

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

AGMÉLIA ETERNA PEREIRA CARDOSO

**ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DE
TESES E DISSERTAÇÕES EM PROGRAMAS DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS**

GOIÂNIA

2020

AGMÉLIA ETERNA PEREIRA CARDOSO

**ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DE
TESES E DISSERTAÇÕES EM PROGRAMAS DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS**

Dissertação apresentada para defesa ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Beatriz Aparecida Zanatta.

Linha de Pesquisa: Teorias Educacionais e Processos Pedagógicos

GOIÂNIA

2020

C268e Cardoso, Agmelia Eterna Pereira

Escola estadual de tempo integral : análise de teses e dissertações em programas de pós-graduação em educação no estado de Goiás / Agmelia Eterna Pereira Cardoso.-- 2020.

113 f.; il.

Texto em português, com resumo em inglês.

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2020

Inclui referências: f. 105-113

1. Educação integral - Goiás (Estado). I. Zanatta, Beatriz Aparecida. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação - 2020. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.018.45(043)

**ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DE TESES E
DISSERTAÇÕES EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO
ESTADO DE GOIÁS**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 28 de fevereiro de 2020.

BANCA EXAMINADORA



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



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



Profa. Dra. Simônia Peres da Silva / IF Goiano

Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa // UFG (Suplente)

Dedico este trabalho à Maria Santíssima, que eu sirvo com toda a alma e coração; à minha família, em especial, à minha mãe, verdadeira guerreira, meu alicerce para a vida toda; aos meus filhos, Pedro Antônio e Luísa Lara, inspiração para mim; à minha irmã, Aparecida Pelágio, por todo apoio e compreensão; ao meu companheiro de vida, Waldissander, com todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, a oportunidade que tive de aprender e aprimorar os meus conhecimentos.

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

Agradeço aos meus filhos por compreenderem minha ausência em momentos tão significantes para eles, sei que sempre emanaram pensamentos positivos para a concretude do meu sonho em terminar o Mestrado em Educação.

Agradeço ao meu companheiro, Waldissander, pela compreensão, pelo incentivo e pelo apoio nos momentos em que mais precisei para a conclusão desta dissertação.

Agradeço à Prof^a. Dr^a. Beatriz Aparecida Zanatta, primeiramente, pela sua generosidade, tendo sido muito atenciosa e compreensiva diante dos problemas pessoais que lhe eram apresentados. Agradeço, também, pelo empenho na orientação desta pesquisa, sem o qual não seria possível chegar a este momento, pela paciência diante de minhas lacunas intelectuais.

Ao Prof. Dr. José Maria Baldino pela valiosa contribuição e pelo apoio na reconstrução final desta pesquisa.

À banca examinadora pela contribuição e por aceitarem o convite, professora Dr^a. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas e Dr^a. Simônia Peres da Silva.

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

Aos profissionais da Escola Municipal Joaquim Câmara Filho, em especial ao professor Diego Ferreira, que souberam compreender e auxiliaram para o término dessa dissertação. À Secretaria Estadual de Educação, por conceder a licença aprimoramento e, assim, qualificar-me para exercer melhor minha função docente nesta rede de ensino.

Aos colegas conhecidos ao longo do curso de Mestrado, minha gratidão pelo apoio e pelo carinho nos momentos de angústia.

A todos, muito obrigada.

“Educação integral, em última instância, é um pleonasma: ou a educação é integral ou, então, não é educação”.

Vitor Paro (2009, p. 13)

RESUMO

Vinculada à linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), esta pesquisa objetivou identificar e analisar o objeto “escola de tempo integral” nas dissertações e teses publicadas em Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de Goiás, no período de 2008 a 2018. Os objetivos específicos foram: identificar os objetivos das pesquisas sobre escola pública de tempo integral; identificar as bases teóricas-metodológicas que sustentam as pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação estudados; apreender as conclusões apontadas nas pesquisas sobre escola de tempo integral. Para tratar a temática, optou-se pela pesquisa do tipo Estado do Conhecimento com vistas à identificação da constituição da temática em estudo (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014; ROMANOWSKI; ENS, 2006; FERREIRA, 2002). O *corpus* foi organizado com base nos dados obtidos nos bancos de dados dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Estado de Goiás. A limitação do interstício temporal considerou os mapeamentos de Ribetto e Maurício (2009), que cobriram o período entre 1996 a 2008, e o Programa Mais Educação, implementado em 2007. As reflexões tecidas tiveram como aporte teórico, estudos e pesquisas que discutem a temática em questão (PARO, 1988; CAVALIERE, 2009; SANTOS, 2009; NUNES, 2011; SILVA, 2011, LIBÂNEO, 2012; MAURICIO, 2013; LIMONTA, 2014, entre outros). Os resultados desta pesquisa são apresentados sob duas dimensões: descritiva e analítica. Na primeira, os dados foram organizados e tabulados conforme informações obtidas no fichamento. Na segunda foi realizada a partir da constatação de aspectos que permeiam o *corpus*, destacando-se as tendências e as tensões. Os resultados revelam que o processo de implementação das Escolas de Tempo Integral no Estado de Goiás ocorreu de forma tumultuada, às escolas improvisaram estrutura física e recursos materiais humanos para iniciarem o funcionamento de tempo integral e tendem a sobrepor as funções da escola de integração e acolhimento social à sua missão pedagógica ligada ao conhecimento e à aprendizagem escolar.

Palavras-chave: Educação Integral; Educação em tempo integral; Ampliação da jornada escolar; Estado do Conhecimento

ABSTRACT

Linked to the line of research Theories of Education and Pedagogical Processes of the Graduate Program in Education of the Pontifical Catholic University of Goiás (PUC-GO), this research aimed to identify and analyze the object “full-time school” in published dissertations and theses in Graduate Programs in Education in the State of Goiás, from 2008 to 2018. The specific objectives were: to identify the objectives of research on full-time public schools; identify the theoretical and methodological bases that support the research produced in the studied graduate programs; apprehend the conclusions pointed out in research on full-time school. To address the theme, we opted for the State of Knowledge type search with a view to identifying the constitution of the theme under study (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014; ROMANOWSKI; ENS, 2006; FERREIRA, 2002). The corpus was organized based on the data obtained from the databases of the Graduate Programs in Education in the State of Goiás. The limitation of the temporal interstitium considered the mappings of Ribetto and Maurício (2009), which covered the period between 1996 and 2008 , and the Mais Educação Program, implemented in 2007. The reflections made had as theoretical support, studies and research that discuss the theme in question (PARO, 1988; CAVALIERE, 2009; SANTOS, 2009; NUNES, 2011; SILVA, 2011, LIBÂNEO , 2012; MAURICIO, 2013; LIMONTA, 2014, among others). The results of this research are presented in two dimensions: descriptive and analytical. In the first, the data were organized and tabulated according to information obtained in the file. In the second, it was carried out from the observation of aspects that permeate the corpus, highlighting trends and tensions. The results reveal that the process of implementing the Full-Time Schools in the State of Goiás occurred in a tumultuous way, the schools improvised physical structure and human material resources to start the full-time operation and tend to overlap the functions of the integration and reception school to its pedagogical mission linked to school knowledge and learning.

Keywords: Integral Education; Full-time education; Expansion of the school day; State of Knowledge

LISTA DE SIGLAS

AIB - Ação Integralista Brasileira

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CA - Classe de Alfabetização

CAICs - Centros de Atenção Integral à Criança

CAJ - Campus Avançado de Jataí

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE/GO - Conselho Estadual de Educação de Goiás

CEPI - Centro de Ensino de Período Integral

CEUs - Centros Educacionais Unificados

CIACs - Centros Integrados de Apoio à Criança

CIEPs - Centros Integrados de Educação Pública

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CPT - Consultoria Pedagógica de Treinamento

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EETI - Escola Estadual de Tempo Integral

FAPEG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás

FMI - Fundo Monetário Internacional

FNDE - Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação

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

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação e Cultura

ONU - Organização das Nações Unidas

PAR - Plano de Ações Articuladas

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Planos de Desenvolvimento da Educação

PEE - Plano Estadual de Educação

PIB - Produto Interno Bruto

PME - Programa Mais Educação

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança

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

PUC/GO - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Cultura

SECTEC - Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás

SRE - Subsecretaria Regional de Ensino

UFG - Universidade Federal de Goiás

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

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

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição dos trabalhos de acordo com a titulação acadêmica.	85
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matriz Curricular da EETI na Rede Estadual de Goiás para os anos iniciais do Ensino Fundamental	67
Quadro 2 - Matriz Curricular da EETI na Rede Estadual de Goiás para os anos finais do Ensino Fundamental.	68
Quadro 3 - Matriz Curricular da EETI na Rede Estadual de Goiás para o Ensino Médio	70
Quadro 4 - Quadro Demonstrativo dos Centros de Ensino em Período Integral – CEPIS	73
Quadro 5 - Linhas de pesquisa do Programa Pós-graduação em Educação-UFG (2008-2018)	78
Quadro 6 - Linhas de pesquisa do Programa Pós-Graduação em Educação-PUC/GO (2008-2018).....	81
Quadro 7 - Grupos de pesquisa, linhas de pesquisa, Teses e Dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação da UFG e da PUC no período de 2008-2018.....	81
Quadro 8 - Linhas de Pesquisa, Dissertações e Teses selecionadas para leitura.....	83
Quadro 9 - Temáticas e autores mais citados nas Dissertações e Teses.....	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - PERCURSO HISTÓRICO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: CONCEPÇÕES E PROJETOS POLÍTICOS.....	21
1.1 Educação Integral e Escola de Tempo Integral no Brasil: Contexto(s) e Conceito(s)....	21
1.1.1 A visão do movimento Anarquista	22
1.1.2 A visão do movimento Integralista	23
1.1.3 A visão liberal: o movimento da Escola Nova.....	24
1.2 Experiências da Escola de Tempo Integral: da visão liberal à neoliberal.....	27
1.2.1 O Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque	28
1.2.2 Os Centros Integrados de Educação Pública – CIEP	32
1.2.3 O Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC.....	35
1.2.4 Os Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente – CIAC/CAIC	38
1.3 Das propostas de Educação em Tempo Integral ao Programa Mais Educação	42
1.4 A Base Nacional Comum Curricular e a Escola Pública de Tempo Integral.....	53
CAPÍTULO II - ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS.....	55
2.1 O Projeto Escola de Tempo Integral da Rede Estadual de Educação de Goiás.....	55
2.2 O documento Pacto pela Educação - Um Futuro Melhor Exige Mudanças	60
2.3 Programa Novo Futuro.....	63
2.4 Os Centros de Ensino em Período Integral – CEPI	64
2.4.1 As Matrizes Curriculares dos CEPs.....	65
CAPÍTULO III - ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL COMO OBJETO DE ESTUDO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS	75
3.1 Os Programas de Pós-Graduação em Educação no Estado de Goiás.....	75
3.1.1 Pós-Graduação em Educação da UFG	76
3.1.2 Pós-Graduação em Educação da PUC-GO	80
3.1.3 A produção e sua distribuição de acordo com a titulação acadêmica.....	83
3.2 Temas, Objetivos e Conclusões das Dissertações e Teses sobre Escola de Tempo Integral do Estado de Goiás	89
3.2.1 Programas, Projetos e Propostas de Educação Escolar de Tempo Integral	89
3.2.2 Gestão e Organização da Escola de Tempo Integral.....	93
3.2.3 Dificuldades de aprendizagem na Escola de Tempo Integral	94

3.2.4 A visão dos alunos sobre Escola Tempo Integral e a influência no ensino-aprendizagem	95
3.2.5 Desafios do processo de implementação das Escolas Públicas de Tempo Integral.	96
CONCLUSÃO	100
REFERÊNCIAS	105

INTRODUÇÃO

A partir do suposto de que a construção do objeto de estudo é influenciada pelo percurso acadêmico e pela prática profissional do pesquisador, iniciamos a apresentação desta pesquisa com breve descrição de nossa experiência profissional e acadêmica e da maneira como essas experiências estão interligadas com a temática Escola de Tempo Integral, as quais nos motivaram a realizar esta pesquisa. Isto posto, recorreremos à experiência da atuação profissional da pesquisadora em uma escola pública, situada na periferia da cidade de Trindade-GO que, em 2009, aderiu o projeto¹ Escola Estadual de Tempo Integral em Goiás, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

Em conexão com o Programa Mais Educação, o projeto da SEDUC/GO propõe a ampliação da jornada escolar mediante o compartilhamento da tarefa de educar entre o Estado, os profissionais da educação, as famílias e outras instituições públicas e privadas para a melhoria da aprendizagem da Educação Básica. Objetiva oportunizar a vivência de um currículo escolar que assegure um padrão de qualidade que vá ao encontro das necessidades e possibilidades da comunidade local. Nesse sentido, preconiza que a ampliação progressiva da jornada escolar da Escola de Tempo Integral deve atingir um período de pelo menos sete horas diárias, contar com professores e funcionários administrativos em número suficiente e com assistência financeira do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), a partir da adesão ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (BRASIL, 2010).

Desde a implantação do projeto, conviveu-se com inúmeros problemas correlacionados à reorganização da escola, em reduzido espaço de tempo, para não perder o recurso financeiro designado a ampliar o tempo de permanência diária dos estudantes do Ensino Fundamental. Se comparado com os que a escola recebia anualmente, tal recurso era bastante expressivo e possibilitaria a permanência dos estudantes por mais tempo na escola, o redimensionamento dos processos educativos e, por conseguinte, a qualidade do Ensino Fundamental.

¹ Este projeto foi implantado gradativamente nas escolas que aderiram a ele. No primeiro momento, em 2006, atendeu às unidades de ensino do 1º ao 5º ano e, a partir de 2007, passou a atender do 6º ao 9º ano. As primeiras escolas que se engajaram no projeto ficaram conhecidas como ‘escolas pilotos’.

Nesse contexto, o contato com os técnicos educacionais da Secretaria e a vivência da prática na escola provocaram certa inquietude em mim. Não consegui compreender o descompasso entre as orientações da SEDUC/GO e a realidade da escola. Os desafios eram muitos, os professores estavam insatisfeitos com as orientações repassadas pela SEDUC/GO sobre o critério para a seleção dos estudantes, ou seja, atender a crianças e adolescentes que estão em áreas vulneráveis, às margens da marginalização ou trabalho infantil. Questionavam as necessidades da escola, tais como infraestrutura, alimentação, material pedagógico, contratação de professores e funcionários e a reorganização do tempo e das práticas educativas.

Em meio a isso, comecei a buscar na produção acadêmica especializada, subsídios para avançar na compreensão dos desafios enfrentados pela escola e desvelar as reais finalidades do Projeto Escola Estadual de Tempo Integral da SEDUC/GO. Desde então, começaram a surgir questionamentos que adquiriram contornos de questões merecedoras de investigação científica, particularmente a partir do meu ingresso no Mestrado em Educação.

As leituras realizadas no curso de mestrado, a participação no grupo de estudos, a pesquisa sobre Finalidades Educativas Escolares, coordenada pelo professor José Carlos Libâneo e pela professora Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, e a participação em eventos, possibilitaram o aprofundamento de minha bagagem teórica acerca dos conceitos de Educação Escolar de Tempo Integral, historicamente presentes nos debates sobre a escola brasileira desde o advento da República, mas que ganham novos delineamentos no atual momento histórico.

Houve ainda a compreensão das importantes contradições entre os conceitos de “educação integral” e “educação em escola de tempo integral” que, na atualidade, têm se traduzido apenas como ampliação do tempo para assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na escola.

Percebeu-se que, na maioria das vezes, a “educação em escola de tempo integral” não tem impactado positivamente a qualidade da educação ofertada às crianças e aos jovens que estudam na escola pública (PARO, 1988, 2009; LIMONTA, 2014). Ou seja, na implantação de um projeto em que o uso do tempo seja norteado por princípios e procedimentos compatíveis aos objetivos de uma concepção crítica de educação integral, que valorize o contexto social, às relações existentes entre educação, sociedade e trabalho, às formas de organização e a condução do processo de ensino-aprendizagem (PARO, 2009; LIBÂNEO, 2012; LIMONTA, 2013).

A temática tem sido recorrente no âmbito das pesquisas em educação, uma vez que a escola representa um dos principais *locus* destinados a garantir o acesso ao patrimônio cultural informativo e formativo. Desde o final da década de 1980, Arroyo já nos alertava para a necessária reflexão sobre a ampliação do tempo de escola e a ideia de educação integral que começava a tomar forma no Brasil.

Essas propostas de educação integral requerem que o educando permaneça na instituição para além do tempo de aula, que se alongue o tempo e, se possível, que o educando permaneça integralmente na instituição formadora, onde tudo seja educativo, o tempo e a forma de acordar, rezar, comer, estudar, caminhar, descansar, brincar, assear-se, dormir... (...). Notemos que a força educativa não está tanto nas verdades transmitidas, mas nas relações sociais em que se produz o processo educativo. Não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes (ARROYO, 1988, p. 65).

Corroborando a tese de Arroyo (1988), a pesquisa de Limonta (2011), realizada em Escolas Públicas de Tempo Integral do Ensino Fundamental de dois municípios do Estado de Goiás (Goiânia e Aparecida de Goiânia), revela que o “ensino dos conteúdos escolares e as demais atividades socioeducativas ofertadas pelas Escolas Públicas de Tempo Integral podem facilmente ficar subsumidas a determinadas demandas das crianças e jovens”, tais como alimentação, higiene, saúde, violência e comportamento social, “que dificilmente podem ser resolvidas apenas na escola”, o que, segundo a autora, permite inferir que “o tempo de escola ampliado não se destina prioritariamente ao conhecimento, melhor dizendo à aprendizagem dos conteúdos escolares”. Nesse sentido, Libâneo (2012) esclarece que as formas como os projetos de Escola de Tempo Integral têm se organizado revela o caráter assistencialista da escola pública brasileira. Para o autor, em um extremo, temos a escola assentada na aprendizagem, no conhecimento científico e nas tecnologias para os filhos dos ricos e em outro extremo, uma escola voltada primordialmente para as missões sociais, para assistência e apoio às crianças e suas famílias, ou seja, a escola do acolhimento social, da convivência social para os mais pobres.

Em contraposição a essa concepção de Escola de Tempo Integral, demarcamos nesta pesquisa, o entendimento da educação integral como possibilidade de formação do ser humano em suas múltiplas dimensões: intelectual, cultural, física, psicológica, afetiva e política. Nessa perspectiva, assume-se como função primordial da Escola de Tempo Integral promover o desenvolvimento humano por meio da formação ampla dos alunos, proporcionando a eles a oportunidade de se apropriarem de conhecimentos dos vários âmbitos da ciência, da arte, da ética, da técnica e da tecnologia. Assim como da compreensão de que

os “[...] tempos de aprendizagem e de permanência se ampliam e se alteram porque é necessário mais tempo para o conhecimento, mais tempo para que a escolarização atinja níveis cada vez mais elevados de formação (corporal, psicológica, social, cultural, científica, estética, política)” (LIMONTA, 2012, p. 2).

Com efeito, educação integral e ampliação do tempo escolar estão profundamente imbricadas, ainda que, como observam Cavaliere (2007 e 2009), Coelho (2009), Maurício (2009) e Moll (2012), possamos identificar suas diferenças. Nesse sentido, vê-se como necessária a discussão sobre Escola de Tempo Integral que se reflete diretamente na ampliação dos espaços e tempos destinados ao ensino-aprendizagem e na organização curricular. Afinal, a proposta de Escola de Tempo Integral, particularmente a proposta da SEDUC/GO, implementada a partir de 2006, apresenta demandas específicas acerca das relações estabelecidas entre espaço, tempo e seus desdobramentos no processo de ensino-aprendizagem.

Em busca da produção sobre o objeto de pesquisa deste trabalho, constatamos, por meio do relatório do Ministério da Educação (MEC, 2009), elaborado a partir de pesquisas realizadas por algumas Universidades Federais do Brasil, que, em 2008, 134 municípios goianos implantaram a Escola de Tempo Integral. Dentre esses municípios, quatorze experiências de jornada ampliada possuíam uma carga horária que variava entre quatro horas e meia e oito horas ou mais e apresentavam diferentes denominações como Tempo Integral, Educação Integral, Jornada Ampliada e Contraturno. Tal conduta, vista como tempo integral, atende aos critérios do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)² para distribuição de recursos financeiros às unidades escolares. O relatório revela ainda que, nem sempre, os espaços físicos que a escola possui são satisfatórios para o desenvolvimento das atividades, sejam elas esportivas, artísticas ou culturais, o que leva os gestores a procurarem lugares como “campo, quadras, praças públicas e parques” para realizar as experiências de jornada escolar ampliada. Embora o relatório não mencione explicitamente o motivo que impulsiona os gestores públicos a aderirem a essa concepção e prática de educação escolar, há indícios que seja o “diagnóstico da realidade”, como também as políticas públicas, estaduais e municipais.

² O FUNDEB, criado pela Lei n. 11.494/2007 e regulamentado pelo Decreto n. 6.253 de 13 de Novembro de 2017, financia a educação básica em seus diferentes fins e modalidades, propiciando a “distribuição proporcional de recursos dos Fundos para as diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica” e estabelece que a educação básica em tempo integral seja regulamentada.

O estudo realizado por Maurício e Ribetto (2009), intitulado “Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigo e capítulos de livros”, revela que, no período de 2000 a 2008, foram produzidas quarenta e três dissertações e onze teses sobre o tema. Somente duas dessas dissertações abordaram experiências de ampliação de tempo escolar desenvolvidas no Estado de Goiás, sendo uma sobre Escola de Tempo Integral da Secretaria Municipal de Goiânia e a outra sobre o município de Goianésia. Segundo as autoras, os estudos caracterizam-se por uma preocupação em discutir a ampliação da jornada escolar, na perspectiva de como a escola pode se organizar para oferecer educação por oito horas diárias, haja vista que tal modelo de escola requer uma adequação desde o tempo, o espaço e a formação de professores.

Nesse sentido, estudar a produção científica acerca da Escola Estadual de Tempo integral no Estado de Goiás tornou-se meu foco a partir da seguinte indagação: como se caracteriza o objeto Escola de Tempo Integral nas pesquisas acadêmicas em Educação realizadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de Goiás, no período de 2008 a 2018? Em seu escopo, tornou-se necessário esclarecer questões, como: Quais os objetivos dessas pesquisas? Que bases teórico-metodológicas predominam como fundamentos dessas pesquisas? Que conclusões são apontadas em relação às Escolas Públicas de Tempo Integral no Estado de Goiás?

Essas questões nortearam o levantamento e a análise das contribuições da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de Goiás sobre “escola de Tempo Integral no Estado de Goiás” tem em vista esclarecer algo que, em primeiro momento, parece óbvio: Para que serve a Escola de Tempo Integral? Tal questão merece ser investigada na busca por elementos que possam contribuir para entendimento das tendências e tensões reveladas na produção acadêmica a ser analisada.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral identificar e analisar o objeto “Escola Estadual de Tempo Integral” nas dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de Goiás, no período de 2008 a 2018.

Esse objetivo conduziu-nos a adotar o procedimento de pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, por se tratar de um instrumento que busca a compreensão do conhecimento, cuja relevância consiste em compreender o conhecimento elaborado, acumulado e sistematizado sobre determinado tema, em um período temporal que, além de resgatar, condensa a produção acadêmica em uma área de conhecimento específica. Como escreve Morosini (2015),

O Estado do Conhecimento possibilita uma visão ampla e atual dos movimentos da pesquisa ligados ao objeto da investigação que pretendemos desenvolver. É, portanto, um estudo basilar para futuros passos dentro da pesquisa pretendida. Permite-nos entrar em contato com os movimentos atuais acerca do objeto de investigação, oferecendo-nos uma noção abrangente do nível de interesse acadêmico e direcionando, com mais exatidão, para itens a ser explorados – reforço de resultados encontrados ou criação de novos ângulos para o tema de estudo – abrindo, assim, inúmeras oportunidades de enriquecimento do estudo (MOROSINI, 2015).

Sá Barreto (2001, p. 5-6) corrobora com essa afirmativa e justifica a relevância da organização dessas fontes:

Com os avanços da informática, a seleção de fontes tem podido contar com os bancos de dados existentes, cuja sistematização regular de informações possibilita maior abrangência do levantamento; se, de um lado, eles ampliam o universo contemplado, de outro, *armazenam os dados de forma resumida*, o que deve ser levado em conta ao se utilizar tais fontes, pois nem sempre os resumos disponibilizam as informações básicas necessárias para análise. O ideal, nesses casos, seria o exame dos textos originais, ainda que se admita a dificuldade de acesso a eles. Quando não se dispõe de banco de dados, o próprio processo de elaboração dos estados do conhecimento tem levado à organização desses bancos. (Grifo nosso)

Considera-se que um trabalho dessa natureza apresenta um papel significativo na sistematização de dados da produção acadêmica referente à temática escolhida, assim como na compreensão das concepções teóricas dela emergente e suas implicações para a área da educação. Nessa acepção, a escolha desse caminho teve a intenção de identificar a lógica e as principais tendências e tensões presentes na produção analisada. Com esse propósito, na busca por alcançar o objetivo proposto nesta pesquisa, fez-se um recorte da totalidade da produção acadêmica brasileira que trata da Escola de Tempo Integral, tendo em vista conhecer a singularidade da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Estado de Goiás como uma particularidade em meio à universalidade. Segundo Vieira Pinto (1979), ao buscar a análise do que é intrínseco ao objeto de pesquisa, “a razão está igualmente avançando no rumo da universalidade. O particular recém-descoberto unifica-se com o universal ampliado por efeito da descoberta daquele” (1979, p. 74). À vista disso, para efetuar o planejamento e a organização de elementos destinados às reflexões sobre o objeto de estudo, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os objetivos das pesquisas sobre Escola Pública de Tempo Integral;
- Identificar as bases teóricas-metodológicas que sustentam as pesquisas sobre Escola de Tempo Integral no Estado de Goiás;
- Apreender as conclusões apontadas nas pesquisas sobre Escola de Tempo Integral.

Para identificar a produção, foram levadas em consideração teses e dissertações disponibilizadas na íntegra por meio da rede mundial de computadores. Utilizaram-se como base de busca as bibliotecas digitais dos cursos de Mestrado e Doutorado das Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás.

A justificativa do período se estabelece em função da complementaridade ao estudo realizado por Ribetto e Maurício (2009). Nesse estudo, as autoras sistematizam a produção científica brasileira sobre Educação em Tempo Integral, no período de 1988 a 2008. O presente trabalho amplia o período de análise, de 2008 a 2018, focando especificamente nas dissertações e teses sobre Escola Estadual de Tempo Integral dos programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de Goiás.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa foram, em primeiro lugar, o levantamento dos cursos de Pós-Graduação em Educação do Estado de Goiás e a identificação dos grupos de pesquisas ligados à área de Ciências Humanas, particularmente, Educação, e das Linhas de Pesquisas com cadastros atualizados no diretório de grupos de pesquisa (CNPq). Num segundo momento, realizamos a identificação de teses e dissertações nas bibliotecas dos Programas de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu*.

Para a busca e a identificação das teses e dissertações, foram utilizadas palavras-chave como “educação integral”, “escola em tempo integral”, “escola de tempo integral”, “jornada escolar ampliada”, “ampliação da jornada escolar”. Foram identificados 13 trabalhos, sendo 11 dissertações e 02 teses no período de 2008 a 2018. Após a seleção dos trabalhos, foi realizada a leitura dos textos na íntegra.

Para manter o direcionamento ao objetivo e o foco nas questões problematizadas, foram definidos os seguintes critérios de verificação e análise do material encontrado: a) identificação das IES, dos grupos de pesquisa e das linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Estado de Goiás que investigam o objeto de estudo; bases teórico-conceituais utilizadas; b) objetivos; c) conclusões apontadas nas pesquisas sobre Escola de Tempo Integral.

Para análise, buscamos suporte teórico na produção brasileira sobre a Escola de Tempo Integral (CASTRO e LOPES, 2011; CAVALIERE, 1996, 2002, 2004, 2007a, 2007b, 2009; COELHO, 1997, 2004 e 2009; COELHO e PORTILHO, 2009; LIMONTA, 2013 e 2014; MAURÍCIO, 2009; PARO, 1988, 2009 e 2011), dentre outros.

A exposição da pesquisa foi feita de maneira a permitir a apresentação dos dados obtidos e o exercício de apreensão e análise aqui realizado. Com esse propósito, o texto desta

dissertação foi organizado em três capítulos que expressam as fontes consultadas para o alcance dos objetivos propostos e o exercício de reflexão sobre a temática.

No primeiro capítulo, “Percurso histórico da escola pública de tempo integral no Brasil: concepções e projetos políticos” será apresentada primeiramente uma visão geral do pensamento educacional brasileiro, quando do surgimento dos movimentos político-ideológicos, denominados como anarquista (a partir de 1920), integralista (a partir da década de 1930) e escolanovista de cunho liberal (também a partir de 1930), e dos debates pedagógicos que delinearão as propostas de Educação Integral. Em seguida, serão apresentadas considerações acerca das experiências de Escola de Tempo Integral da tendência de caráter liberal a neoliberal. Procuramos compreender tal movimento a partir da contribuição de especialistas da área da educação que têm se destacado na produção acadêmica sobre a Escola Pública de Tempo Integral como Coelho (2002); Gallo e Moraes (2005); Maurício (2004, 2009, 2013); Cavaliere (2002, 2007, 2004); Limonta e Santos (2013); Libâneo (2012), dentre outros.

O segundo capítulo, denominado “Escola Pública de Tempo Integral em Goiás”, apresenta considerações acerca da trajetória de implantação da Escola Estadual de Tempo Integral (EETI) no Estado de Goiás, no período de 2008 a 2018, com base nas contribuições de autores como Barra (2008); Cavaliere (2009, 2010); Libâneo (2012, 2013); Limonta (2016); Ribeiro (2016); Silva (2011); Póvoa (2013); Paro (1998), dentre outros que investigam a temática.

O terceiro capítulo, intitulado “Escola Estadual de Tempo Integral como objeto de estudo em Programas de Pós-Graduação em Educação no Estado de Goiás”, apresenta a identificação e a análise das teses e dissertações, coletadas nas bibliotecas digitais dos Cursos de Pós-Graduação em Educação (*Stricto Sensu*), sobre a Educação de Tempo Integral no Estado de Goiás, no período de 2008 a 2018, com o propósito de aprofundar a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa.

Finaliza-se esta dissertação com considerações sobre os achados mais relevantes da pesquisa e com reflexões sobre os alcances e as limitações da pesquisa realizada.

CAPÍTULO I

PERCURSO HISTÓRICO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: CONCEPÇÕES E PROJETOS POLÍTICOS

Neste capítulo apresentamos um panorama histórico sobre a maneira pela qual a Educação Integral e a Escola de Tempo Integral desenvolveram-se no Brasil, visando apreender a dinâmica pela qual se esboçaram os princípios da atual forma da Escola de Tempo Integral, conforme divulgado em suas orientações oficiais.

Diante da amplitude que envolve uma análise da totalidade das disputas engendradas entre as diferentes correntes políticas que foram se delineando desde as décadas de 20 e 30 do século XX, cabe aqui destacar tão somente as contribuições destes movimentos para a construção da concepção de Educação Integral e de Escola de Tempo Integral, que nortearam a elaboração das diversas propostas curriculares e pedagógicas brasileiras, assim como o que foi possível elucidar de suas implicações para duplicar e intensificar os processos de reprodução e manutenção social ou de subversão da lógica predominante.

Com esse propósito, será apresentado primeiramente uma visão geral do pensamento educacional brasileiro, quando do surgimento dos movimentos políticos ideológicos denominados como anarquista (a partir de 1920), integralista (a partir da década de 1930) e escolanovista de cunho liberal (também a partir de 1930), e dos debates pedagógicos brasileiros que delinearão propostas de Escola de Tempo Integral. Em seguida serão apresentadas considerações acerca das experiências de Escola de Tempo Integral da tendência de caráter liberal a neoliberal. Procuramos compreender tal movimento a partir da contribuição de especialistas da área da educação que têm se destacado na produção acadêmica sobre a escola pública de tempo integral como Coelho (2002), Guará (2009) Gallo e Moraes (2005), Maurício (2004, 2009, 2013), Cavaliere (2002, 2007, 2004), Limonta e Santos (2013), Libâneo (2012), dentre outros, e pelos princípios do método que optamos por utilizar nessa dissertação.

1.1 Educação Integral e Escola de Tempo Integral no Brasil: Contexto(s) e Conceito(s)

De acordo com Coelho (2004) e Cavaliere (2004), desde o início do século XX as ideias e ideais de Educação Integral e a Escola de Tempo Integral em suas tarefas sociais e culturais, materializaram-se de forma mais consistente nos debates políticos e pedagógicos

brasileiros, notadamente a partir dos anos 1920, quando do surgimento dos movimentos políticos ideológicos de variados matizes, denominados como anarquista (a partir de 1920), integralista (a partir da década de 1930) e escolanovista de cunho liberal (também a partir de 1930).

Diante da amplitude que envolve uma análise, pressupondo essas experiências na sua totalidade, cabe aqui destacar tão somente as concepções de Educação Integral e em Tempo Integral que se estabeleceram a partir dos anos 1920 na realidade brasileira, quando do surgimento desses movimentos, sem, no entanto, desconsiderar as contribuições de autores mais atuais, que no bojo de seus estudos tratam da compreensão que envolve esses conceitos.

1.1.1 A visão do movimento Anarquista

O caminho encontrado para a dispersão da ideologia anarquista no Brasil foi a educação. Os ideais anarquistas começaram a tomar espaço no campo educacional brasileiro no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. Os anarquistas acreditavam que a “educação contribuiria para dar as condições subjetivas na conquista de uma consciência que levaria as pessoas, especialmente os trabalhadores, para o desenvolvimento mais amplo de suas potencialidades individuais e a revolução social” (CORREIA, 2008, p. 64).

Desta forma, a escola é considerada um dos veículos mais importantes para se educar e apropriar de conhecimentos. O movimento anarquista lutava por uma educação para o trabalho, científica e política de alto nível que deveria ser integral e para todos. Fundamentado nas ideias de autores como Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), Mikhail Bakunin (1814-1876) e Paul Robin (1837-1912), trouxe importante contribuição à concepção de Educação Integral, denominada “libertária”, ao defender a necessidade emancipação crítica da classe trabalhadora, por meio do rompimento da dualidade entre conhecimentos intelectuais, voltados à burguesia, e conhecimentos manuais, voltados à classe trabalhadora. Por esse motivo, ao pleitear a “Liberdade e Igualdade” e defender a descentralização do poder da tríade Capital, Estado e Igreja, demandava uma Educação Integral que, garantisse à classe trabalhadora o acesso a outros conhecimentos, como aqueles destinados à burguesia, com o intuito de desvelar as injustiças sociais às quais era submetida. Ou seja, uma educação de cunho altamente político emancipador que objetivava a formação completa do homem, laica,

racionalista, antidogmática, sem hierarquias e, principalmente, de caráter integral que, segundo Gallo e Moraes (2005, p.90), 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.

Contemplando estas três dimensões, a escola como uma comunidade deveria se estruturar conforme os valores da igualdade, liberdade e solidariedade e o processo educativo contribuir para a superação da alienação. Nesse sentido, o conhecimento em toda sua dimensão era considerado fundamental para que os indivíduos se conscientizassem de si e do contexto em que estavam inseridos.

Educar a pessoa para que seja o que é; LIVRE. Educar é dar condições a cada pessoa para que ela se descubra, enquanto indivíduo livre e enquanto ser social é dar condições para que ela possa perceber e realizar, na justa medida, a dialética do indivíduo social, a sua liberdade na liberdade do outro. Nesse sentido, a educação anarquista se constitui na pedagogia do risco, por instigar a liberdade de arriscar nas pessoas, por ousar acreditar na mudança, na transformação [...]. (GALO, 2002, p. 20)

Diante do exposto acima, a educação, na visão anarquista, objetivava uma educação libertária, onde o homem deveria se conhecer por inteiro, descobrindo sua consciência corporal e social.

1.1.2 A visão do movimento Integralista

De perspectiva autoritária, o Integralismo foi um movimento político-ideológico conservador, liderado no Brasil por Plínio Salgado e que recebeu a denominação de “Ação Integralista Brasileira – AIB³”. Este movimento, de enorme repercussão entre as camadas médias urbanas e intelectuais do país, não apenas se contrapôs às instituições liberais, que desde a Proclamação da República vigoravam na ordem política nacional, mas também combateu o nascente movimento comunista. Sua orientação ideológica tinha como norte o

³ Fundado como movimento cultural em outubro de 1932, e organizado por Plínio Salgado, eleito Chefe Nacional perpétuo e supremo, a AIB tornou-se, em curto período de tempo, o primeiro partido de massa do País. Possuía Núcleos organizados em todo território nacional, contando, em 1937, segundo informações presentes no jornal Monitor Integralista,³ com mais de um milhão de adeptos.

culto a Deus, à Pátria e a Família e o propósito de conquistar a aceitação da sociedade intelectual da época em relação a seus ideais e influenciar a classe trabalhadora, considerada não intelectual, buscando o consentimento das massas e criando os líderes que conduziram as mesmas. (PEGORER, 2014). “Daí o projeto de sistema escolar do ideário educacional integralista ter insistido em consagrar a divisão entre “trabalhadores da inteligência”, “trabalhadores do braço” e “trabalhadores do capital” (GHIRALDELLI JUNIOR 2009, P. 50).

Segundo Coelho (2005), a partir dos escritos tanto de Plínio Salgado e dos militares representativos do Integralismo, esse movimento defendia uma educação integral cujas bases eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, que no contexto de suas ações, podem ser caracterizados como políticos conservadores.

Relativamente às atividades que consubstanciavam uma compreensão de Educação Integral, a autora ratifica que este movimento não se limitava às atividades intelectuais, mas enaltecia atividades esportivas, de moral e cívica e profissionais que, em sintonia com os objetivos ético-filosóficos do movimento, reproduziam politicamente o modelo de homem e de sociedade preconizados pelo Integralismo. O que confirma, conforme Coelho (2005, p. 14), “[...] a educação a serviço de interesses políticos específicos”. Portanto, de maneira oposta ao movimento anarquista que com base nos princípios da igualdade e da liberdade humana lutavam por uma educação para o trabalho, científica e política de alto nível, educação que deveria ser integral e para todos, os integralistas postularam uma ideia de educação integral cujas matrizes educacionais estariam segundo Coelho (2004, p.94), pautadas em atividades de “(...) aquisição científica, educação dos sentidos, educação moral e cívica; educação física e escotismo como atividades essenciais à constituição de um ensino primário de qualidade”, fundamentadas em um viés político conservador doutrinário para garantir o controle social-político. Como escreve Limonta (2014, p.124), em uma ideia de escola de período integral e educação integral que combinava “[...] esforço físico (educação física e ginástica), esforço intelectual (ensino tradicional e cientificista), ensino religioso e convivência social, numa releitura escolástica, permeada de patriotismo acrítico.” educação integral defendida pelos escolanovistas”.

1.1.3 A visão liberal: o movimento da Escola Nova

O manifesto da Escola Nova idealizava uma escola que tivesse como foco não somente a transmissão de conteúdos, mas, sobretudo a formação do indivíduo completo, que desse a ele condições de inserir-se na sociedade da época. Este movimento escolanovista contou com a participação de alguns educadores como Cecília Meirelles, Fernando Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira, que faziam oposição à escola tradicional.

Segundo Cavaliere (1996, 2002 e 2007), na década de 1930, com o intenso crescimento urbano-industrial e o processo de escolarização das grandes massas da população o debate sobre a educação necessária à sociedade brasileira ocupa papel de destaque nas discussões políticas. A Educação Integral passa a ser um elemento evidente nessa discussão quando é apontada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como modelo ideal de escolarização, entendendo que na formação completa da criança estaria o embrião do adulto civilizado, capaz de alavancar o desenvolvimento do país. Pode-se dizer que, a partir daí, a ideia de educação integral anunciada pelos pioneiros sempre esteve nos horizontes políticos e pedagógicos, mas efetivamente nunca se concretizou.

Esse movimento que buscava superar a escola tradicional sustentava que

[...] a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à “vida” (CAVALIERRE, 2001, p. 252).

No entanto, segundo Saviani (1989), esse movimento de cunho liberal que tinha por base uma Educação Integral, constitui a expressão da transição do liberalismo clássico, historicamente evolucionário, para o liberalismo moderno ou conservador, o qual corresponde ao sistema capitalista, haja vista que nessa fase, o Estado passa a assumir funções mais diretivas na sociedade, a finalidade da educação seria superar os antagonismos sociais e manter a ação reguladora do Estado. À vista disso, “o escolanovismo teria um sentido histórico conservador, pois adequaria a escola ao papel de diluir conflitos” (CAVALIERRE, 2002, p. 253).

Ainda assim, não se pode desconsiderar o fato de que o escolanovismo foi uma tentativa de resposta à necessidade de reformulação da escola para que esta pudesse realizar a tarefa democrática de acolher, em situação de igualdade, crianças com diferentes experiências culturais e sociais, pois como afirma Cavaliere (2002, p. 255), “[...] os reformadores da escola

tinham em comum a expectativa de alcançar o renascimento social a partir de um novo homem, de uma nova geração, formada segundo essas novas bases escolares”.

Nesse sentido, o movimento escolanovista trouxe para a área educacional a compreensão de que a democracia é mais que uma forma de organização das estruturas políticas, é também uma forma de vida associada à experiência conjunta.

Esses ideais ganharam força na década de 1920 e se consubstanciaram no documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” de 1932, que tem entre seus signatários Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho.

Dentre as principais ideias defendidas no manifesto, Piletti e Piletti (2012, p. 176) destacam:

1. A educação é vista como instrumento essencial da reconstrução da democracia no Brasil, com a integração de todos os grupos sociais.
2. A educação deve ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, leiga e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudos, e desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades.
3. A educação deve ser “uma só”, com vários graus articulados para atender às diversas fases do desenvolvimento humano. Mas unidade não quer dizer uniformidade; antes, pressupõe multiplicidade. Daí, embora única sobre as bases e os princípios estabelecidos pelo governo federal, a escola deve adaptar-se às características regionais.
4. A educação deve ser funcional e ativa e os currículos devem adaptar-se aos interesses naturais dos alunos.
5. Todos os professores, mesmo os do ensino primário, devem ter formação universitária.

Com esse propósito, o documento, em favor da escola pública gratuita e laica, defendeu a Educação Integral como “direito biológico” de cada indivíduo e como dever do Estado, e se desenvolveu tendo como referência os escritos de Anísio Teixeira que instigava os intelectuais⁴ a lutarem por uma escola mais justa e integral que prepara para o exercício da cidadania democrática. Isto é, uma escola que ofereça,

[...] ao aluno a oportunidade de participar, como membro da comunidade escolar, de um conjunto rico e diversificado de experiências, em que se sentiria, o estudante na escola-classe, o trabalhador, nas oficinas de atividades industriais, o cidadão, nas atividades sociais, o esportista, no ginásio, o artista no teatro e nas demais atividades de arte, pois todas essas atividades podiam e deviam ser desenvolvidas partindo experiência atual das crianças, para os planejamentos elaborados com sua plena participação e depois executados por elas próprias (TEIXEIRA, 1967, s/p)).

⁴ Os intelectuais foram Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Raul Gomes, Afrânio Peixoto, Paschoal Lemme, Roquete Pinto, Cecília Meirelles, Hermes Lima, Nóbrega da Cunha, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Venâncio Filho, C. Delgado de Carvalho, Frota Pessoa, Raul Briquet, Sampaio Dória, Noemy Silveira, Atilio Vivacqua, Júlio de Mesquita Filho, Mario Casasanta, A Almeida Júnior, J.P.Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Paulo Maranhão, Garcia de Rezende.

A partir desse conjunto de ideias, que influenciaram as discussões acerca de Educação Integral e Tempo Integral, Anísio Teixeira, então secretário da Educação do Estado da Bahia, funda, na década de 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador, com o objetivo de formar para o trabalho e para a sociedade, dar as mínimas condições de alimentação e saúde, esporte, cultura e lazer. Para tanto, era preciso que a escola funcionasse em tempo integral (TEIXEIRA, 1959).

As três correntes apresentadas aqui se fundamentam em princípios políticos, ideológicos e filosóficos distintos, por vezes democráticos, como no caso dos movimentos anarquista e liberal, ou mais conservadores, como o movimento integralista. Dentre esses movimentos, o integralista e o anarquista, se associaram a motivações de distintos grupos sociais, enquanto que o movimento escolanovista expressou segundo Saviani (2006 p. 34-35):

[...] a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. Pode, pois, ser considerado um importante legado que nos é deixado pelo século XX. É um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país.

Ainda segundo Saviani (2006), por sua importância o manifesto se tornou não só um marco político, tendo influenciado inclusive a Constituição de 1934, mas também um marco histórico, que marca a periodização da história da educação brasileira.

1.2 Experiências da Escola de Tempo Integral: da visão liberal à neoliberal.

O panorama histórico-político que caracteriza a Educação Escolar e a Escola de Tempo Integral no Brasil pode ser explicado pelas transformações de cunho socioeconômico típicas do século XX, que se consolidaram em diversas experiências de implantação de Escolas Públicas de Tempo Integral, cujas propostas demonstram um forte interesse em amenizar 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, etc., os quais afetavam o êxito escolar do aluno. Nesse contexto, a partir dos anos 1990, tais iniciativas foram cada vez mais imbuídas da ideologia neoliberal, corporificadas em documentos oficiais e oficiosos e incorporados no cotidiano das escolas, condicionando a forma de atuação pedagógica dos professores. Na tentativa de obter subsídios para a compreensão da ênfase dada pelos governos a esta modalidade de ensino na atualidade, faz-se necessário delinear, ainda que de forma breve, as experiências implantação

de Escola Tempo Integral, tendo em vista apreender a concepção de Escola de Tempo Integral defendida pelos projetos ideológicos liberal e neoliberal.

Ao longo dos anos a ampliação da oferta de educação em período integral no Brasil se tornou pauta de projetos/programas do Governo Federal e dos Estados. O marco inicial foi na década de 1950 com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, situado na Bahia e idealizado por Anísio Teixeira. A partir da década de 1980, no Rio de Janeiro, surgem os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e com base no artigo 34 da LDB/96 a proposta de jornada escolar ampliada para as crianças e adolescentes nas escolas públicas estaduais e municipais se intensifica.

1.2.1 O Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque

As propostas de ampliação da jornada escolar são iniciativas de longa data no Brasil. Têm seu marco fundamental nas experiências de Anísio Teixeira, realizadas nos anos 1950, com a criação em Salvador (BA), do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que se tornou importante referência para os projetos que seriam desenvolvidos posteriormente. Esse Centro foi construído no “Bairro da Liberdade”, região de inúmeras “invasões” e alta concentração das famílias em condição de extrema pobreza, com necessidades formativas. Em seu pronunciamento de inauguração do Centro, Anísio ao justificar a importância de se implantar uma escola para os pobres, tendo em vista as transformações sociais e econômicas de um Brasil moderno afirmou:

[...] de nada menos, [...] 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 bátrio 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 (EBOLI, 1983 p.15).

Como uma proposta experimental, o primeiro Centro de Educação da Bahia, segundo seu idealizador, reproduziria uma pequena universidade infantil, servindo de exemplo para os outros nove centros que seriam construídos futuramente na cidade de Salvador - o que nunca se concretizou. 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. Contudo, por satisfazer somente a parcela de alunos do “Bairro da Liberdade” passou, como descreve Nunes (2009, p. 128), a ser constantemente questionada pelo jornal “O Momento”, em razão do abandono que, [...] ocorria nas demais escolas da cidade enquanto se construía um “monumento na obscuridade”.

Apesar disso, Anísio justificava suas intenções 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. Por esse ângulo, 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, 1959, p. 80).

A organização desse modelo de escola dividia o dia em dois turnos, que se daria em dois ambientes diferentes: na escola classe, cuja infraestrutura era semelhante aos prédios das escolas regulares, seria realizado as atividades convencionais, e na escola-parque, haveria atividades diferenciadas e com infraestrutura projetada para o desenvolvimento de todo trabalho a ser realizado ali.

Nas escolas-parques, a instituição adotaria como objetivos fundamentais a integração entre os alunos da comunidade escolar, a profissionalização dos alunos das famílias de baixa renda, garantindo seus direitos e possibilitando o exercício da cidadania, especialmente como agentes do progresso econômico e social, o desenvolvimento da autonomia, iniciativa, responsabilidade, solidariedade, entre outros.

O Centro Educacional era composto de quatro pavilhões denominados “escolas-classe”, conjugados e pensados estrategicamente, que tinham capacidade para 1000 alunos, distribuídos em dois turnos de 500 cada. Cada pavilhão era constituído por

[...] um conjunto de 12 salas, planejadas para o funcionamento da melhor forma possível para ensino de letras e ciências, com áreas cobertas, com gabinetes médico e dentário, dependências para administração, jardim, horta e áreas livres. Era uma escola parcial, nela os alunos permaneciam por quatro horas aprendendo Linguagem, Aritmética Ciências e Estudos Sociais. Após o horário da Escola-Classe, os alunos encaminhavam-se para a Escola-Parque (e aqueles que passavam a manhã nesta, dirigiam-se para a Escola-Classe), onde permaneciam por mais quatro horas, para completar seu tempo integral de educação com as atividades dos diversos setores (EBOLI, 1983 p.16).

A “escola-parque” era organizada em sete pavilhões, dispunha de pavilhão de trabalho, setor socializante, de educação física, jogos e recreação, biblioteca, setor administrativo, almoxarifado, teatro de arena ao ar livre e setor artístico. Nesse prédio funcionavam também a direção e administração geral, o setor de currículo, Supervisão e Orientação Educativa. Segundo Anísio Teixeira (1961, p. 29) essa configuração integrava

[...] 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.

Os alunos, com idade entre 7 e 15 anos, permaneciam no centro das 7h30min às 16h30min. Nas escolas-classes as turmas eram compostas por, no máximo, 20 a 30 alunos e divididas por idade cronológica. Sua composição era fixa e determinada pela instituição, e nas escolas-parque as turmas eram formadas mediante o critério de idade e interesse dos próprios alunos. Ou seja, organizadas de acordo com as faixas etárias e necessidades dos alunos. Além disso, de maneira oposta as outras escolas do sistema público de ensino em que as turmas eram divididas por série e exigiam aprovação por nota, a repetência escolar deu lugar à promoção automática.

Na organização desse modelo de escola, Anísio Teixeira muito se preocupou com a formação de professores. Conforme afirmou, “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” (TEIXEIRA, 1959, p. 83).

Em vista disso considerou a formação específica como um requisito básico para compor o quadro docente da escola elementar. Nas palavras de Teixeira (1959, p. 83):

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.

Muitos professores realizaram cursos específicos sobre a proposta pedagógica que nortearia uma prática pedagógica comprometida com mudanças significativas na formação dos alunos. Além disso, “[...] 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).

Ao final da década de 1950 e início de 1960 a experiência da Escola Parque de Salvador, que ensinava o aluno a trabalhar e a conviver em grupo, foi levada para as propostas

do Sistema Integrado de Educação Pública de Brasília, ocasião em que Anísio Teixeira como Diretor do INEP, era incumbido da elaboração do Plano Educacional da capital brasileira. Começa a funcionar a Escola-Parque direcionada a alunos da 1ª à 5ª séries.

O “Plano de Construções Escolares de Brasília” de Anísio Teixeira representava o que havia de mais moderno, inovador e democrático em matéria de educação.

As escolas primárias seriam edificadas no interior das quadras, de modo que as crianças não tivessem de deslocar-se por longos trajetos para atingi-las. Para o cálculo da população escolarizável, considerou-se que cada quadra abrigaria uma população variável de 2.500 a 3.000 habitantes. (...) Para cada quadra um jardim de infância com quatro salas, para, em dois turnos de funcionamento, atender a 160 crianças; uma escola-classe, com oito salas, para, em dois turnos, atender a 480 alunos (16 turmas de 30 alunos). Para cada grupo de quadras seria construída uma escola-parque, destinada a atender, em dois turnos, a cerca de 2.000 alunos de quatro escolas-classe, em atividades de iniciação para o trabalho (para alunos de 7 a 14 anos), oficinas de artes industriais (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc.) e atividades artísticas, sociais e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física). Esse conjunto de edifícios e suas diversas atividades, Anísio comparava a algo como se fosse uma universidade infantil (PEREIRA e ROCHA, 2006, p. 5.004-5.005).

Conforme esclarecem Campelo, Kokay e Lemos (2013), a Escola-Parque seria uma referência cultural e unificadora das grandes quadras e nela os alunos deveriam permanecer a outra metade da carga horária de oito horas diárias previstas. Contudo, por razões de natureza econômica e política o plano original de Anísio Teixeira foi desvirtuado e fragmentado. As quadras foram se tornando “super quadras”, com densa população, e mesmo que fosse construída uma Escola-Parque para cada super quadra, não seria suficiente para o desenvolvimento do projeto tal como o propunha Anísio. O número de alunos crescia muito mais rápido do que a construção de novas Escolas-Parque e em muitas super quadras optou-se pela construção de mais escolas primárias no lugar da Escola-Parque.

Acresce-se a isso a situação de pobreza e marginalidade em que viviam os operários que construíam a nova capital, os candangos, que não tinham seu lugar no interior do projeto urbanístico do plano-piloto e iam constituindo uma constelação de bairros muito pobres em torno da capital. Para minimamente atender às necessidades dos operários que construíam Brasília, as escolas que foram erigidas em seus bairros em nada se assemelhavam às que estavam em construção no plano-piloto.

Esses e outros problemas de natureza pedagógica (falta de professores, funcionários e materiais pedagógicos), levaram, diante do grande número de escolas que estavam sendo construídas, à total descaracterização do projeto de Anísio Teixeira. Nesse contexto, a

diminuição da carga horária destinada às atividades artísticas e aos ofícios foi paulatinamente dissolvendo o tempo de oito horas de educação da proposta original. Das quatro horas diárias iniciais previstas para a frequência da criança na Escola-Parque, reduziu-se, em 1962, para duas horas, abrindo espaço para o atendimento de um número maior de alunos. Outra, alternativa que visava solucionar a falta de vagas nas Escolas-Parque foi o atendimento por apenas duas horas em dias alternados. Por fim, abriu-se mão completamente da proposta original da Escola-Parque e das 28 unidades projetadas apenas 5 foram construídas e ainda hoje permanecem em atividade, funcionando como escolas regulares (CAMPELO, KOKAY e LEMOS, 2013).

Convém destacar que durante a ditadura militar, dada a influência do tecnicismo norte americano, as preocupações políticas e pedagógicas estavam voltadas basicamente para o ensino público profissionalizante e também nesse momento não haverá propostas concretas de Educação Integral e Escola de Tempo Integral Públicas.

Somente durante as décadas de 1980, 1990 e 2000, teremos outras experiências isoladas: os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implementados no estado do Rio de Janeiro no período dos dois mandatos de Leonel Brizola como governador (1983 a 1987 e 1991 a 1994); os Centros de Integrados de Atendimento à Infância (CIACs) e os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), propostas de nível nacional do governo Fernando Collor de Melo, implementadas em 1991; o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) do estado de São Paulo, durante os governos de Orestes Quécia e Luiz Antônio Fleury Filho (1986 a 1993) e os Centros Educacionais Unificados (CEUs) implementados pela prefeitura da cidade de São Paulo na gestão Marta Suplicy (2000 a 2004).

1.2.2 Os Centros Integrados de Educação Pública – CIEP

Na década de 1980, o sociólogo/antropólogo Darcy Ribeiro, exercendo o cargo de Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola (1983-1987/1991-1994), idealizou e implementou a criação dos Centros Integrados de Educação Pública, conhecidos como CIEPs, cuja inauguração ocorreu no ano de 1985. Esses centros mostram a grande influência dos ideais de Anísio Teixeira, diferenciando-se no que diz respeito ao foco profissionalização, que não era tão acentuado nos Centros Educacionais Carneiro Ribeiro.

As estruturas pré-moldadas das escolas foram planejadas por Oscar Niemeyer e se alinhavam à proposta pedagógica que deveria ser implementada, assim como nas Escolas-

Parque. No entanto, diferentemente do funcionamento e da organização das atividades educativas da proposta idealizada por Anísio Teixeira, em que as atividades eram realizadas em espaços e tempos diferentes, na proposta do CIEPs as atividades deveriam acontecer no mesmo espaço para que houvesse uma integração entre os componentes curriculares e a parte diversificada que complementaria o ensino.

A proposta pedagógica era baseada, prevalentemente, nos princípios da Escola Nova, mas recorria também a Gramsci e Paulo Freire (GOMES, 2010, p. 52). Nessa linha, valorizava o conhecimento do aluno para a iniciação ao domínio da cultura letrada, conforme pode ser inferido do seguinte trecho da proposta.

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 sensibilizados no sentido de serem priorizados os que realmente possibilitem uma 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).

Com efeito, ao estudante é dada a oportunidade de se expressar, de fazer escolhas, enfim de ser agente ativo na condução de sua formação, características estas de uma educação libertadora nos moldes dos ideais de Paulo Freire. Vale ressaltar que as atividades recreativas apresentavam alta relevância para o desenvolvimento das tarefas pedagógicas nos CIEPs, pois por meio delas havia a interação e o envolvimento em coletividade dos alunos, concebendo-se assim a inserção do “recreio” em meio às atividades escolares.

Outro ponto a ser ressaltado é a preocupação em formar professores, uma vez que para a implementação da proposta fazia-se necessário a capacitação permanente de professores, de modo a torná-los cientes da filosofia que embasava o Programa Especial de Educação para os Centros. Desta forma, todos os professores participavam do treinamento desenvolvido por uma Consultoria Pedagógica de Treinamento (CPT), criada antes da inauguração do primeiro CIEP, em 1985, assim como dos Grupos de Trabalho de Classe de Alfabetização (CA) à 4ª série e Grupos de 5ª a 8ª série.

Ribeiro (1986) esclarece que a comunidade também desempenhou um importante papel na proposta dos CIEPs, demonstrando comprometimento com a função político e social da escola. Conforme o autor, pais de alunos discutiam com os professores sobre a educação e a situação escolar dos filhos. Igualmente os professores eram levados a conhecer a realidade dos alunos, visitando a comunidade e conversando com os pais e vizinhos, o que se demonstrava coerente, uma vez que, nesse modelo de educação, as manifestações culturais e artísticas já se faziam presentes na comunidade. Conseqüentemente, 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, portanto, uma rica possibilidade de aprendizagem dos alunos.

A formação escolar proposta para os CIEPs tinha como objetivo proporcionar educação, alimentação, esportes, assistência médica, e atividades culturais variadas. Tudo haveria de ser proporcionado de forma gratuita. Essa conduta daria o entendimento de que a escola deveria ser uma extensão do lar, “a segunda casa”. O que, segundo Paro (1988, p.20), não é considerado pelo discurso oficial como “[...] política paternalista, mas realista”. Havia um projeto arquitetônico uniforme para o funcionamento das escolas. Tudo era padronizado, desde a proposta pedagógica até a organização escolar, sendo o intuito dessa tomada de atitude o de resguardar a qualidade do trabalho prestado.

Como os principais desafios enfrentados pelos CIEPs, PARO (1988) SANTOS (2009) destacam: o alto custo para a construção da infraestrutura adequada para as atividades, o alto custo de manutenção do pessoal necessário para seu funcionamento, e o fato de a escola integral existir paralelamente à parcial, não havendo vagas para todos que desejassem a escola integral.

Os CIEPs resistiram ao longo dos anos com duras críticas e caíram no descrédito por parte da população. Segundo Maurício (2002), populismo, inviabilidade, alto custo e desvirtuamento da função da escola foram às críticas mais recebidas nos diversos artigos, teses e dissertações produzidas sobre os CIEPs. Dentre as críticas, o caráter excessivamente assistencial da proposta e a falta de pessoal e materiais adequados e o fato da pequena quantidade de alunos, enquanto a escola convencional, de apenas um turno, estava superlotada e apresentava péssimas condições físicas e materiais para executar suas atividades, são as que mais se destacam, segundo a autora. No entanto, os aspectos positivos também foram objeto de atenção: a permanência dos professores em horário integral; a autonomia pedagógica dos CIEPs e a intensa atividade cultural vivenciada por professores e alunos são os pontos de destaque.

Segundo Cavaliere e Coelho (2003), ainda que o caráter assistencialista e a falta de um projeto de educação integral definido sejam as principais marcas dos CIEPs é inegável que se tornaram referência para outros estados nos anos 1980 e para o governo federal na década de 1990. Pesquisa realizada em 2003 pelas autoras revelou que, dos 506 CIEPs construídos no estado nos mandatos de Leonel Brizola, 285 continuam sob a administração do governo estadual e destes 197 oferecem ensino em horário integral. Os demais 221 CIEPs foram municipalizados e destes 164 funcionam em horário integral. Conforme constataram Cavaliere e Coelho (2003, p. 172)

[...] tais escolas não parecem realizar um trabalho que poderíamos qualificar de educação integral. Algumas delas apenas dobraram, precariamente, o tempo de permanência dos alunos nas escolas. Outras, em função de circunstâncias que possibilitaram a manutenção de recursos e práticas do programa original e/ou de excepcional qualidade do trabalho da equipe de professores e diretores, estão muito próximas da realização de uma escola onde permanecer o dia inteiro significa viver e aprender mais e melhor. Nossos estudos tentam captar “em que direção sopra o vento”, mesmo considerando-se a já evidente variedade de caminhos que tais unidades mostram umas em relação às outras (CAVALIERE e COELHO, 2003, p. 172).

De acordo com Menezes e Santos (2001), com a chegada do governo de Fernando Collor de Melo, as novas unidades ainda passaram a se chamar CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança), sendo denominados a partir de 1992 de CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança). Ao todo, foram construídos cerca de 500 CIEPs e 400 CIACs.

1.2.3 O Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC

O governo estadual de São Paulo implantou, entre os anos de 1986 e 1993, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), amparado pelo Decreto nº 25.469, de 07 de julho de 1986. Esse programa caracterizava uma proposta de ampliação da jornada escolar tendo em vista a ampliação do tempo de permanência das crianças mais pobres na escola, a melhoria da aprendizagem e do desempenho escolar das crianças, por meio de convênios que forneceriam recursos e financiamentos às prefeituras para apoiar experiências já existentes (ou a serem criadas) de atendimento às crianças em período integral, no formato de atividades variadas, dentro ou fora das escolas (Paro et al, 1988).

O PROFIC é um programa que buscou deliberadamente parceiros no segmento da iniciativa privada. A escola pública passa a receber auxílio de agentes externos, a intenção a priori seria possibilitar aos alunos a vivência de diversas atividades advindas das parcerias

com outros setores que compõem a sociedade civil, tal integração é compreendida como terceiro setor

[...] uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três décadas. É uma Terceira Via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto o Neoliberalismo (GIDDENS, 2001, p. 36).

Diante do exposto, as parcerias consideravam que a extensão do tempo poderia ser feita por entidades particulares conveniadas com as secretarias de educação e que, as atividades extraescolares deveriam estar em concordância com uma proposta de Educação Integral em tempo integral, que mantivesse como público, estudantes que frequentavam escolas públicas e que fossem monitoradas e coordenadas pelos municípios. Esta iniciativa é “[...] o que o diferenciou – como concepção e não como realização – de projetos precedentes ou contemporâneos” (GIOVANI; SOUZA, 1999, p.72).

A base do programa era o repasse de recursos financeiros diretamente às escolas da rede estadual que se associassem ao programa, com a finalidade de oferecer no contra turno atividades esportivas, artísticas, profissionalizantes e de reforço escolar. Também foi permitido o estabelecimento de parcerias público-privadas de modo a permitir a participação de “escolas conveniadas” que recebessem alunos da rede pública estadual para as atividades do contra turno e lhes fornecesse duas refeições. Por falta de recursos o programa foi encerrado em 1993, pelo então governador do estado, Luiz Antônio Fleury Filho (FERREIRA, 2007).

O PROFIC tem sua origem na UNICAMP, onde pesquisadores e estudiosos da educação popular brasileira buscavam encontrar outras instâncias com espaços diversificados, que se dispusessem em ofertar aos alunos da escola pública, no período correspondente ao outro turno, atividades esportivas, artísticas, de lazer, pré-profissionalizante e de reforço escolar. Tal atendimento conservaria alguns ideais que foram materializados na educação oferecida pelo Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Salvador) e pelos CIEPs (Rio de Janeiro), como: a oferta de atividades complementares desenvolvidas no turno contrário do qual o aluno é matriculado no ensino formal e a preocupação com a nutrição e bem estar das crianças.

Segundo Ferreti, Vianna e Souza (1991), o secretário de Educação, José Aristodemo Pinotti, não se baseou nos movimentos populares por educação ou reivindicações dos profissionais da Educação pelo Tempo Integral dos alunos na escola, para implantar o

PROFIC. Este era um programa que atenderia as camadas mais necessitadas da sociedade paulista, contudo as entidades conveniadas não tinham a obrigatoriedade em assumir todos os estudantes matriculados na rede pública, havia uma seleção que tinha como critérios as características econômico-sociais e/ou seu desempenho escolar do candidato em participar das atividades promovidas pelo programa (FERRETTI; VIANNA; SOUZA, 1991, p.6).

Para a efetivação das atividades, o público infanto-juvenil foi dividido em quatro grupos, de acordo com sua faixa etária. Di Giovanni e Souza (1999, p.80) nos esclarecem: “São quatro projetos: 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”. A operacionalização desses projetos, pelas entidades conveniadas, repercutiu apenas com aqueles que estavam ligados diretamente às secretarias de educação dos municípios: a Formação do pré-escolar e a Formação integral do escolar.

As diretrizes oficiais do PROFIC mostram que todas as ações do programa deviam ser desenvolvidas por parcerias intersetoriais (educação, saúde, cultura, esporte, trabalho e turismo), sendo papel da Secretaria Estadual de Educação coordenar tais participações que culminariam em “[...] 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 iminentes ao desenvolvimento da educação integral” (DAMASIO, 2017. p. 63).

Para Fonseca (1986, p. 171), o PROFIC é um programa que ao estabelecer parcerias com os diferentes setores da vida social, almeja a melhoria na qualidade de vida das crianças, por meio da educação. As desigualdades sociais levam a escola a re(pensar) e re(planejar) sua função pedagógica. Questões que permeiam atividades com caráter assistencialista passam a vigorar no âmbito curricular e pedagógico. Se é dever do Estado “proteger e zelar”, “[...] 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 [...]”.

As injustiças socioeconômicas e o crescimento exacerbado do capitalismo, impulsionaram a implementação do PROFIC. Segundo Ferretti, Vianna e Souza (1991), “o projeto não traz uma discussão científica sobre a educação das crianças das classes trabalhadoras, [...] encontra é um discurso de caráter sentimental e assistencialista a respeito da pobreza [...] que ambiciona a necessidade de arrancá-las de tais condições através da proteção de órgãos governamentais.” Diante do exposto, o trabalho escolar deixou de cumprir

sua função social, que é formar para a criticidade, levar as crianças e adolescentes à reflexão da realidade e a nela atuar. Cabe à escola proporcionar meios para que o conhecimento científico seja de fato o caminho para alcançar uma educação libertadora. Paulo Freire nos mostra que:

é preciso que a educação esteja - em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos - adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue (FREIRE. 2007, p. 45).

Nota-se que a educação ganha outra identificação com a formação escolar das crianças. A chegada de novos espaços, por meio das parcerias, remodela o significado da escola e seu papel social passou a ser alvo de críticas. Fonseca (1986) mostra as críticas feitas ao PROFIC,

Agrupou as críticas feitas ao PROFIC, na época, em dois grandes grupos: crítica à forma de implementação e crítica ao conteúdo do programa. As críticas presentes no primeiro grupo se subdividem em duas: as que dizem respeito à oportunidade da proposição do PROFIC e as que se referem à participação dos profissionais da educação e dos usuários em sua formulação (FONSECA, 1986, p. 175).

A adesão do programa pelas escolas não foi dada pelo meio facultativo, como está descrito no projeto piloto. Por se tratar de uma política de governo, sua apresentação aos dirigentes da educação escolar foi dada de forma autoritária, sem preparação dos professores, cuja ação pedagógica na prática docente se limitava em cumprir as normativas que a Secretaria de Educação enviava às escolas, com o intuito de direcionar o trabalho na escola. Ferretti et al, 1991, relatam que foram “[...], 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[...]”. A transmissão do saber abriu espaço para a aplicabilidade de um conjunto de ações governamentais que visava o acolhimento das crianças como forma de proteção e formação social.

O programa não alçou voos longos, enfrentou dificuldades orçamentárias e de gestão e seu percurso de vigência foi pequeno. O amparo financeiro do governo estadual não abarcava todas as despesas para a manutenção do programa. Conforme apontam Ferretti, Vianna e Souza (1991) os cronogramas não foram cumpridos, os recursos não foram liberados na proporção necessária e, essas fragilidades culminaram com sua extinção no final do ano de 1993.

1.2.4 Os Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente – CIAC/CAIC

As propostas de Ensino em Tempo Integral também foram pensadas em âmbito nacional. O sistema educacional brasileiro na década de 1990 amargava um alto percentual de analfabetismo, evasão e repetência escolar. A população tinha um nível baixo de escolarização, muitas famílias viviam em condições precárias, caracterizando-se em extrema pobreza, os adolescentes viam no trabalho precoce uma saída para amenizar um pouco as inúmeras dificuldades sociais vivenciadas.

Nesse momento histórico eram elevados os índices de evasão e repetência nas séries iniciais da rede pública escolar e, como parte dos acordos de ordem econômica, o Banco Mundial (BM) se dispunha a financiar projetos que melhorassem os índices escolares. É neste contexto, especificamente no ano de 1991, que presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992) anuncia a construção, em Brasília, do primeiro Centro Integrado de Atenção à Criança (CIAC) e da implementação do “Projeto Minha Gente”, cujo maior objetivo era modernizar e melhorar a educação pública nacional.

O Presidente Collor almejava implantar em todo o país cinco mil Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente, os conhecidos CIACs. Em 13 de julho de 2015, no Senado Federal, Fernando Collor lembrou em seu pronunciamento,

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 (COLLOR, 2015).

Nestes espaços físicos a criança e o adolescente teriam proteção, garantia de seus direitos sociais e o acesso ao ensino formal: creche, pré-escola e ensino de primeiro grau em tempo integral e receberiam a atenção e cuidados necessários à saúde, alimentação, higiene, lazer e cultura, tão essenciais na promoção da vida.

Nessa escola, as crianças permaneceriam por oito horas diárias, estudando, jogando e aprendendo. As crianças também receberiam três refeições, assistência médica, dentária e educação sobre higiene básica. O primeiro CIAC foi inaugurado em outubro de 1992, e muitos educadores desejavam possuir uma unidade educacional no seu Estado, pois a proposta pedagógica desse projeto era atraente a princípio (DIB, 2010).

Os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) deveriam oferecer aos filhos das famílias de baixa renda, o acesso à escola com o aparato de receber uniforme, alimentação, assistência médico-odontológica e uma formação que não levasse essa criança,

precocemente ao mercado de trabalho. Castro (2009) diz que, o Ensino Fundamental ministrado em tempo integral teria a parceria entre o Ministério da Educação com o Ministério da Saúde, em busca da qualidade de vida.

De acordo com Limonta (2014), o “Projeto Minha Gente” e a construção dos CIACs foram à primeira tentativa de implementação de uma política nacional de Escola Pública em Tempo Integral no Brasil, marcadamente populista e assistencialista e muito distante até mesmo dos princípios epistemológicos e pedagógicos que norteavam a proposta da Escola-Parque de Anísio Teixeira e os CIEPs de Darcy Ribeiro, muito embora a estas duas experiências fosse tributado o projeto dos CIACs.

No governo Itamar Franco os centros passaram a denominarem-se Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) e suas diretrizes foram fixadas pelo Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA).

A mudança de siglas ocorreu devido à reformulação do projeto, que apresentou novas diretrizes, tanto orçamentárias quanto operacionais. Outro ponto a ser evidenciado para justificar a alteração das siglas é a criação do PRONAICA⁵, que veio substituir o Projeto Minha Gente, do extinto governo Collor.

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).

O Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente-PRONAICA teve seu início com aprovação da Lei nº 8.642/93, e em seu Art. 3º previa:

Art.3º - As ações do PRONAICA serão desenvolvidas sob a coordenação geral do Ministro da Educação e do Desporto, com a integração dos demais órgãos setoriais envolvidos em ações de promoção e proteção dos direitos da criança e do adolescente [...]

§ 2º O PRONAICA integrar-se-á, para a execução das suas ações, às esferas estaduais e municipais, cabendo à esfera federal a formulação de normas gerais e o apoio técnico e financeiro.

§ 3º O PRONAICA buscará a integração com organismos não-governamentais e com agências internacionais com as quais o Brasil mantenha acordos de cooperação,

⁵ O PRONAICA foi criado em 1993, em substituição ao “Projeto Minha Gente”, do governo Fernando Collor de Melo. Tem praticamente os mesmos objetivos do projeto de origem, mas passou a adotar para a sua operacionalização, as unidades físicas dos CIACs – agora chamados CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança) – com a adequação de espaços físicos pré-existentes e a articulação e integração de serviços setoriais voltados para a criança. (MENEZES, 2001).

com vistas à formação de um Sistema Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. (BRASIL.1993)

As diretrizes objetivavam dar assistência às necessidades básicas da criança e do adolescente, que viviam em zonas de risco social. Buscavam amenizar as desigualdades sociais, combater os altos índices de analfabetismo, o trabalho infantil, a evasão e a reprovação escolar. A principal meta era ofertar uma educação de qualidade com vistas ao preparo para o exercício da cidadania.

Seu objetivo é a ‘superação das carências das crianças e dos adolescentes’. Suas estratégias: ‘a integração dos serviços’, ‘o atendimento integral’, ‘a participação da comunidade’ e ‘a gestão local pelas prefeituras e instituições comunitárias’. Seus pressupostos: a inovação e a flexibilidade. Seus fundamentos estão centrados na urgência de reverter às precárias condições de vida de parte das crianças e adolescentes brasileiros, nos posicionamentos e compromissos internacionais e na constituição federal de 1988 (PARENTE. 2005p. 16).

Parente (1995) considera o programa como ousado, pois promover mudanças na realidade material das crianças pobres é um ponto que não demanda apenas ao setor educacional, é um fator social, necessitando de políticas públicas voltadas para diversos segmentos da sociedade. Percebe-se que a política nacional de Educação em Tempo Integral defendida nos CAICs não priorizava a educação formal e, o aprofundamento de conhecimentos científicos não era o foco. As atividades esportivas, recreativas e artísticas ganham destaque e passam a ser o “chamariz” para manter o estudante na escola. E por último, mas não menos importante, a operacionalização das atividades realizadas nos CAICs apresentava orçamentos elevados e o alto custo de sua manutenção oneraria a administração pública.

O PRONAICA não conseguiu êxito qualitativo em seu desenvolvimento. Esteve presente em todas as regiões brasileiras. Cerca de 444 prédios foram construídos em âmbito nacional, quase todos em áreas periféricas das metrópoles, das grandes e médias cidades, habitadas por pessoas de baixa renda (DUTRA; ALMEIDA, 2011). Sua extinção ocorreu em 1995 e “Mesmo assim, quase todos os municípios contemplados deram sequência à programação, muitos deles com apoio de universidades e outras instituições, conforme a estratégia traçada pelo MEC no período anterior” (DUTRA; ALMEIDA, 2011, p. 9). Contudo, a falta de recursos financeiros para a manutenção do Programa provocou a descontinuidade. “A principal razão para a descontinuidade dessas inovações foi que ficaram restritas a um pequeno percentual da rede de estabelecimentos, bem como da clientela à qual se destinavam” (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p.19).

1.3 Das propostas de Educação em Tempo Integral ao Programa Mais Educação

De acordo com o exposto é possível apreender que o ponto comum entre as principais propostas e experiências de Educação Integral e em tempo integral desenvolvidas no Brasil, no período 1950 e 1990, se traduz no empenho em diminuir os índices de evasão e reprovação e aspectos que afetavam o êxito escolar do aluno, como fome, saúde precária, carência de atendimento médico-odontológico, falta de higiene, abandono de crianças e adolescentes, etc.

Assim, os discursos oficiais ao preconizarem que a Escola de Tempo integral poderia amenizar as condições que afetavam o rendimento escolar de crianças e adolescentes, atribuíram muito mais ênfase ao lado assistencial que ao lado pedagógico. O que, sem dúvida, resultou, conforme revelam as pesquisas, em inquestionável prejuízo ao cumprimento do papel da escola na democratização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e na emancipação do aluno.

Em que pesem as críticas a todo esse processo - abandono da rede escolar de turnos já existente, a construção de escolas a um custo elevado (CIAC's), sem provisão, por parte do governo, de recursos financeiros e humanos para a manutenção das mesmas, a dependência de parcerias público-privadas (PROFIC), sobrecarga da escola com atividades que extrapolam sua função específica, enfim da ausência de soluções estruturais ou de políticas educacionais consistentes, no contexto atual da educação brasileira - a Educação Integral de tempo integral ainda encontra campo fértil em iniciativas do Governo e da classe política, voltadas para uso da escola para resolver os mesmos problemas sociais, sob o pretexto da necessidade de oferta de uma “educação de qualidade”. No entanto, norteadas, a partir dos anos 1990, pela ideologia neoliberal, que a partir de análises e propostas apresentadas por organismos multilaterais como incentivo à reestruturação econômica, política e educacional, com vistas à “nova” modernização, foi cada vez mais sendo corporificada em documentos oficiais incorporados no cotidiano das escolas, condicionando a atuação pedagógica dos professores. Como escreve Libâneo (2012, p. 21)

Os anos 1990 demarcam a chegada efetiva do neoliberalismo no Brasil, coincidindo com os primeiros ensaios da reforma educativa brasileira surgida 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.

Dissemina-se então, na sociedade brasileira, especialmente nos meios políticos e acadêmicos, a partir da Constituição Federal de 1988, uma retomada da reflexão sobre Educação em Tempo Integral, que esteve em maior evidência nas décadas de 1930 e 1940.

Nessa conjuntura, as concepções de educação e pedagogia e as políticas educacionais que nortearam as reformas educacionais brasileiras têm sido caracterizadas, desde a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtiem, Tailândia, no ano de 1990, pelo que Saviani (2007, p. 423) denomina de “neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neocostrutivismo e neotecnicismo”.

Em decorrência destas transformações, faz-se necessário analisar, brevemente, o ordenamento jurídico brasileiro sobre a Educação Integral de tempo integral na educação básica, tendo em vista a compreensão teórica da ênfase dada pelos governos, na atualidade, a essa modalidade de ensino. Para tanto, teremos, como ponto de partida, a Constituição Federal de 1988 e, como ponto de chegada, o Plano de Desenvolvimento da Educação e três ações fundamentais que o integram: o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, o Programa Mais Educação e a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Ainda que o texto da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, não tenha se referido explicitamente à Educação Integral e de tempo integral, ele contém algumas diretrizes que podem levar a compreensão de que a educação escolar deve ser ministrada em tempo integral, na medida em que permitem inferir uma preocupação com as dimensões formativas do ser humano e a garantia desse direito: desenvolvimento pleno, qualidade, proteção e superação. O artigo 205, diz “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, este 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”. Reafirmando essa determinação 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 artigos foram tomados por legisladores e políticos como argumento para a implantação da Escola em Tempo Integral, já que está surge como uma proposta destinada a alavancar a qualidade da educação, garantindo, às camadas populares, a superação dos desafios evidenciados por estatísticas educacionais brasileiras com altos índices de analfabetismo, de evasão e repetência.

Vale destacar que a promulgação destes artigos, especificamente o artigo 227, se deu pela pressão de organismos internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), entre outros, para o estabelecimento de um compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional, cujo lema “Educação para Todos” se constituiria em critério para recebimento prioritário de empréstimos internacionais.

Por iniciativa desses organismos, em 1989, foi realizada a “Convenção Sobre os Direitos da Criança” com o propósito de proteger os direitos da infância por meio de ações assistencialistas e de proteção integral, garantindo a equidade de oportunidades às crianças.

A Convenção sobre os Direitos da Criança reveste-se do mesmo significado para todos os habitantes do planeta, já que enuncia 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).

Como signatário da “Convenção Sobre os Direitos da Criança”, o Brasil já havia promulgado na CF/88, o dispositivo legal do artigo 227, sintetizando o que viria a ser o marco internacional da defesa dos direitos da criança. A partir da promulgação desse artigo, deu-se início à elaboração da Lei do Estatuto da Criança e Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990). Esta 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. A lei não apresenta nenhum dispositivo legal sobre a Educação Integral e de Tempo Integral. Contudo, o artigo 3º, ao tratar das características iminentes a esta modalidade de educação, determina que crianças e adolescentes têm assegurado, por lei e por outros meios, as condições necessárias para que se desenvolvam “físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade” (BRASIL, 2016, p. 11).

No que se refere à Educação Integral de tempo integral, no governo de Fernando Collor (1990-1992), o artigo 227 da CF/88 e o ECA constituíram-se fatores determinantes para a criação do “Projeto Minha Gente”, e sob os mesmos preceitos de assistencialismo e proteção integral estabelecidos, em 1989, na Convenção da ONU, colocou em prática nas Escolas de Tempo Integral, denominadas Centros Integrados de Atendimento à Criança e ao Adolescente-CIACs (1991).

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), se intensifica a globalização econômica e a ingerência dos organismos internacionais na política nacional. Em sintonia com as recomendações do Banco Mundial foram implementadas grandes reformas educacionais visando a busca de novas fontes de recursos para investimento na educação, maior articulação com o setor privado, atenção aos resultados, sistemas de avaliação da aprendizagem, em prol do crescimento econômico e redução da pobreza por intermédio da universalização da Educação Básica.

É nesse contexto, em que a ideologia neoliberal foi instituída em vários setores públicos do governo brasileiro, que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

Assim como a CF/88 e o ECA/90, o artigo 2º da LDB faz alusão aos deveres e objetivos da educação, assim como tanto a LDB, artigo 3º (inciso III), quanto a CF/88, no artigo 206 (inciso III) ratificam um ensino ministrado com base no princípio do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” O que aponta alterações em relação as experiências sobre Educação Integral efetivadas no Brasil, mencionadas anteriormente, pelo Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1950) e os Centros Integrados de Educação Pública (1985), cujas propostas apresentavam concepções pedagógicas bem definidas, e preparavam o professorado e o corpo administrativo para atuar com intencionalidade pedagógica junto aos alunos.

O inciso X do artigo 3º da LDB expressa, conforme mencionado anteriormente, o compromisso do governo brasileiro com os organismos internacionais, ao recomendar a parceria entre Estado-sociedade civil e de outras organizações, nascidas em geral por iniciativa da própria comunidade para implementar a ampliação do tempo escolar.

No que diz respeito à educação infantil, primeira etapa da educação básica, a LDB prevê que esta tem como objetivo o “desenvolvimento integral da criança de até cinco anos”, nos “aspectos físico, psicológico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2014, p. 21). Embora este objetivo não contemple explicitamente a Educação Integral de tempo integral, ele demonstra comprometimento com as várias

dimensões do desenvolvimento. Já o artigo 31, ao estabelecer para este nível de ensino o “atendimento à criança de, no mínimo, quatro horas diárias para o turno parcial e de sete horas para a jornada integral” (BRASIL, 2014, p. 22), prescreve, pela primeira o compromisso com a expansão do tempo escolar.

Com relação ao ensino fundamental a LDB estabelece no artigo 34 a 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). O parágrafo 2º deste mesmo artigo designa que “[o] ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014, p. 23).

Já o parágrafo 1º do artigo 87 da LDB confirma os tratados firmados em eventos promovidos por organismos multilaterais ao estabelecer 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). Da mesma forma, o parágrafo 5º ressalta 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).

Como expõe Libâneo (2012, p. 15), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos⁶, foi produzida na primeira Conferência Mundial⁷ realizada em Jomtiem, Tailândia, dentre outras que ocorreram nos anos seguintes em Salamanca, Nova Delhi, Dakar etc., convocadas, organizadas e patrocinadas pelo Banco Mundial.

⁶ Conferência promovida pela ONU em 1990 na Tailândia, em que 155 nações assumiram o compromisso de assegurar educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. A conferência ancorou-se em indicadores referentes ao quantitativo de mais de 100 milhões de pessoas no mundo sem acesso à escola e, destas, 60 milhões eram mulheres; 900 milhões de analfabetos com idade acima de 15 anos; fracasso e evasão escolar, entre outros indicativos dos problemas que envolvia a educação.

⁷ Shiroma, Morais e Evangelista (2011, p. 49) ao tratar do documento elaborado na Conferência Mundial de Educação para Todos, ressaltam que o principal objetivo traçado para a educação de todos visa ao atendimento das necessidades básicas dos sujeitos, as quais envolveriam sete situações principais: “1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) uma vida e um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a tomada de decisões informadas; 7) a possibilidade de continuar aprendendo”. Em meio a essas ponderações, importante ressaltar o reconhecimento de que, sendo distintos os grupos humanos em cultura, religião, raça, gênero, pertencimento territorial etc., o atendimento das necessidades básicas também deveria considerar essas distinções. Shiroma, Morais e Evangelista (2011), esclarecem ainda que para alguns autores o reconhecimento dessas distinções traz em pauta uma velada função ideológica contrária a uma perspectiva universalizadora, tendo em vista que essa distinção supõe ensino diferente para estratos sociais diversos.

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).

O PNE foi elaborado e instituído pela Lei nº 10.172, de 2001, na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002), juntamente com uma série de reformas, e previa 295 metas a serem alcançadas pela educação brasileira. Refere-se a um documento que preconiza parcerias de investimentos em educação, para o desenvolvimento que as ações previstas, e que busca garantir a realização do ensino nos seus diversos níveis e modalidades, oportunizando a “todos uma educação de qualidade”.

Destaca a necessidade de ampliação da jornada escolar para o atendimento de “crianças das camadas sociais mais necessitadas [...] crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa’ ” (BRASIL, 2009, p.22). Porém, a concretização da Educação em Tempo Integral se viu comprometida diante do veto presidencial em relação aos investimentos provenientes do PIB, necessários para o desenvolvimento dos objetivos e metas do PNE.

O mais recente Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, para o decênio de 2014 a 2024, foi elaborado na gestão do governo na gestão do governo Lula (2003-2006; 2007-2010). Sua reformulação reduziu para 20 o número metas para o cumprimento de 254 estratégias, tendo em vista a garantia de coerência entre meios e fins, além de facilitar o engajamento e controle da sociedade civil sobre a execução do plano. Trata-se de uma referência técnica para a ação pública na manutenção e desenvolvimento de cada nível e modalidade de ensino, a ser empreendida em regime de colaboração e em ações articuladas entre os entes federativos (União, Estados e Municípios) (BRASIL, 2014), e é reflexo de discussões da I Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada de 28 de março a 1º de abril de 2010.

Em relação ao PNE anterior, que propunha gasto de 7% do PIB com a educação, este PNE propõe que seja atingido até o final do prazo de vigência o percentual de 10% do PIB. Para tanto, adotou o custo aluno-qualidade, fundamental para o cumprimento das metas estabelecidas que apontam, segundo o documento, perspectivas de avanço para educação brasileira [...] nas dimensões da universalização e ampliação do acesso, qualidade e equidade em todos os níveis e etapas da educação básica, e à luz de diretrizes como a superação das

desigualdades, valorização dos profissionais da educação e gestão democrática” (BRASIL, 2014, p. 23).

Neste Plano, continuam sendo valorizados os sistemas de avaliação nacional, como fonte de informação e avaliação da qualidade da educação básica e também como orientação para elaboração de políticas públicas. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB –, coordenado pela União em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, cumpre atualmente esta função, o que está previsto no Artigo 11 do referido Plano. A avaliação inclui indicadores de rendimento escolar de desempenho dos alunos, apurados em exames nacionais de avaliação e indicadores de avaliação institucional, que envolve perfil do alunado e dos profissionais da educação, infraestrutura, recursos pedagógicos, processos de gestão, entre outros. Atualmente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – é o principal meio de elaboração e divulgação desses índices

A universalização do atendimento escolar envolve: a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade; a ampliação do atendimento em creches de crianças de até três anos em pelo menos 50% até o final do decênio; o ensino fundamental com duração de nove anos para toda população de seis a quatorze anos de idade, de modo que 95% dos alunos concluam essa fase do ensino na idade adequada até o final do decênio; o ensino médio para a população de quinze a dezessete anos de idade, de modo que a taxa líquida de matrículas nessa fase de ensino alcance 85% até o final do decênio; e a universalização para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, entre outros.

Em suas metas o documento prevê: a alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental; a elevação da taxa de alfabetização da população acima de quinze anos para até 93,05%; a erradicação do analfabetismo absoluto e a redução do analfabetismo funcional em 50%; a oferta de educação em tempo integral em 50% das escolas públicas até o fim do decênio; a melhoria da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria também do fluxo escolar e da aprendizagem, considerando-se as médias esperadas pelo IDEB.

A meta 6, ao fazer referência à preocupação com a adesão das escolas públicas do país à expansão do tempo escolar, estabelece “oferecer educação em tempo integral em no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”. Uma meta relacionada somente à educação de tempo integral, inclusive com estratégias bem definidas para serem cumpridas dentro do prazo de concretização do plano, que se encerra em 2024.

A educação integral e de tempo integral no governo Lula esteve em alto destaque, a tão sonhada qualidade da educação revisitou vários fóruns, congressos sempre com o intuito de debater as dificuldades da educação brasileira e encontrar meios para superá-las. Então, em paralelo ao PNE, nasce o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O Ministro da Educação, Fernando Hadadd, em 2007, instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo objetivo é melhorar a qualidade da educação nacional em seus diferentes níveis: educação básica (Infantil e ensino fundamental), educação superior e educação profissional. O PDE é composto por metas e programas educacionais que visam a melhoria do ensino nacional, e foram elaboradas de acordo com as recomendações dadas pelos organismos internacionais.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, base do PDE, foi instituído pelo Decreto nº 6.094/2007. Saviani (2007) nos diz que “o plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação é, com efeito, o carro-chefe do PDE.” Com vistas em unir esforços da União, Estados, Distrito Federal, Municípios, famílias e comunidade para garantir a qualidade da educação básica.

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).

A Educação em Tempo Integral é vista no PDE como um meio eficaz para a melhoria do ensino escolar no Brasil, e desta forma a ampliação da jornada escolar passa a ser considerada uma solução para amenizar os problemas educacionais. O alinhamento das atividades com as diversas parcerias são legalmente garantidas no artigo 2º do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, são 28 diretrizes que falam amplamente da educação básica no Brasil. Discorreremos apenas sobre aquelas que estão ligadas a Escola de Tempo Integral: para combater a repetência, a ampliação do tempo escolar assegurara atividades de reforço e recuperação sendo realizadas no contra turno escolar (Inciso, IV, Art.2º.); Atesta a necessidade de aumentar as possibilidades de permanência do estudante sob a tutela da escola (Inciso, VII, Art.2º.); a participação do estudante em projetos socioculturais, atividades esportivas e culturais e em ações educativas (Inciso, XXVII, Art.2º.); Valida o envolvimento da comunidade com a escola, por meio de atividades extraclasses, transformando a escola em um espaço comunitário (Inciso, XXVI, Art.2º.) e; Firma parcerias externas, objetivando a promoção de projetos socioculturais (Inciso, XXVII, Art.2º.).

As ações direcionadas para a ampliação da jornada escolar, alinhadas com as perspectivas do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, foram constituídas com a égide da proposta de educação indutora a ampliar o tempo, os espaços e os saberes escolares, o Programa Mais Educação (PME).

O Ministério da Educação (MEC) criou outro marco legal voltado para as escolas públicas de ensino fundamental. O PME está vinculado ao PDE, foi instituído em 2007 por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007, e sua chegada às escolas representou um marco na história da educação brasileira. Nenhum programa de governo conseguiu em pouco espaço de tempo ter uma adesão de grande porte, e pesquisas revelam que em 2014, já se fazia presente em “58.652 escolas de um total de 4.963 municípios atendidos” (BRASIL, 2016).

O Decreto nº 7.083/2010 fomenta e operacionaliza o Programa Mais Educação

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (BRASIL, 2010).

A repercussão do PME nas escolas foi, de certa forma, bem aceita pelos sujeitos envolvidos no processo. Uma das funções vinculadas ao PME é induzir os sistemas de educação, municipais e estaduais a ampliarem sua jornada escolar até o limite mínimo de sete horas, habilitando-os a receber os recursos do FUNDEB (GIOLO, 2012, p.96).

O Programa Mais Educação foi bem recebido nas escolas, contudo suas atividades não atenderiam a todos os alunos matriculados. Tal imposição deixou muitos gestores contrariados, pois havia critérios de seleção definidos, perfilando o tipo de aluno que deveria receber e participar das atividades educativas,

- estudantes que estão em situação de risco e vulnerabilidade social;
- estudantes em defasagem ano escolar/idade;
- estudantes dos anos finais da 1ª fase do ensino fundamental (4ª série / 5º ano) e da 2ª fase do ensino fundamental (8ª série/ 9º ano), entre os quais há maior saída

extemporânea;

- estudantes de séries/anos nos quais são detectados índices de saída extemporânea e/ou repetência;
- estudantes que demonstram interesse em estar na escola por mais tempo;
- estudantes cujas famílias demonstram interesse na ampliação de sua permanência na escola. (BRASIL, 2011, p.14 e 15)

A implantação da Educação em Tempo Integral em nível nacional tornou-se possível com o estabelecimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº. 11.494/2007, possuindo prazo estipulado para encerramento em 2020. A partir do FUNDEB, a distribuição de recursos para a educação passa a ser desproporcional. Os recursos financeiros são realocados e repassados conforme a oferta da modalidade de educação que a escola oferta. Considera, entre outros critérios, a jornada escolar e a modalidade de ensino. Sendo assim, os valores para educação de tempo parcial e integral são diferenciados. Destaca-se que o FUNDEB concede maior aporte de recursos à educação em tempo integral, fato que permitiu a ampliação das possibilidades de oferta de Educação em Tempo Integral.

A partir de 2016, o PME passou a enfrentar dificuldades para permanecer ativo. As crises econômicas e políticas foram consideradas as principais responsáveis por manter o funcionamento parcial. Com o término do governo Dilma (2011-2014; 2015-2016), ocorreu também o encerramento total das atividades do programa. Atualmente, o governo Bolsonaro (2019) ainda não apresentou nenhuma expectativa para o retorno do PME, ou outro programa que venha a favorecer as melhorias necessárias ao sistema educacional brasileiro.

O que foi exposto permite inferir que nenhum texto legal faz referência a concepção de “Educação Integral”, que enfatiza a multidimensionalidade do ser humano. O que se depreende da leitura dos textos, é a ênfase na expansão do tempo escolar, referências a uma “formação plena” e a consideração de várias atividades e espaços como direitos básicos do ser humano.

A concepção pedagógica mostra-se, na LDB, sob a defesa do “pluralismo de ideias”, facultando sua escolha por parte das instituições de ensino. Nessa linha, como uma das ações do PDE orientada pelas diretrizes constantes do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, o Programa Mais Educação se configura como uma proposta, de indução da organização curricular na perspectiva da Educação Integral, em escala nacional, obedecendo as 28 diretrizes formuladas pelo movimento Todos Pela Educação, voltadas para o desenvolvimento da qualidade no ensino fundamental que emerge em meio ao movimento de reestruturação produtiva, acumulação flexível e neoliberalismo, suscitando mudanças

substantivas às políticas educacionais. Por essa via, propõe uma educação escolar compreendida como “formação para o mercado” – flexível, polivalente, baseada em competências, em ampliação do tempo escolar, e não em conhecimentos, cujo lema é o “aprender a aprender”.

Configura-se então, nesse contexto, a adoção de estratégias do mercado e da empresa privada como princípios educativos, com a influência direta dos organismos internacionais (ONU, UNESCO, Banco Mundial, dentre outros) por meio de financiamento, diretrizes e orientações, constituindo-se em um panorama da educação pública brasileira que tem sido denominado por estudiosos como Libâneo (2012) e Freitas (2012) como “fracasso escolar interno” ou “inclusão excludente”.

A concepção que orienta esta pesquisa, na linha de uma perspectiva dialética, mostra que educação integral e Escola de Tempo Integral, conforme postulam Libâneo, (2012), Limonta (2013), Cavaliere e Coelho (2002), Paro (1988) dentre outros, não são a mesma coisa. Educação integral compreende princípios, ações e procedimentos dentro de uma visão humanista e democrática que deveria ser característica de todas as escolas. Compreende um conjunto de práticas pedagógicas e ações socioeducativas voltadas para o pleno desenvolvimento das potencialidades do ser humano em todas as suas dimensões físicas, intelectuais, afetivas, estéticas, independentemente das circunstâncias de seu nascimento, do grupo social e da cultura a que pertence, que necessariamente não precisam ser efetivadas numa Escola de Tempo Integral. O que não significa desconsiderar o tempo, visto que o importante é a qualidade do uso desse tempo. O modo em que ele é utilizado para a apropriação de valores, de conhecimentos, de filosofia, de artes, de ciências, de crenças, que nos humaniza e nos transforma em cidadãos. Isto é Educação Integral, e são os eixos norteadores para que a escola ou a instituição social onde esse processo de educação integral/humanização se desenrola, possa alcançar pleno êxito. Cabe, portanto, transformar a escola em lugar de educação integral, de humanização, apropriação da cultura, visto que, conforme Limonta, (2014, p.122), a ampliação da jornada escolar não tem se estruturado

[...] como consequência de um projeto educativo que tem como fundamento a ampliação e a melhoria do ensino e da aprendizagem dos conteúdos escolares, mas como uma contingência de uma sociedade com sérios limites nas suas capacidades de cuidar, proteger e educar as crianças e jovens [...].

Nesse sentido, Limonta (2014, p. 125-126), ressalta que,

[...] escapa à maioria destas 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.

Com base nesse entendimento, o próximo capítulo abordará o ensino nas escolas públicas no Estado de Goiás, tendo como marco o Projeto Escola de Tempo Integral em Goiás, a implantação do Centro de Ensino de Período Integral nas Escolas Estaduais do Estado.

1.4 A Base Nacional Comum Curricular e a Escola Pública de Tempo Integral

De acordo com o Conselho Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assegura aos estudantes brasileiros, ao longo da educação básica, o desenvolvimento das aprendizagens essenciais, como forma de garantir a equidade no processo de escolarização e permitindo melhores condições para o desenvolvimento de competências essenciais à formação do aluno, tais como: capacidades estéticas, sensíveis, criativas, artísticas, culturais e outras que contribuam de forma significativa para o ser humano compreender e agir no mundo.

A implementação da BNCC está acontecendo em todo o território nacional e todos os níveis de ensino da Educação Básica estão se adequando ao documento criado para conduzir o ensino das escolas brasileiras. A BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada e homologada em dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação, enquanto o documento para o Ensino Médio foi homologado em dezembro de 2018.

A BNCC é um documento que orienta o currículo em todas as escolas brasileiras, e Gallo (2017, p.38) destaca que

(...) Por isso a ideia recorrente de que a educação brasileira deve abarcar todo o conjunto do povo brasileiro, garantindo a todos os cidadãos os mesmos direitos básicos no que respeita ao aprendizado. Um outro lado da questão é a uniformização que a BNCC promove, tornando possíveis as avaliações de larga escala, ícone do neoliberalismo contemporâneo, que possibilitariam que, ano a ano, tivéssemos um retrato fiel das condições da educação no país, de norte a sul e de leste a oeste, permitindo o planejamento de intervenções onde for necessário e o direcionamento dos recursos e dos investimentos de forma racional.

Segundo a BNCC, a educação deve ser trabalhada na visão integral, tendo como propósito a formação e o desenvolvimento global dos estudantes, compreendendo “a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (BNCC, 2017, p.14).

Na Escola Pública de Tempo Integral o currículo deveria ser organizado em disciplinas ministradas sob orientação de componentes curriculares da base nacional comum, com carga horária diária, semanal e anual determinada, evidenciando as competências e habilidades dos alunos, bem como sua formação no aspecto global. Contudo, Limonta (2014) faz algumas considerações referentes ao currículo,

[...] a respeito do currículo das escolas de tempo integral nos levam a considerar que estão *inchados* de disciplinas, conhecimentos e atividades justapostas, fragmentadas e não planejadas, o que não têm contribuído para uma formação cultural, intelectual e política de qualidade dos estudantes. No campo do currículo há certa dificuldade em articular formação científica, cultural, estética, política e corporal a partir dos conteúdos escolares, núcleo central da organização curricular, e os demais componentes e atividades que estão sendo inseridos (LIMONTA,2014, p.120)

Ferreira (2016, p.37) complementa apontando que “a educação em tempo integral é compreendida apenas como ampliação do tempo escolar ou currículo, ou seja, a organização político-pedagógica é mantida, sendo as atividades divididas em curricular e extracurricular, em turno e contraturno”.

Com a BNCC sendo referência para a construção e adaptação dos currículos, espera-se que haja mudanças na re(elaboração) das tarefas escolares de forma articulada entre o tempo e os espaços, rompendo com a dicotomia entre o turno e o contraturno.

CAPÍTULO II

ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS

O objetivo deste capítulo é descrever e analisar a trajetória da implantação da Escola Estadual de Tempo Integral (EETI) no Estado de Goiás, no período de 2008 a 2018. A Legislação Educacional Estadual do Ensino Fundamental, as Diretrizes Operacionais e Pedagógicas e os Planos de Ação são documentos que compuseram o Projeto Piloto de Escola de Tempo Integral do Estado de Goiás (SEDUC) e foram, portanto, utilizados como fonte para a presente pesquisa.

Toda essa construção serviu de aporte teórico para analisar a produção sobre “Escola de Tempo Integral” nas dissertações e teses publicadas em Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de Goiás, objeto de estudo deste trabalho.

2.1 O Projeto Escola de Tempo Integral da Rede Estadual de Educação de Goiás

Atenta às orientações sugeridas a partir do PNE, no tocante as possibilidades de articulação entre os vários setores da sociedade, mediante planos e parcerias regulamentadas pelo decreto n. 6.094 de abril de 2007, assim como as ações que integram o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e do Plano de Ações Articuladas, o PAR⁸, juntamente com o Programa Mais Educação (PME), e a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) elaborou, a partir do diagnóstico da situação educacional do Estado de Goiás, o Plano Estadual de Educação de Goiás (PEE/GO).

Este plano, regulamentado pela Lei Complementar nº 62/2008, estipula como meta uma educação democrática de qualidade e dispõe-se a dar continuidade à implantação progressiva da jornada de tempo integral, objetivando: a) erradicar o analfabetismo; b) aumentar o nível de escolaridade da população; c) universalizar a educação básica; d)

⁸ O PAR – “é o conjunto de ações articuladas, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes.” § 1º - O Ministério da Educação enviará ao ente selecionado na forma do art. 8º, § 2º, observado no art. 10, § 1º, equipe técnica que prestará assistência na elaboração do diagnóstico da educação básica do sistema local. § 2º A partir do diagnóstico, o ente elaborará o PAR, com auxílio de equipe técnica, que identificara as medidas mais apropriadas para a gestão do sistema, com vista à melhoria da qualidade da educação básica, observado o disposto no art. 8º § 3º e 4º. Art. 10 O PAR será base para termo de convenio ou de cooperação firmado entre o Ministério da Educação e o ente apoiado. Esse plano de ações está previsto no Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação. Compromisso que “é a conjugação dos Esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da Educação básica”, qualidade esta que será aferida pelo Ideb (Brasil, 2007b, s/p).

implantar, gradativamente, a jornada de tempo integral, com três refeições diárias; e) garantir o fornecimento de merenda escolar para o ensino médio; f) assegurar o fornecimento do livro didático para a educação básica; g) garantir padrões mínimos de infraestrutura e qualidade para todos; h) valorizar e qualificar os profissionais da educação, inclusive com implantação de planos de carreira próprios em todos os municípios; i) garantir a efetiva gestão democrática em todos os níveis e modalidades educacionais; j) desenvolver um sistema de informação e avaliação em todos os níveis de ensino e modalidades de educação e; l) manter, em parceria com a União e Municípios, os programas sociais de renda mínima (Goiás, 2008). Conforme o documento:

Sua finalidade é definir os parâmetros das ações do Poder Público na esfera da Educação do Estado de Goiás e de seus municípios, no direcionamento dos Planos Plurianuais, dos Planos de Desenvolvimento da Educação (PDE), dos Planos de Ações Articuladas (PAR), sendo o seu caráter de Plano de Estado que extrapola gestões governamentais (GOIÁS, 2008, p.9).

Este plano teve início em junho de 2006, com a elaboração das orientações para o desenvolvimento de um Projeto Piloto de Escola Estadual de Tempo Integral pela SEDUC/GO, por meio da Coordenação de Ensino Fundamental e, posteriormente, houve a apresentação do mesmo junto às Subsecretarias Regionais de Educação. Conforme o documento:

O Projeto Piloto Escola de Tempo Integral irá atender, a partir de agosto de 2006, escolas que ministram os anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino Fundamental, distribuídas nas Subsecretarias Regionais de Ensino, preferencialmente, em regiões de baixo índice de Desenvolvimento Humano (IDH), e nas periferias urbanas. A partir de janeiro de 2007, as escolas que de 1º ao 5º ano que iniciaram em agosto de 2006, poderão oferecer gradativamente, o ensino em tempo integral do 6º ao 9º ano” (GOIÁS 2006, p. 3).

Com relação às escolas do 6º ao 9º ano, o documento destaca que serão atendidas até 38 das que coparticiparam do processo de Reorientação Curricular desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação e funcionaram em dois períodos no decorrer do segundo semestre de 2006. Nessas unidades escolares, “os alunos receberão três refeições, sendo um lanche pela manhã, almoço com intervalo de uma hora e quarenta minutos e um lanche à tarde” Complementando, o documento enfatiza que o projeto promoverá ações que contribuam para que o segmento populacional indicado participe das atividades que ampliem a sua permanência na escola, de maneira formadora e prazerosa. (Goiás, 2006, p. 03)

Na apresentação da proposta de EETI para as SREs, a SEDUC/GO as orientou que divulgassem a proposta de ampliação escolar junto a todas as unidades escolares a elas

jurisdicionadas e que definissem qual(is) escola(s) apresentaria(m) projetos de ampliação do tempo escolar, em conformidade com a prescrição.

A Escola Estadual de Tempo Integral deverá caracterizar-se, dentro do Sistema de Ensino Estadual, como uma instituição que terá o tempo de funcionamento ampliado dentro da escola que já temos. A essência pedagógica do Ensino Fundamental (Projeto Aprendizagem e Reorientação Curricular) será preservada e enriquecida, uma vez que todos os alunos terão oportunidade de ampliar, sistematicamente, seus conhecimentos, suas habilidades, competências e valores. É esse o propósito dessa escola: ampliar oportunidades de desenvolvimento de projetos específicos que garantam a aprendizagem dos nossos alunos, propiciando-lhes momentos de acesso à informação, à comunicação, à cultura, ao lazer, ao desenvolvimento do hábito da leitura e da escrita e da convivência cidadã (GOIÁS, 2006, p. 57).

Como critérios para que as unidades escolares pudessem aderir ao Projeto Piloto de Escola Estadual de Tempo Integral, a SEDUC/GO determinou:

Que a unidade escolar atenda a regiões de menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH);
Que a unidade escolar tenha quadra de esporte (não precisa ser coberta, inicialmente);
Que a unidade escolar tenha salas de aula disponíveis no turno de ampliação da aprendizagem (na mesma escola) para atender aos reagrupamentos de estudantes, nos projetos a serem desenvolvidos;
Que a unidade escolar tenha espaço disponível para adaptação de refeitório e para ampliações futuras (GOIÁS, 2006, p.07).

Após a divulgação das orientações pedagógicas da proposta e dos critérios estipulados pela SEDUC/GO pelas SREs nas unidades escolares sob sua jurisdição e da divulgação das propostas de adesão das unidades escolares, foi realizado um encontro pedagógico entre subsecretários, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas, que implementariam o tempo ampliado, e técnicos das subsecretarias e gerências das diversas superintendências responsáveis pela execução da proposta.

Em seguida, a equipe técnica da Superintendência do Ensino Fundamental analisou as propostas encaminhadas pelas unidades escolares e manteve contato com as escolas, repassando-lhes as orientações necessárias para a organização do trabalho.

De acordo com o site oficial da SEDUC, a proposta foi implantada em 32 escolas do Ensino Fundamental. Em todas estas unidades, a ampliação da jornada escolar se processou por meio da oferta do Turno de Ampliação da Aprendizagem, com atividades de reforço escolar para os anos iniciais do Ensino Fundamental e, para os anos finais do Ensino Fundamental, atividades esportivas, vinculadas ao Programa Mais Educação. Devido as dificuldades surgidas no processo de implantação da proposta, a Secretaria da Educação

promoveu um novo encontro pedagógico com os gestores, com os coordenadores pedagógicos e com os subsecretários.

O projeto da SEDUC/GO (2006) ampliou o tempo escolar nos nove anos do Ensino Fundamental para dez horas diárias, três horas a mais do que o determinado pela legislação vigente à época. Nessa experiência, a ampliação do tempo escolar foi organizada da seguinte forma: quatro horas destinadas ao currículo básico, duas horas para o período de almoço, e as outras quatro horas destinadas ao desenvolvimento de atividades denominadas Curriculares Pedagógicas Permanentes, Artísticas e Culturais, Esportivas e de Integração Social.

Com relação às Atividades Curriculares Pedagógicas Permanentes, a proposta da SEDUC/GO recomendava seu desenvolvimento sob a forma de oficinas interdisciplinares, com a finalidade de complementar, ampliar, fortalecer ou enriquecer os saberes conceituais, procedimentais e atitudinais, integrados ao currículo escolar.

Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental essas atividades seriam desenvolvidas pelo professor regente da base nacional comum. No decorrer dessas atividades, o professor, além da ampliação dos conhecimentos em estudo e acompanhamento das tarefas dos alunos, desenvolveria um trabalho pedagógico diversificado para atender os discentes com defasagem de aprendizagem. No entanto, os docentes não recebiam nenhum tipo de gratificação por dedicação exclusiva ou outro tipo de incentivo salarial.

Do 6º ao 9º ano, as Atividades Curriculares Pedagógicas Permanentes seriam desenvolvidas por um professor que não estivesse atuando no turno do ensino regular. Em vista disso, o documento recomenda um planejamento cooperativo entre os docentes, com a finalidade de garantir a interação e o aprofundamento de estudo, assim como o atendimento específico aos alunos com dificuldade. Neste caso, o planejamento ficava comprometido, pois a maior parte dos professores trabalhava em três turnos e não havia carga horária destinada ao planejamento.

No tocante ao desenvolvimento das Atividades Curriculares Artísticas e Culturais, as Esportivas e as de Integração Social, a proposta orientava as escolas a considerar as expectativas da comunidade escolar, as possibilidades do local e os recursos humanos disponíveis. Após definidas as atividades, elas seriam apresentadas aos alunos, para que fizessem a escolha de quais desejariam participar, de acordo com a disponibilidade de tempo para execução delas⁹. A escolha das atividades era independente do agrupamento inicial das

⁹ De acordo com a proposta da SEDUC/GO, os estudantes devem ter diariamente 1h40min destinadas às atividades culturais, esportivas e de integração social.

turmas. Desta forma, o aluno teria oportunidade de participar, na medida do possível, das atividades pelas quais fez opção. Cabia à escola gerenciar, de forma eficiente, o tempo escolar, utilizando os espaços disponíveis, de modo a permitir que o aluno se integrasse em pelo menos uma atividade curricular de cada modalidade, de acordo com sua opção.

Considerando que todos os momentos da Escola de Tempo Integral deveriam ter caráter educativo, a proposta de SEDUC/GO recomendava ainda que no período de almoço também se fizesse o acompanhamento dos alunos, por se tratar de um momento com finalidade formativa que deveria proporcionar ações de higiene, hábitos sociais saudáveis, noções de ética, enfim, de cidadania. Um professor efetivo deveria acompanhar o período do almoço e organizar esse tempo em três momentos distintos:

No primeiro momento o professor deverá incentivar à alimentação, enfatizar os valores nutricionais dos alimentos, dando destaque às hortaliças e frutas. Este é também o momento de propiciar aos alunos uma relação amistosa com os colegas. Quando o aluno não estiver predisposto à alimentação não deve forçá-lo.

No segundo momento o professor acompanhará a criança no ato da escovação, enfocando a importância da higienização bucal. O professor conduzirá o aluno na organização do local, estar atento para o consumo da água e assim evitar desperdício. Este é um momento importante para inculcar-lhes noções de direitos e deveres bem como desenvolver nos alunos valores como autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros e a cordialidade para com os demais.

No terceiro momento terá um espaço livre e o professor direcionará o aluno nos momentos interativos, oportunizando jogos, recreações e descanso. Depois de alimentados e descansados, esses alunos encontrarão espaços tais como: salas de TV e vídeo, salas de descanso, jogos, parques, jardins, brinquedoteca e outros oportunizados pela escola, é importante que seja um momento motivados para o desenvolvimento de atividades direcionadas que estimulem o desenvolvimento integral do aluno (GOIÁS, 2006, p.53).

Este projeto demanda das unidades escolares que aderiram à proposta de reflexão e reconstrução do Projeto Político-Pedagógico, a elaboração de uma nova matriz curricular, estabelecendo atividades distribuídas em dois períodos e intervalos para refeições.

O projeto também sugere que a escola deve ter como preocupação fundamental o atendimento à comunidade, estreitando ainda mais os laços com os interesses dos estudantes, sem perder de vista a transformação qualitativa das estruturas já existentes. Segundo Barra (2008), a implantação da Escola de Tempo Integral em Goiás foi feita de forma lenta e gradativa. O objetivo geral do Projeto Escola Estadual de Tempo Integral, embora não esteja explícito, é propiciar às crianças e adolescentes, pertencentes às classes populares, melhores condições de aprendizagem, e agindo desta forma, auxiliar as famílias na educação dos filhos, uma vez que a jornada de trabalho (pais/responsáveis) pode ser um forte indicativo para o desvirtuamento das boas condutas humanas, cabendo à instituição educacional

[...] promover a permanência do estudante na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentimento de pertencimento, garantindo, assim, a qualidade do processo educacional e o desenvolvimento da competência cidadã. De modo que transcenda a educação formal e contemple também os saberes referentes aos diversos aspectos da formação humana, considerando o estudante em sua diversidade e integralidade (GOIÁS, 2014, p. 16).

Enfatiza ainda que o trabalho a ser desenvolvido em continuidade ao turno de ensino visa complementar a atividade escolar, estimular o aprendizado e a pesquisa, possibilitando ao estudante a ampliação de seu universo de reflexão crítica, para o exercício da sociabilidade e da cidadania.

De acordo com informações do site da Secretaria de Estado da Educação, em 2006, 31 unidades escolares tiveram expansão de carga horária, totalizando 144 em 2017. Em 2007, 10 novas escolas de Ensino Fundamental passaram a oferecer a Educação em Tempo Integral, e cinco escolas de Ensino Médio inseriram turmas de Ensino Fundamental no seu quadro, ampliando o número total para 155, já que outras quatro unidades escolares foram municipalizadas ou militarizadas. Atualmente, Goiás tem 203 Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs), sendo que 142 ofertam o Ensino Fundamental, 48 ofertam o Ensino Médio e 13 ofertam Ensino Fundamental e Ensino Médio.

2.2 O documento Pacto pela Educação - Um Futuro Melhor Exige Mudanças

Na trajetória de implantação desses projetos, a SEDUC/GO, com base nos dados estatísticos obtidos pela rede estadual no IDEB entre 2005 e 2009 elaborou, no ano de 2011, o documento Pacto pela Educação - Um Futuro Melhor Exige Mudanças. Como justificativa para a necessidade de mudança, esse documento enfatiza a queda de posições no *ranking* em comparação a outros estados brasileiros no que diz respeito às notas obtidas pelos alunos nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Foram mencionadas, ainda, outras taxas estatísticas sobre o abandono escolar e sobre a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos que concluem o Ensino Médio no Brasil para, então, justificar a necessidade de mudança. O apelo aos dados estatísticos não aconteceu por acaso, pois, por meio daquilo que é medido e quantificado objetivamente, justifica-se um plano de mudança e a própria reforma. De acordo com o documento:

Esses dados indicam que as mudanças são, além de necessárias, urgentes. A hora de mudar é agora. A Secretaria da Educação está convicta de que com essa ampla reforma será possível dotar o sistema educacional na rede pública estadual de

mecanismos seguros para ampliar as chances de aprendizado e de sucesso dos alunos (GOIÁS, 2011).

Com esse propósito, o Pacto pela Educação objetivou transformar o sistema educacional da rede estadual em modelo de referência para o país. A reforma educacional proposta pela SEDUC/GO considera o projeto como inovador e afirma que se desenvolveu “dentro de um criterioso processo de avaliação e acompanhamento, estímulo e reconhecimento ao mérito em todas as instâncias” (GOIÁS, 2011). Providas as informações iniciais, o documento apresenta os cinco pilares estratégicos da reforma educacional, que são os seguintes:

A – valorizar e fortalecer o profissional da educação; B – adotar práticas de ensino de alto impacto na aprendizagem do aluno; C – Reduzir significativamente a desigualdade educacional; D – Estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito; E – Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino (GOIÁS, 2011a).

Para cada um dos pilares foram traçadas metas/ações com previsão de serem alcançadas no período de 2012 a 2015. Algumas delas revelam a complexidade de sua concretização, bem como demandam constante manutenção e investimento, tanto pessoal quanto financeiro.

O documento apresenta ainda informações sobre parcerias estabelecidas entre a SEDUC/GO e instituições ou grupos privados, como a Fundação Itaú Social, o Instituto Unibanco e a Fundação Jaime Câmara, muito embora a natureza da atividade a ser desenvolvida seja apenas mencionada e, não aprofundada no documento. Outra parceria, ainda, é estabelecida dentro do poder estadual, com a Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado de Goiás (SECTEC). No entanto, o estabelecimento de parcerias¹⁰ com empresas privadas não chega a ser novidade e está mencionado em alguns pontos dos objetivos e metas propostas no PEE.

Outra abertura estabelecida pelo Pacto é a inserção de ferramentas próprias do âmbito empresarial, que são incorporadas ao cotidiano escolar, como o próprio bônus/prêmio. Para, além disso, insere-se a tutoria pedagógica, também descrita como “*coaching pedagógico*”, que não aparece por acaso nos documentos da reforma goiana. Existe um movimento de difusão, promovido pela Fundação Itaú Social, de ideias e concepções de educação

¹⁰ As parcerias mencionadas no PEE podem ser estabelecidas com a sociedade civil (inclusive organizações da sociedade civil), com instituições públicas ou privadas, entre os sistemas federal, estadual e municipal, principalmente na parceria entre Estado e municípios.

desenvolvidas na reforma educativa da cidade de Nova York. Conforme explicitado no Guia de Tutoria Pedagógica, a rede estadual de Goiás figura entre as redes interessadas nessa forma de tutoria.

O trabalho da Fundação Itaú Social em tutoria começa em 2009, a partir de pesquisa de campo sobre a reforma do ensino na cidade de Nova York. Ao conhecer e disseminar as melhores práticas experimentadas que pudessem ser aproveitadas e aplicadas à realidade das escolas públicas brasileiras, a Fundação Itaú Social desenvolveu, em parceria com a Secretaria de Educação de São Paulo, um piloto em dez escolas na zona Leste da capital. Nele, foi introduzida a tutoria para professores de língua portuguesa e matemática, assim como para gestores pedagógicos. A partir dessa experiência, iniciou-se a transferência da metodologia de tutoria para as equipes de diretorias regionais de ensino, responsáveis pela formação de gestores. Em paralelo, outras redes públicas se interessaram em incorporar a tutoria em suas estratégias de acompanhamento e formação em serviço. A rede estadual de Goiás a implementou para todas as suas escolas, formando trezentos tutores em seus quarenta órgãos regionais. Em seguida, redes municipais no Estado, como Catalão, Goianésia e Trindade, criaram também a função de tutor. A rede estadual do Ceará a introduziu para o repertório de seus professores de área, responsáveis pela formação de seus pares dentro da escola onde também lecionam. Em cada um desses diferentes contextos, a tutoria tem complementado de forma estratégica outros eixos de formação continuada, por entrar no dia a dia do profissional da escola e com ele trabalhar no desdobramento de ações das políticas educacionais (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, s/d, p. 04).

A necessidade da valorização do professor e demais profissionais da educação emerge como uma questão mais emblemática. Como um dos pilares da reforma, a valorização da carreira do profissional, continha ações que afetavam desde o pagamento do piso estabelecido em lei, até as formas de crescimento e promoção, pautados pelo fundamento meritocrático. Como destaque, o pagamento do piso, que não estava sendo cumprido, ocorreu simultaneamente com a alteração nos planos de carreira. Dessa forma, o Pacto pela Educação não passou incólume a um movimento de resistência às mudanças. Aproximadamente seis meses após o lançamento da reforma, deflagrou-se a greve dos servidores.

Embora exista uma multifacetada sucessão de acontecimentos, uma das razões para a insatisfação dos profissionais se deu devido às mudanças nos vencimentos após a incorporação da titularidade ao salário, além de redução no percentual de gratificações dos professores com mestrado e doutorado, conforme menciona o documento “Educação - É assim que transformamos hoje o futuro de milhares de crianças e jovens” (GOIÁS. SEDUC, 2011c).

Com a mudança no plano de carreira do magistério, a gratificação de titularidade, prevista na Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, foi revogada com a sanção da Lei nº 17.508, de 22 de dezembro de 2011 (GOIÁS, 2011b). Um dos recuos dos reformistas ocorreu no que diz respeito ao percentual de gratificações *Stricto Sensu* que havia sido reduzido, voltando a permanecer 40% e 50%, em um universo em que parcela pequena dos professores

consegue atingir o topo de sua formação intelectual e profissional, esse retrocesso desencoraja a busca pela constante formação do corpo docente.

Não caberia aqui explicitar todos os processos ocorridos, porém, é possível realizar uma reflexão de que a verticalidade da implantação da reforma foi um dos pontos controversos que não foram considerados pelos reformadores. Embora possa parecer curioso, a valorização dos profissionais da educação naquela gestão, estava, sobretudo, relacionada a outro pilar, o do reconhecimento por mérito. A partir dele se materializaram rapidamente programas de incentivo, que prometiam gratificações de até 60% sob o vencimento, conforme o desempenho, o que acabou não se efetivando. Sendo assim, o pilar meritocrático desempenhou funções de valorização docente que não faziam parte da valorização da carreira, pois as vantagens financeiras não se destinavam ao coletivo, tampouco se incorporavam aos salários, configurando reconhecimentos superficiais.

2.3 Programa Novo Futuro

No Ensino Médio, a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola teve início em 2013, quando 15 unidades se adequaram ao Programa Novo Futuro, uma proposta pedagógica de educação integral, que visava a formação multidimensional, na qual o desenvolvimento de competências socioemocionais tornava-se tão relevante quanto a dimensão cognitiva.

De acordo com textos informativos, presentes na página virtual da SEDUC/GO, em 2014, sete unidades escolares também ampliaram o período de permanência do aluno na escola. Entre 2017 e 2018, em função da Política de Fomento à Escola em Tempo Integral, o Ministério da Educação se propôs a investir, até 2020, R\$ 1,5 bilhão na implementação do modelo de Escola em Tempo Integral e o número dessas instituições foi mais uma vez ampliado. O programa passou a atender 46 unidades escolares, sendo que sete já eram do Programa Novo Futuro. Atualmente, Goiás oferta o tempo integral no Ensino Médio em 61 instituições.

O programa Novo Futuro, implantado pela SEDUC/GO, propõe a ampliação do tempo escolar para nove horas de atividades, perfazendo um total de 45 aulas semanais. Os educandários pertencentes ao programa iniciam suas rotinas às 7h30, servem três refeições diárias e terminam as atividades às 17h, perfazendo um total de 45 aulas semanais mescladas em um currículo constituído por um Núcleo Básico Comum e um Núcleo Diversificado. O Programa contempla os cinco pilares do Pacto pela Educação e objetiva realizar profunda

reforma na gestão, no atendimento e na infraestrutura do ensino ofertado pela rede estadual de ensino (GOIÁS, 2012). Tais modificações podem gerar transformações que, para se perenizarem na rede, necessitam de um processo de acompanhamento específico e especializado.

2.4 Os Centros de Ensino em Período Integral – CEPI

Com o crescimento da demanda em aderir ao Ensino de Tempo Integral nas escolas estaduais, em junho de 2017, a Assembleia Legislativa do Estado de Goiás sancionou a Lei n. 19.687/2017 criando os Centros de Ensino em Período Integral:

Art. 1.º Ficam criados os Centros de Ensino em Período Integral, observadas as normas das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Estadual, conforme Anexo I desta Lei, sendo que:

I – as **Unidades Escolares de Educação em Tempo Integral da Secretaria de Educação**, Cultura e Esporte, previstas nas Leis n.ºs 17.920, de 27 de dezembro de 2012, 18.513, de 09 de junho de 2014, 18.671, de 13 de novembro de 2014, e 18.167, de 25 de setembro de 2013, **passam a ser denominadas Centros de Ensino em Período Integral** e a compor o Anexo I desta Lei [...] (grifo nosso)

O Centro de Ensino de Período Integral (CEPI) apresenta uma proposta de ensino que, aos olhos da SEDUC/GO, é inovadora e busca proporcionar aos estudantes condições para se tornarem autônomos, solidários e competentes.

Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido no CEPI não está vinculado apenas à dimensão cognitiva. A SEDUC/GO acredita que “ampliar o tempo de permanência dos estudantes e dos professores na escola visa à formação de crianças, adolescentes e jovens em sua inteireza, ou seja, considera o sujeito em sua condição multidimensional, na qual o desenvolvimento de competências socioemocionais torna-se tão relevante quanto a dimensão cognitiva” (SANTOS; PRIME, 2014, p.40).

Com o desejo de transformar o ensino escolar ministrado na escola pública a

[...] a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte ofertará escolas de tempo integral para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio cujo objetivo é a excelência acadêmica e a formação global do estudante, os quais nortearão toda a proposta que visa essencialmente formar um ser “pleno” (GOIÁS, 2016, p. 41).

O trabalho pedagógico a ser realizado nas novas adesões ao modelo Tempo Integral (CEPI) busca adaptar as matrizes curriculares para o desenvolvimento de habilidades que

possibilitem uma participação mais ativa e criadora do jovem estudante. A escola deve oferecer aos alunos espaços para o desenvolvimento das suas aprendizagens assim,

As Matrizes Curriculares foram elaboradas para atender à concepção de educação integral estabelecida pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Estado da Educação, considerando os preceitos legais vigentes, a articulação dos eixos - Científico; Ético-político; Socioambiental; Estético-cultural, que compõem a matriz e as expectativas da comunidade onde a unidade educacional encontra-se inserida (Goiás, 2016, p. 41).

O fazer pedagógico no CEPI apresenta ações pedagógicas que encorajam os estudantes a participarem ativamente do processo de sua formação escolar, preparando-os para atuarem como protagonistas no mundo do trabalho, da política e da cultura.

2.4.1 As Matrizes Curriculares dos CEPIs

Os Centros de Ensino de Período Integral trazem, na atualidade, uma carga horária diária de 09h30min e, “as aulas deverão iniciar, obrigatoriamente, às 7h30min e encerrar às 17h. O intervalo matutino e vespertino será de 15 minutos; o horário do almoço será 1h30 minutos”. (Goiás 2016, p.49)

Para subsidiar o desenvolvimento do trabalho a ser realizado dentro da escola e do CEPI, a SEDUC/GO apresenta aos profissionais da educação o documento “Diretrizes Operacionais¹¹”, nele está contido todas as normas e informações necessárias para o bom desempenho das práticas educativas escolares, segundo Póvoa,

A SEDUC/GO inseriu anualmente de 2006 até 2011, orientações que nortearam o trabalho pedagógico nas escolas da Rede Estadual de Educação (REE), nas chamadas Diretrizes Operacionais e, nestas orientações há normatizações para as EETI, com pequenas alterações de um ano para outro no que se refere a essas escolas (PÓVOA, 2013, p. 55).

Este documento normatiza e explica como os profissionais da educação devem agir diante das tarefas que serão realizadas no cotidiano escolar. Tais orientações abordam toda a dinâmica de trabalho da escola, ou seja, são propostas ações de conduta que vão desde o

¹¹ As Diretrizes Operacionais constituem um documento publicado pela Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte, são publicadas anualmente para orientar a rede de ensino. A última versão publicada abrange orientações de funcionamento das escolas para os anos de 2016 e 2017 e não houve a publicação deste documento nos anos de 2018-2019.

recebimento/acolhimento do aluno ao chegar à escola, pela manhã, até o término das atividades diárias no final da tarde.

A matriz curricular encontra-se no documento supracitado, sendo compreendida pela SEDUC/GO como

As Matrizes Curriculares foram elaboradas para atender à concepção de educação integral estabelecida pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Estado da Educação, considerando os preceitos legais vigentes, a articulação dos eixos - Científico; Ético-político; Socioambiental; Estético-cultural, que compõem a matriz e as expectativas da comunidade onde a unidade educacional encontra-se inserida (GOIÁS, 2016, p. 40).

As atividades pedagógicas estão divididas em núcleo comum e núcleo diversificado¹². Assim, as disciplinas do currículo básico nacional são ministradas de acordo com o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás em um único turno, enquanto o outro turno fica destinado à ampliação da aprendizagem: “Atividade de Convivência, hábitos Higiênicos e Alimentares (período do almoço)”, “Apoio a Alfabetização/Letramento”, “Apoio a Matemática”, “Atividades de Orientação de Estudo”, “Eletivas” e “Ensino Religioso”. São as atividades do núcleo diversificado que validam a proposta de formação integral do estudante na ampliação da carga horária para o Ensino Fundamental.

Para o desenvolvimento das atividades escolares vinculadas aos componentes da parte diversificada, a SEDUC/GO elaborou o documento “Orientações Pedagógicas Preliminares¹³”. O documento está alinhado com o Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás (CEE/GO) que estabelece as diretrizes para as etapas e modalidades da Educação Básica, o Capítulo XVIII é destinado à educação integral em Escola de Tempo Integral. O artigo 57º aponta os princípios nos quais se orienta o currículo,

Artigo 57.º (...)

§ 1º O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades ou oficinas tais como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura, as artes, a música, a educação física, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, os direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde e da qualidade de vida, entre outras atividades pedagógicas curriculares, articuladas às áreas de conhecimento (CEE/GO, 2012).

¹² Documento elaborado pela SEDUC contendo orientações sobre a aplicabilidade dos componentes curriculares referentes ao núcleo diversificado: disciplinas oferecidas semestralmente são organizadas em forma de projetos, com vagas limitadas, e são oportunizadas aos estudantes as escolhas por disciplinas que estejam mais próximas de seus projetos de vida: (eletivas e clube juvenil, respectivamente) e a obrigatória (estudo orientado) para todos.

¹³ Documento composto por orientações repassadas da SEDUC à equipe escolar para orientar como deverá ocorrer o trabalho com os “novos” componentes curriculares.

A seguir apresentaremos as matrizes curriculares da Educação Básica que concedem o pleno exercício do CEPI no Estado de Goiás.

Quadro 1 - Matriz Curricular da EETI na Rede Estadual de Goiás para os anos iniciais do Ensino Fundamental

ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL – GOIÁS											
Matriz Curricular para Ensino Fundamental – Anos Iniciais – Integral											
EIXOS ARTICULADORES: Científico; Ético-político; Socioambiental; Estético-cultural	NÚCLEO BÁSICO COMUM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES					CH		
				1º	2º	3º	4º	5º			
			LINGUAGENS, CÓDIGOS	Língua Portuguesa		5	5	5	5	5	1000
				Linguagens Artísticas		3	3	3	3	3	600
				Educação Física		3	3	3	3	3	600
			MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática		5	5	5	5	5	1000
			CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Ciências		3	3	3	3	3	600
			CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História		3	3	3	3	3	600
				Geografia		3	3	3	3	3	600
			SUBTOTAL NÚCLEO COMUM			25	25	25	25	25	5000
	NÚCLEO DIVERSIFICADO	ESPAÇOS CURRICULARES EDUCATIVOS (RECREIO E ALMOÇO) ATIVIDADES DE CONVIVÊNCIA, HÁBITOS DE HIGIENE E ALIMENTARES		10	10	10	10	10	2000		
		Alfabetização/Letramento		3	3	3	3	3	600		
		Numeramento		3	3	3	3	3	600		
		Orientação de Estudo		3	3	3	3	3	600		
		Ensino Religioso		1	1	1	1	1	200		
		Eletivas		10	10	10	10	10	2000		
		SUBTOTAL NÚCLEO DIVERSIFICADO			30	30	30	30	30	5800	
		TOTAL GERAL			55	55	55	55	55	11000	

O Ensino Religioso nos Anos Iniciais e Anos Finais será ministrado conforme Resolução do CEE/GO nº 2/2007 e Resolução do CNE/CEB nº 7/2010 Art. 15 § 6º e será trabalhado como tema transversal de acordo com os da legislação vigente.

Fonte: Diretrizes Operacionais da SEDUC/GO (GOIÁS, 2016, p. 41).

Atualmente, a Rede Estadual de Ensino está retirando, gradativamente, de sua responsabilidade, a oferta do Ensino Fundamental I. Foram extintos 51 CEPIs, tendo a SEDUC/GO repassado as turmas iniciais do Ensino Fundamental para as prefeituras. De acordo com essa secretaria, tal tomada de decisão fez-se necessária para o cumprimento à LDB nº 9.394/96, Título IV, que trata da Organização da Educação Nacional e prevê que:

Art.11 - Os Municípios incumbir-se-ão de:

[...]

V- oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Ao receber as turmas da Educação de Tempo Integral, a prefeitura estaria cumprindo ao dispositivo da LDB, art. 34, que trata da ampliação do tempo de permanência do aluno na

escola e, conseqüentemente, passaria a receber mais recursos do FUNDEB. Desta forma, não oneraria os cofres públicos municipais.

Mediante a decisão de repassar os anos iniciais do Ensino Fundamental às prefeituras, a SEDUC, a partir de 2019, só autoriza o funcionamento dos CEPIS que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Diante desta tomada de decisão, na atualidade, é possível contabilizar um total de 120 instituições de ensino distribuídas nas 40 Coordenações Regionais em todo o Estado de Goiás que trabalham com a oferta do Ensino de Tempo Integral.

As atividades são promovidas por servidores em dedicação plena e integral, conforme a Lei Nº 19.687/2017. “[...] **A 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**” [texto transcrito conforme seu original, grifado] (GOIÁS, 2016, p. 46).

O acompanhamento pedagógico na aquisição do conhecimento sistematizado é desenvolvido paralelamente com as atividades esportivas, culturais e artísticas. É importante ressaltar que as unidades educacionais já existentes foram adaptadas para trabalhar com a oferta do Tempo Integral, tal conduta pode acarretar danos ao processo ensino aprendizagem, todavia a ampliação da jornada escolar demanda maior carga de trabalho e responsabilidade de todos os sujeitos envolvidos. A conduta de reaproveitar os espaços físicos corrobora para o aumento da precariedade no trabalho desenvolvido pelo CEPIS e sem sombra de dúvidas sobrecarrega o trabalho do docente e dos demais profissionais da escola.

Quadro 2 - Matriz Curricular da EETI na Rede Estadual de Goiás para os anos finais do Ensino Fundamental.

ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL – GOIÁS								
Matriz Curricular para Ensino Fundamental – Anos Finais – Integral								
EIXOS ARTICULADORES: Científico; Ético-político; Socioambiental; Estético-	NÚCLEO BÁSICO COMUM	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES/ANOS				CH
				6º	7º	8º	9º	
	LINGUAGENS, CÓDIGOS	Língua Portuguesa		5	5	5	5	800
		Arte		3	3	3	3	480
		Educação Física		3	3	3	3	480
		Ling. Est. Mod. Inglês		3	3	3	3	480
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática		5	5	5	5	800
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Ciências		3	3	3	3	480
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História		3	3	3	3	480
		Geografia		3	3	3	3	480

		SUBTOTAL NÚCLEO COMUM				28	28	28	28	4480
NÚCLEO DIVERSIFICADO	ESPAÇOS CURRICULARES EDUCATIVOS (RECREIO E ALMOÇO) ATIVIDADES DE CONVIVÊNCIA, HÁBITOS DE HIGIENE E ALIMENTARES	10	10	10	10	2000				
	Avaliação Semanal	2	2	2	2	320				
	Letramento	2	2	2	2	320				
	Estudo Orientado	2	2	2	2	320				
	Protagonismo Juvenil	2	2	2	2	320				
	Ensino Religioso	1	1	1	1	160				
	Eletivas	6	6	6	6	960				
	SUBTOTAL NÚCLEO DIVERSIFICADO	27	27	27	27	4320				
	TOTAL GERAL	55	55	55	55	8800				

O Ensino Religioso nos Anos Iniciais e Anos Finais será ministrado conforme Resolução do CEE/GO nº 2/2007 e Resolução do CNE/CEB nº 7/2010 Art. 15 § 6º e será trabalhado como tema transversal de acordo com os da legislação vigente.

Fonte: Diretrizes Operacionais da SEDUC/GO (GOIÁS, 2016, p. 42).

Acerca do desenvolvimento das atividades para os anos finais do Ensino Fundamental,

o

[...] Centro de Ensino em Período Integral se propõe a trabalhar os conteúdos curriculares da Base Nacional Comum Curricular-BNCC e da parte diversificada os temas transversais e locais, visando desenvolver no aluno a criatividade, o dinamismo, a participação num contexto social, introduzindo valores éticos, morais e de respeito aos direitos humanos, o verdadeiro espírito de cidadania (GOIÁS, 2016. P.34).

Limonta (2014) nos chama atenção a respeito do currículo das Escolas de Tempo Integral, “[...] estão inchados de disciplinas, conhecimentos e atividades justapostas, fragmentadas e não planejadas.” Sendo que “[...] há dificuldade em articular formação científica, cultural, estética, política e corporal a partir dos conteúdos escolares”. Segundo essa perspectiva, parece-nos, portanto, que o currículo das Escolas de Tempo Integral é um amontoado de disciplinas que, infelizmente, acabam dialogando pouco entre si.

O Ensino Médio apresenta variação quanto ao Núcleo Diversificado. Esse é incorporado como área de conhecimento transdisciplinar e oferece os seguintes componentes curriculares: Práticas de Laboratório, Avaliação Semanal, Preparação Pós-Médio, Estudo Orientado, Projeto de Vida, Protagonismo Juvenil, Língua Estrangeira Moderna Espanhola, Eletivas.

O núcleo diversificado é parte fundamental para o bom desenvolvimento dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPI). Sua função é enriquecer, ampliar, diversificar e desdobrar conteúdo. Ele é muito importante uma vez que deve:

- ✓ Dialogar com os resultados do CEPI;
- ✓ Compor a identidade de cada CEPI;
- ✓ Propor temas interessantes com aprofundamento de temáticas pedagógicas;
- ✓ Articular-se de forma interdisciplinar;

É um espaço para discussões, estudos, intervenções, produções, construção do conhecimento e enriquecimento do currículo individual e da escola. É importante compreender que o Núcleo Diversificado compõe o coração da Escola da Escolha (Escolas Integrais). Na escola da escolha há vários pontos importantes que faz-se necessário salientarmos além é claro do Núcleo Diversificado. (PPP, 2018, p.54).

Quadro 3 - Matriz Curricular da EETI na Rede Estadual de Goiás para o Ensino Médio

NÚCLEOS	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES/CARGA HORÁRIA ANUAL					
			1ª EM	CH/A	2ª EM	CH/A	3ª EM	CH/A
NÚCLEO BÁSICO COMUM	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	240	6	240	6	240
		Arte	1	40	1	40	1	40
		Educação Física	2	80	2	80	2	80
		Líng. Est. Mod. Inglês	2	80	2	80	2	80
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	6	240	6	240	6	240
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	80	2	80	2	80
		Química	2	80	2	80	2	80
		Biologia	2	80	2	80	2	80
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	80	2	80	2	80
		Geografia	2	80	2	80	2	80
		Filosofia	1	40	1	40	1	40
		Sociologia	1	40	1	40	1	40
	NÚCLEO DIVERSIFICADO	TRANSDISCIPLINAR	Práticas de Laboratório	2	80	2	80	2
Avaliação Semanal			2	80	2	80	2	80
Preparação Pós-Médio			2	80	2	80	4	160
Estudo Orientado			2	80	2	80	2	80
Projeto de Vida			2	80	2	80	0	0
Protagonismo Juvenil			2	80	2	80	2	80
Líng. Est. Mod. Esp.			2	80	2	80	2	80
Eletivas			2	80	2	80	2	80
SUBTOTAL NÚCLEO BÁSICO COMUM			29	1160	29	1160	29	1160
SUBTOTAL NÚCLEO DIVERSIFICADO/ELETIVAS			16	640	16	640	16	640
TOTAL GERAL			45	1800	45	1800	45	1800

Fonte: Diretrizes Operacionais da SEDUC/GO, (GOIÁS, 2016, p. 43)

Silva (2011) chama atenção à aplicabilidade da parte/núcleo diversificada, destaca que o documento “Diretrizes Operacionais” aborda todos os assuntos referentes à Escola de Tempo Integral, mas falha no quesito esclarecimento, não traz o perfil do mediador e nem o trato pedagógico que esses componentes curriculares receberão. Tal inexistência poderá ocasionar um mal-estar aos professores e comprometimento no desenvolvimento das atividades escolares.

De acordo com textos informativos presente na página virtual da SEDUC/GO, a implantação da educação de tempo integral representa um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.

Para os autores Santos (2009); Silva (2011); Santos (2015), apesar de frisar a garantia de maior igualdade de oportunidades com a oferta de mais tempo e mais oportunidades de educação, a proposta da escola de tempo integral poderia acabar, contraditoriamente, reforçando a desigualdade. Isso ocorreria em virtude da supervalorização do seu papel assistencialista. Não há como negar que a escola pública de tempo integral não é pensada para todos, mas para uma classe social em particular, a classe trabalhadora de baixa renda, visando

sua inclusão. Assim, ela evidencia a distinção social de classe (SILVA, 2011) e pode gerar, segundo Silva (2011), a estigmatização da escola, ou seja, a escola dos pobres, por oferecer ensino, mas fundamentalmente atender suas carências de alimentação, saúde, proteção ao risco social, entre outros.

Essa questão é também evidenciada por Santos (2009), quando mostra na literatura que as propostas de escola em tempo integral na rede pública de educação são dirigidas ao atendimento de crianças de baixa renda. A exemplo disso, a autora relata resultados de uma pesquisa que apontou o preconceito como a principal barreira enfrentada pelo CIEP da cidade de Americana, SP, pelo fato de ter ficado conhecido como “escola de marginais”, “exatamente por ser um tipo de escola voltado para os pobres, pardos e sujos”. Nesse sentido, a autora enfatiza que “o discurso que exalta a educação das camadas populares, muitas vezes, reproduz o estigma contra o pobre e reforça sua marginalização” (SANTOS, 2009, p. 98). Isso, por certo, coloca em dúvida sua real possibilidade de combater e superar as desigualdades.

As reflexões realizadas por Libâneo (2012) sobre o dualismo da escola brasileira: uma assentada no conhecimento para os ricos e outra assentada no acolhimento social para os pobres, são bastante elucidativas desse processo que diz respeito à construção de uma escola diferente para classes sociais diferentes. Em seus estudos e pesquisas, o autor mostra como as políticas públicas para a educação (internacionais e nacionais) têm concebido a escola básica gratuita para todos e como tem sido repercutido no contexto brasileiro. Acerca desse processo, o autor conclui que a educação brasileira parece encontrar-se frente a duas curvaturas da vara “num extremo, temos a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem, e nas tecnologias, voltadas aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças” (LIBÂNEO, 2012, p. 16). Segundo essa perspectiva, a escola de tempo integral corrobora para o aumento das disparidades sociais.

Por essa via, a escola assume, como explica Paro (1988), funções complementares às suas, como a guarda de crianças para que os pais possam trabalhar, a assistência alimentar, médica e até mesmo odontológica. Trata-se de problemas sociais que são de responsabilidade do Estado, e não da instituição escolar, visto que os sujeitos precisam do mínimo de condições para realizar aquilo que é a especificidade da escola, o ensino.

Reforçando esta posição, a pesquisa realizada por Santos (2009), sobre as propostas de implantação do tempo integral nas escolas brasileiras em curso no ano de 2008, destaca que a questão assistencialista aparece como prevenção ao risco social na maioria delas, umas com

maior e outras com menor expressão. Por risco social entende-se o envolvimento de jovens com a violência, as drogas e situações de carência alimentar e nutricional, os quais podem se constituir em elementos impeditivos para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas e à própria permanência na escola. Conseqüentemente, o tempo escolar é tratado nas propostas de escola integral como tempo para aprendizagem e também como tempo para resolução de problemas sociais, por meio do acesso às novas atividades oferecidas pela escola e, concomitantemente, pela função escolar de “ocupar” por mais tempo os alunos, livrando-os dos perigos das ruas.

Para Silva e Silva (2012), essa possibilidade ampla de formação, associada à garantia de proteção e assistência social e também de cultivo às relações entre professores, alunos e comunidade pode estar fortemente ligada ao atendimento das novas demandas da sociedade flexível neoliberal e sua lógica de organização. A parceria público-privado, com o objetivo de resolver os problemas da educação, envolve a redução de gastos públicos, a formação polivalente e a capacidade de atualização e readaptação às contínuas transformações do mundo do trabalho, visando ao desenvolvimento social e econômico do país. Ou seja, trata-se de uma formação instrumental voltada para objetivos econômicos e para a economia de mercado, distanciada de preocupações como a formação humana, cultural e científica.

A despeito do peso dessas políticas no cotidiano das escolas, é possível realizar um trabalho criativo, efetivamente voltado para o fortalecimento do papel da escola na sociedade atual. A questão é polêmica, mas é trazida aqui para instigar dirigentes escolares, professores, pesquisadores e formadores de professores a buscar alternativas políticas e pedagógicas à pretensão das reformas neoliberais de melhorar a qualidade da educação que, ao embasar em critérios meritocráticos, acaba levando a exclusão e aprofundando a desigualdade escolar, desfavorecendo, portanto, a qualidade educativa escolar. Concebida como “aquela que assegura as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, por meio deles, alcancem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral.” (LIBÂNEO, 2018, p.79)

Nesse sentido, em contraposição ao entendimento dos governantes de que Educação em Tempo Integral é uma estratégia primordial para a melhoria da qualidade do ensino no estado, Rodrigues (2016) argumenta que é falha a ideia da busca pela qualidade da educação apenas com foco na tarefa de ampliar a jornada escolar, haja vista que algumas escolas assumem o modelo de educação de tempo integral com a precariedade de condições físicas para o desenvolvimento de uma aprendizagem de qualidade. Como escreve Limonta (2012),

Formosa		1			1	1	1	
Goiânia	7				4	1	1	2
Goianésia								2
Goiás		1						4
Goiatuba						1		
Guapó					1			
Iaciara							1	
Inhumas	1							4
Iporá		1						1
Itaberaí					1			
Itapaci								1
Itapuranga								3
Itumbiara	1	1			1	1		
Jataí		1			1		1	
Jussara					1			1
Luziânia	1				1	1		
Minaçu								2
Mineiros		1				1		
Morrinhos	1				1			3
Niquelândia						1		
Nova Glória							1	
Novo Gama						2		
Palmeiras de Goiás								3
Piracanjuba						1		3
Piranhas						1		2
Pires do Rio								4
Planaltina						1		
Porangatu					1			2
Posse					1			
Quirinópolis					1			4
Rianápolis					1			
Rubiataba					1			1
Santa Helena		1						
São Luis dos Montes Belos		1						
São Miguel do Araguaia						1		1
Trindade						1	1	2
Uruaçu						1		
Valparaíso					1			
TOTAL	14	11	0	0	23	17	23	51

Fonte: Dados organizados conforme informações obtidas pela SEDUC/GO

O estudo realizado neste capítulo forneceu bases para a análise de como a Escola Estadual de Tempo Integral está retratada nas dissertações e teses produzidas nos programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de Goiás. Almejamos, por meio das produções científicas, adentrar no espaço escolar das Escolas Públicas de Tempo Integral, conhecendo seus anseios, medos, fracassos e sucessos, enfim, suas particularidades frente ao desenvolvimento das atividades pedagógicas e, além disso, saber quais são as análises realizadas pelos pesquisadores e, conseqüentemente, refletir sobre a evolução da produção científica e sua contribuição para indicar novos caminhos na busca da melhoria do ensino ofertado nas instituições públicas goianas.

CAPÍTULO III

ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL COMO OBJETO DE ESTUDO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS

Neste capítulo, a partir da contextualização histórico-política e da concepção de escola de tempo integral apresentadas no capítulo anterior, procedemos à identificação e análise das teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* do Estado de Goiás, com o propósito de aprofundar a compreensão do objeto de estudo desta dissertação. A análise e interpretação quantitativa do objeto de estudo e as principais discussões foram construídas a partir da Caracterização dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Estado de Goiás, da identificação dos grupos e linhas de pesquisa, assim como fundamentos teórico-metodológicos, objetivos e conclusões apontadas pelas pesquisas que traduzem as questões e objetivos definidos para este estudo.

3.1 Os Programas de Pós-Graduação em Educação no Estado de Goiás

A Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação no Estado de Goiás, no período de 2008 a 2018¹⁴, foi ministrada pelas Instituições de Ensino Superior: Universidade Federal de Goiás (UFG) e Pontifícia Católica de Goiás (PUC/GO). O comprometimento com a democratização da escola, com educação formal e sua aplicabilidade dentro da escola pública é o referencial para o desmembramento dos estudos e produções acadêmicas desenvolvidas nestas instituições.

Para melhor compreensão da produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Estado de Goiás, foi realizado o levantamento dos grupos de pesquisa que estão cadastrados no diretório de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), bem como de suas linhas de atuação. Esta opção justifica-se pelo entendimento de que o grupo de pesquisa - constituído por um conjunto de pesquisadores, estudantes e pessoal de apoio técnico -, está organizado em torno de linhas de pesquisa, segundo uma regra hierárquica fundada na experiência e na competência técnico científica. Sendo assim, as linhas de pesquisa expressam tudo o que

¹⁴ A partir de 2019 temos duas Instituições de Ensino Superior que também oferece o curso de Mestrado em Educação no Estado de Goiás, tais instituições são: Faculdade de Inhumas – FACMAIS e a Universidade Estadual de Goiás, situada na cidade de Anápolis.

representa de temas aglutinadores de estudos científicos que se fundamentam em tradição investigativa, de onde se originam projetos cujos resultados guardam afinidades entre si.

Por fim, os projetos expressam a investigação com início e final definidos, fundamentados em objetivos específicos, visando a obtenção de resultados ou colocação de fatos novos em evidência. Estas informações alimentam os censos organizados pelo CNPq e reverberam em forma de livros, dissertações, teses, relatórios de pesquisa, artigos e outras fontes que chegam aos cursos de graduação das Universidades e às instituições educativas, possibilitando o acesso ao conhecimento científico produzido no Brasil.

Vale ressaltar que nossa intenção foi tomar como ponto de partida o levantamento dos grupos e linhas de pesquisa para a compreensão de como o objeto de estudo – escola estadual de tempo integral - está sendo construído e sob quais dimensões teórico-metodológicas. Assim, os grupos de pesquisas são fontes importantes para o desvelamento na compreensão do modo como nosso objeto em estudo, tem sido tratado nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Estado de Goiás.

É necessário ressaltar que os Programas de Pós-Graduação em Educação das instituições acima estão em constante diálogo na busca da construção do conhecimento científico. Ambos realizam conferências, seminários, colóquios e outros eventos para aprofundamento dos estudos e o melhoramento das produções acadêmicas. Percebemos que há um trânsito bastante profícuo e produtivo entre os PPGES da UFG e PUC/GO.

3.1.1 Pós-Graduação em Educação da UFG

Os documentos oficiais datam a criação da Universidade Federal de Goiás em 14 de dezembro de 1960, porém os dados apresentados no site da Instituição retratam que em 1959 foi constituída uma “Comissão Permanente para a Criação da Universidade do Brasil Central” presidida pelo professor Colemar Natal e Silva, então diretor da Faculdade de Direito de Goiânia, objetivando a criação de um projeto que viabilizasse a formação profissional e intelectual da população do Estado de Goiás em uma universidade pública, gratuita e de qualidade. Segundo o reitor Colemar Natal e Silva, “a instituição deveria ser um centro de transformação pedagógica, cultural, social e política, inspirada na cultura e sem concepção ideológica pré-concebida”¹⁵.

¹⁵ Disponível em <<http://www.ufg.br>>. Acesso em 02/05/2019.

A Universidade possui atualmente o quantitativo de 85 programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, distribuídos em 3 regionais: 65 programas estão na Regional Goiânia, 13 estão na Regional Catalão e 7 estão na Regional Jataí. Entendemos que a instituição busca tanto nos cursos de Mestrado quanto nos de Doutorado oferecer um espaço de conhecimento, desenvolvendo pesquisas científicas de grande impacto social, sempre com exercício da democracia.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFG (PPGE/UFG) iniciou suas atividades com o curso de Mestrado em 1986 e, até o final dos anos 1990 foi o único Programa de Pós-graduação em Educação do Estado de Goiás a formar Mestres em Educação na região. A partir do ano de 2001 passou a ministrar o curso de Doutorado em Educação. O programa foi avaliado com nota 5 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES) ¹⁶.

Com o objetivo de aprofundar os conhecimentos dos profissionais que atuam em educação, bem como formar pesquisadores na área, o curso de Mestrado e Doutorado em Educação da UFG tem compromisso com a sociedade civil no sentido de apresentar a ela os resultados das pesquisas e estudos realizados por seus docentes e discentes. Sendo assim, realiza diversos eventos científicos a cerca das diversas temáticas que abrangem o setor da Educação Formal. Essa atitude amplia o acesso às discussões, estudos e produções científicas, além de promover a expansão dos espaços que pensam, estudam e fazem Educação.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras da Regional de Jataí, da Universidade Federal de Goiás, (PPGE/CAJ/UFG) foi criada em 2013. Tal expansão ocorreu apenas com o oferecimento do curso de Mestrado. De acordo com textos informativos presentes na página virtual do (PPGE/CAJ/UFG) o conhecimento científico produzido e as atividades acadêmicas desenvolvidas nesse pólo propiciam a construção de diálogos que buscam interagir o pesquisador e a sociedade com a realidade vivida pela educação formal, seja ela no ensino, na pesquisa ou na extensão.

¹⁶ O sistema de avaliação da pós-graduação foi implantado pela CAPES em 1976 e compreende a realização do acompanhamento anual e da avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG). Os resultados desse processo, expressos pela atribuição de uma nota na escala de 1 a 7 fundamentam a deliberação CNE/MEC (Conselho Nacional de Educação/ Ministério da Educação) sobre quais cursos obterão a renovação de reconhecimento, a vigorar no triênio subsequente (BRASIL, 2006b).

O PPGE tem por finalidade a preparação de profissionais para a docência, a pesquisa e a produção de conhecimentos na área de Educação. O ingresso de novos alunos é realizado por meio de seleção anual, com cerca de 40 vagas para o Mestrado e 29 para o Doutorado, distribuídas por linhas de pesquisa, é de caráter público e gratuito. É importante ressaltar que há possibilidade, por parte dos egressos, em se beneficiar de bolsas de estudos, sendo que tais bolsas possuem um número bastante reduzido de cotas distribuídas entre o Mestrado e Doutorado, e são fornecidas pela CAPES e por outras instituições que promovem o desenvolvimento da pesquisa científica no Estado de Goiás, como a Fundação à Pesquisa do Estado de Goiás – FAPEG.

O quadro a seguir sintetiza as linhas de pesquisa que expressam as atividades realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG.

Quadro 5 - Linhas de pesquisa do Programa Pós-graduação em Educação-UFG (2008-2018)

Linhas de pesquisa	Objetivos
Estado, Políticas e História da Educação.	Analisa o Estado, as transformações decorrentes de suas ações na formulação e materialização de políticas sociais, particularmente das políticas educacionais. Analisa também, no campo da história da educação, a trajetória das instituições educativas, a memória e as representações sociais ligadas a essas instituições. Destacam-se nestas análises, seus elementos constitutivos, desdobramentos em sua formulação e os processos delas decorrentes.
Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo.	Investiga a formação, a profissionalização, o trabalho docente e as práticas educativas nos diversos níveis, etapas e modalidades de ensino e em contextos não escolares. Contempla também a infância e sua educação em diferentes contextos socioculturais, bem como as diferentes bases e concepções epistemológicas das políticas de formação inicial e continuada de professores e suas relações com o trabalho educativo.
Trabalho, Educação, e Movimentos Sociais.	Propõe o estudo das complexas mediações que o trabalho, como denominador comum das sociedades humanas, estabelece com os movimentos sociais e com a educação, em sentido amplo. Com essa premissa, os estudos e pesquisas realizados na linha compreendem um amplo e diverso conjunto de temas, tais como a educação escolar e suas mediações com o mundo do trabalho, a educação de jovens e adultos, os saberes dos trabalhadores, as políticas educacionais e suas interfaces com distintos projetos de formação do trabalhador, os processos educativos no seio de instituições e na própria prática social (sindicatos, trabalho associado, movimentos de trabalhadores rurais e urbanos, movimento ambientalista, desenvolvimento sustentável e educação etc.).
Fundamentos dos Processos Educativos.	Fundamentos teóricos e epistemológicos do campo da educação. Filosofia, Psicologia e a compreensão da sociedade, da cultura e da educação. Crítica da produção teórica no campo da educação, seus fundamentos e implicações nas ações educacionais. Interrogação do sentido da existência humana, da vida coletiva, das instituições, dos processos educativos e mediações psicossociais de constituição de subjetividade e de individuação, bem como da escola básica e da

	universidade.
Cultura e Processos Educacionais	Visa discutir a educação na perspectiva de suas estreitas relações com a cultura. Trata os processos educacionais a partir de seus fundamentos teóricos e metodológicos e, ainda, de suas implicações na prática pedagógica, sempre orientando-se pela concepção de que esses processos constituem-se no âmbito da sociedade e da cultura. Partindo da contribuição de diferentes áreas do conhecimento - filosofia, psicologia, sociologia, biologia - é dedicado especial interesse à compreensão dos processos de constituição, organização e transmissão de conhecimentos e saberes, quer sejam eles mediados pelo processo de escolarização formal ou por outras diversas manifestações da cultura.

Fonte: Dados organizados pela autora conforme informações do site ppge.fe.ufg em 15/05/2019

As linhas de pesquisas do PPGE/FE/UFG abordam temáticas de extrema relevância para o debate acadêmico, visando o avanço dos processos político-pedagógicos no campo da educação. “[...] Nessa perspectiva, tem por objetivo o aprimoramento científico-profissional do pós-graduando para a docência e para a pesquisa na área, contemplando os diversos níveis e modalidades de educação escolar, bem como as atividades educacionais desenvolvidas em outras instâncias.” (PPGE. FE. UFG. 2019)

As linhas de pesquisa que embasam o desenvolvimento dos estudos científicos no PPGE/CAJ/UFG abrangem temáticas relacionadas às Políticas Educacionais e Gestão e Formação de Professores, essa linha, por sua vez, busca “desenvolver investigações sobre as políticas e gestão da educação em seus diversos níveis e formas; Formação de professores e atividade docente; currículo e avaliação”¹⁷. Uma segunda linha analisa a Formação Humana e Fundamentos da Educação por meio dos “estudos e investigações sobre a cultura, o conhecimento, a formação humana e o debate da educação à luz de teorias que indagam as contradições da sociedade contemporânea. Problematiza a educação a partir do ponto de vista histórico, filosófico, sociológico e psicológico, preservando as particularidades desses campos do saber”¹⁸. Contempla, assim, estudos referentes à Cultura e Processos de Ensino e Aprendizagem. As pesquisas da terceira linha buscam desenvolver estudos sobre “A construção do conhecimento em contexto escolares e não-escolares; Teorias da aprendizagem e desenvolvimento cognitivo; Metodologias de ensino e Cultura e Processos Educacionais”¹⁹. Educação e Linguagem é a quarta linha de pesquisa e opta por “Desenvolver estudos sobre a linguagem, priorizando a relação ensino e aprendizagem de línguas e literaturas; Leitura,

¹⁷ Disponível em <https://portalufj.jatai.ufg.br/> acesso em 15/05/2019

¹⁸ Disponível em <https://portalufj.jatai.ufg.br/> acesso em 15/05/2019

¹⁹ Disponível em <https://portalufj.jatai.ufg.br/> acesso em 15/05/2019

produção escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos: Relação entre língua, texto e discurso no ensino e Questões culturais e identitárias.”²⁰

As temáticas trabalhadas nas linhas de pesquisa do polo PPGE/CAJ/UFG possuem como eixo central a dimensão da reflexão teórica sobre as várias vertentes que compõe a educação escolar buscando promover um diálogo com a comunidade universitária e com a sociedade civil.

3.1.2 Pós-Graduação em Educação da PUC-GO

A Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/Goiás) segundo dados informativos em sua página virtual iniciou suas atividades em Educação Superior no ano de 1959, tendo como meta ofertar um ensino de qualidade que se consolidou ao longo de sua trajetória e alcançou o respeito e valorização no campo educacional. Atualmente, conta com 51 cursos de graduação, 72 especializações, 14 mestrados e 3 doutorados.

O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PPGE-PUC/Goiás) iniciou as atividades em 1999, ofertando o curso de Mestrado e, a partir de 2006, credenciou o curso de Doutorado. O programa está avaliado pela CAPES com conceito 5, o que confere a Instituição excelência na produção do conhecimento científico.

A oferta de novas turmas é anual, com cerca de 20 vagas para o Mestrado e 10 para o Doutorado. O corpo discente é composto em sua maioria por profissionais da educação básica, que atuam tanto no setor público quanto no privado, sendo o maior percentual advindo do sistema público de ensino.

Tal constatação foi feita pela pesquisadora ao longo da sua permanência no curso de Mestrado, onde teve a oportunidade de dialogar com diversos acadêmicos sobre sua atuação profissional, detectando, assim, que os professores da educação pública compõem um percentual bastante expressivo no preenchimento das vagas oferecidas tanto no curso de Mestrado quanto no de Doutorado.

Conquanto o curso não goze de gratuidade, há possibilidade, embora bastante pequena, de o discente se beneficiar de bolsas fornecidas pela CAPES e por outras instituições que promovem o desenvolvimento da pesquisa científica no Estado de Goiás.

²⁰ Disponível em <https://portalufj.jatai.ufg.br/> acesso em 15/05/2019

Para auxiliar o desenvolvimento dos estudos científicos, debates e produções das pesquisas acadêmicas, o PPGE-PUC/GO está representado por 3 linhas de pesquisa. O quadro 6 foi elaborado a partir da coleta de dados no site do programa, detalhando a composição do Curso de Mestrado e Doutorado em Educação da PUC/GO.

Quadro 6 - Linhas de pesquisa do Programa Pós-Graduação em Educação-PUC/GO (2008-2018)

Linhas	Objetivos
Teorias da Educação e Processos Pedagógicos.	Compreende estudos e investigações das teorias pedagógicas e dos processos formativos e suas implicações nas práticas educativas, na formação de professores e na gestão organizacional da escola. Abrange temas relacionados ao currículo, à didática e metodologias específicas de ensino, a práticas culturais e linguagens associadas a processos formativos, considerando contextos socioculturais e diversidades.
Educação, Sociedade e Cultura.	Compreende estudos e investigações que problematizam aspectos sociais, culturais e históricos constituintes das práticas educativas. Tem como pressuposto a natureza multidimensional da educação como condição de possibilidade para produção de conhecimento pluridisciplinar. Abrange duas vertentes de investigação: a) concepções, representações e práticas socioculturais/educacionais, destacando temáticas relacionadas à sociabilidade, às culturas de segmentos juvenis e outros agrupamentos sociais, formas de subjetividades, processos midiáticos /comunicação, escolarização e os recortes de classe, gênero, etnia e outros; b) a história social e institucional do pensamento educacional e das práticas educativas em tempos e espaços diferenciados.
Estado. Políticas e Instituições Educacionais	Compreende estudos e investigações sobre a organização do Estado e das políticas sociais, em especial, das políticas educacionais, das políticas de formação de profissionais da educação e de currículo, dos sistemas e organizações educacionais e dos paradigmas de gestão escolar diante do processo de reordenamento do Estado, da reestruturação das forças produtivas e das mudanças culturais, científicas e tecnológicas. Incluem-se nesta linha temas mais específicos como os movimentos sociais de educadores, as relações entre educação e trabalho, o financiamento da educação, teorias de currículo, as diretrizes curriculares nacionais e sua projeção na formação de professores e na escola básica.

Fonte: Dados organizados pela autora conforme informações do site pucgoias.edu em 15/05/2019

Embora saibamos que a linha de pesquisa é um núcleo temático de atividade dentro do Programa de Pós-Graduação, as linhas de pesquisas da PPGE-PUC/GO compartilham interesses comuns e as atividades acadêmicas são produzidas em constante diálogo entre os docentes do programa.

O quadro a seguir apresenta a produção acadêmica por linha de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (UFG e PUC/GO) vinculada ao objeto de estudo “Escola de Tempo Integral no Estado de Goiás”.

Quadro 7 - Grupos de pesquisa, linhas de pesquisa, Teses e Dissertações produzidas nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da UFG e da PUC no período de 2008-2018

Instituição	Grupos de Pesquisa	Linha de Pesquisa	Dissertações e Teses
UFG		Estado, Políticas e História da Educação.	01

		Cultura e Processos Educacionais	02
	Trabalho docente e educação escolar (TRABEDUC)	Formação Profissionalização Docente e Trabalho Educativo.	01
		Fundamentos dos Processos Educativos	01
PUC		Estado Políticas e Instituições Educacionais	02
	Teoria histórico-cultural e práticas escolares.	Teorias da Educação e Processos Pedagógicos	06

Fonte: Dados organizados conforme informações levantadas pela autora em 15/05/2019.

Os dados apresentados no quadro 7 mostram que a Escola Pública de Tempo Integral, no período de 2008-2018, esteve como objeto de estudo e no centro dos debates e discussões nos dois PPGEs em análise. São 13 produções científicas, distribuídas nas diferentes linhas e grupos de pesquisas, que buscam compreender como o tempo integral é construído nas escolas públicas estaduais e sob quais dimensões teórico-metodológicas.

Ainda no que se refere à quantidade de produções, o percentual da distribuição por instituições de ensino, aponta a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PPGE-PUC/Goiás) com o índice mais expressivo das produções científicas, com 08 trabalhos referentes à temática e englobando um percentual de 61,5% do total das produções, enquanto a Universidade Federal de Goiás apresenta o índice de 38,5% das produções acadêmicas.

O levantamento referente às linhas de pesquisa dos PPGEs evidencia maior produção de Teses e Dissertações na PUC/GO. São 08 trabalhos que discutem a temática Escola Pública de Tempo Integral em diferentes vertentes, mas com objetivos em comum: compreender a dinâmica da implementação desta modalidade de ensino nas escolas públicas estaduais do Estado de Goiás.

As linhas de pesquisa da UFG contemplam 05 estudos científicos que possibilitam o desvelamento na compreensão de como nosso objeto em estudo “Escola Pública de Tempo Integral” tem sido abordado nas produções científicas voltadas a implementação do tempo integral na jornada escolar das escolas goianas.

Antes de fechar esta análise, vale ressaltar que o aumento do número de dissertações e teses produzidas nos PPGEs é gradativo. A produção concentra-se em dissertações, mas na academia doutores, mestres, especialistas e estudantes de graduação têm se dedicado a participar ativamente de debates sobre a Educação Pública de Tempo Integral.

Duarte (2006) diz que a “pós-graduação *Stricto Sensu* forma pesquisadores, no conjunto de todas as áreas de pesquisas [...] produz a parcela da intelectualidade de um país, portanto questiona qual o tipo de intelectual os cursos de mestrado e doutorado estão formando?” (p. 90). Precisamos de pesquisadores críticos, audaciosos, capazes de gerirem um

objeto de estudo que transforme a comunidade na qual está inserido.

3.1.3 A produção e sua distribuição de acordo com a titulação acadêmica

A seleção das dissertações e teses que integram o *corpus* deste estudo foi feita com base em um critério que contemplasse ao mesmo tempo duas condições: pertencer a uma das duas Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás que oferecem Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Mestrado/Doutorado e ter sido defendida no interstício selecionado para esta pesquisa (2008 a 2018). Foram identificadas 13 pesquisas, sendo 11 dissertações de mestrado e 02 teses de doutorado, relacionadas à Escola Pública Estadual de Tempo Integral no Estado de Goiás, conforme apresentação do quadro 8.

As dissertações de mestrado estão com maior proporção na produção. Os PPGE's em estudo possuem pouca diferença em percentual de trabalhos em nível de mestrado. Quanto ao baixo índice de teses, acreditamos que pode ser creditado, em parte, ao fato de ser uma temática nova e crescente dentro do Estado de Goiás, o governo do Estado tem incorporado aos poucos o ensino de tempo integral nas escolas públicas.

Quadro 8 - Linhas de Pesquisa, Dissertações e Teses selecionadas para leitura.

	IES	Linha de Pesquisa	Ano	Título	Autor
1	PUC	Teorias da Educação e Processos Pedagógicos	2018	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.
2	PUC	Teorias da Educação e Processos Pedagógicos	2017	O Programa Mais Educação em Goiás e o Conceito de Educação Integral: Repercussões na Qualidade de Ensino.	Fabrcio Cardoso da Silva.
3	UFG	Formação Profissionalização Docente e Trabalho Educativo	2016	Programa Novo Futuro: Entre a Legitimidade e a necessidade do Ensino Médio em Tempo Integral.	Renato Ribeiro Rodrigues.
4	UFG	Cultura e Processos Educacionais	2016	Um Estudo sobre a Afetividade na Escola Pública de Tempo Integral: A Percepção dos Sujeitos Aprendentes.	Tauã Carvalho de Assis.
5	PUC	Teorias da Educação e Processos Pedagógicos	2015	Concepção de Gestão e Organização Pedagógica em Documentos Oficiais sobre Escola de Tempo Integral.	Vânia Maria de Carvalho Honorato.
6	PUC	Teorias da Educação e Processos Pedagógicos	2014	O Ideário de Anísio Teixeira e as Propostas Atuais para a Escola Pública de Tempo Integral.	Angélica Cândida de Jesus.
7	PUC	Estado Políticas e Instituições Educacionais	2013	Escola de Tempo Integral: Os Sentidos e Significados Atribuídos pela Criança.	Gilda Aparecida nascimento Nunes.
8	UFG	Fundamentos dos Processos Educativos	2013	Educação Integral e Escola de Tempo Integral no Brasil: Uma Análise do "Programa Mais Educação".	Vinicius Borges Alves.

9	PUC	Estado Políticas e Instituições Educacionais	2011	Escola de Tempo Integral: Desafios de educadores/as na experiência de Goiás.	Miriã Clemente de Freitas.
10	PUC	Teorias da Educação e Processos Pedagógicos	2011	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).	Núbia Rejaine Ferreira da Silva.
11	UFG	Estado, Políticas e História da Educação.	2011	Escola de Tempo Integral: Uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006 – 2010).	Flávia Osório da Silva.
TESES					
12	PUC	Teorias da Educação e Processos Pedagógicos	2012	Escola de Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino de Goiás: “Escola do Conhecimento ou do Acolhimento?”	Maria da Luz Santos Ramos.
13	UFG	Cultura e Processos Educacionais	2010	A Escuta Diferenciada das Dificuldades de Aprendizagem: Um Pensar/interagir Integral Mediado pela Musicoterapia.	Sandra Rocha do Nascimento.

Fonte: Dados organizados conforme informações bibliográficas levantadas pela autora em 20/05/2019.

Os dados dos Programas de Pós-Graduação do Estado de Goiás (UFG e PUC/GO) nos informam que as produções acadêmicas referentes à Escola Estadual de Tempo Integral no Estado de Goiás só iniciaram a partir de 2010, embora tenhamos encontrado uma dissertação intitulada “A Ampliação do Tempo escolar em Propostas de Educação Pública Integral”, da autora Santos, no ano de 2009.

Santos (2009) dedicou-se ao estudo da ampliação da jornada escolar. Sua pesquisa objetivou analisar como se deu a ampliação do tempo na escola, nas distintas propostas de implantação da escola integral em andamento no Brasil, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A dissertação aponta que,

No estado de Goiás, por iniciativa dos governos locais, já existem escolas públicas da rede estadual de ensino [...] funcionando em tempo integral. A rede estadual iniciou a implementação dessa modalidade em agosto de 2006 e atualmente possui 77 escolas em tempo integral, beneficiando mais de 18 mil alunos [...] (SANTOS, 2009, p. 21).

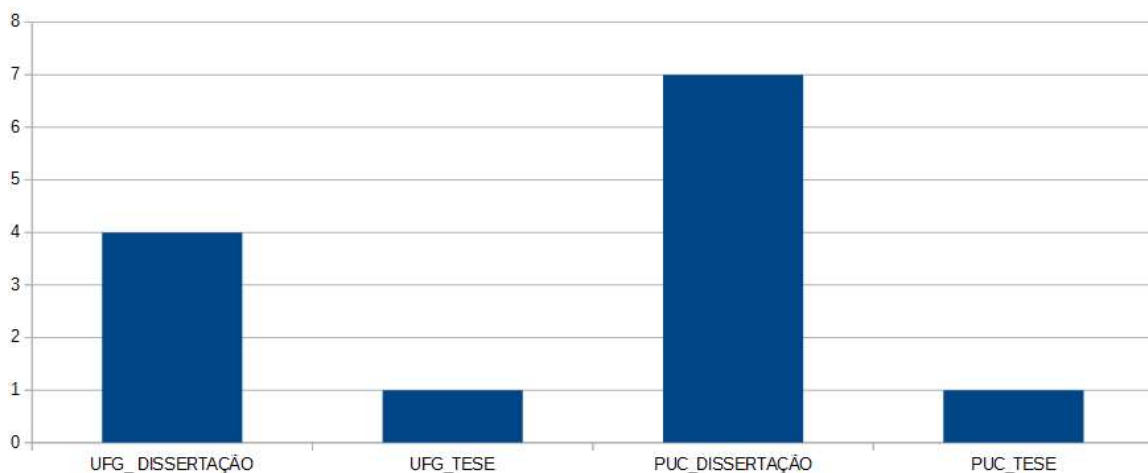
Como mencionamos no capítulo anterior, a Escola Pública de Tempo Integral foi implementada no Estado de Goiás em 2006, assim, de acordo com os documentos analisados, a temática que propusemos a investigar: - Escola Estadual de Tempo Integral no Estado de Goiás - ficou com ausência de publicações acadêmicas nos primeiros anos de sua implantação e aos poucos foi deslançando e, gradativamente, conquistou espaço nas discussões e produções acadêmicas.

A partir de 2010 observamos um salto profícuo nas produções. O quantitativo de trabalhos apresenta evolução ao longo do tempo, passando de 01 tese em 2010 a 03 dissertações em 2011. Enquanto nos anos de 2013 e 2016 verificamos um crescente substancial no número de dissertações produzidas com relação aos anos anteriores. Encontramos uma produção tímida referente a teses, apenas os de 2010 e 2012 apresentam produções científicas.

Acreditamos que há outros aspectos a serem considerados acerca da baixa produção de tese nos PPGEs, e dentre eles, podemos mencionar a dificuldade de mobilidade na academia, muitos alunos do mestrado podem não continuar seus estudos no doutorado ou muitos dos pós-graduandos que fizeram pesquisas dedicadas a Escola Estadual Pública de Tempo Integral no Estado de Goiás não se interessaram especificamente por essa temática no doutoramento; muitos pós-graduandos são professores atuantes na escola básica, sem interesse profissional no doutorado, já que nem sempre a titulação nesse nível significa avanços na carreira do magistério e ganhos salariais compatíveis com esse nível de titulação. Aos professores que exercem o magistério em escolas públicas vinculadas ao Estado de Goiás é acrescida uma gratificação ao seu salário, sendo um percentual de 40% em nível de mestrado, e 10% em nível de doutorado.

No montante dos 13 trabalhos existem 04 dissertações de Mestrado e 01 tese de Doutorado vinculada a UFG. Enquanto a PUC/GO possui 07 dissertações de Mestrado e 01 tese de Doutorado. A figura 1 ilustra a distribuição dos trabalhos de acordo com a titulação acadêmica.

Figura 1 - Distribuição dos trabalhos de acordo com a titulação acadêmica.



Fonte: figura elaborada pela autora a partir de dados da pesquisa bibliográfica (2019).

Em relação ao processo de agrupamento temático foi possível encontrar cerca de 05 temáticas predominantes: Programas, Projetos e Propostas de Educação Escolar de Tempo Integral, composto por 7 produções científicas; A Visão dos Alunos sobre Escola Pública de Tempo Integral e a influência no ensino-aprendizagem possui 2 trabalhos; Desafios do Processo de Implementação das Escolas Públicas de Tempo Integral composto por 2 trabalhos; Gestão e Organização da Escola de Tempo Integral e Dificuldades de Aprendizagem na Escola de Tempo Integral são contemplados com 1 trabalho por cada eixo temático.

Para subsidiar as pesquisas, os autores dialogam com conceituados estudiosos da área educacional, como Cavaliere (2002, 2007, 2009, 2010), Paro (1988,2009), Coelho e Menezes (2007), Moll (2012), Libâneo (2002, 2011b, 2012,2014, 2016), Saviani (2011), Limonta e Santos (2013), Maurício (2004, 2009, 2013), Limonta (2014), Coelho (2003, 2004,2008) e outros autores.

A organização dos dados referentes às temáticas e os autores mais citados no referencial teórico das dissertações e teses são analisadas conforme demonstra o Quadro 9, a seguir:

Quadro 9 - Temáticas e autores mais citados nas Dissertações e Teses

Temáticas	Nº			Autor	Número de Ocorrências	Percentual (%)
	D	T	Total			
Programas, Projetos e Propostas de Educação Escolar de Tempo Integral.	07	-	07	CAVALIERE, Ana Maria Villela	05	71,6%
				LIBÂNEO, José Carlos	01	14,2%
				SAVIANI, Dermeval	01	14,2%
Gestão e Organização da Escola de Tempo Integral.	01	-	01	ROSA, Sandra Valeria Limonta	01	33,3%
				PARO, Vitor Henrique	01	33,4%
				COELHO, Lígia Martha C. da Costa	01	33,3%
Dificuldades de Aprendizagem na Escola de Tempo Integral.	-	01	01	MERLEAU-PONTY, Maurice	01	33,4%
				RIBEIRO, Jorge Ponciano	01	33,3%
				BOSSA, Nádia Aparecida Oliveira	01	33,3%
A visão dos Alunos sobre Escola de Tempo Integral e a influência no Ensino-Aprendizagem.	02	-	02	CAVALIERE, Ana Maria Villela.	01	33,3%
				SAVIANI, Dermeval	01	33,4%

				Wallon, Henri Paul Hyacinthe	01	33,3%
Desafios do Processo de Implementação das Escolas Públicas de Tempo Integral.	01	01	02	CAVALIERE, Ana Maria Villela.	01	33,4%
				SAVIANI, Dermeval	01	33,3%
				DOURADO, Luiz Fernandes	01	33,3%
			13			

Fonte: Dados organizados conforme informações bibliográficas levantadas pela autora em 20/05/2019.

Analisando-se as temáticas no quadro 9 podemos extrair elementos importantes que justificam os agrupamentos das dissertações e teses. O maior número de pesquisas está correlacionado a Programas, Projetos e Propostas de Educação Escolar de Tempo Integral, equivalendo a 54% do total das produções científicas. Esse agrupamento propicia o conhecimento das bases legais que fundamentam o processo de adesão ao tempo integral nas escolas públicas e traz contribuições acerca de como são desenvolvidas as atividades pedagógicas no interior da escola.

O agrupamento temático possibilita a leitura detalhada do número de teses e dissertações que foram produzidas ao longo dos anos e possibilita também o (re)conhecimento do referencial teórico destas obras. Percebemos que na atualidade as experiências educativas nas escolas públicas, advindas de Programas, Projetos e Propostas de Educação Escolar de Tempo Integral, buscam refletir e incorporar os objetivos e as funções que recaem no trabalho escolar, ou seja, o papel do professor, as formas de funcionamento da escola, o modelo de política educacional, as estruturas curriculares, entre outros elementos que são peculiares ao âmbito escolar (LIBÂNEO, 2012).

Cavaliere (2002) complementa dizendo, “[...] as secretarias de educação desenvolvem, em muitos estados brasileiros, programas de complementação do horário escolar com atividades esportivas, culturais ou de reforço da aprendizagem”. Com tais alterações é dada à escola novas tarefas que visam o desenvolvimento integral do aluno.

Autores como Libâneo (2011a, 2011b, 2014, 2016), Coelho (2009a, 2009b, 2012) e Cavaliere (2007; 2010; 2009,2007) são referendados como aporte teórico da temática - Programas, Projetos e Propostas de Educação Escolar de Tempo Integral – a postura destes pesquisadores concebem a Escola Pública de Tempo Integral a partir dos pressupostos da concepção dialética-crítica, ou seja, os sujeitos devem interpretar dialeticamente o mundo, numa concepção científica da realidade, enriquecida com a prática social da humanidade.

Nos agrupamentos “ Gestão e Organização da Escola de Tempo Integral e Dificuldades

de Aprendizagem na Escola de Tempo Integral” apresentaram menor produção, sendo tais temáticas representadas por apenas 01 trabalho cada. As temáticas correspondem a 7,5% dos trabalhos de Pós-Graduação Scrito Sensu em Educação que retratam a Escola Estadual de Tempo Integral no Estado de Goiás.

Essas temáticas ocupam-se em compreender o processo de aproveitamento do tempo com qualidade, para o apropriamento do conhecimento científico. Segundo Limonta e Santos (2013, p. 49), “o aumento do tempo de permanência dos alunos na escola tem que corroborar com o objetivo de formar o sujeito integralmente, não sendo apenas mais tempo, mas uma oportunidade para possibilitar aprendizagens significativas”. A escola, ao ampliar sua jornada, assume posicionamentos de mudanças nas suas concepções políticas e pedagógicas e, tais mudanças, devem favorecer a ocupação do tempo das crianças e adolescentes, com atividades que promovam o desenvolvimento humano em todos os aspectos possíveis. Desta forma, a educação promovida na escola apresenta-se como instrumento para a emancipação social do aluno, haja vista que ele constrói sua própria história.

É importante salientar que as pesquisas com menor produção trazem apontamentos bastante expressivos para o trabalho, como a formação escolar na perspectiva humanizada e integrada.

A temática “visão dos alunos sobre Escola de Tempo Integral e a Influência no Ensino-Aprendizagem” é composta por 02 dissertações, que apresentam considerações expressivas sobre o olhar dos alunos frente às atividades pedagógicas que são desenvolvidas no interior da escola.

Em “Desafios do Processo de implementação das Escolas Públicas de Tempo Integral” identificamos 01 tese e 01 dissertação, ambas retratando a dificuldade da adequação dos espaços físicos da escola na adesão do turno ampliado, e também as dificuldades encontradas pelos profissionais de educação no desempenho das atividades pedagógicas, pois tiveram que se adaptar às novas exigências de trabalho sem cursos de capacitação e adequação dos espaços físicos da escola.

Um segundo elemento de análise do quadro 9 está voltado para o campo dos autores que fundamentam os 13 trabalhos. Encontramos 05 agrupamentos temáticos e para cada temática registramos os 03 autores mais citados. Os autores Ana Maria Villela Cavaliere e Dermeval Saviani aparecem em 03 agrupamentos, sendo eles “Programas, Projetos e Propostas de Educação Escolar de Tempo Integral; Desafios do Processo de Implementação das Escolas Públicas de Tempo Integral e A Visão dos Alunos sobre escola tempo integral e a influência no ensino-aprendizagem”.

Para Saviani (2013b, 2012), o saber sistematizado historicamente e construído pelo homem, deve ser transmitido de geração em geração, cabendo à escola ser o meio de transmissão. A Escola Pública de Tempo Integral deve garantir os conteúdos que permitam aos alunos compreender e a participar da sociedade de forma crítica e atuante.

Cavaliere compreende a oferta da jornada escolar ampliada em duas vertentes no contexto educacional brasileiro:

[...] modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no país podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (CAVALIERE, 2009, p.52).

3.2 Temas, Objetivos e Conclusões das Dissertações e Teses sobre Escola de Tempo Integral do Estado de Goiás

Para identificar e analisar como se configuram as pesquisas que envolvem o objeto de estudo deste trabalho, realizamos uma leitura exploratória, objetivando demonstrar a estrutura basilar (tema, objetivo, e conclusão) de cada trabalho frente à Escola Estadual Pública de Tempo Integral em Goiás.

3.2.1 Programas, Projetos e Propostas de Educação Escolar de Tempo Integral

No âmbito da temática “Programas Projetos e Propostas” foram identificadas 07 dissertações, que demonstram o desenvolvimento das práticas escolares realizadas nas escolas que foram adaptadas para o trabalho efetivo, com a incorporação do tempo integral no cotidiano escolar. Encontra-se nesta temática os elementos constitutivos dos programas implementados que podem sinalizar indícios da função social que a escola passa a assumir frente a qualidade do ensino que está produzindo.

Damásio (2018) propôs pesquisar o projeto experimental de Educação em Tempo Integral “Ser Pleno”, elaborado pela SEDUC/GO, em parceria com o Instituto Jaime Câmara e implantado em dez escolas da rede de ensino estadual do Estado de Goiás a partir de 2014. Assim, objetivou identificar a concepção de educação integral dos professores do Projeto Ser Pleno e, delineou, também, o percurso histórico da concepção de educação integral no

contexto brasileiro, estabelecendo o cotejamento entre a visão dos professores sobre educação integral e a concepção de ser pleno.

Os resultados da pesquisa 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. A autora enfatiza a 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 e faz, ainda, a distinção entre escola integral e educação integral, com base na ideia de que não basta oferecer uma Escola de Tempo Integral, mas é preciso ofertar uma educação integral, que extrapola o ambiente escolar. Ela enfatizou também a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais dos discentes. Damásio (2018) revela a necessidade de compreensão da Escola de Tempo Integral como direito a uma educação escolar que promova o desenvolvimento integral, mostrando a importância de uma proposta pedagógica de formação e não apenas da ampliação da jornada escolar.

De acordo com a autora do “Projeto Ser Pleno”, ele é um modelo de Educação Integral em Tempo Integral, que visa impactar a qualidade da educação nas escolas e que prepara crianças e jovens para uma vida plena (Damásio, 2018, p. 107).

Silva (2017) reflete sobre “O Programa Mais Educação em Goiás e o conceito de Educação Integral: Repercussões na qualidade de ensino”. Este estudioso analisa as repercussões do Programa Mais Educação, enquanto proposta indutora de Educação Integral, na melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Tendo por base as orientações oficiais desse Programa, referentes à sua inserção nas políticas redistributivas de combate à pobreza e visando à formulação de estratégias socioeducativas para a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2009b, c, d), buscou-se investigar, por uma parte, os critérios de qualidade de ensino e o significado da Educação Integral expresso nos documentos e, por outra, as repercussões concretas das ações socioeducativas na qualidade do ensino.

O autor propõe avaliar o impacto do Programa Mais Educação na melhoria da qualidade de ensino da escola pública em Goiás. Segundo o autor, o PME é um programa que deve apresentar uma repercussão significativa com todos os segmentos em que dialoga.

[...] deveria alterar não só o PPP da escola, mas também o Currículo de Referência do Estado de Goiás para o ensino fundamental, de modo a garantir que todos tivessem compromisso direto com essas orientações, contratando profissionais da educação, não ignorando o conhecimento popular ou cotidiano, mas conectando-os às práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar ou fora dele, dando

condições e autonomia de fato para que as escolas busquem a consolidação de real propósito de existência delas, primando pela qualidade do ensino para todos os alunos e tendo em vista a plenitude da pessoa em desenvolvimento e não apenas o cumprimento de metas para elevação em rankings nacionais e internacionais (SILVA, 2017, p. 186).

Diante do exposto, o autor conclui que houve perda da qualidade de ensino que teria por base a formação humana, por meio da formação cultural e científica e do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores dos alunos, e a não efetivação da proposta de indução da Educação Integral, ao contrário dos objetivos proclamados nos documentos do Programa.

Rodrigues (2016) desenvolveu uma investigação sobre o Programa Novo Futuro: Entre a Legitimidade e a necessidade do Ensino Médio em Tempo Integral. Sabendo que o Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, o autor busca compreender o processo de (re)construção e de (re)constituição do Ensino Médio no contexto histórico-social brasileiro, sobretudo diante da sua possibilidade de oferta em tempo integral.

Considerando este cenário, num percurso histórico-político-social que compreende a totalidade de relações e contradições derivadas das articulações entre capital e trabalho na educação, buscamos desenvolver uma reflexão sobre a possibilidade da oferta de um Ensino Médio em Tempo Integral que desvele e supere dualidades ainda existentes entre teoria e prática, conteúdo e forma, trabalho manual e intelectual, formação humana e profissional (RODRIGUES, 2016, p. 176).

O autor conclui que, é ao compreendermos experimentalismos e descontinuidades das políticas públicas e educacionais, sejam nacionais, regionais ou locais, que atentamo-nos 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. O autor destaca ainda a importância e a necessidade de aprofundamento e desenvolvimento de futuras pesquisas sobre a educação, o ensino e a escola.

Jesus (2014) traz o Ideário de Anísio Teixeira e as Propostas Atuais para a Escola Pública de Tempo Integral para estudo. A pesquisa teve 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. O projeto Escola Pública de Tempo Integral, da contemporaneidade, traz traços da visão de Anísio Teixeira,

A escola deveria oferecer aos alunos e alunas “leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física [...] que eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare realmente a criança para a sua civilização” (TEIXEIRA, 2007, p. 176).

Os resultados revelaram que há uma vasta literatura sobre o pensamento de Anísio Teixeira e muitas experiências educacionais voltadas para Escola de Tempo Integral, porém, com enfoques diferentes. A autora afirma ainda que na atualidade as várias experiências que existem mostram-se voltadas aos interesses dos organismos internacionais e, que os projetos atuais não correspondem verdadeiramente ao que fora pensado por Anísio Teixeira.

Alves (2013) realizou a pesquisa sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral no Brasil: Uma Análise do “Programa Mais Educação”, com o objetivo de compreender os princípios, as características e a concepção de educação integral do Programa Mais Educação (PME). No aporte teórico, procurou-se enfatizar os postulados da Pedagogia Histórico-Crítica, propostos por Saviani (2009, 2012), e também a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, de Libâneo (2009).

O estudo percebeu que a sistematização do Programa revela muitas fragilidades, como, por exemplo, a busca de parcerias, tanto para a oferta de atividades, quanto para a concessão de espaços físicos e a (des)valorização do magistério ao abrir espaços para pessoas sem formação acadêmica. O Programa, ao possibilitar o ingresso de outros profissionais (pessoas da comunidade local, estagiários) no desenvolvimento das atividades práticas/oficinas, abre espaço para um ensino fragmentado e desconectado com a Ciência.

O ensino ministrado na execução das atividades referentes ao PME deixa evidente que, o projeto é de natureza assistencial, passando a escola a ser um espaço de sociabilidade em lugar de uma escola do conhecimento.

Silva (2011) realizou uma pesquisa com o objetivo de investigar a 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). A pesquisa foi desenvolvida com o foco 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, e as orientações contidas no Programa Mais Educação. O resultado da pesquisa evidenciou que as ações educacionais do PME atendem os interesses da política neoliberal, transferindo responsabilidades entre as instituições Família, Escola e Estado. Por conseguinte, o projeto apresenta uma concepção de educação, que prioriza o acolhimento social dos alunos, uma escola da sociabilidade, em lugar de uma escola de conhecimento.

A autora Silva (2011) conclui que a melhoria das condições para garantir a adequada permanência dos alunos na escola por mais de oito horas diárias revela-se de suma importância. 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: 1) demonstrarem exercer um trabalho complementar as 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.

O agrupamento temático possibilitou conhecer os projetos e as experiências educativas que foram desenvolvidas ao longo dos anos no cenário brasileiro: CIEP, CAIC, CIAC, PRONAICA, PROFIC, PME. Estes programas/projetos criam uma escola pública para atender o aluno no diurno com uma diversidade de atividades no campo do esporte e da cultura.

Na escola estadual goiana, a materialização desse modelo de ensino ganhou repercussão com o PME (Portaria Normativa Interministerial nº17, de 24 de abril de 2007), e como passar dos anos (2007 a 2016), algumas escolas estaduais, em vários municípios goianos, foram se adaptando para o trabalho de ampliar a jornada escolar das crianças e adolescentes. Para adequar as ações educativas da SEDUC/GO ao Plano Nacional de Educação (PNE), que determina na meta 6 que pelo menos 25% dos alunos brasileiros da educação básica estejam estudando em tempo integral, o governador Marconi Perillo sancionou a Lei Estadual nº 19.687/2017, criando os Centros de Ensino em Período Integral.

3.2.2 Gestão e Organização da Escola de Tempo Integral.

Composto por um único trabalho, a temática apresenta um elevado grau de importância dentro do campo educacional. A gestão e organização da Escola de Tempo Integral deve atentar-se à ampliação dos tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem, de forma a contemplar a formação humana integral no processo educacional.

Honorato (2015) realizou a pesquisa com o objetivo de investigar a Concepção de Gestão e Organização Pedagógica em Documentos Oficiais sobre Escola de Tempo Integral. A proposta visa compreender as concepções de organização escolar e gestão do Programa Mais Educação e da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, analisando seus impactos na

Escola Pública de Tempo Integral e suas relações com as orientações dos Organismos Internacionais.

A autora propôs estudar os documentos oficiais que regulamentam a ampliação da jornada escolar, mostrando que a escola tem um papel fundamental na formação do conhecimento e no desenvolvimento social, portanto a gestão e organização da Escola de Tempo Integral devem levar em consideração:

Como princípio de mudança da realidade atual, a gestão precisa estar consciente da concepção de educação como princípio de emancipação humana, comprometida com os saberes socioculturais. A escola de tempo integral pode se transformar em uma medida assertiva, quando entendida como local e espaço de múltiplas possibilidades científicas e intelectuais, compartilhadas historicamente na sociedade (HONORATO, 2015, p.94).

O diálogo para esse estudo teve a contribuição de autores como: Cavaliere (2000, 2009, 2010); Limonta (2011, 2013); Maurício (2004, 2009, 2013); Paro (1986, 1996, 1988, 2006, 2007, 2009, 2010, 2011); Saviani (2002, 2005); Libâneo (1998, 2001, 2004, 2007, 2008, 2011, 2012, 2013) e outros.

O resultado de sua pesquisa aponta:

De um lado, a escola de tempo integral é organizada para cuidar e proteger as crianças, adolescentes e jovens que se encontram em situações de risco e vulnerabilidade social. O espaço escolar é destinado à socialização de saberes comunitários, vivenciados nas relações cotidianas de estudo, de atividades culturais e de trabalho socioeducativos e experienciais. Do outro lado, as políticas educacionais nacionais corroboram com as medidas de ajuste e de poder econômico-estatal, ao dar ênfase à descentralização e autonomia nos processos de organização e gestão da escola, no atendimento às necessidades educacionais básicas dos alunos e na responsabilização das famílias e da escola pelos destinos e resultado educacionais (Honorato, 2015, p.104).

Considerando o pensamento da autora, é possível compreendermos que as dificuldades na gestão e organização pedagógica da escola pública brasileira de tempo integral, são influenciadas por políticas educacionais compensatórias e de acolhimento social.

3.2.3 Dificuldades de aprendizagem na Escola de Tempo Integral

A tese de Nascimento (2010) tem como objeto de estudo as dificuldades de aprendizagem, centrada na apreensão sobre as manifestações do não-aprender, numa Escola de Tempo Integral. A autora busca compreender as manifestações que levam ao não-aprendizado e propõe ações musicoterapêuticas para sua modificação. A questão norteadora

da pesquisa configura-se através da seguinte indagação: como compreender, através da mediação da musicoterapia, como se manifestam e/ou se modificam e/ou se mantêm as dificuldades de aprendizagem dentro do contexto escolar de tempo integral?

A proposta dos conteúdos de ensino abordados na escola de tempo integral nem sempre são estabelecidos em função de experiência que o aluno vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas. Os processos mentais e habilidades cognitivas são menos valorizados do que os conteúdos organizados e racionalmente sendo mais importante o processo de aquisição do saber propriamente dito.

A tese está sustentada na perspectiva fenomenológica existencial e a metodologia baseou-se na pesquisa-ação integral, apresentando as três dimensões do discurso: fenomenológico-descrição, compreensão e interpretação (REZENDE, 1990). Esse estudo recebe contribuições da música e da psicologia.

Os resultados apreendidos pela autora apontaram para três categorias axiais: espaço de vida interinfluentes, percepções intersubjetivas e atos inter-reflexivos, indicando que as dificuldades de aprendizagem devem ser vistas a partir de um *olhar diferenciado e ampliado*, no qual a musicoterapia se configura como espaço-tempo de trans-formação das dimensões do pensar, sentir e agir.

As dificuldades de aprendizagem, segundo a autora, foram compreendidas de forma ampliada, por meio de uma *escuta diferenciada* que integrou saberes e discursos em seus *locus* variados à apreensão da mútua constituição entre sujeitos e meio.

3.2.4 A visão dos alunos sobre Escola Tempo Integral e a influência no ensino-aprendizagem

A temática “A Visão dos alunos sobre Escola de Tempo Integral e a Influência no ensino-aprendizagem” foi identificada em 02 trabalhos de dissertação.

Assis (2016) propõe discorrer, em sua dissertação, sobre a afetividade infantil frente às transformações que são acrescidas no cotidiano escolar. O aporte teórico escolhido para o tratamento da pesquisa, do estudo e da interpretação dos dados foi o trabalho psicogenético de Henri Wallon. Seu trabalho está intitulado como “Um Estudo sobre a Afetividade na Escola Pública de Tempo Integral: Percepção dos Sujeitos Aprendentes”.

O objetivo do autor foi investigar e analisar como os alunos do ensino fundamental respondiam afetivamente à implantação do Programa Mais Educação e como é a participação nas atividades do PME. A intenção era colher respostas de 23 crianças do 3º ao 5º ano do

ensino fundamental de uma escola pública de Jataí/Goiás, sobre as mudanças que o PME provocou no ambiente escolar e na vivência cotidiana da escola. Os resultados obtidos permitem (re)afirmar a relação indissociável entre afetividade e aprendizagem na escola e nos processos de ensino e aprendizagem.

O trabalho de Nunes (2013), intitulado “Escola de Tempo Integral: Os Sentidos e Significados Atribuídos pela Criança”, busca compreender os sentidos e significados que as crianças, sujeitos da pesquisa, atribuem à Escola de Tempo Integral.

A autora nos permite ver a Escola de Tempo Integral pelos “olhos da criança”. Por meio de observação, análise documental e rodas de conversa com as crianças, foi possível traçar um novo olhar para ampliação da jornada escolar. Os resultados apresentados pela autora mostram 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, considera-se que, para elas, 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.

3.2.5 Desafios do processo de implementação das Escolas Públicas de Tempo Integral

Foram identificados 02 trabalhos, sendo 01 dissertação e 01 tese, que versam sobre os desafios do processo de implementação das Escolas Públicas de Tempo Integral no Estado de Goiás. A discussão apresentada pelos autores mostra o marco inicial da implantação do “novo modelo” de ensino que as escolas públicas de Goiás passariam a ofertar e apresentam as mudanças no trabalho docente advindas deste processo.

Os autores vinculados a essa temática são Freitas e Silva (2011) e Ramos (2012). Eles apresentam o posicionamento de que a Escola de Tempo Integral surgiu para atender aos princípios da equidade e da proteção social aos menos favorecidos de oportunidades educacionais.

O trabalho de Freitas (2011) intitulado “A Escola de Tempo Integral: Desafios de Educadores/as na experiência de Goiás”, busca evidenciar e analisar como está sendo realizada a implantação da Escola de Tempo Integral no estado de Goiás, enquanto política de Estado e, assim, perceber se a implantação do projeto em Goiás foi bem aceita pela comunidade e como o professor, enquanto mediador do conhecimento, se adaptou ou se envolveu no processo de mudança de trabalho e do ambiente escolar.

Silva (2011) também abordou a implantação da Escola de Tempo Integral na rede estadual de Goiás (2006-2010). O objetivo de sua dissertação foi desvelar o processo de implementação do projeto de Escolas Estaduais de Tempo Integral na rede pública estadual de Goiás. A autora constatou que o momento político vivido na época foi um grande propulsor para a implementação da Escola Estadual de Tempo Integral, “[...] podemos afirmar que a EETI se caracteriza como uma política pública educacional imediatista, com intenções eleitoreiras” (SILVA, 2011, p. 92).

O trabalho de Silva descreve os motivos que levaram a ampliação do tempo nas escolas públicas do Estado de Goiás:

Em Goiás, com base nos estudos de Silva (2011), alguns fatores contribuíram para a ampliação do tempo escolar nas escolas públicas de tempo integral, dentre eles destaca-se: a diminuição das matrículas na educação básica e o reordenamento da rede pública estadual de educação para a municipalização dos anos iniciais de ensino; a democratização da gestão escolar, a descentralização dos recursos financeiros, principalmente, com o programa Mais Educação. Segundo esta autora, mesmo que estes processos de democratização e descentralização representem contradições em suas constituições e finalidades, de acordo com os documentos da SEDUC/GO, foram a base para a ampliação do tempo escolar (SILVA, 2011, p. 19 apud SILVA, 2011).

As análises da autora mostram que o processo de implantação do tempo integral nas escolas públicas se deu de forma tumultuada, onde as escolas improvisaram a estrutura física e os recursos materiais e humanos para iniciarem o funcionamento em tempo integral.

A tese de Ramos (2012) também investiga a Escola de Tempo Integral na rede estadual de ensino de Goiás, na perspectiva de compreender se é “Escola do Conhecimento ou do Acolhimento?” A autora investiga se as mudanças introduzidas na instituição escolar visam à melhoria do desempenho dos alunos. Ela reforça ainda a ideia de se 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).

A pesquisa foi qualitativa, desenvolvida por meio da pesquisa de campo e da análise documental. Já nas conclusões a autora afirma que as Escolas de Tempo Integral da Rede Pública Estadual de Goiás enfrentam muitos desafios e que o processo de implementação delas vem consolidando uma escola do acolhimento, em detrimento de uma escola do conhecimento.

Limonta, em 2013, nos alerta sobre essa nova face da escola, que busca proporcionar e

atender aos interesses da sociedade capitalista, ao ampliar o tempo de permanência do aluno na escola. Desta forma, a escola adquire uma nova identidade, onde o conhecimento científico mescla-se com o desenvolvimento das várias dimensões humanas (física, afetiva, intelectual, social, moral e estética).

As discussões sobre a Escola Pública de Tempo Integral apresentadas nos 13 trabalhos em estudo, demonstram que os Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de Goiás possuem excelentes trabalhos científicos, que abordam a temática em sua diversidade. Nas produções analisadas foi possível perceber a preocupação dos autores com o desenvolvimento da prática educativa dentro da Escola Pública de Tempo Integral. Identificamos por meio das diferentes abordagens teóricas o diálogo entre autores e estudiosos da educação escolar como, por exemplo, Cavaliere (2007; 2010b) e Coelho, (2009a). As autoras fazem um estudo aprofundado sobre a Educação Pública de Tempo Integral, desde uma perspectiva histórica até as experiências de políticas públicas de ampliação da jornada escolar mais recente. Maurício (2009a) compartilha as ideias das autoras e acrescenta que a temática da educação integral de tempo integral deve,

[...] reconhecer a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento (MAURÍCIO, 2009, p. 26).

Desta forma, segundo o autor, o compromisso da Escola Pública de Tempo Integral com a formação integral do aluno tem papel de destaque no apropriamento do conhecimento sistematizado. A escola, ao longo da história brasileira, perpassou por diversas mudanças socioculturais e, portanto, sua função social não pode ser compreendida apenas como lugar da humanização. Libâneo (2012) alerta que a escola, ao assumir tal postura, pode se tornar um lugar de assistencialismo travestido de acolhimento social. Paro (1988) complementa relatando que a Escola Pública de Tempo Integral, na perspectiva de assistência social, não tem o compromisso pautado no ensino e deixa a escola à mercê de outros afazeres, fazendo com que fique em segundo plano seu principal motivo de existência, a mediação na transmissão do saber científico.

A ampliação da carga horária escolar deve representar uma ampliação de oportunidades e situações especialmente planejadas com a finalidade de promover aprendizagens significativas e emancipadoras. O processo de implementação desta nova

rotina na escola pública deve apresentar meios que favoreçam o desenvolvimento e o bom funcionamento da instituição escolar.

É preciso desmistificar o discurso de que a escola pública de tempo integral do Estado de Goiás apresenta estrutura física, material e humana adequada para o exercício das ações pedagógicas. Os trabalhos analisados nos mostram uma escola sucateada, repleta de necessidades e, onde o improviso faz morada.

Acreditamos que as pesquisas dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Estado de Goiás, até este momento, corroboram para uma visão geral da produção acadêmica referente à Escola de Tempo Integral com vistas a transformações significativas e coerentes entre o pensar e agir de todos os sujeitos envolvidos na dinâmica do processo educativo. Os trabalhos acadêmicos apontam que o tempo integral na escola pública é uma modalidade de ensino em expansão, sua implementação carrega uma parcela de dificuldades, tanto pedagógica como na estrutura física da escola para adequar ao novo padrão de funcionamento, a rotina é alterada para agregar as atividades docentes que ampliam a carga horária.

Encontramos nos embates teóricos produzidos nos trabalhos, a preocupação dos pesquisadores com a escola pública, se tornando em um local de reprodução das práticas sociais já experienciadas pelo aluno, sem acrescentar de forma significativa a produção do conhecimento científico.

CONCLUSÃO

Ao longo deste texto, buscou-se esclarecer, como o objeto “Escola de Tempo Integral” foi caracterizado em diversas pesquisas acadêmicas realizadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de Goiás, no período de 2008 a 2018. Buscou-se, também, analisar historicamente, a trajetória da Escola Pública de Tempo Integral no Brasil, e apreender as relações entre Educação Integral e Escola de Tempo Integral na tradição histórica brasileira.

No início desta dissertação estão expostos os motivos que levaram à busca de respostas a essa questão.

Sendo professora da Educação Básica e verificando que na escola em que exerço minhas atividades do magistério foi implantado o Programa Mais Educação, o anseio para compreender tal dinâmica de trabalho, imposta à escola pela SEDUC, me direcionou ao mestrado e à leitura de autores que tratam do assunto, possibilitando a compreensão da materialização do PME como complemento das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola que, até o ano de 2007, oferecia apenas o ensino em período parcial.

Assim, o objeto “Escola de Tempo Integral”, foi sendo compreendido a partir do estudo de autores, como Cavaliere, Coelho, Mauricio, Dourado, Libâneo, Moll, Paro, Limonta, entre outros, que compõem a base teórica que fundamenta nossa compreensão sobre as finalidades da Escola de Tempo Integral e suas implicações no processo de formação humana.

O exercício de análise da produção científica, realizado no recorte temporal de 2008 a 2018 sobre a Escola de Tempo Integral no Estado de Goiás, traz conhecimentos atualizados e informações concretas sobre o objeto em estudo e complementa o mapeamento que Ribetto e Mauricio (2009) realizaram no período de 1987 a 2007, referente ao ensino na Escola de Tempo Integral na Educação Básica.

No que se refere aos dados comparativos entre a presente pesquisa e a pesquisa de Ribetto e Mauricio (2009), é válido ressaltar a mudança no panorama traçado. O quantitativo de teses e dissertações mostra que no Estado de Goiás houve uma expansão nas produções científicas acerca da temática, apontando características bastante diferenciadas. Enquanto o estudo das autoras revela experiências de ampliação do tempo escolar no âmbito municipal, esta pesquisa mostra que as escolas estaduais também são objeto de estudo.

A pesquisa de natureza bibliográfica teve como fonte as bibliotecas digitais dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de Goiás. Foram selecionadas para a análise 13 pesquisas, sendo 11 dissertações e 02 teses. No processo de aproximação das fontes de análise foram identificadas seis Linhas de Pesquisa vinculadas a dois Grupos de Pesquisa, com cadastros atualizados no *site* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Dentre essas Linhas, a linha “Teorias da Educação e Processos Pedagógicos” destaca-se com a maior produção, com um total de seis trabalhos, correspondendo a 46% da produção selecionada para análise. Nesse aspecto, o período investigado, de 2008 a 2018, aponta para uma tímida produção acadêmica que, ao longo do tempo, foi ganhando espaço nas discussões na academia.

Constatou-se que o número de dissertações de mestrado é em número superior ao de teses de doutorado, no que tange ao objeto de estudo, e que todos os trabalhos analisados apresentam significativa contribuição à compreensão do processo de implantação da Escola Estadual de Tempo Integral em Goiás, assim como dos princípios que regem a formação humana no contexto das Escolas Públicas de Tempo Integral.

Na organização e sistematização dos dados para análise e atendendo aos objetivos da dissertação, elegeram-se as categorias de estudo a partir do agrupamento das temáticas que evidenciaram os resultados a partir dos quais é possível tecer algumas considerações.

Os objetivos específicos para tratar do problema apresentado foram:

- Identificar os objetivos das pesquisas sobre Escola Pública de Tempo Integral;
- Identificar as bases teóricas-metodológicas que sustentam as pesquisas sobre Escola de Tempo Integral no Estado de Goiás;
- Aprender as conclusões apontadas nas pesquisas sobre Escola de Tempo Integral.

Definidos os objetivos que auxiliaram a desvelar o problema que me inquietava, o objeto “Escola de Tempo Integral” foi sendo conhecido, a partir do momento em que os traços históricos da trajetória da Escola Pública de Tempo Integral no Brasil foram apresentados, possibilitando um conhecimento do panorama histórico da Escola Pública de Tempo Integral.

Percorremos o surgimento dos movimentos políticos ideológicos, denominados como anarquista (a partir de 1920), integralista (a partir da década de 1930) e escolanovista de cunho liberal (também a partir de 1930), e também dos debates pedagógicos, que delinearam as propostas para a Escola Pública de Tempo Integral no Brasil.

A Escola Pública de Tempo Integral ganhou relevo nas políticas públicas nacionais na década de 1930 com Anísio Teixeira. Desde sua égide, a escola e o ensino, são tidos como principais meios de promoção do desenvolvimento integral do ser humano. Dessa forma, a formação integral do aluno faz parte do trabalho desenvolvido dentro da escola.

Ao delinear a trajetória da Escola Estadual de Tempo Integral no Estado de Goiás, constatamos que a ampliação da jornada escolar foi implementada, no Estado de Goiás, a partir do ano de 2006, quando a SEDUC/GO começou a pensar em programas/projetos para melhorar o aprendizado escolar dos alunos e, em contrapartida minimizar os altos índices da defasagem de ensino/aprendizagem, repetência e evasão escolar. De acordo com as pesquisas analisadas, as primeiras tentativas para implementar o tempo integral nas escolas públicas foram realizadas por meio de projetos/atividades extracurriculares, como o PME. A meta era atender alunos de área de risco e em vulnerabilidade social. E o objetivo almejava obter a recuperação da aprendizagem escolar e preparar o aluno para o desenvolvimento de suas potencialidades nas diversas dimensões do desenvolvimento humano.

Conhecer os trâmites legais sobre a implementação do Projeto Escola Pública de Tempo Integral em Goiás que, aos poucos, foi culminando para a efetivação da implantação dos Centros de Ensino de Período Integral nas Escolas Estaduais do Estado, nos possibilitou problematizar, questionar, tensionar o ensino de tempo integral nas escolas públicas e, ao mesmo tempo, estudar, nas produções científicas a caracterização do objeto Escola de Tempo Integral, conhecendo as bases teórico-metodológicas que fundamentaram as pesquisas e quais são as contribuições significativas que foram apontadas para a implementação do Ensino de Tempo Integral nas Escolas Públicas do Estado de Goiás.

Devido nosso objeto de estudo ser relativamente recente no campo das discussões educacionais no Estado de Goiás, a literatura científica está em construção, não havendo muitas publicações de artigos ou capítulos de livros que retratem as experiências de implantação do tempo integral nas escolas públicas. Assim, recorreremos às dissertações e teses publicadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado e averiguamos que, do período de 2008 a 2018, a UFG e a PUC/GO, possuem excelentes produções acadêmicas que abordam a Escola Pública de Tempo Integral em suas diversas temáticas.

Nossa análise partiu da leitura integral das 13 produções acadêmicas. Os dados coletados apresentaram as diversas experiências desenvolvidas pela escola pública estadual na tentativa de implantar o tempo integral. Temos relatos de que, desde a década de 1930, a Escola Pública de Tempo Integral está em andamento no Brasil e que, de tempos em tempos,

busca se consolidar no cenário educacional, como modalidade de ensino capaz de transformar a educação escolar.

As pesquisas possibilitaram o acesso a documentos que trazem, em detalhes, a operacionalização da educação escolar e mostram como o ensino está sendo proferido na Escola Estadual de Tempo Integral em Goiás. Um detalhe bastante relevante advindo da análise dos trabalhos acadêmicos é a minha aproximação como pesquisadora com a academia, no sentido de conhecer e discutir sobre a literatura científica depositada nos acervos digitais dos Programas de Pós-Graduação em Educação (UFG e PUC/GO).

A investigação que realizamos teve a pretensão de oferecer uma visão panorâmica da produção acadêmica realizada nos PPGes do Estado de Goiás, no que se refere à Escola Estadual de Tempo Integral, no período de 2008 a 2018. A análise das dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas contribuiu, no sentido de apresentar de forma clara e objetiva, como de fato é desenvolvido o trabalho pedagógico frente à Escola de Tempo Integral.

Constatamos, nos documentos analisados, que o processo de implementação da Escola Estadual de Tempo Integral no Estado de Goiás deu-se de forma tumultuada, com a improvisação da estrutura física e dos recursos materiais e humanos.

Outra situação que demanda atenção é a sobreposição das funções da escola de integração e acolhimento social à sua missão pedagógica ligada ao conhecimento e à aprendizagem escolar.

Entendemos que a implantação da Escola Estadual de Tempo Integral, hoje denominada Centro de Ensino em Período Integral/CEPI, deve compreender a escola como um espaço de relação intencional e sistematizada do conhecimento, cabendo a ela desempenhar com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem, que permitam ao aluno desenvolver capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras, relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais.

A articulação bem-sucedida entre os tempos e os espaços escolares, os diferentes saberes, de forma crítica e dialógica, os educadores, e as interações com a sociedade civil, proporcionam a construção de uma educação integral, de conhecimentos universais e da emancipação dos sujeitos.

Acreditamos que a proposta de criação da Escola Estadual de Tempo Integral possa galgar êxito rumo a uma educação de qualidade, tendo condições físicas e estruturais para o pleno exercício de suas atividades visando à qualidade, onde o saber sistematizado seja o

foco e as demais atividades estejam articuladas com esses saberes.

Almejamos que este recorte da produção na área da educação, voltado para compreender e conhecer a Escola Estadual de Tempo Integral no Estado de Goiás, possa vir a ser um instrumento para o delineamento de novas pesquisas e de ações que venham a fortalecer o campo educacional nesta área do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Vinícius Borges. **Educação integral e escola de tempo integral no Brasil: uma análise do “Programa Mais Educação”**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, s.l., n. 65, 2004.

ASSIS, Tauã Carvalho de. **Um estudo sobre a afetividade na escola pública de tempo integral: a percepção dos sujeitos aprendentes**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016.

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

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 18 de maio de 2019.

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

_____. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007*

_____. Decreto 6.094 de 24 abr. 2007. **DOU**, Brasília, DF, 25 abril 2007

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos**. Brasília: CNE, 2010.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

_____. Constituição (1988). **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **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.fnede.gov.br>. Acesso em: out 2018.

_____. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 de agosto de 1990.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. *Educação integral*. Brasília: MEC, 2009. (Série Mais Educação).

_____. Ministério da Educação (MEC). Módulo Competências Básicas/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – 3. Ed. Atual. – Brasília: MEC, FNDE, 2010

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal, 2001.

_____. Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 nov. 2007.

CASTRO, Adriana de. **A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista**. São Carlos, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos.

_____. Maria Helena Guimarães. **Como anda a Educação Básica no Brasil: o desafio da qualidade**. São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.cep.cl/Cenda/Cen_Documentos/Educacion/ Varios_Educacion / MH_LIVRO _ EDUCACAO.doc. htm>. Acesso em: 9 dez. 2018.

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**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>> Acesso em: 26 de Março. 2019.

_____. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. In: Em Aberto, Brasília, Inep, v.22, nº 80, p.51-64, 2009.

_____; 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.

_____. História (s) da educação integral. *Aberto*. Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009.

_____. Trajetória dos CIEPs do Rio de Janeiro: municipalização e novas configurações, **Educação em foco**, v. 18, n. 2, Juiz de Fora, 2014.

_____. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação e Sociedade**, v. 35, nº. 129, Campinas: 2014.

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.

_____. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu-MG, 2004.

COLLOR, F. **Pronunciamento de Fernando Collor em 13/07/2015**. Senado Federal: Brasília-DF, 2015. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos/-/p/texto/414668>> Acesso em: 08 de nov.2017.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO/GOIÁS. **Resolução CEE/CP n. 5**, de 10 de junho de 2011. CEE/GO, 2011.

COSTA, Rafael dos Reis. **Avaliação de impacto do projeto Escola Estadual de Tempo Integral em Goiás**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017

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**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

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.

ÉBOLE, T. Uma experiência de educação em tempo integral. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. MEC – INEP – Bahia, 1969. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001840.pdf>

EDUCAÇÃO INTEGRAL: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. Revista Educação & Sociedade, Campinas, n. 79, p. 257-272, Ago, 2002

FERREIRA, Gerusa Vidal. Educação de Tempo Integral em Santarém: Ações da secretaria municipal de educação no período de 2008 a 2014. Dissertação. Santarém, PA, 2016.

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.

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.

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

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, abr./jun 2012.

FREITAS, Miriã Clemente de. **Escola de tempo integral: desafios de educadores/as na experiência de Goiás**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2009.128p. (Educação Cidadã, 4).

GALLO, S.; 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.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. 2. ed. Barueri, São Paulo: Manole, 2009.

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.

GIOVANNI, Geraldo; SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de formação integral da criança. *Educação & Sociedade [online]*, v. 20, n. 67, p. 70-111, 1999.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta de Escola Estadual de Tempo Integral**. Goiânia: Gráfica Seduc/GO, julho/2006.

_____. **Escola Estadual de tempo Integral: possibilidades de integração e de ampliação de oportunidades**. Goiânia/ SEE/GO, 2010.

_____. **Orientações Pedagógicas Preliminares**. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte, Goiânia, 2016

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Pacto Pela Educação**. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/>>. Goiânia, 2011>. Acesso em: jan. 2019.

_____. **Escolas de Tempo Integral**. Disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/SitePages/> Acesso em: jan. 2019

_____. **Programa Novo Futuro**. Disponível em: <<http://portal.seduc.go.gov.br/Ensi no/Programa-Novo-Futuro.aspx>>. Goiânia, 2012>. Acesso em: jan. 2019.

_____. 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 fev. 2019.

_____. Decreto n. 800 de 06/03/1931. Conselho de Educação de Goiás. Correio Oficial, ano 75, n. 1863, 14/03/1931. Arquivo Público Estadual, AGEPEL. Seção de Hemeroteca. n. AHE 149.

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, 2016.

GONÇALVES, Antônio Sergio. Reflexões sobre a educação integral e a escola de tempo integral. In: **Cadernos CENPEC** n. 2, Educação Integral, CENPEC, 2006.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v.2: Os intelectuais; O princípio educativo; Jornalismo.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Caderno CENPEC: Educação, Cultura e Ação Comunitária**, nº 2, 2006.

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, 2015.

ICE BRASIL. *Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação*. Programa. 2014. Disponível em: <http://www.icebrasil.org.br/wordpress/index.php/programas/educacaodequalidade/escolas-em-tempo-integral/foco-de-atuacao/>. Acessado em: 08 março. 2019.

JESUS, Angélica Cândida de. **O ideário de Anísio Teixeira e as propostas atuais para a escola pública de tempo integral**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educ. Pesqu*, Mar 2012, vol. 38, nº.1, p.13-28. SCIELO

_____.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 publica: Políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPED Publicações, Gráfica e editora America, Kelps, 2013.

_____. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa, São Paulo* vol. 38, nº. 1, Mar 2012,

_____. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In: BARRA, V. *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: Cegraf/UFG, 2014 a.

LEITE, Michele de Mendonça. **Educação Escolar na pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

LIMONTA, Sandra Valéria. Escola de Tempo Integral: Desafios Políticos, Curriculares e Pedagógicos. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, vol. 24, n. 46/ 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.

LIMONTA, Sandra Valéria; SANTOS, Livia de Souza Lima. Educação integral e escola de tempo integral: currículo, conhecimento e ensino. In: LIMONTA, Sandra Valéria et al. (Orgs.). **Educação integral e escola pública de tempo integral**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

MARTINS, João Flávio Freire. **Escola de Tempo Integral: Desafios para o Ensino Público em Goiânia**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC, Goiânia, 2012.

MAURÍCIO, Lúcia V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos. **Em Aberto**, Brasília, Inep, v. 22, n. 80, 2009.

_____. Literatura e representações da escola pública de horário integral. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, p. 40-56, 2004.

_____. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Lígia Martha C. da C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DPetAlii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. Ed. Martins Fontes. 2007.

MOLL, Jaqueline. *A cidade educadora como possibilidade: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez, 2004.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento: sua contribuição à ruptura de pré-conceitos. **Revista de Educação da UFSM**, Santa Maria: Centro de Educação, v. 40, 2015.

NASCIMENTO, Sandra Rocha do. **A escuta diferenciada das dificuldades de aprendizagem: [manuscrito]: um pensarsentiragir integral mediado pela musicoterapia**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice; Educação, Saber, Produção em Marx e Engels. Ed.Cortez. 1990.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. *Em Aberto*. Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

NUNES, Gilda Aparecida Nascimento. **Escola de tempo integral: Os sentidos e significados atribuídos pela criança**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

PAIVA, Neide da Silva. **A escola de tempo integral na perspectiva da criança**. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 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 integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia M. C. C. (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, p. 13-20, 2009.

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

PEGORER, V. **Educação integral: Um sonho possível e de realização necessária**. São Paulo: Texto novo, 2014.

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, 2016.

PILLETI, Claudino; PILLETI, Nelson. **História da educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2012.

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, 2013.

RAMOS, Maria da Luz Santos. **Escola de tempo integral na rede estadual de ensino: “escola do conhecimento ou do acolhimento?”**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

RIBETTO, A.; MAURÍCIO, L. V. **Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros**. Em Aberto. Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009.

RODRIGUES, Renato Ribeiro. **Programa Novo Futuro: entre a legitimidade e a necessidade do Ensino Médio em tempo integral**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2016.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; Ens, Romilda Teodora. As Pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set./dez.2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; Vosgerau; Dilmeire Sant’Anna Ramos. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, v.14, n.41, 2014.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton. *Pedagogia histórico-critica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. *Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo*. 32^a. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, Especial, out. 2007.

SILVA, Fabrício Cardoso da. **O Programa Mais Educação em Goiás e o conceito de Educação Integral: repercussões na qualidade do ensino**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

SILVA, Darlyene Iviane da Costa. **Tempo, espaço e processos pedagógicos na escola pública de tempo integral**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

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

SILVA, Deuzeni Gomes da. **Educação Integral: uma análise dos programas Mais Educação e Novo Mais Educação no município de Bela Vista de Goiás**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

SILVA, Flávia Osório. **Escola de Tempo Integral – uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006 – 2010)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SOBRINHO, J.A; PARENTE, M. M. de A. **CAIC: Solução ou Problema?** Brasília, DF: IPEA, 1995.

SOUZA, M.; ALEPRANDI, R.; TRENTINI, S. As concepções filosóficas e pedagógicas de Educação Integral no Brasil e as Políticas Educacionais. In: COSTA, S; COLARES, M.

Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais, Curitiba: CRV, 2016. p. 33-61

SOUZA, Paulo Renato; RILEY, Richard. Educação além das fronteiras: Brasil e EUA estão eliminando as lacunas existentes na história, na cultura e no desenvolvimento. Folha de S. Paulo, São Paulo, 07.01.2001, p. A3.

TEIXEIRA A, Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, V. 31, N.73, p. 78-84, jan/mar; 1959.

_____. Plano de Construções Escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195:199, 1961.

UNESCO. *O marco de ação de Dakar Educação para Todos*, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad Editora, 2009. 11ª ed.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível?* Campinas, SP: Papirus, 1995.

VICENTE, Milene do Amaral Ferreira. **Ampliação do tempo escolar: o trabalho docente nas escolas públicas de tempo integral na Rede Municipal de Educação de Goiânia**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semenovich, **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.