



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

GLEIZE RAMOS DE OLIVEIRA

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: AVANÇOS E DESAFIOS
NA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA MONTEIRO LOBATO**

GOIÂNIA
2020

GLEIZE RAMOS DE OLIVEIRA

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: AVANÇOS E DESAFIOS
NA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA MONTEIRO LOBATO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação e Pesquisa *Stricto Sensu*, Mestrado em História, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC), como requisito total para obtenção do título de Mestre em História, sob orientação da professora Dr^a. Marlene Castro Ossami de Moura. Linha de pesquisa: Identidades, Tradições e Territorialidades

GOIÂNIA
2020

048q Oliveira, Gleize Ramos de
Escola de tempo integral : avanços e desafios na experiência
da Escola Monteiro Lobato / Gleize Ramos de Oliveira.--
2020.

160 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. 135-142

1. Educação integral. 2. Representações sociais. I.Moura,
Marlene Castro Ossami de. II.Pontifícia Universidade
Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação em História
- 2020. III. Título.

CDU: 37.018.45(043)



**PUC
GOIÁS**



ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: AVANÇOS E DESAFIOS NA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA MONTEIRO LOBATO

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em História da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 10 de junho de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marlene Castro Ossami de Moura / PUC Goiás

Prof. Dr. Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos / UEG

Prof. Dr. Maria Cristina Nunes Ferreira Neto / PUC Goiás

Prof. Dr. Thais Alves Marinho / / PUC Goiás

Prof. Dr. Rezende Bruno de Avelar / UEG

Dedico este trabalho à minha irmã Clébia Ramos de Oliveira, parceira e incentivadora desse estudo, aos meus familiares que compreenderam o meu momento de isolamento para a pesquisa. Em especial, à equipe EMEI Monteiro Lobato que, por meio das formações continuadas, despertou em mim o interesse pela pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a **Deus**, por proporcionar condições diversas para a conclusão de mais uma etapa vencida e à minha **família**, pela compreensão e apoio e, hoje, ao meu **filho Nicolas** que participou de todas as etapas do curso desde o ventre até a conclusão do mestrado, já em meus braços.

À **Prof. Dr^a Marlene Castro Ossami de Moura**, que com muita paciência e dedicação me conduziu pelo caminho da pesquisa, sendo uma orientadora cautelosa e, ao mesmo tempo, firme com os seus propósitos, sempre em busca de novos conhecimentos e de novas possibilidades, me levando ao eixo central do estudo e me orientando a manter o foco na pesquisa histórica. Pela assiduidade e pontualidade nas orientações e observações teóricas do estudo elaborado.

A todos os professores do curso de mestrado que se preocuparam e se comprometeram em selecionar os textos, sempre com um olhar para a heterogeneidade da turma, e sempre fazendo um *link* com a nossa pesquisa, especificamente, ao Prof. Dr^o**Eduardo Sugizake**, pelo dinamismo e atenção e dedicação à leitura dos textos; ao Prof. Dr^o**Eduardo Gusmão de Quadros**, por me fazer sentir em casa; à Prof. Dr^a**Deusa Maria Rosa Boaventura**, pela excelência e organização; à Prof. Dr^a**Maria do Espírito Santo Rosa Cavalcante Ribeiro**, pela competência e sabedoria no ato de ensinar, uma admirável profissional; à Prof. Dr^a**Thais Alves Marinho**, por me apresentar um leque de conhecimentos por meio da transdisciplinariedade e mostrar a possibilidade de uma pedagoga fazer mestrado em História, sendo esse um incentivo para a conclusão do curso. À Professora. Dr^a**Maria Cristina Nunes Ferreira Neto** pelas importantes sugestões quando da qualificação da minha dissertação e, juntamente, com a Profa. Dr^a**Sibele Aparecida Viana** contribuíram com seus conhecimentos para minha formação.

Aos meus colegas do curso, em especial, à **Leksel, Daiane e Clébia** que muito contribuíram na minha formação com trocas de conhecimentos, na apresentação de teóricos importantes e fundamentais para a minha pesquisa e pelos momentos de descontração, tanto durante as aulas com as comparações ecléticas, como na lanchonete onde se dava continuidade aos debates de maneira divertida, sempre deixando uma pontinha para dar continuidade no próximo encontro. Sinto que não passei pelo curso, mas vivenciei o melhor dele durante esses dois anos e

que todo o processo ficará marcado na minha história de vida e de formação.

Aos professores da EMEI Monteiro Lobato e aos formadores dessa equipe, em especial, aos professores **André Alcântara Brandão** e **Vilmar Luiz de Freitas**, que sempre manifestaram seu interesse pela formação continuada e a colocam em prática na escola, sempre procurando parcerias.

Aos professores e hoje mestres, **Michele de Mendonça Leite** e **Damon Alves Lobo**, ela que chegou à escola com sede em ingressar no mestrado, contagiando-nos com sua empolgação, e a Damon pelos momentos de estudos para aprovação no mestrado. A minha irmã, **Clébia Ramos de Oliveira**, que nunca desistiu de tentar e recomeçar sempre, me levando junto nessa nova caminhada. Ao **Rogério Pereira Damasceno**, por me auxiliar na aprovação do Comitê de Ética, quando já me via desanimada e desistindo de dar continuidade ao processo após um ano e meio de tentativas. Agradeço a todos os entrevistados, em especial aos moradores do bairro Jardim Tiradentes que, com sua colaboração, acionado suas memórias, foi possível resgatar as histórias de lutas por moradia e cidadania no bairro. E, por fim, sou grata ao programa de pesquisa **CAPES/FAPEG** que me proporcionou a bolsa, tornando possível a realização da conclusão do curso e de mais uma conquista na minha vida.

RESUMO

O presente estudo integra a linha de pesquisa Identidades, Tradições e Territorialidades, do Programa de Mestrado em História e objetivou analisar o processo de implantação da Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato, localizada no Jardim Tiradentes, em Aparecida de Goiânia, GO, um bairro marcado pelas lutas dos moradores reivindicando moradia, educação e infraestrutura. Constituem como objeto de estudo as representações sociais dos moradores do bairro sobre a escola de tempo integral EMEI Monteiro Lobato. No Brasil, o projeto de escola em tempo integral ganhou popularidade diante da proposta de uma modalidade de ensino, capaz de resgatar as crianças pobres da exclusão escolar, da violência e da criminalidade, mediante o ideário de Anísio Teixeira, que visava a ampliação do tempo escolar com atividades propostas para o desenvolvimento intelectual, social e econômica. Nesse sentido, buscamos refletir sobre a concepção e implantação da Escola de Tempo Integral com base no seguinte questionamento: Quais as representações sociais vivenciadas na implementação da Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato, em Aparecida de Goiânia? Portanto, para melhor compreender a temática, a pesquisa faz um percurso histórico sobre as políticas públicas para a implantação das escolas de tempo integral. Como parâmetros, abordamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 9394/96, a Constituição Federal Brasileira de 1988, o Plano Nacional de Educação (PNE), 2001-2010. Conjuntamente, foram analisadas as representações sociais sobre os processos de criação do bairro frente às lutas das famílias em estado de vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral; Representação social; EMEI Monteiro Lobato.

ABSTRACT

The present study integrates the research line Identities, Traditions and Territorialities of the Master's Degree Program in History and aimed to analyze the process of implementation of the full-time school Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato, located in Jardim Tiradentes in Aparecida de Goiânia, a neighborhood marked by struggles of residents demanding housing, education and infrastructure. The object of study is the social representations of the residents of the neighborhood about the full-time school EMEI Monteiro Lobato. In Brazil, the full-time school project gained popularity due to the proposal of a teaching modality, capable of rescuing poor children from school exclusion, violence and crime, through the ideas of Anísio Teixeira, who aimed to expand school time with proposed activities for intellectual, social and economic development. In this sense, we sought to reflect about the conception and implementation of the Full-Time school based on the following question: What social representations experienced in the implementation of the Monteiro Lobato Municipal School of Integral Education in Aparecida de Goiânia? Therefore, in order to better understand the theme, the research makes a historical path on public policies for the implementation of full-time schools. As parameters, we approached the Law of Directives and Bases of Education (LDB), n. 9394/96, the Brazilian Federal Constitution of 1988, the National Plan of Education (PNE), 2001-2010. Together, we analyzed the social representations on the processes of creation of the neighborhood in face of the struggles of families in a state of social vulnerability.

Keywords: Full-time education; Social representation; EMEI Monteiro Lobato

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Condições de vulnerabilidade social na luta pela moradia.....	30
Figura 2– Moradores em suas casas de lona.....	36
Figura 3 - As primeiras moradias.....	37
Figura 4– Casas de lona, improvisado para construção da casa própria.....	40
Figura 5- Devastação provocada pela chuva	41
Figura 6- As latrinas construídas na frente das casas?.....	43
Figura 7- Texto em cordel retratando a violência no bairro	44
Figura 8- Esboço do espaço físico do Bairro Jardim Tiradentes	45
Figura 9 - Primeiro aniversário do bairro Jardim Tiradentes, com seus pioneiros. ...	48
Figura 10– Mapa do bairro Jardim Tiradentes e setores adjacentes.....	49
Figura 11- Texto em cordel retratando uma nova visão do bairro	51
Figura 12- O bairro Jardim Tiradentes hoje.....	54
Figura 13- Organização dos ambientes no Pavilhão de Trabalho: artes aplicadas, industriais e plásticas.	66
Figura 14- Escola Parque de Salvador, em 1950: projeto piloto de ensino integral. 69	
Figura 15- Um dos Cieps criados por Darcy Ribeiro	73
Figura 16- Inauguração da Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato	97
Figura 17- Inauguração dos laboratórios de informática e ciências.....	99
Figura 18 - A escola de tempo integral sendo noticiada na mídia	100
Figura 19- Projeto arquitetônico da EMEI Monteiro Lobato.....	103
Figura 20- Frente e lateral da entrada da EMEI Monteiro Lobato - Jardim Tiradentes.	104
Figura 21– Visão aérea da Escola da EMEI Monteiro Lobato, Jardim Tiradentes... 104	
Figura 22– Fila da comunidade em busca de matrículas e outros recursos.....	110
Figura 23- Proposta para abrangera articulação da meta 06 em Escola.....	117
Figura 24- Meta do IDEB do EMEI Monteiro Lobato	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de escolas por rede de ensino em Goiás - 2014 a 2018.....	86
Gráfico 2 - Evolução do número de matrículas na Educação em Goiás - 2013 a 2017	87
Gráfico 3 - Distorção Idade Série/2018	88
Gráfico 4 - IDEB no Estado de GOIAS (1º ao 5ª anos)	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Recursos Humanos da EMEI Monteiro Lobato/Ano: 2003.	106
Quadro 2 - Estrutura das Escolas Municipais de Tempo Integral no que diz Respeito aos Recursos Humanos em 2004.	108
Quadro 3- Organização das atividades em tempo integral.....	114

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAICs	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEASA	Central Estadual de Abastecimento de Alimentos
CEAS	Conselho Estadual de Assistência Social
CEF	Caixa Econômica Federal
CEPI	Centro de Ensino em Período Integral
CF	Constituição Federal
CIACs	Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CIPM	Companhia Independente de Polícia Militar
CONED	Congresso Nacional de Educação
DCEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
EETI	Escola Estadual Tempo Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Integral
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ETI	Escola de Tempo Integral
FAPEG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás
FHNIS	Financiamento de Habitação Nacional de Interesse Social
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
IPPUA	Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Aparecida de Goiânia

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MNLM	Movimento Nacional de Luta pela Moradia
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Especial de Educação
PEE-GO	Plano Estadual de Educação de Goiás
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SANEAGO	Companhia de Saneamento de Goiás
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEDUCE	Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNMP	União Nacional de Moradia Popular
USAID	United States International for Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 - O BAIRRO JARDIM TIRADENTES: UM ESPAÇO CONSTRUÍDO SOCIALMENTE	23
1.1 - ACESSO À MORADIA: DIREITO SOCIAL E HUMANO	23
1.2 - A LUTA POR UM ESPAÇO DE MORADIA: O CASO JARDIM TIRADENTES	32
1.3 - A LUTA POR INFRAESTRUTURA E URBANIZAÇÃO DO BAIRRO	39
1.4 - EDUCAÇÃO PARA TODOS	52
2 - AS POLITICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: O MODELO DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL	56
2.1- O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA: A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL	59
2.2 - A INFLUÊNCIA DE ANÍSIO TEIXEIRA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	62
2.2.1- Escola Parque: proposta de escola em tempo integral segundo Anísio Teixeira	64
2.3 - A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	71
2.4 - A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS	84
3 - ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL MONTEIRO LOBATO	94
3.1 O SURGIMENTO DA ESCOLA MONTEIRO LOBATO SOB O SIGNO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL	95
3.2 - ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	101
3.3 - A FORMAÇÃO DO QUADRO PROFISSIONAL	105
3.4 - O PROCESSO DE MATRÍCULA: UMA AÇÃO VOLTADA PARA A EQUIDADE SOCIAL	109
3.4.1- Avanços e entraves na rotina escolar	112
3.4.2- As dimensões pedagógicas: desafios e perspectivas	115

3.5 - A ESCOLA COMO UM LOCAL DE MEMÓRIA E DE PERTENCIMENTO.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
ANEXOS	143

INTRODUÇÃO

A presente dissertação intitulada “Escola de tempo integral: avanços e desafios na experiência da Escola Monteiro Lobato” está inserida na linha de pesquisa Identidades, Tradições e Territorialidades, do Programa de Pós Graduação em História da PUC Goiás e tem como *objetivos*: a) *objetivo geral*: analisar o processo de implementação do modelo de escola de tempo integral na Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato, localizada no Jardim Tiradentes, em Aparecida de Goiânia - GO, bem como sua representação social pela comunidade escolar; b) *objetivo específico*: analisar os motivos da escolha do bairro Jardim Tiradentes para a implementação da escola de tempo integral e sua efetivação. Constituem como *objeto* de estudo as representações sociais adquiridas por diferentes sujeitos e grupos da região, bem como a comunidade escolar, sobre a escola de tempo integral.

A escolha do tema se deu a partir da nossa participação, enquanto professora de escola pública, nos encontros regionais sobre educação integral e escola pública de tempo integral, que vinham sendo realizado desde 2011, para professores da rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia, do município de Goiânia e de outros municípios do estado de Goiás e pesquisadores sobre esta temática. Esses encontros nos levaram a perceber a situação de vulnerabilidade social vivenciada tanto pelos moradores do bairro Jardim Tiradentes, quanto no ingresso dos alunos na Escola Monteiro Lobato, mediante os critérios do processo de seleção do qual participavam.

Durante estes encontros uma inquietação nos provocou o questionamento que orientou essa pesquisa: quais as representações sociais vivenciadas na implementação da Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato em Aparecida de Goiânia? A partir daí, constatamos a existência de um problema social: ausência de escolas municipais de qualidade em bairros periféricos. Essa situação nos motivou a estudar o contexto histórico da formação do bairro Jardim Tiradentes, a partir de um contingente populacional de vulnerabilidade social, bem como sua luta por políticas educacionais no bairro, sobretudo, a implementação da escola de tempo integral. Para isso, nos detivemos aos estudos que têm por base a experiência de Anísio Teixeira. Esse autor expressava sua preocupação com as

populações que se encontravam em situação de vulnerabilidade social, idealizando, em vista disso, o projeto de educação de período integral. Seu projeto contemplava a educação integral para as crianças de famílias com baixa renda, partindo dos problemas sociais das periferias brasileiras e, assim, oferecendo uma escola que lhes oportunizasse a descoberta e o desenvolvimento de seus talentos e habilidades.

Concomitantemente, realizamos estudos sobre as políticas públicas e o processo de educação no Brasil, a partir da visão do modelo educacional, instituído por Anísio Teixeira, para posteriormente, situar a história da política e da educação de tempo integral. Verificamos como essa educação tem sido implementada nas escolas públicas enquanto alternativa para a melhoria da qualidade da educação e da situação social dos alunos.

O processo de implementação da escola de tempo integral foi desvelado por meio das representações sociais vivenciadas pela comunidade local, com o objetivo de compreender os motivos da escolha do bairro Jardim Tiradentes para essa implementação. Buscamos compreender a situação socioeconômica do bairro, na década de 1990, quando ocorreu a sua criação, e como foi adquirindo maior organicidade e exercendo reflexos na atualidade.

Tendo como foco a escola de tempo integral nos utilizaremos dos conceitos e ações do educador Anísio Teixeira, bem como do referencial teórico de outros autores que serão citados a seguir.

Idealizador da escola em tempo integral, Anísio Teixeira (1959) se preocupou com uma educação para todos e com uma escola que atendesse as necessidades integrais tanto do indivíduo como da comunidade menos favorecida. Este autor aborda uma metodologia de trabalho que contextualiza o conhecimento científico e práticas sociais, incentivando o indivíduo a desenvolver atividades que são fundamentais no seu dia a dia e a se adaptar às oportunidades, visando atingir um patamar de equidade.

Anísio Teixeira (1959) via a educação como caminho para a superação das desigualdades entre os indivíduos, numa sociedade na qual uma parcela se encontra desprovida socialmente. De acordo com Nunes (2010, p. 23) ele “pôde perceber que a desigualdade entre as pessoas não estava dada. Era feita”. Nesta perspectiva, Cavaliere (2002) fala das mudanças de paradigmas na educação e das

políticas públicas para a ampliação do tempo na escola, com o intuito de atender aos anseios sociais. Ao analisar e refletir a identidade dos moradores do bairro Jardim Tiradentes, enquanto grupo excluído e discriminado pela população da região central de Aparecida de Goiânia, mais próximo de Goiânia.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) tem como objetivo compreender como interagem sujeitos e sociedade para construir a realidade. A TRS constituiu nossa base teórica em busca de refletir como foi o processo de implementação da escola de tempo integral do bairro Jardim Tiradentes e a formação do mesmo. Buscamos os conceitos de Representação Social em Jodelet (2009), Arruda (2002), Horochovski (2004).

Segundo Arruda (2002, p.131), “A realidade é socialmente construída e o saber é uma construção do sujeito, mas não desligada da sua inscrição social”. O conceito de representação social para Arruda tem fundas raízes na sociologia e uma presença marcante na antropologia e na história das mentalidades. Não obstante o conceito de representação social tenha se originado na sociologia de Émile Durkheim, como representação coletiva, é na psicologia de Serge Moscovici que ele se firma e se enraíza com Denise Jodelet.

Neste estudo, partilhamos da concepção de representação social tal como concebida por Denise Jodelet (2009) e Serge Moscovici (1978) que a visualizam como instituições tangíveis que se expressam por meio da linguagem, imagens, ideias e nas relações sociais. Serge Moscovici (1978) preocupou-se com a sociedade e com as mudanças que ela sofre, com suas reações tanto no coletivo como individualmente. Por sua vez, Jodelet (2009) percebe a representação social como forma de conhecimento partilhado e elaborado por meio das interações sociais, o que rompe com o paradigma de Durkheim (1987) *apud* Horochovski, (2004, p. 94), que traz uma abordagem sociológica das representações coletivas na qual afirma que:

O que as representações coletivas traduzem é a maneira pela qual o grupo se enxerga a si mesmo nas relações com os objetos que o afetam. Ora, o grupo está constituído de maneira diferente do indivíduo, e as coisas que o afetam são de outra natureza.

Corroborando com o pensamento de Jodelet (2009), compreende-se que não há indivíduo isolado. É preciso analisar o seu contexto social de interação e

inscrição para compreender suas representações sociais, por meio das quais se explica porque as pessoas partilham conhecimentos e como constituem sua realidade, transformam ideias em ações, o que permite ao indivíduo construir uma identidade social.

Os estudos de Maurice Halbwachs (2013) e Pierre Nora (1993) refletem sobre a memória, os locais de memória em que se misturam o passado e o presente dentro de suas particularidades. Estes locais trazem à luz vivências de interações de grupos que podem ter caído no esquecimento, uma memória enraizada no espaço, na linguagem, nos objetos, nas relações sociais. A memória se constrói por meio das palavras e das ideias reportadas através das lembranças do que se viu, sentiu e experienciou. Ao interiorizar as abordagens de Nora (1993) e Halbwachs (2013) buscamos ouvir as memórias e, assim, conhecer a identidade dos moradores do bairro Jardim Tiradentes, enquanto grupo excluído e discriminado pela população regional.

Por sua vez, Reinhart Koselleck (1985) e Marc Bloch (2001) afirmam que a história tem por objetivo estudar o homem no seu tempo e local, nos quais se compreende melhor os fatos históricos e acontecimentos que nos fazem analisar sobre o passado. Essa situação nos levou a refletir sobre a luta pela moradia mediante as reivindicações e mobilização dos moradores do bairro Jardim Tiradentes e a imbricação dessas lutas para garantir o direito à saúde e à moradia dignas para qualquer cidadão, sobretudo, os que vivem em situação de vulnerabilidade social. Os autores, acima citados, abordam os acontecimentos históricos como elementos constitutivos da sociedade, da formação do sistema econômico e político, do homem enquanto um ser histórico e cultural, que se transforma e transforma o espaço em busca de melhorias.

O desenvolvimento e a execução do trabalho foram realizados por meio da pesquisa documental, fazendo um levantamento em fontes, tais como: documentos históricos e manuscritos localizados no arquivo da Escola Monteiro Lobato e o banco de dados da CAPES.

A pesquisa bibliográfica utilizou de documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Regimento Escolar; artigos de jornais, artigos científicos, dissertações e teses, livros, entre outros, disponibilizados como subsídios fundamentais para a reflexão sobre a temática abordada.

A pesquisa de campo foi realizada no bairro Jardim Tiradentes (nas casas das famílias, comerciantes, professores, diretores, com o coordenador do movimento de luta por moradia, deputado estadual de Aparecida de Goiânia) e na Escola Monteiro Lobato, por meio da observação não participante na qual a pesquisadora teve contato com a comunidade, mas não se integrou no seu dia a dia (MARCONI E LAKATOS, 2017). Esse contato com a comunidade nos permitiu captar mais detalhadamente o processo de implementação da escola em tempo integral. Por sua vez, as interações sociais foram evidenciadas por meio da pesquisa qualitativa, tendo como referência o depoimento dos entrevistados, com os quais busco trabalhar em dois eixos: primeiro, conhecer as representações sociais vivenciadas pela comunidade local na implementação da escola de tempo integral no bairro Jardim Tiradentes; segundo, analisar e compreender tais representações sociais, com base nos depoimentos dos envolvidos nesse processo. Partindo de vários depoimentos individuais pudemos formular a representação social que os moradores e a comunidade escolar têm do bairro Jardim Tiradentes e da escola de tempo integral, tendo por base o método indutivo.

O procedimento para a coleta de dados foi baseado na técnica de entrevista não estruturada, sem auxílio de um roteiro estabelecido com perguntas fechadas. As entrevistas foram gravadas em áudio, com permissão dos entrevistados. O universo da pesquisa, por sua vez, abrangeu diretores, professores, políticos (vereador, deputado estadual), pais, comunidade local e representante de movimentos sociais. Desse universo selecionamos como mostra 21 entrevistados entre pais, professores, diretores. Os alunos não participaram das entrevistas por serem menores de idade e em cumprimento às exigências de autorização do Comitê de Ética da PUC Goiás (2019), cuja declaração de aprovação se encontra nos anexos. Inicialmente, pensou-se em utilizar os questionários que foram aplicados, porém, no decorrer da pesquisa observou-se que as entrevistas dariam mais subsídios à temática, valorizando-se a história oral dos entrevistados, como justifica Thompson (2002, p. 1),

Devo dizer, desde logo, que tenho forte preferência por uma definição mais ampla: entendo por “história oral” a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e do registro de suas lembranças e experiências.

Infelizmente, há uma lacuna com relação à documentação escrita sobre a

história da formação do bairro Jardim Tiradentes, o que levou a nos fundamentar nas narrativas da comunidade, nos artigos de jornais e documentos dos arquivos da biblioteca da Escola. O Senhor Ênio Brito de Sá, conhecedor de grande parte da luta das famílias estabelecidas hoje no bairro, nos afirmou que “com o passar dos anos tudo foi se perdendo [documentos] com as chuvas, alagou tudo aqui e molhou tudo, o rato foi estragando tudo, não tem mais nada, mas tinha” (Enio Brito de Sá: depoimento [2019]. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira).

A reconstrução dessa história foi possível graças às entrevistas realizadas junto aos moradores da região, bem como em um material de apoio, único trabalho escrito que encontramos, intitulado “A dinâmica sócio espacial do bairro Jardim Tiradentes”, de autoria de Anízio P. Lopes. Município de Aparecida de Goiânia, 2005.

Observa-se que, em relação ao modelo de escola de tempo integral, há uma grande variedade de bibliografias com foco em diferentes questões, como a grade curricular, a educação inclusiva, o papel e a prática do professor, o programa Mais Educação, entre outros. No entanto, são poucos os trabalhos que retratam a questão da representação social sobre a Escola Municipal Monteiro Lobato no bairro Jardim Tiradentes.

Para melhor compreensão do tema, o trabalho está estruturado em três capítulos, assim distribuídos:

O capítulo I aborda a história da construção do bairro Jardim Tiradentes em Aparecida de Goiânia, Goiás, localizado na Região Metropolitana de Goiânia, a partir das lutas dos moradores por moradia e infraestrutura no bairro. Grande parte desses moradores foram deslocados de invasões, áreas de ricos e se aglomerou nas periferias de Aparecida de Goiânia. Nos primeiros anos de formação do bairro, na década de 1990, além de sofrer uma grande falta de assistência social, a população, desassistida pelos governantes, vivenciou grande ondas de violência e de miséria. Esse capítulo foi elaborado a partir das entrevistas concedidas pelos moradores.

O capítulo II analisa a implementação da escola de tempo integral, mediante as propostas de educação integral no Brasil, a partir da concepção de “tempo ampliado” defendida por Anísio Teixeira, em 1930. Nesse contexto, se discutem os desafios da implantação desta modalidade de ensino nas escolas e a luta do

movimento dos profissionais da educação para sua efetivação. Para a compreensão do sistema educacional brasileiro, com base na educação integral, faz-se necessário entender os fatores sociais, políticos e econômicos que atuam de forma efetiva, no sentido de atender as características específicas de cada estado.

O capítulo III retrata o processo de implementação do modelo de escola de tempo integral na Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato, das intenções e discursos que levaram à implementação da escola no ano de 2004, a escolha do bairro Jardim Tiradentes para construí-la, bem como os avanços, dificuldades e desafios para a efetivação desse modelo de escola.

Diante do exposto, observamos que diversas representações sociais compõem esse estudo, uma vez que foram expressas por pioneiros, comerciantes, pais de alunos, representante de movimentos sociais, professores, políticos entre outros. Assim, buscamos compreendê-las em seu envolvimento com a escola em estudo, uma vez que a Instituição tem uma grande responsabilidade na questão de benefícios para o bairro Jardim Tiradentes. A modalidade de educação de em tempo integral oportuniza práticas educativas democráticas, a partir do ideário de Anísio Teixeira (1959), uma vez que, para esse autor, a democracia se constitui numa prática reflexiva que vai além de uma forma de governo, tornando-se uma prática voltada para os interesses conjuntos, na busca de uma sociedade justa, fraterna e igualitária.

1 - O BAIRRO JARDIM TIRADENTES: UM ESPAÇO CONSTRUÍDO SOCIALMENTE

1.1 - ACESSO À MORADIA: DIREITO SOCIAL E HUMANO

A questão da falta de moradia no Brasil está associada, entre outros fatores, ao problema estrutural da concentração de terra nas mãos de uma minoria. Tem suas raízes históricas em 1534, com a divisão e centralização da terra em mãos de 12 donatários, quando foi se institucionalizando o latifúndio no Brasil.

Com o desenvolvimento do capitalismo em suas fases mercantil, concorrencial e, sobretudo, monopolista, na forma de grandes empreendimentos privados, a concentração da terra se intensificou, gerando os conflitos pela sua posse. Até a década de 1970, o binômio minifúndio-latifúndio concentrava a maior parte da terra no Brasil. Posteriormente, muitos donos de minifúndios foram engolidos também pelos latifúndios, passando à categoria de trabalhadores rurais¹.

Dados de cadastro realizado pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) indicam que, entre 1972 e 1978, os minifúndios diminuíram em número e em área, passando a ocupar de 12% para 9% da área cadastrada. Por sua vez, o latifúndio aumentou significativamente, tanto em número de imóveis cadastrados quanto em área. Em 1978, o latifúndio passou a controlar 86% das áreas cadastradas (Cadernos do CEAS, 1983). Com a política de modernização da agricultura promovida pelo novo regime, a partir de 1964, os conflitos no campo ganharam uma extensão jamais conhecida antes (SANTOS, 1987).

Esses dados indicam uma crescente concentração de terra, que promove, juntamente com a concentração de renda e de capital do meio rural, o fenômeno do êxodo rural, que consiste na mudança dos lavradores para os centros urbanos.

Assim, a falta de moradia tem como outro fator a questão da migração que, somado ao fator econômico, afeta uma parcela da população que não tem acesso a uma renda capaz de garantir sua participação no mercado capitalista de bens e serviços de consumo. Muitos buscam como saída as chamadas “invasões”. Entre estes estão os imigrantes, os trabalhadores urbanos, com carteira profissional ou

¹Por trabalhador rural consideramos a definição citada por Ossir Gorenstein (1983) a partir do prisma sindical: “toda pessoa que presta serviço a empregador rural mediante remuneração de qualquer espécie”.

não, que fazem parte dos estratos mais baixos da sociedade e recebem menor remuneração; os que trabalham por conta própria desempenhando atividades regulares ou irregulares (biscateiros); pequenos comerciantes, pedreiros, serventes entre outros (MATTEDI, 1981). A condição sociocultural desses trabalhadores somada à daqueles atingidos pelo fenômeno do êxodo rural e a dos que não possuem renda, leva à formação das chamadas “invasões”, sobretudo, as urbanas.

Diferentemente do que vem sendo sustentado, sobretudo, pelos poderes públicos e segmentos da burguesia, a maior parte dos moradores que compõe os locais de invasões não são aqueles caracterizados como desocupados, marginais, desempregados, que vivem em total desagregação social. O surgimento das invasões como alternativa habitacional, bem afirma Mattedi (1981), tem forte conotação, não tanto com a identidade ocupacional, mas com o baixo nível de remuneração que as pessoas recebem, colocando-as numa situação de empobrecimento.

A experiência dos moradores do bairro Jardim Tiradentes, em Aparecida de Goiânia/GO, segue esse mesmo percurso histórico. Eles tiveram um papel importante no surgimento do bairro, pois, por meio de suas reivindicações, contribuíram com uma visão crítica junto à sociedade, despertando a importância da participação popular na construção da cidadania. A partir de suas reivindicações, a comunidade passou a questionar muitas ações das instituições públicas. Através das suas iniciativas de mobilização, foi possível estabelecer diversas articulações com instâncias específicas do governo municipal no sentido de buscar soluções focadas na superação do *déficit* de moradia.

Foram intensas as lutas dos moradores para assegurar o direito à moradia e melhorar a infraestrutura local, no sentido de garantir todos os seus direitos básicos. No Brasil, conforme o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), 11,4 milhões de pessoas não têm onde morar. Essa situação é fruto do modelo de desenvolvimento urbano acelerado, ligado à questão da concentração de terra e da formação de cidades sem infraestrutura. Essa situação tem como consequência a migração e o empobrecimento das pessoas, gerando desigualdades sociais e ocupações irregulares, em espaços públicos e,

com frequência, em áreas de risco², postergando o seu sonho da casa própria. As áreas de risco são marcadas pela falta de interesse dos governantes em atender às necessidades prementes das pessoas nesses locais.

Segundo Pinheiro (2002, p. 245), entre essas necessidades estão a

[...] ausência ou insuficiência de serviços públicos (escolas, organizações culturais e esportivas, transportes, água tratada e iluminação das ruas), falta de infraestrutura comercial e isolamento ou acesso muito limitado a outros bairros, transformando-as em enclaves.

De acordo com Souza (2004, p. 3), “a ausência de moradia é uma das contradições sociais engendradas no bojo do modo de produção capitalista”. Para o autor, essas contradições por moradia são reflexos das políticas habitacionais que passaram por diversos momentos ao longo da história, apresentando avanços e retrocessos, recaindo principalmente sobre as classes sociais menos privilegiadas.

A pobreza, como aponta Robert Castel (2011, p.52), “sociologicamente, é um dos fatores que levam ao estado de marginalização, gerando um processo de exclusão causado pelas desigualdades sociais”. Uma das consequências graves deste processo está relacionada à vulnerabilidade social, que leva o indivíduo ou até mesmo os grupos a se manterem isolados das relações sociais e de trabalho, fortalecendo o processo de alienação do grupo subalterno. Esta vulnerabilidade social, a qual se expressa, pela segregação espacial, configura locais de pobreza ou de grandes regiões onde a miséria é disseminada.

No Brasil, como argumenta Moura, Ximenes e Castellá (2014), a concepção de pobreza tem origem histórica no período colonial. Foi engendrada durante o processo de colonização, quando os portugueses inseridos no Brasil, eram considerados desocupados e problemáticos, devido à falta de políticas públicas favoráveis à inserção dos escravos livres, à oferta de riquezas e de terras aos imigrantes, provocando assim, um crescimento populacional desordenado, sem infraestrutura e, conseqüentemente, o aumento da pobreza. Outro fator que contribuiu para esta questão, segundo os autores apontados acima, foi a

²São consideradas áreas de risco os lugares impróprios para moradia por estarem suscetíveis a desastres como desabamentos, inundações e outros desastres naturais e/ou aqueles provocados pela ação humana.

modernização do século XX, com o processo de industrialização e globalização, que provocou uma segregação social, sendo os pobres rotulados como incapazes ou desqualificados, responsáveis pela sua própria situação de pobreza.

Essas compreensões de pobreza voltadas para responsabilidade individual e inerentes à capacidade ao trabalho estão situadas historicamente no contexto de surgimento do capitalismo, do liberalismo e do neoliberalismo que pregavam que os pobres eram aqueles de má índole que não queriam trabalhar, sendo responsáveis pela sua condição de pobreza (MOURA, XIMENES e CASTELLÁ, 2014, p. 2).

A partir dessas diferentes visões, é necessário colocar em evidência as políticas públicas, a fim de priorizar o espaço de moradia como direito social, visto que esse direito se constitui como fator determinante de inclusão social, pois busca oferecer possibilidades de abrigo, proteção e segurança ao cidadão, garantindo-lhe viver com dignidade.

A realidade atual, em relação ao problema da falta de moradia no Brasil, principalmente, para as populações menos favorecidas, está atrelada, em grande parte, ao crescimento das cidades. Assim, o reflexo da desigualdade e exclusão social tem a ver, em parte, com a insuficiência de recursos financeiros de uma parcelada população para adquirir moradia. Em decorrência desta situação, grande parte da população se vê obrigada a ocupar espaços públicos e áreas de risco.

Outra parte dessas dificuldades de sobrevivência ocorre devido ao crescimento dos grandes centros urbanos, ocasionado pela migração, fator universal, que leva as famílias menos favorecidas a se deslocarem em busca de melhores condições de vida.

As famílias de migrantes acabam ocupando espaços inadequados para moradia, uma vez que não conseguem trabalho por, muitas vezes, não possuírem qualificação profissional. A problemática dificulta uma vida digna e ampla, assim, os fatores que compõem o estágio de risco social e desequilíbrio socioeconômico instaurado.

Segundo dados do IBGE, divulgados em agosto de 2019, a taxa de desemprego no país teve uma leve redução em julho de 2019, alcançando 11,8% da população economicamente ativa, quando em abril do mesmo ano, era de 12,5%. No entanto, as vagas criadas são, na maioria informais, ou seja, de empregados que trabalham por conta própria.

Diante deste contexto, ao ressaltar o caso específico do fator desemprego,

observa-se que, em nível de oportunidades, ainda se depara com um grande número de trabalhadores que continua condicionado à escassez do trabalho formal e aos baixos níveis de renda, dificultando a aquisição de moradia, deixando a população desprovida dos direitos básicos mínimos, sem voz e sem autonomia.

A demanda por moradia no espaço urbano brasileiro tornou-se acirrada a partir de 1940 e, atualmente, constitui um dos aspectos de luta organizada pelos movimentos populares, deixando a dinâmica social repleta de acontecimentos, principalmente, no que diz respeito às desigualdades sociais e ao resgate da cidadania. Segundo Pedro Demo (2001, p. 85),

Compreende-se cidadania como processo histórico de conquista popular, através do qual a sociedade adquire, progressivamente, condições de tornar-se sujeito histórico consciente e organizado, com capacidade de conceber e efetivar projeto próprio. O contrário significa a condição de massa de manobra, de periferia, de marginalização.

A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá ao indivíduo a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de um povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões coletivas, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social.

O direito à moradia, citado no Art. 6º da Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88), reflete uma das mais básicas necessidades do ser humano. O cidadão, para que viva dignamente e mantenha uma ótima qualidade de vida, tem necessidade do seu *habitat*, não apenas um pedaço de terra, mas toda uma infraestrutura adequada que o atenda em suas necessidades básicas.

Nesse sentido, Santos (1997, p. 83) faz uma distinção entre paisagem e espaço, afirmando que as duas categorias não são sinônimas. Para o autor, “a paisagem é o conjunto de forma que, num dado momento, exprime as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza”. Já o espaço, inclui todas essas formas que representam a paisagem, somadas “à vida que as anima”.

O direito a uma qualidade de vida digna tem a ver com a cidadania, que discutida desde o século XVIII, no bojo dos direitos civis e políticos, vem destacando o direito à propriedade, não obstante, favorecesse, no período, somente a uma pequena parte da sociedade. No século XX foram enfatizados os direitos sociais.

Segundo Tomazi (1997, p. 119) “[...] em meados do século XX temos a promoção dos direitos sociais: moradia decente, educação básica, transporte coletivo, lazer, trabalho e salário, seguro desemprego, enfim, um mínimo de bem-estar econômico e social”.

Diante desse contexto, os direitos sociais concebidos e garantidos pela CF/88, em seu artigo 6º, defende em especial, o direito à moradia, pois junto à alimentação, a habitação figura no rol das necessidades essenciais do ser humano, constituindo-se em um direito fundamental do cidadão e que, mediado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, torna-se um direito humano universal.

Apesar do direito à moradia ser fundamental ao cidadão, a falta dela, além de proceder de um passado histórico, é também reflexo da ausência de políticas públicas que visam garantir a dignidade da pessoa como estabelece a Carta Magna do Brasil.

Portanto, compreende-se que o direito à moradia é complexo em atribuições, vai além do direito de se ter uma residência própria, embora esta aquisição seja um complemento indispensável à efetivação desse direito. Ter um espaço de moradia não possui apenas conotação de habitação, mas envolve diretamente a qualidade de vida, dotada de condições adequadas e de conforto, que preserve a intimidade pessoal e a privacidade familiar. Em suma, requer uma habitação digna e adequada. Para Medeiros (2007, p. 13),

A moradia, sendo fundamental para as nossas vidas, é indispensável à reprodução social dos indivíduos (pobres e ricos); constitui-se também no espaço do cotidiano e da intimidade, no local onde grande parte da vivência humana acontece.

O direito à moradia passa a ser uma luta planetária da sociedade civil organizada. No Brasil, o Movimento Nacional de Luta pela Moradia (MNLN), criado em 1990 e presente em 13 estados brasileiros, incentivou as pessoas a lutarem pelo seu espaço de moradia, por meio da mobilização popular, orientando a sociedade civil para se organizar e ir às ruas em busca dos seus direitos, com o intuito de reduzir as desigualdades sociais e as injustiças vivenciadas. O Movimento possibilitou, ainda, a utilização de novos mecanismos de reivindicação coletiva, cujas ações visavam à construção de espaços de cidadania e justiça social.

Conforme destaca Silva (2010, p. 01) em seu texto Protagonista do MNLM - Movimento de Luta pela Moradia, “a proposta do MNLM é debater a construção de uma cidade democrática, participativa, sustentável e que respeite a diversidade”.

Os movimentos por moradia surgiram, no Brasil, após o regime militar, caracterizados, especialmente, pelas reivindicações por terras urbanas e rurais diante de um modelo social que marginaliza e impede as pessoas de terem acesso à terra. Isso privilegia, de um lado, o acesso à terra pelos detentores do capital e, por outro, exclui famílias do direito à habitação. Isso mostra a necessidade premente de modificação desse modelo de sociedade.

Os movimentos sociais³ tiveram, e têm até hoje, um papel importante na luta por moradia no Brasil. Eles foram tema central de debates, principalmente nos anos 70 e 80, quando se discutiam, por um lado, as bases econômicas e, por outro, as lutas populares urbanas por bens e equipamentos coletivos, ou espaço para moradia urbana. Com a globalização, nos anos 90, estes movimentos se internacionalizaram, analisando as diferentes realidades sociais de pobreza e violação dos direitos sociais e atuando conforme o período histórico de cada época, bem como as demandas sociais locais. Como afirma Gohn (1997, p. 19):

Assim como os movimentos, que se apresentam em ciclos e apresentam ênfases particulares a cada momento histórico, as categorias criadas para a sua análise e os conceitos produzidos também são datados historicamente.

Na busca de conceituar movimentos sociais, Gohn (1997, p. 13) afirma que “não há um conceito sobre movimento social, mas vários, conforme o paradigma utilizado”.

Os movimentos sociais foram responsáveis por grandes mudanças e conquistas de direitos na vida dos brasileiros, não só por habitação, mas por vários outros direitos, argumenta Gohn (1982, p. 141):

Os movimentos sociais são vistos como “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural”, são comportamentos conflituosos gerados no seio

³Foi nos Estados Unidos que os movimentos sociais se caracterizaram e se concretizaram, espalhando-se, posteriormente, para vários países, o estudo mais detalhado pode ser encontrado História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros, por Maria da Glória Gohn, 1995.

da ordem, realizam diagnósticos da realidade social, transformam pessoas simples em atores da sociedade civil, onde muitos entram para a história através de sua participação nos movimentos sociais.

A luta pela moradia convoca e une as pessoas para este fim, com forte tendência de se institucionalizar, possibilitando a organização de tarefas entre os membros dos grupos sociais, bem como a escolha de seus líderes e os caminhos e meios necessários para a consecução do fim almejado.

Diante deste contexto, pode-se visualizar o reflexo da luta pela moradia frente aos assentamentos, que na sua maioria, não possuem infraestrutura adequada para as famílias que, por essa razão, realizam novas lutas para conquistarem direitos básicos com dignidade. Em decorrência desse fator, as famílias em situações vulneráveis buscam moradia em locais periféricos e sem as mínimas condições de sobrevivência, como retrata a figura 1.



Figura 1- Condições de vulnerabilidade social na luta pela moradia
Fonte: Jornal Diário da Manhã (2018)

Os movimentos de luta pelo espaço de moradia surgiram diante das dificuldades socioeconômicas da população excluída e marginalizada, já que falta vontade política do poder público para atender às necessidades da população. A moradia, embora na prática não seja enunciada como um direito social universal, já era vista como preocupação e buscada como *status* constitucional.

O movimento pela moradia no Brasil é bastante diversificado, composto por um conjunto de organizações com diferentes vinculações políticas, padrões organizacionais, reivindicações, repertórios e capacidades de influência

sobre as políticas públicas. Mesmo assim, é possível associar as origens do movimento ao processo de urbanização e industrialização e seus efeitos sobre a classe trabalhadora (KOWARICK, 2009, p.53).

Com base na CF/88, artigo 7.º inciso IV, vê-se a consideração da moradia como necessidade essencial primária do indivíduo e, no título II dos direitos e garantias fundamentais, art. 5.º, inciso XXIII, afirma-se que a propriedade atenderá à sua função social. Essa concepção é importante porque caracteriza o direito social à moradia como direito personalíssimo, humano e fundamental diante da evidente precisão desta para a sobrevivência do ser humano.

Nesse contexto, surge a 1ª Conferência Nacional das Cidades no Brasil, realizada em 2003, marco importante que definiu a autogestão como modelo nas suas resoluções. No mesmo ano, a União encaminha ao Ministério das Cidades um ofício em defesa da autogestão, que evoca os sentidos construídos ao longo de sua trajetória e defendida pela União Nacional de Moradia Popular (UNMP). Nesse ofício ao Ministério das Cidades, em abril de 2003, a UNMP assim se expressava: “Construímos alternativas de gestão onde somos sujeitos de nossa história” (RODRIGUES, 2013, p. 64)

Nessa mesma direção, Mineiro e Rodrigues (2012, p 18), afirmam que:

[...] a proposta de criação do programa “UNMP” teria surgido após uma série de protestos e ocupações realizadas em abril de 2004, à qual se seguiram, segundo os autores, inúmeras negociações entre a Caixa Econômica Federal (CEF), o Ministério das Cidades e os movimentos.

No ano seguinte, após intensa pressão junto ao governo federal, foi aprovada a lei 11.124/2005 que criava o Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social, após 13 anos de tramitação no Congresso. Em seu artigo 2º, inciso 1º, esta lei estabelece “viabilizar para a população de menor renda o acesso à terra urbanizada e à habitação digna e sustentável”.

Em parte, essa lei tornou viável à população usufruir do acesso à terra urbanizada, como justifica a construção em Aparecida de Goiânia, GO, dos apartamentos Residencial Buriti Sereno I, II E III, criados para pessoas de baixa renda, porém, nem todos os necessitados do município foram atendidos.

Nesse sentido, o Estado tem o compromisso legal e político da efetivação da dignidade humana, sendo o direito à moradia, fundamental a todos, e cabe a ele

atuar, com responsabilidade, para que esta meta seja concretizada com o apoio da sociedade civil. A função do Estado Democrático e Social de Direito é garantir, a todos os cidadãos brasileiros os direitos assegurados na Constituição Cidadã de 1988.

1.2 - A LUTA POR UM ESPAÇO DE MORADIA: O CASO JARDIM TIRADENTES

A luta nacional por moradia reflete-se na realidade do bairro Jardim Tiradentes. A história particular de cada morador representa uma experiência rica em conhecimentos e em vivências integradas no contexto social, o que possibilita identificar os direitos pela moradia como princípios de cidadania.

A história da formação do bairro Jardim Tiradentes evidencia as dificuldades das famílias nos diferentes espaços e temporalidades, visto que a mobilização em busca de moradia, bem como, posteriormente, a conquista dos lotes, levaram as famílias a enfrentar grandes desafios para conseguirem um espaço em condições favoráveis para se viver, pois, o local ainda carecia de muitos serviços básicos.

Inicialmente, valorizaram-se as experiências vividas pela comunidade, expressões reais da coragem e das lutas dos primeiros moradores ocupantes daquele espaço. Mediante as dificuldades econômicas enfrentadas por grande parte da população, muitas pessoas se viram obrigadas a ocupar lugares de risco para a manutenção de suas famílias.

Nessa luta foi importante o apoio da comunidade e de suas lideranças, especialmente, o Sr. Enio Brito de Sá, reconhecido por alguns dos membros da comunidade, os que chegaram no caminhão, pois atuava, desde o ano de 1981, como gestor do Movimento de Resgate da Identidade Cultural. Na ocasião em que dirigia o Movimento, ele possuía grande influência como liderança, se dedicava às causas sociais em busca de solução e estava sempre atento às famílias que se encontravam em condições de vulnerabilidade social.

Conforme relato do Sr. Enio Brito de Sá, ele era filho de pai perseguido no período da ditadura militar e preso 22 vezes. Aos nove anos de idade, viu sua mãe enlouquecer e se suicidar mediante as perseguições que o esposo sofria. Influenciado pela atitude política do seu pai, o Sr. Enio, aos 20 anos, saiu de São Félix do Araguaia, MT, para estudar e morar em Goiânia. Durante a sua formação no

curso de graduação em Letras, na PUC-GO, passou a atuar junto com outros colegas, em organizações políticas que trabalhavam com a população carente. A partir de 1981, passou a trabalhar com um projeto de educação política e, em 1984, com o intuito de conscientizar a população, criou o Movimento de Resgate da Identidade Cultural que tinha como grande propósito: apresentar poesias, músicas, danças e repentes com temáticas do dia a dia. Logo, surgiram as principais demandas da população e a maioria do grupo se interessou em sair do aluguel. Mesmo sem apoio político, eles ajudavam aos menos favorecidos e, diante dos seus pequenos projetos de estudantes, tinham como sonho a ser realizado, melhorar a condição de vida dos subalternos e marginalizados. O Projeto de Emancipação Social nasceu nesse contexto e teve êxito.

Em uma das reuniões de lutas pela moradia realizada em um estabelecimento na Vila Romana, em Goiânia, durante os anos de 1986 a 1989, o Sr. Enio Brito de Sá apresentou o “Projeto de Emancipação Social” que se configurou como um documento. O projeto tinha como objetivo assegurar às famílias da região, daquelas que moravam em situação de risco em Goiânia, a aquisição de lotes regularizados, bem como a utilização das normas de infraestruturas necessárias a elas. Para a aquisição dos lotes era necessário a inscrição dessas famílias no programa de moradia, priorizando as que estavam em situação de maior vulnerabilidade.

Questionado sobre estes documentos do projeto, o Sr. Enio relata que eles foram se perdendo no estabelecimento e, por terem molhado foram se deteriorando, o que justifica a ausência de registros escritos de todo esse processo de luta. Porém, o registro ficou na memória de cada um dos moradores que participou da luta para a construção do bairro. Essa luta por moradia contou com um grande número de famílias, entre elas, as que estavam em estado de vulnerabilidade nos bairros adjacentes, como Vila Rosa, Vila Bandeirante, Fim Social, Morro da Aranha, além daquelas que foram deslocadas de suas moradias para dar acesso à construção da Avenida Transbrasiliana, situada em Goiânia entre os setores Serrinha e Parque Amazônia.

Diante da dificuldade dessas famílias de encontrarem um espaço de moradia, o governo se mostrava inerte, não se preocupando em amenizar a situação caótica, resultado da superlotação da região e em estado precário. Assim, os moradores decidiram se organizar fazendo reuniões e mobilizações como resposta à

insatisfação da população.

O Sr. Enio conta como ele iniciou o trabalho por moradia na região:

Eu visitei aqueles moradores de áreas de risco e bati na porta da casa deles um por um, para fazer o cadastro e pegava o nome deles e chamava para participar das reuniões [...] comecei a visitar as casas dos moradores menos favorecidos que estavam em situações de risco, visto que era visível a desigualdade social e a má distribuição de renda [...] eu constatei a pobreza daquelas famílias que estavam em barracos de tábuas e esgoto a céu aberto (Enio Brito de Sá: depoimento [2019]. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira).

Segundo o Sr. Enio, na ocasião dessas visitas, foram cadastradas mais de cinco mil famílias morando em barracos com estrutura de alta fragilidade física, as quais apresentavam condições inadequadas para sobrevivência.

Ao mesmo tempo em que, outros setores da região considerados “nobres” vivenciavam o luxo das avenidas, cafés e bares da elite em seus passeios, também era possível observar, em contraposição, a miséria e decadência de famílias carentes que sobreviviam às margens de uma sociedade excludente, privilegiada e indiferente às causas sociais.

Esse movimento que se organizou no bairro reivindicando espaço para moradia foi uma luta constante e muito beneficiou à união da comunidade. Porém, como afirma o Sr. Enio, a luta não se deu de forma tranquila, “visto que, para implantação do bairro, fomos 74 vezes à porta do Palácio do Governador em busca de audiência, sendo que, uma única vez, o Governador Henrique Santillo nos atendeu” (Enio Brito de Sá: depoimento [2019]. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira).

Entre as idas e vindas, o Sr. Enio Brito relata que essa luta durou quatro anos, indo de 1986 a 1990. Diante desta trajetória em busca dos seus direitos, as famílias organizaram um plano estratégico para realizar e manter o plantão em frente ao Palácio do Governador e não deixar o movimento enfraquecer.

Nesse tempo, aproximadamente 500 famílias faziam revezamentos em busca de resultados junto ao governo, uma vez que esses manifestos em prol da luta pela casa própria aconteciam semanalmente. Na ocasião, a área solicitada era um total de 500 lotes, embora o número de famílias necessitadas de moradia fosse bem maior.

O tempo foi passando e, com ele, sobreveio o desgaste. A falta de um posicionamento claro e seguro por parte do governo levou, por um lado, muitas famílias a desistirem de lutar e, por outro, a entrada de novas famílias que chegavam em busca de um espaço. Saíram fortalecidas aquelas que permaneciam na luta buscando a concretização do sonho da moradia. Foi um tempo longo de reivindicações, até que em setembro de 1989, o governador aceitou negociar com os moradores a proposta de doação de lotes, com a condição de atender às famílias mais carentes.

A Sr^aMaricélia Vieira de Farias, também moradora do bairro e uma das pioneiras do local, ressalta que:

Houve algumas tentativas por parte do governo para encaminhar famílias para um loteamento próximo ao bairro Cruzeiro do Sul, em Aparecida de Goiânia. Essa tentativa, porém, não se consolidou devido à reação contrária dos moradores desse local, visto que se tratava de uma área nobre, localizada próxima à Vila Brasília, divisa com Goiânia. (Maricélia Vieira de Farias: depoimento [2019]. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira).

Portanto, as famílias, além de sofrerem com a questão da pobreza, eram vítimas de discriminação e preconceito por viverem em situação de vulnerabilidade, o que retrata a concretização da exclusão social e econômica de pessoas consideradas como “faveladas”, não dignas do convívio humano como justifica Elias e Scotson (2000, p. 23):

Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. Enquanto isso acontece, o estigma de desonra coletiva imputado aos outsiders [os de fora] pode fazer-se prevalecer.

Devido à reação da classe média, os governantes foram obrigados a providenciar uma área mais afastada para alojar as famílias, como intuito de resolver o problema de moradia. Porém, junto a essa questão, outros transtornos se somaram tais como, os serviços básicos locais inexistentes, água tratada, tratamento de esgoto, asfalto, segurança pública, além da condição econômica desfavorável dessas famílias.

Frente a essa situação, o governo decidiu realizar um ato público para distribuir os lotes de terra entre as famílias presentes naquele local. O evento

ocorreu no dia 21 de abril de 1990, especificamente, para as famílias já cadastradas, as quais se beneficiariam do terreno doado. Para a doação dos lotes, conforme declaração do Sr. Antônio Anselmo Damasceno⁴, professor e um dos pioneiros do bairro, o governo utilizou os seguintes critérios: o primeiro grupo a ser contemplado seria o das famílias em áreas de risco e, posteriormente, aquelas que moravam de aluguel.



Figura 2– Moradores em suas casas de lona

Fonte: Foto cedida pela moradora Ângela Maria da Silva (1990)

A notícia de que o Estado distribuiria lotes de terras às famílias naquela área espalhou-se pelos bairros vizinhos, gerando uma entrada expressiva de migrantes que superlotaram o bairro, com a expectativa de encontrarem melhores condições de vida, ou seja, pessoas residentes em Goiás, mas que não tinham sua casa própria ou moravam em situação de risco.

Vale ressaltar que essa luta contribuiu com o crescimento do movimento pelo direito da casa própria, visto que o total de lotes doados pelo governador, à época, foi maior do que o número previsto no início do movimento, quando havia um total de 500 famílias. Ao todo, mais de 1.000 famílias foram contempladas e levadas de

⁴O Sr. Antônio Anselmo Damasceno, formado em História e Ciência Política pela Universidade Federal de Uberlândia, veio para Goiás para ficar próximo à sua família. Estabeleceu-se na Vila Brasília, onde morou de aluguel antes de adquirir o seu lote no bairro Jardim Tiradentes. Foi escolhido diretor da Escola Estadual Jardim Tiradentes por mais de dez anos. Em Goiânia, cursou Filosofia e, para melhor atuar como gestor na escola estadual, especializou-se em Gestão Pública.

caminhão para a área da nova moradia. No dia 17 de março de 1990, sob o decreto de nº 010/93, que trata das questões ambientais, os moradores receberam o documento de direito de posse do lote.

Somente no ano de 2003, os moradores, agora computando 3.908 pessoas (LOPES, 2005, p.7964), receberam a escritura de seus lotes, concretizando, assim, a primeira conquista em busca da casa própria. Este acontecimento ficou registrado na vida de muitas famílias, principalmente na do Sr. Ênio, pois ele sabia o quanto aquele momento era esperado pelas famílias.



Figura 3- As primeiras moradias
Fonte: Foto cedida pela moradora Ângela Maria da Silva (1990)

Conforme esclarece o Sr. Antônio Damasceno, os novos proprietários, entusiasmados com a aquisição dos lotes e vendo o sonho se concretizar, se reuniram em mutirão para a roçagem do mato. “Nós mesmos roçávamos o mato com a ajuda dos tratores fornecidos pela prefeitura que iam abrindo as ruas” (Antônio Anselmo Damasceno: depoimento [2019]. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira).

Segundo o morador, foi um momento de muita alegria para todas as famílias beneficiárias dos lotes. Ele mesmo que não acreditava nessa possibilidade, por não ter vivenciado uma experiência assim de doação de lotes. Ele argumenta que ficou feliz quando chegou o dia em que foi solicitada a presença deles junto à

subprefeitura, para confirmação da entrega dos lotes. O sonho de sair do aluguel tinha se concretizado!

Frente a esse sentimento, o Sr. Damasceno ainda declara:

[...] eu sinto gratidão por ter visto isso tudo acontecer, ter a oportunidade da casa própria, solucionava o problema de moradia de muitas famílias que viviam em estado de carência, em várias áreas de risco ou vivendo de aluguel, como eu [...] aqui não era invasão, era assentamento, é tirar a gente das áreas de risco e trazer pra cá, depois fizeram exceção para atender àquelas pessoas que pagavam aluguel também (Antônio Anselmo Damasceno: depoimento [2019]. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira).

Segundo o Sr. Damasceno, algumas pessoas, entre as quais ele, visitaram o loteamento antes da entrega dos lotes à comunidade. Ao visitá-lo ficou muito emocionado, passando a se identificar com o lugar e a sonhar com a posse do lote, realizando, assim, seu sonho de longos tempos, conforme depoimento abaixo:

Quando eu vim aqui conhecer o local, primeiro eu perguntei ao “Chico”: é verdade que esse lote é de graça, lá em Minas não tem esse negócio de dar lote de graça não? De lá (Vila Brasília) dava pra ver a serra aqui, parecia perto [...] aí eu vim mais a Dorcas aqui, conhecer o lugar. O ônibus era de duas em duas horas [...]; quando chegamos aqui nós gostamos da serra, já sentimos pertencentes ao lugar e na comunidade um ajudava o outro [...] (Antônio Anselmo Damasceno: depoimento [2019]. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira).

Nesse sentido, podemos perceber que a comunidade ou bairro cria sentimento e relação de identificação com os indivíduos e, como advoga Bauman (2001, p. 36), “proporciona propriedades específicas, como semelhanças entre os sujeitos que dela pertencem, objetivos comuns, dependência do grupo às mesmas regras e uma história que aproxima estes sujeitos”.

O sentimento de pertença com o seu espaço de moradia passa pelo espaço geográfico e, pensar o espaço, conforme a geografia crítica é pensar as relações homem-meio. Ou seja, compreendê-lo na sua historicidade, levando em conta os distintos grupos que dele tomarão parte, possibilitando “analisar as tensões e as disputas, pela terra, que geraram muitos conflitos na região e deixou de ser um espaço calmo e tranquilo para se transformar num lugar de conflitos, disputas e tensões” (MARCON, 2003, p. 55).

O bairro Jardim Tiradentes, enquanto “espaço e ação dos sujeitos sociais com

seus valores, modos de viver, de se organizar e de produzir” (MARCON, 2003, p. 56), se apresenta como um local de luta por segurança e moradia, bem como de pertencimento identitário, não só para o Sr. Damasceno, como também para o conjunto da comunidade. O processo de construção de identidades está inserido em um contexto onde os membros de diferentes grupos sociais, no caso os grupos de formação de bairro, desenvolvem em um mesmo espaço sentimentos de pertencimento e compartilham aspectos comuns entre si.

Em determinadas situações, a relação histórica do sujeito com o espaço ainda tem grande importância no desenvolvimento do pertencimento da pessoa, o que acontece, por exemplo, com o sujeito que residiu no mesmo local durante muito tempo, participando do crescimento e da organização daquele ambiente.

Essa relação histórica faz com que o sujeito se sinta também responsável pela estruturação da comunidade, frente às lutas, bem como por mais infraestrutura em busca de afirmar sua cidadania e sua identidade. A realização humana, portanto, se dá numa base material: “o espaço e o seu uso; tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas; as ações e suas diversas feições” (SANTOS, 1997, p. 44).

A luta coletiva dos moradores do bairro Jardim Tiradentes por um espaço de moradia, além de uni-los em uma causa comum, possibilitou-lhes a identificação como uma comunidade corporativa. Isso reforçou a luta pela continuidade do desenvolvimento sociocultural do bairro e do bem-estar da comunidade. Esse tema será apresentado na próxima seção.

1.3 - A LUTA POR INFRAESTRUTURA E URBANIZAÇÃO DO BAIRRO

A primeira etapa da conquista do espaço por moradia foi vencida e agora todos possuem a propriedade de seus lotes. A luta, porém, não acabou e outros problemas foram surgindo. Conforme o depoimento do Sr. Enio, coordenador do movimento, exposto anteriormente, que lutou pela moradia:

O projeto inicial determinava que o local fosse organizado, apresentando uma infraestrutura adequada, com intuito de contemplar a dignidade dos moradores. Porém, apesar da aquisição do espaço de moradia faltava, ainda, a construção de casa em condições digna de moradia, asfalto, batalhão policial que oferecesse a segurança à população, escolas, praças, linhas de ônibus e, principalmente, saneamento básico, pois sem esses

direitos não poderia haver cidadania (Enio Brito de Sá: depoimento [2019]. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira).

Na medida em que eram contempladas com os lotes, as famílias se apressavam em montar suas barracas, para não correrem o risco de perder o direito de posse. Alguns, porém tinham que deixar alguém da família para cuidar do lote enquanto saíam à procura de emprego. Em menos de um mês, todo o espaço estava completamente ocupado. Diante deste cenário, o espaço doado se transformou num imenso campo coberto de barracas de lona preta, sem nenhum serviço de infraestrutura.



Figura 4– Casas de lona, improviso para construção da casa própria.
Fonte:Foto cedida pela moradora Ângela Maria da Silva (1990)

No início do loteamento, os moradores não tendo condições de construir suas casas, se ajeitavam embaixo de lonas pretas. Essas barracas improvisadas, no entanto, eram frágeis e vulneráveis aos furtos e invasões que aconteciam constantemente.

A providência para a construção das casas só aconteceu após uma chuva com ventos muito fortes que devastou todo o loteamento, destruindo os barracos e os poucos pertences dos moradores, o que exigiu medidas urgentes por parte dos governantes. Na época, os moradores atingidos receberam uma contribuição financeira dos governos estadual e federal, que pouco os ajudou na reconstrução de

suas moradias, desta vez, de alvenaria.



Figura 5- Devastação provocada pela chuva
Fonte: Foto cedida pela moradora Ângela Maria da Silva (1990)

Essa foi a primeira iniciativa de desenvolvimento, através da qual foram doados os materiais de construção para atender àqueles moradores. Embora existissem outros problemas de infraestrutura como asfalto, segurança pública, saúde, escola, o mais importante era conseguir, em primeiro lugar, a moradia.

Uma vez construídas as casas, observou-se que o crescimento desorganizado da ocupação no bairro Jardim Tiradentes culminou em sérios transtornos, deixando os moradores em condições de vulnerabilidades sociais. Podemos citar, entres outros, as condições ambientais precárias que ofereciam riscos à saúde, quantidade de entulhos e lixos espalhados nos quintais e ruas. Além dos problemas resultantes da institucionalização da pobreza, como categoria econômica e social materializada no nosso país pelo desemprego e a falta de qualificação profissional desencadeando inúmeras situações.

O contingente populacional dos moradores do bairro Jardim Tiradentes

composto, gradativamente, de pessoas que se identificavam como quilombolas, ciganos, migrantes de diversos Estados entre outros, seguiam diferentes padrões culturais. A convivência, porém, entre estas famílias, com o tempo, foi criando laços de amizade, consciência de que as diferenças culturais são necessárias, mas precisavam se unir ainda mais na busca de uma forte organização, em defesa de melhorias no bairro.

A conquista de um espaço para moradia, que os nucleava em um “território”, fez surgir uma nova identidade no bairro sem, porém, negar as identidades originárias: os moradores do bairro Jardim Tiradentes. Considerado os de “fora” ou os *outsiders*, na concepção de Elias e Scotson (2000), pela classe média e, ao mesmo tempo estigmatizados como delinquentes, preguiçosos, violentos, os moradores passam, agora, à categoria dos de “dentro” ou dos “estabelecidos”.

Norbert Elias e John Scotson (2000) analisam as relações de poder entre grupos socialmente distintos, diferenciando entre os estabelecidos, de bairros nobres, considerados os defensores de uma ética dos “bons costumes”; e os *outsiders* como portadores de imagens negativas: delinquência, violência e desintegração. Para os autores,

Os indivíduos que fazem parte de ambas estão, ao mesmo tempo, separados e unidos por um laço tenso e desigual de interdependência. Superioridade social e moral, autopercepção e reconhecimento, pertencimento e exclusão são elementos dessa dimensão da vida social que o par, estabelecidos-*outsiders*, ilumina exemplarmente: as relações de poder. (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 8)

Apesar da aquisição do espaço e da construção das moradias, ainda havia muitas benfeitorias a serem conquistadas pelos moradores, tais como asfalto; um batalhão policial que oferecesse segurança à população; escolas; praças e, principalmente, saneamento básico. Sem esses direitos fundamentais não poderia haver cidadania. Nesse sentido, segundo Reis (2002, p. 216),

A falta de direitos mínimos de cidadania de grande parte da população [...] aponta para um problema muito sério de exclusão social. Nesta categoria há pessoas privadas de serviços de saúde, com graves problemas de desnutrição, sem acesso à educação, empregos estáveis, moradias adequadas, em resumo, pessoas às quais os bens de cidadania são negados.

Entre os problemas locais existentes, o saneamento básico era o mais complexo para aqueles moradores de baixa renda. A Companhia de Saneamento de Goiás (SANEAGO) encontrou alterações de qualidade na água daquela região, o que representava uma grande ameaça às atividades humanas daquelas famílias. Na ocasião, havia centenas de cisternas e fossas construídas muito próximas entre si, nos lotes pequenos, fator esse, que contribuiu para contaminar o lençol freático que abastecia as casas do bairro. Na foto, cedida pela moradora Maricélia, observam-se as latrinas construídas à frente das casas.



Figura 6- As latrinas construídas na frente das casas?

Fonte: Foto cedida pela moradora Maricélia Vieira de Farias (1991).

Isso levou os moradores a uma nova retomada das lutas agora, especificamente por saneamento básico, exigindo do governo do Estado que construísse, por meio da SANEAGO, uma rede de água tratada para o local, conectada à do bairro adjacente para atender às demandas da região.

Em relação à segurança pública, era grande a onda de assaltos e de violência no bairro, com um alto índice de criminalidade, a ponto de o bairro ganhar fama de violento. Uma moradora afirma que “o bairro chegou a ter o toque de recolher, imposto pelos “bandidos”,(Katia Silene da Silva: depoimento [2019]. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira). A criminalidade, segundo os moradores, foi marcante por um bom período na vida da comunidade local, contribuindo para estigmatizar o bairro e seus moradores. Muitos deles, não suportando essa onda de

violência, trocavam seus lotes por outros benefícios ou os vendiam e abandonavam o bairro, como justificam duas crianças, em um Cordel do Bairro, elaborado na escola.

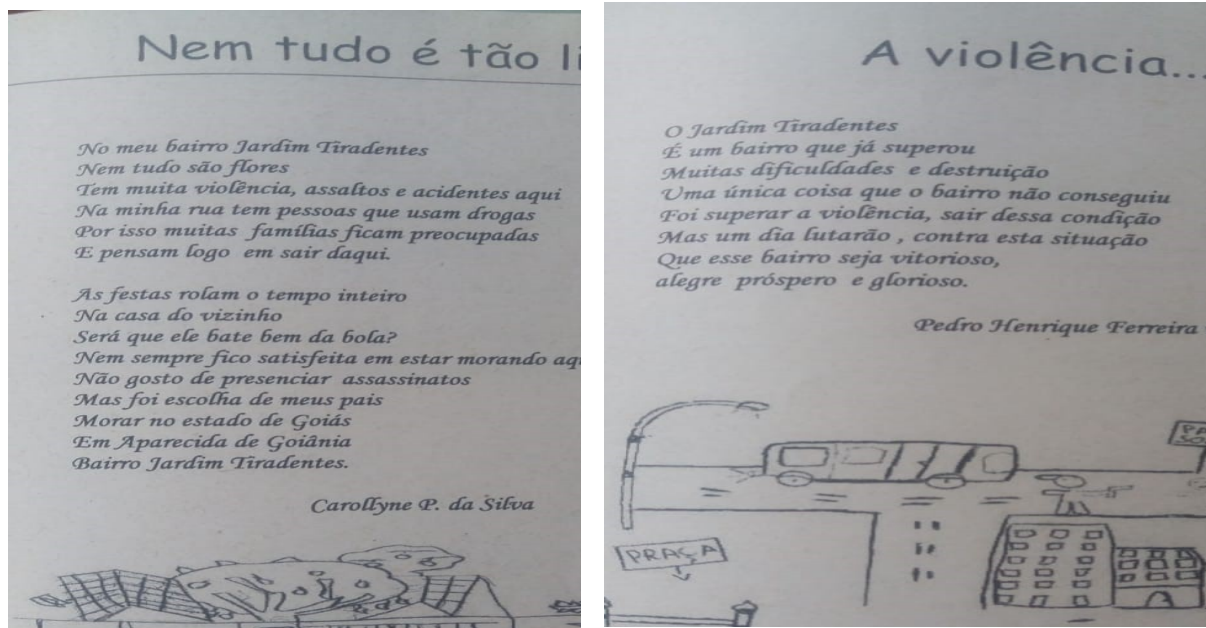


Figura 7- Texto em cordel retratando a violência no bairro
Fonte: Biblioteca da escola EMEI Monteiro Lobato (Dez/2011)

Como a situação estava piorando e não havia posicionamento do governo, em 1991, o grupo de moradores se reuniu e organizou um evento público, chamando a atenção para as questões sociais do bairro. Foi construído um caixão de papelão e colocado no meio da rua principal, com o objetivo de receber as sugestões dos moradores reivindicando melhorias para o bairro. Entre as sugestões estava a questão da segurança pública, sugestão essa que foi levada para ciência do governador. O Sr. Damasceno acrescentou que,

Toda vez que tinha comícios políticos em busca de votos, a gente se manifestava com faixas, solicitando melhorias para o bairro, porque a única oportunidade que tínhamos para denunciar a situação do bairro, era quando eles vinham pedir voto. (Antônio Anselmo Damasceno: depoimento [2019]. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira).

Uma das ações sociais, em busca de segurança pública, levou os próprios

moradores a improvisarem um lugar para que o Batalhão da Polícia Militar se fixasse, como argumenta o Sr. Damasceno, ao afirmar que a comunidade ajudou com doações de utensílios para que ali se instalasse um posto policial capaz de garantir maior segurança ao local. Segundo Damasceno “foi preciso da gente fazer uma doação [...] cada um dava uma coisa para eles parar lá, ficar ali, eu mesmo levei um botijão de gás”. (Antônio Anselmo Damasceno: depoimento [2019]. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira). A unidade policial foi criada, mas funcionou em estado precário. Atualmente, ela possui uma estrutura maior e atua sob o Comando da Polícia Militar da 16ª CIPM, no Jardim Tiradentes.

Ainda permanecia um grande descaso do poder público em relação aos investimentos locais, o que fez surgir outras reivindicações, entre elas o Saneamento básico, pauta constante das reuniões comunitárias, juntamente com a dos problemas ambientais, acessibilidade das linhas de ônibus e tantas outras melhorias.

Conforme relatavam os pioneiros, os bairros vizinhos como o Jardim Cascata, Boa Esperança e Parque das Nações já estavam loteados, embora contassem com pouquíssimas casas cercadas, à época, por pastos, como se pode observar no esboço inicial do bairro Jardim Tiradentes, que retrata o delineamento da área a ser ocupada pelos moradores.



Figura 8-Esboço do espaço físico do Bairro Jardim Tiradentes

Fonte: LOPES, A. P. et al. A Dinâmica sócio – espacial do Bairro Jardim Tiradentes – Município de Aparecida de Goiânia. 2005

A luta pelas linhas de ônibus constituiu-se em mais um motivo de pressão dos moradores aos governantes, uma vez que o acesso era difícil, pois ao se locomoverem para os bairros adjacentes, eles necessitavam caminhar até ao bairro mais próximo onde havia linha de ônibus. Esse problema era constante, pois a linha de ônibus no bairro não atendia à demanda, demorando em média, quase duas horas para passar naquelas imediações.

O morador do local argumenta que sofreu muito, na época, ao se deslocar para trabalhar, pois tinha que sair muito cedo de sua casa, tudo era muito longe e, muitas vezes, nem conseguia entrar no ônibus, pois estava sempre lotado. Em seu depoimento ele afirma: “nossa, naquela época tudo era muito longe, tinha que madrugar para ir trabalhar, o ponto era lotado, muitas vezes, a gente ficava pendurado na porta do ônibus” (Jonathan R. Souza: depoimento [2019]. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira).

Os moradores ainda protestaram por muito tempo diante dessas dificuldades. Em uma ocasião, pararam um ônibus, furaram os pneus e os colocaram queimados, em uma parada de ônibus, como forma de protesto. Após as incansáveis lutas, os moradores, finalmente, no ano de 1991, foram beneficiados, conseguindo uma linha de ônibus exclusiva para o bairro.

A comunidade do bairro Jardim Tiradentes precisava ir além da reivindicação de infraestrutura e resolverem a questão da alimentação. Para suprir tal necessidade fundamental de todas as famílias locais, os próprios moradores que se encontravam desempregados, se organizaram e criaram como fonte de renda, uma feira com alimentos advindos da Central Estadual de Abastecimento de Alimentos (CEASA) e de produtos cultivados em seus quintais.

O comércio predominante no bairro era constituído de bares, que se configuravam como uma espécie de mercearia, pois neles se vendia de tudo. Assim, o bairro começou a se desenvolver através dessas mercearias que foram surgindo pelas suas esquinas, iniciando toda a atividade comercial, se tornando ponto de referência de compra dos gêneros de primeira necessidade. Esses estabelecimentos passaram a ser locais de encontro para conversas, e reuniões entre famílias e centro de abastecimento da comunidade de baixa renda onde se podia comprar os produtos. Os bares/mercearias, no bairro Jardim Tiradentes, tornaram-se, além de tudo isso, o centro de sociabilidade.

Conforme o depoimento de uma antiga comerciante do local, os primeiros anos do bairro possibilitou seu crescimento “até o ano de 2000 consegui tudo que queria trabalhando ali no comércio e, com a renda, comprei outro imóvel, construí a minha casa do jeito que queria e comprei meu carro”. Ela afirma ainda que se relacionava bem com a comunidade, mas ficou marcada, em sua memória, a grande violência que invadia o bairro: “o problema na época era que a violência era muito grande, todo dia morria dois, três” (Entrevistada anônima: depoimento [2019]. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira).

Outro problema era a questão do trabalho. Muitas famílias contavam, às vezes, com apenas um membro trabalhando. E, em sua maioria, eram as mulheres que se lançavam ao mercado de trabalho e chefiavam as casas, exercendo as funções de mães, sogras ou esposas. Havia também a falta de qualificação profissional para se integrar em empresas que usavam novas tecnologias, expandindo, assim, ainda mais o desemprego e o subemprego. Muitos moradores ao informar, em entrevista de emprego, onde residiam, não eram contratados devido à má fama e à violência que o bairro representava, sendo necessário encontrar outros meios para contratação, como por exemplo, utilizar endereços de outros amigos.

Nesse sentido, Roberto Da Matta (1986) ao analisar a “malandragem” e o “jeitinho” brasileiro como um modo de navegação social, discute a questão da incoerência entre regra jurídica e as práticas da vida social. Como a lei, dita universal, compactua com o privilégio ou com lei privada, abrem-se brechas para burlar o “não pode” previsto em lei, em proveito pessoal. A busca de como burlar a lei se dá por meio de relações pessoais que funcionam para quem tem privilégio. Afirma, ainda, que é na junção do “pode” com o “não pode” “que se produzem todos os tipos de ‘jeitinhos’ e arranjos que fazem com que possamos operar um sistema legal que quase sempre nada tem a ver com a realidade social”.

O “jeito” é um modo e um estilo de realizar. [...] é um modo simpático, desesperado ou humano de relacionar o impessoal com o pessoal [...] de permitir juntar um problema pessoal (atraso, falta de dinheiro, ignorância das leis [...], má vontade do agente da norma ou do usuário, injustiça da própria lei, feita para uma dada situação, mas aplicada universalmente etc.) com um problema impessoal. Em geral, o jeito é um modo pacífico e até mesmo legítimo de resolver tais problemas, provocando essa junção inteiramente casuística da lei com a pessoa que a está utilizando (DA MATTA, 1986, p. 99).

Nesse viés, Pelúcio (2012, p. 396) vem corroborar com Da Matta advogando que o “jeitinho” é uma categoria para se entender uma sociedade hierarquizada, colonizada e racializada”.

As aglomerações populacionais passaram a se constituir em outro tipo de problema para o bairro Jardim Tiradentes. Era comum encontrar duas ou três famílias morando no mesmo lote, situação essa que permanece até hoje, como realidade dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, como o Brasil. As novas famílias, composta de parentes, vão sendo agregadas às já residentes, que se dispõem a ajudá-los a saírem da condição de aluguel e terem melhores condições de vida.

Com o passar do tempo, outros serviços como escolas, urbanização das praças, asfalto, foram chegando, sempre por meio das lutas dos moradores. Com relação ao asfalto, a sua concretização no bairro só foi feita com as promessas de campanhas políticas e cobranças dos moradores durante os mesmos comícios, em 2000, após 10 longos anos. O asfalto ajudou na urbanização do bairro, favoreceu nas condições de deslocamento das pessoas e, sobretudo, contribuiu, consideravelmente para o melhoramento do comércio. Segundo Reis (2002, p. 214) “A urbanização transferiu do campo a massa da população exercendo assim, forte pressão sobre bens e serviços públicos”.

Mediante o exposto, observa-se que, através das lutas do Movimento por Moradia e pela comunidade, foi realizado no bairro Jardim Tiradentes, um processo de desenvolvimento da infraestrutura, acompanhado de políticas públicas que garantissem o acesso à segurança e à educação.



Figura 9 - Primeiro aniversário do bairro Jardim Tiradentes, com seus pioneiros.
Fonte: foto cedida pela moradora Maricélia Vieira de Farias (1991).

Na figura do mapa do bairro, observa-se uma integração favorável com os bairros adjacentes, visto que a pavimentação das ruas contribuiu para o aumento da ocupação demográfica, melhorando a urbanização.



Figura 10– Mapa do bairro Jardim Tiradentes e setores adjacentes
Fonte: Google (2018)

A luta dos moradores não parou por aí, pois as famílias estavam preocupadas com a educação escolar de seus filhos que, até então, permaneciam sem acesso a ela, dentro do bairro. Muitas delas tiveram que abrir mão das escolas dos filhos, onde moravam de aluguel, para tentar a sorte de serem proprietárias do seu próprio espaço de moradia.

Ao longo de suas lutas, os moradores adquiriram uma consciência crítica e política sobre sua situação de pobreza e de exploração, criaram valores com relação à aquisição de moradia, como podemos perceber na fala do morador: “É difícil lutar contra os políticos, mais com muita insistência a gente conseguiu” (Nelson José de Sousa: depoimento [2019]. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira).

Ao criarem valores e elementos culturais comuns, a partir da luta por direitos iguais, os moradores passaram a se identificar coletivamente, enquanto uma unidade social, como uma comunidade. A luta, a conquista, a formação do bairro e da comunidade criaram laços de solidariedade e de identidade entre os moradores do Jardim Tiradentes, quando, antes, a condição de desempregados e imigrantes os distanciava e os isolava.

Ao mesmo tempo em que a comunidade, por meio de uma consciência de

classe⁵, se diferenciava daqueles que os discriminava, fazia uso de uma aliança estratégica com moradores de bairros vizinhos que compartilhavam dos mesmos problemas pelo direito de moradia, enfrentando a discriminação. Esta estratégia ampliava o fortalecimento de vários grupos em busca de soluções comuns.

A partir da evolução do sentimento de pertença, que favorecia a união de todos, os moradores passaram a reivindicar outras melhorias para o bairro, a pressionar os governos para que atendessem as crescentes demandas da comunidade, uma vez que as políticas públicas de moradia se inserem no contexto de ações sociais, dando, assim, ênfase à importância da atuação dos movimentos sociais, como forma de pressão política nas reivindicações das famílias.

Essa relação de pertencimento e união contribuiu muito para reforçar a luta e as reivindicações por infraestrutura e melhoria do bairro, em busca de afirmar sua cidadania. Assim, os moradores começaram a encontrar seu espaço na sociedade, deixando de serem vistos como os olhos dos opressores os viam, considerando-os marginais, preguiçosos e atrasados. Agora eles passaram a se auto representar como cidadãos de direitos, reconhecidos pela Constituição Federal Brasileira.

⁵Consciência de classe é um termo marxista que permite aos trabalhadores tomarem consciência da realidade que o cerca visando mudar a sociedade. É por meio dessa consciência que torna a luta possível em vista de melhorias para a classe.

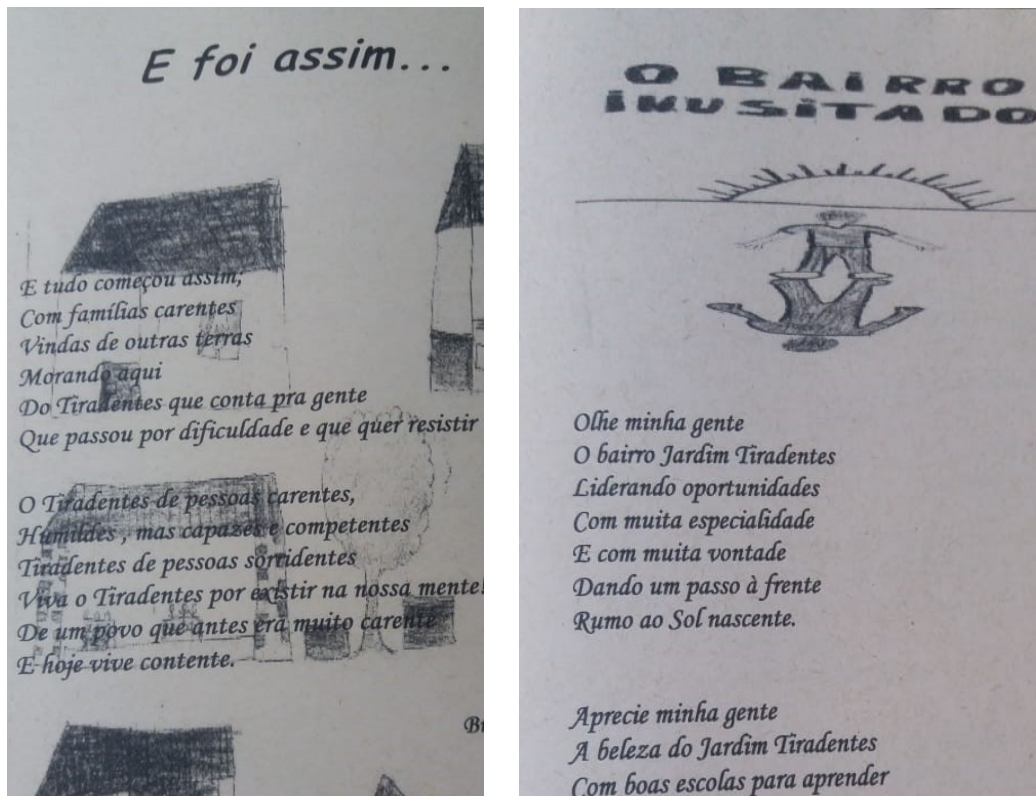


Figura 11- Texto em cordel retratando uma nova visão do bairro
Fonte: Biblioteca da escola EMEI Monteiro Lobato (Dez/2011)

Segundo Arruda (2002, p.131), “a realidade é socialmente construída e o saber é uma construção do sujeito, mas não desligada da sua inscrição social”. Para essa autora, a representação social, expressa na linguagem e ações do homem, é um instrumento eficaz na transformação da sociedade nas suas relações com o espaço urbano.

A formação do bairro Jardim Tiradentes foi constituída por meio de lutas, sonhos e desejos de quem ali morava desde o seu início, tendo como agentes de transformação, ao longo de toda a trajetória, pessoas simples e humildes. No entanto, essas pessoas se tornaram protagonistas, que carregaram as bandeiras de lutas diárias em prol daqueles que necessitavam conquistar novos horizontes. A construção do bairro representou para as famílias, novas oportunidades, convivência entre iguais, respeito na diversidade, sociabilidade e afetividade, fazendo nascer a esperança de melhores condições de vida, aquisição de direitos e garantia da cidadania.

Na próxima seção, analisaremos as lutas e as ações sociais organizadas pela comunidade, a favor da conquista da educação e da efetivação dos direitos do

cidadão.

1.4- EDUCAÇÃO PARA TODOS

A organização de várias ações sociais no bairro reforçou ainda mais a luta por melhoria, embora faltasse ainda, evidenciar a bandeira da Educação, como destaque na pauta de reivindicações dos moradores e dos movimentos sociais do bairro Jardim Tiradentes, uma vez que o número de crianças ali era muito grande, fazendo-se necessária a criação de escolas, principalmente para atender alunos do Ensino Fundamental I e II.

Durante os anos de 1987 a 1991, o Estado de Goiás foi governado por Henrique Santillo que, ao deixar o cargo, em 15 de março de 1991, transferiu o poder ao Sr. Iris Rezende, governador eleito, que administrou o estado até o ano de 1994.

Assim que ele assumiu o poder, os moradores do bairro Jardim Tiradentes fizeram várias manifestações reivindicando escolas para o bairro. Porém, não tiveram sucesso, ficando as crianças sem estudar durante todo o ano de 1991. Para não repetir mais um ano sem ensino para seus filhos, a comunidade passou a utilizar um barraco de lona como escola. O professor Damasceno assim se expressa frente ao problema da falta de escola, “para mim, a escola teve uma pressão política de chamar a atenção da sociedade como um todo”. Esse professor se referia não só às lutas da comunidade por educação, mas também se referia sobre a escola construída de lona preta e que teve como professora uma senhora conhecida como Tia Preta. O professor ainda esclarece que Tia Preta era uma senhora do bairro que se sensibilizou com a situação das crianças e passou a ministrar as aulas, voluntariamente, com seu próprio material neste local improvisado. Essa escola, com toda sua precariedade, chamou a atenção dos governantes, [...] “então pra minimizar esse foco negativo em termos de políticas públicas que tinha aqui, resolveram construir esse colégio ali” (Antônio Anselmo Damasceno: depoimento [2019]. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira).

A partir desse fato, segundo Damasceno, os governantes construíram a primeira escola do bairro, com dois pavilhões e 12 salas de aula, com funcionamento em três turnos. Denominada Escola Estadual Jardim Tiradentes, ela foi inaugurada

no dia 21 de abril de 1992 e constituiu-se em um marco importante para o local, evidenciando o princípio de “cidadania” para aquele povo. A Constituição Federal de 1988 realça o direito à educação, não só pela expressa definição de seus objetivos, mas como um direito social garantido pelo Estado e pela família, como se observa no artigo 205:

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, 1988, p. 120).

Além do Ensino Fundamental, foi importante o projeto de alfabetização de adultos através da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobretudo para os pais de alunos que tinham dificuldades em assinar a matrícula do filho ou qualquer outro documento da escola. Nesse projeto, foram matriculados 70 pais com o intuito de melhorar a qualidade de vida e alcançar mais um patamar em direção à cidadania.

Conforme ressalta o Sr. Damasceno, que atuava como diretor da escola nesse período,

O processo de alfabetização desses adultos estava ancorado em práticas indispensáveis de leitura, escrita e ações. Essas propostas pedagógicas teciam aproximações entre práticas libertadoras e problematizadoras inspiradas em Paulo Freire, porque a necessidade deles, naquele momento, era aprender a escrever o nome deles na matrícula, no boletim (Antônio Anselmo Damasceno: depoimento [2019]. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira).

Essas práticas ajudavam a efetivar o direito do cidadão e a elevar sua capacidade de sobreviver frente às dificuldades da vida. Fazendo uma apreciação geral das lutas dos moradores do bairro Jardim Tiradentes, percebemos que os desdobramentos, em torno da autonomia e controle das ações realizadas em prol dos direitos de moradia e de educação, são resultados da ação organizada dos moradores desse bairro, conferindo a eles o controle das demandas realizadas. A organização social, nitidamente, favoreceu a ampliação de melhorias públicas sociais com vistas à inserção das classes menos favorecidas.

Não obstante às carências e dificuldades, pode-se perceber, de um lado, que o bairro Jardim Tiradentes obteve grandes progressos com a introdução de serviços

como o asfalto, escolas, a urbanização das praças, os quais possibilitaram maior crescimento e melhor qualidade de vida aos seus moradores. Por outro lado, o Jardim Tiradentes passou a ser um espaço de acolhimento de um contingente de pessoas oriundas de diferentes lugares, mas marcadas pelos mesmos problemas sociais.



Figura 12- O bairro Jardim Tiradentes hoje
Fonte: Arquivo próprio (2020)

O bairro, atualmente, ainda necessita de ampliação de melhorias nas áreas da saúde, educação, segurança entre outros, a fim de atender às necessidades básicas da comunidade que também aumentaram. Porém, mesmo diante dessas carências, percebemos que o bairro Jardim Tiradentes obteve novas expressões de progresso, como: várias opções de lazer; casas melhores; áreas verdes, muitas delas arborizadas e equipadas com iluminação; quadras poliesportivas e uma escola

de tempo integral que é referência, não só para Aparecida de Goiânia, mas também para o estado de Goiás, a então Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato assim a moradora Katia afirmar, “a gente não precisa sair daqui pra nada, aqui tem tudo, só saio se for pra resolver algumas coisa de banco, só pra isso” (Katia Silene da Silva: depoimento [2019]. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira).

A implementação da Escola, tema do meu trabalho e foco de estudo, visibiliza todo o processo de construção, implementação e utilização do modelo de escola de tempo integral, fazendo uma analogia entre a sua atuação no passado e no presente, através das representações sociais expressas pelos diferentes grupos de moradores, como se observou nesse primeiro capítulo. Outras representações sociais expressas pelos pioneiros, líderes, comerciantes, migrantes e, posteriormente, pais, diretores, professores, coordenadores pedagógicos, políticos entre outros, constarão nos próximos capítulos.

2 - AS POLITICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: O MODELO DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL

Esse capítulo tem como propósito analisar a política de implantação da escola de tempo integral e suas propostas político-pedagógicas para o ensino no Brasil, em analogia com os princípios organizativos da escola de “tempo ampliado”, defendidos por Anísio Teixeira, a partir de 1930. Faremos, ainda, um recorte teórico para compreender e refletir sobre os desafios da luta do movimento dos profissionais da educação para garantir melhorias de ensino, mediante as leis e decretos governamentais que regem esta questão.

Para compreender o modelo de escola de tempo integral, é necessário situá-lo dentro dos princípios da educação integral que visa, a partir de um projeto coletivo, o desenvolvimento e a formação dos indivíduos de forma holística, integrando as diferentes dimensões: intelectual, física, social, cultural e emocional. A escola, mediante os padrões sociais, vem assumindo funções em seu currículo que não lhe competiam há tempos atrás.

A escola tinha como função social apenas o conhecimento científico, ou seja, o ensino; as amplitudes da educação referentes aos cuidados com a saúde e as relações sociais comportamentais eram designadas à família. Hoje, a escola pública vem assumindo outra identidade, como justifica Cavaliere (2002, p. 250), “A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador que ocorre por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada”.

A educação de tempo integral traz diversas vertentes, sendo uma delas a Escola Nova que valoriza a atividade ou experiência em sua prática cotidiana; e outra, a do liberalismo, que racionaliza a vida social e o Estado passa a assumir funções reguladoras. Nesta pesquisa, nos pautaremos nas concepções de Dewey (*apud* CAVALIERE 2002, p. 260), que define educação integral:

Isso significa propor uma prática escolar onde experiências reais, com fins em si mesmas, e não apenas “preparatórias”, ocorram; onde relações interpessoais se estabeleçam em diversos níveis e onde os aprendizados científicos e para as vidas pública e privada aconteçam de maneira integrada.

Assim também, torna-se necessário compreender e diferenciar as categorias “Escola”, como espaço social de aprendizagem; “Pública”, como direito inalienável e intransferível de todos, e “Integrada”, como prática articuladora de todas as experiências coletivas do processo de formação humana (ALVES, 2011).

A educação integral, pensada como possibilidade de formação humana, enfatiza o desenvolvimento completo, considera as capacidades físicas, intelectuais, emocionais, sociais, obtidas por meio da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola (ALVES, 2011).

Sendo assim, a concepção de educação deveria ser entendida como processo pelo qual os indivíduos obtêm conhecimentos, sejam eles científicos, artísticos, técnicos ou especializados, na busca do desenvolvimento de suas capacidades ou de suas aptidões.

O presente estudo busca compreender uma parte importante da história da educação no Brasil, a partir das contribuições de Anísio Teixeira (1959)⁶, frente à trajetória das políticas relativas à escola de tempo integral, até o contexto educacional atual.

Nesse aspecto, faz-se necessário analisar como essas políticas influenciaram as mudanças educacionais, tanto no que diz respeito à formação dos educadores, atuantes em diferentes faixas etárias, como no que se refere à valorização desses profissionais da educação. A ampliação das condições de acesso e permanência na escola e a ampliação da qualidade do ensino para melhoria do sistema educacional também são aspectos das mudanças educacionais que merecem ser analisados. Porém, algumas correntes dos movimentos sociais ligados à educação defendem que, apenas a ampliação do tempo de estudo, não garante o bom resultado almejado pela educação integral no ensino e aprendizagem dos estudantes, resultado este que deseja garantir o pleno desenvolvimento das crianças.

Na história da educação brasileira, raramente, existiu uma proposta educacional articulada e a longo prazo, pois os governos e seus respectivos representantes na educação, na maioria das vezes, propuseram políticas que

⁶ Considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira no século 20, Anísio Teixeira (1900-1971) foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos. Como teórico da educação, Anísio não se preocupava em defender apenas suas ideias. Muitas delas eram inspiradas na filosofia de John Dewey (1852-1952), de quem foi aluno ao fazer um curso de pós-graduação nos Estados Unidos.

privilegiavam visões pessoais e de grupos com interesses particulares. Uma política educacional implica, como afirma Azevedo (2001), “na sua articulação com o projeto de sociedade que se quer implantar”. Em cada momento histórico e conjuntura política, o processo educativo mostra que, muitas das medidas tomadas pelos governos brasileiros em relação à educação, sempre se constituíram em um conjunto de políticas públicas estabelecidas na tentativa de colocar o país em condições similares aos demais países, tanto nos resultados alcançados pelos alunos como na duração da escolaridade obrigatória.

E, nesse aspecto, a ampliação do ensino fundamental para nove anos compactua com a prática de vários países, incluindo os da América Latina, que apresentam em média, 12 anos de escolarização básica. O Brasil, assim, busca alinhar-se a tal situação, na expectativa de melhorar a educação no país, uma vez que, historicamente, a educação brasileira enfrenta muitos desafios ainda não superados como: altas taxas de evasão e repetência; analfabetismo; carreira e valorização de professores precárias; infraestrutura inadequada, entre outros. O ingresso nas escolas brasileiras não tem representado a apropriação do processo de domínio da leitura, da escrita e do letramento, sendo este um dos maiores impasses da tão buscada qualidade na educação.

Para Aranha (2006, p. 24) é necessário “estudar a educação e suas teorias no contexto histórico”, possibilitando-nos observar a concomitância entre as crises e o sistema social, o que não significa que essa sincronia deva ser entendida como simples paralelismo entre fatos da educação e fatos políticos e sociais.

As questões de educação são engendradas nas reações que se estabelecem entre as pessoas nos diversos segmentos da comunidade. A educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre efeitos do jogo de poder, por estar, de fato, envolvida na política. Segundo Bloch (2001, p.75), “o homem reconstrói a história com base no seu presente, pois é a partir de um fato novo, do surgimento de nova problemática, que se busca uma resposta na reinterpretação da experiência passada”.

No Brasil, a compreensão da concepção de educação integral passa, obrigatoriamente, pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 1920 e 1930. Nesse contexto, a educação integral, enquanto uma educação escolar ampliada em suas dimensões sociais e culturais, sempre esteve presente nas

propostas das diferentes esferas políticas que se delinearam em determinados períodos, diante dos segmentos hierarquizados da sociedade.

Antes de analisar a política de implantação da escola de tempo integral e suas propostas político-pedagógicas para o ensino no Brasil, vamos retroceder na história e dar visibilidade aos movimentos que lutavam por novas medidas educacionais no Brasil, medida estas que mudaram, de fato, o sistema educacional brasileiro. A educação integral vai ser uma das reivindicações do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito em 1932, tendo Anísio Teixeira como um importante ícone desse movimento.

2.1- O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA: A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

O Brasil apresenta, em cada período de sua história, realidades e contextos diferentes. O modelo de educação apresentado por Anísio Teixeira faz parte de um desses períodos e contextos focado na reconstrução da trajetória de lutas em defesa da escola pública, laica, gratuita, democrática e de qualidade.

Nessa amplitude da questão da educação democrática, está o desafio educacional sempre articulado à ideia de socialização do conhecimento, em um sentido de universalização da ciência a favor de uma educação cidadã.

Essa democratização passa a integrar o pensamento do "Manifesto Pioneiros da Educação", como veremos abaixo, o qual consolidava uma visão de diferentes posições ideológicas, vislumbrando, porém, a possibilidade de mudanças significativas na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação.

A Educação Nova, proposta pelos pioneiros da educação (grupo de intelectuais), estava pautada em princípios de ética nas relações sociais, com valores de autonomia, respeito à diversidade, igualdade, liberdade e solidariedade. As ideias contidas no Manifesto foram influenciadas pelos princípios da Escola Nova de John Dewey, ficando clara essa influência em vários trechos do documento:

A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre os princípios da escola com meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação (*Fragmento Manifesto, 1932. Apud VALE, 2002*).

A Escola Nova teve início na Europa com o suíço Adolphe Ferrière. Ele defendia a liberdade reflexiva do aluno, sua autonomia e responsabilidade, fazia crítica ao autoritarismo e às práticas tradicionais. Seus ideais chegaram ao Brasil, em 1882, por meio do brasileiro Rui Barbosa, e exerceu grande influência nas mudanças promovidas no ensino na década de 1920, quando o país passava por grandes transformações sociais, políticas e econômicas.

O movimento só ganhou destaque, no Brasil, na década de 1930, após a divulgação do “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova”, de 1932. Este documento continha inovações pedagógicas cujo objetivo era o de renovar o sistema educacional brasileiro. Elaborado em resposta à solicitação do então presidente Getúlio Vargas, para que a associação brasileira de educação apresentasse “fórmulas pedagógicas” que orientassem o governo na definição de uma nova política educacional, o Manifesto foi publicado em 1932, nos principais jornais do país.

Assim, o documento defendia a proposta de universalização da escola pública, tornando-se o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. O Manifesto compunha a expressão de um grupo de intelectuais preocupados com a modernização do Brasil, alinhados com o debate político, econômico e social do país e engajados na luta pela implantação da escola pública, laica, obrigatória e gratuita.

Pode se ressaltar que o "Manifesto dos Pioneiros da Educação" foi um fato muito importante na história da educação brasileira ocorrido em 1932. Entre os participantes estavam professores, sociólogos, antropólogos, filósofos, entre outros, com diferentes posições ideológicas, grupos de pessoas que compunham a elite brasileira, dentre os quais, Roldão Lopes de Barros, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior, Roquette Pinto e Delgado de Carvalho que almejavam uma nova possibilidade para a educação. Ao todo, vinte e seis intelectuais assinaram o documento “Manifesto dos Pioneiros”, no ano de 1932, em meio ao processo de reordenação política resultante da revolução de 1930. Esse Manifesto ficou também conhecido como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova por trazer uma visão moderna de educação.

Somava-se, também, a esse movimento pela Educação Nova, a Associação

Brasileira de Educação (ABE), surgida na década de 1920, uma sociedade civil, de adesão voluntária, que passou a reunir professores e outras categorias preocupadas com a educação no Brasil, tais como jornalistas, políticos, escritores, funcionários públicos, entre outros.

A atuação da Associação se dava por meio de realização de encontros com o objetivo de se discutir temas de educação, promoção de cursos, publicações de pesquisas e, principalmente, de conferências ou congressos nacionais de educação que abordavam temas específicos para a melhoria da educação.

As ideias defendidas no Manifesto, pelo grupo liberal da Associação Brasileira de Educadores, contrariavam a igreja católica, pois desejava uma educação laica e universal. O ponto culminante da atuação da ABE foi por meio da elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, logo após a Conferência de 1934 defendendo a democratização da educação escolar e a modernização dos métodos pedagógicos.

As ideias defendidas pelos pioneiros, diante das mudanças impostas pela República, representavam a defesa de uma nova filosofia da educação que estava sendo pensada pelas ideias liberais.

O movimento promovido pela ABE preocupado com a permanência e efetivação dessa luta, realizou, em 1959, outro manifesto dos educadores, denominado “Mais uma vez convocado”, que reuniu, novamente, todos os participantes do Manifesto dos Pioneiros para reafirmarem o que havia sido proposto anteriormente.

A partir do surgimento das ideias liberais, mediadas na concepção de Anísio Teixeira, foi se percebendo a importância de mudanças na educação para adequá-la às novas necessidades de melhorias. O reconhecimento do Manifesto significou a representação de um marco na renovação educacional do Brasil, momento em que os pioneiros assumiram a missão de conduzir o Brasil à modernidade pela via da Educação.

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

Nesse contexto, o Manifesto foi considerado um documento importante no processo de modernização da educação brasileira, pois buscava definir as diretrizes de uma nova política educacional de ensino, defendendo a educação como instrumento de reconstrução nacional, procurando, assim, se aproximar de processos mais criativos e menos rígidos de aprendizagem.

Um dos importantes nomes signatário deste Manifesto foi o do intelectual Anísio Teixeira (1959), cuja filosofia educacional, como já foi citada, influenciou grande parte dos educadores. Seu pensamento se refletiu em todo o corpo do documento, por meio de suas propostas para a reformulação do processo educativo vivenciado pela escola. Teixeira, juntamente com os outros vinte e cinco manifestantes, defendia que o processo educativo deveria ser entendido como vida e não como preparação para a vida.

2.2- A INFLUÊNCIA DE ANÍSIO TEIXEIRA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A discussão sobre Educação Integral no Brasil intensificou-se a partir das ideias de Anísio Teixeira, em meados do século passado, sendo reconhecido como o precursor da Escola Nova. Teixeira tornou-se referência e fonte de estudos nas áreas das Ciências Humanas e na formação pedagógica. Anísio, educador baiano e filósofo, proporcionou grandes mudanças educacionais e gerou inquietações, inspirando as lutas pela emancipação econômica e cultural do Brasil. O contexto histórico dos anos de 1924 a 1964 marcou os momentos mais significativos da sua trajetória em favor da educação brasileira. Seu protagonismo na educação ganhou visibilidade com o convite recebido de Otávio Cavalcanti Mangabeira, então governador da Bahia, para ser o Inspetor Geral de Ensino desse estado.

A partir dessa experiência, desenvolvida entre 1947 e 1952, Anísio Teixeira inicia a implantação de modelos de escolas públicas em todos os níveis, com o objetivo de oferecer educação gratuita para todos, mediante as políticas públicas educacionais.

A educação no Brasil necessitava de uma postura frente às questões sociais relativas aos setores menos favorecidos, os quais tinham pouco acesso ao ensino e não havia, à época, políticas públicas para atender a essas necessidades específicas.

Esse cenário levou Anísio Teixeira a recorrer à filosofia do norte-americano John Dewey (1859-1952), que influenciou, além de Teixeira e sua Escola Nova, a chamada Escola Progressiva. Educadores de várias partes do mundo, tendo por base o conceito de “educação como reconstrução da experiência”, baseada na autonomia e na liberdade de escolhas dos educandos, por meio de suas próprias reflexões e consciências, foram influenciados pelos princípios da Escola Nova.

Dewey (1973, p. 17) defendia a ideia de que “educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, humano, de uma vida cada vez mais larga, rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado e propício, nos benfazejos para o homem”. A proposta desse autor para a educação remetia à vida e à realidade diante do próprio desenvolvimento:

As escolas passam a constituir um mundo dentro do mundo, uma sociedade dentro da sociedade. Isto, no melhor dos casos, que, no pior, elas se tornam simplesmente livrescas, atulhando a cabeça da criança de coisas inúteis e estúpidas, não relacionadas com a vida nem com a própria realidade (DEWEY, 1973, p. 21).

Observa-se nessa fala de Dewey que ele considerava a educação uma constante reconstrução da experiência. Foi esse pragmatismo que impulsionou Anísio Teixeira a se projetar para além do papel de gestor das reformas educacionais. Seu sonho era tornar possível o acesso a uma educação que oferecesse as condições necessárias consoantes com os princípios da Escola Nova, propondo novos caminhos para uma reconstrução educacional que atendesse às necessidades vigentes da época, assumindo, assim, uma visão mais social, em busca da formação natural e integral dos indivíduos.

É nesse contexto que Teixeira vai criar a Escola Nova ou Escola Progressiva. A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que se expandiu fortemente, sobretudo, na Europa e na América do Norte. No Brasil, na primeira metade do século XX, o escolanovismo desenvolveu-se sob o impacto das transformações econômicas, políticas e sociais.

Segundo Saviani (2013, p. 45), “essa reformulação da educação foi determinante na retomada da discussão entre os educadores da época acerca da escola de tempo integral”. De acordo com essa visão, a educação não se restringiria à mera transmissão de conteúdo, a escola deveria ser local de transmissão de

valores éticos, morais, culturais, artísticos e de preparação para o exercício de uma profissão.

A partir desse pensamento e ideal, Anísio Teixeira elabora o projeto do Centro Carneiro Ribeiro - Escola Parque. Essa reformulação tinha como proposta, priorizar uma educação de *período integral*, contemplando a *educação integral* das crianças de baixa renda, partindo dos problemas sociais das periferias brasileiras, dando-lhes oportunidades para descobrir e desenvolver seus talentos e habilidades.

A proposta criada para o funcionamento da Escola Parque tinha como ideário, o acesso à escola e a formação do cidadão para o trabalho e para a sociedade, tendo em vista que a proposta consistia em dar as mínimas condições de alimentação e saúde, acesso a esporte, cultura e lazer. E, para tanto, era necessário que a escola funcionasse em tempo integral. Anísio, em suas previsões para a ampliação do tempo escolar, apresentou um plano que já continha a ideia de conjugar as escolas com os parques escolares, sendo o projeto adotado na Bahia e em Brasília, como será exposto no próximo item desse trabalho.

Para o funcionamento desta modalidade educacional, precisava ampliar o tempo na escola. Anísio Teixeira redigiu diversos textos relatando suas ideias, feitos e as referências frente à concepção de jornada ampliada nos quais, em meio à atuação administrativa, reafirmava a importante ideia de concepção ampliada de educação escolar, a laicidade e o fortalecimento do ensino público.

2.2.1 Escola Parque: proposta de escola em tempo integral segundo Anísio Teixeira

Anísio Teixeira criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado em 1950, no bairro popular da Liberdade, na capital baiana, que ficaria conhecido como Escola Parque e funcionaria em tempo integral, visto que foi pensada para ser transformada em política pública para a educação básica brasileira, na década de 1950. Para ele, a educação não era só um produto de mudanças, mas geradora das mesmas, defendendo a necessidade de estimular o senso crítico, analítico e reflexivo e o preparo para a cidadania.

Nessa ocasião, Anísio Teixeira propôs, junto ao governo da Bahia, ampliar a

proposta da Escola Parque em um modelo de Educação de Tempo Integral, buscando oferecer às crianças e adolescentes baianos uma educação de qualidade, partindo dos problemas da falta dos serviços de saúde, de assistência familiar e social, principalmente, àquelas que viviam em situações de vulnerabilidade social, com a infância abandonada. Esse modelo de educação integral foi implantado na periferia de Salvador, sendo, inicialmente, chamadas de Escolas-Classes, atendendo cerca de 500 alunos.

As atividades escolares eram realizadas no período matutino e, no contra turno, as atividades desportivas e de higiene, incluindo as artes industriais: tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado, trabalhos em couro, lã, madeira e metal. Em relação ao destaque da arte, tinha como proposta o trabalho com música, dança e teatro.

No campo das artes visuais eram oferecidas a pintura e a escultura. Além das propostas escolares, os alunos recebiam atendimento médico e odontológico.

A figura abaixo mostra a organização do setor das oficinas oferecidas nas Escolas-Classes, no contra turno, quando as turmas estavam separadas. Ao redor de mesas retangulares, em torno das quais se agrupavam de dezesseis a vinte crianças de cada turma, sentadas em seus tamboretos de madeira, os estudantes se ocupavam em seus afazeres.

Nessa modalidade de reagrupamento, os alunos realizavam suas atividades, trocavam ideias e sugestões entre si, mantendo, assim, um clima de convivência amistoso, favorável à aprendizagem mediante o trabalho em grupo. A Escola funcionava como um semi-internato, recebendo os alunos às 7h30min e devolvendo-os às famílias, às 16h30min.



Figura 13- Organização dos ambientes no Pavilhão de Trabalho: artes aplicadas, industriais e plásticas.

Fonte: Uma experiência de educação integral-Terezinha Eboli / MEC - INEP-Bahia, 1959.

Na modalidade educacional dos ambientes de oficinas, o ensino era diversificado, com trabalho em equipe e estudo dirigido, exercitando a capacidade de liderança dos alunos, dentre outras. Todo o trabalho era orientado mediante o centro de interesse que estimulava a aprendizagem, a curiosidade e a criatividade do aluno, incentivando-os a participarem da oficina que despertava mais interesse para eles.

Nesse cenário, preocupado com as desigualdades sociais, Anísio via no complexo da Escola Parque uma forma de contribuir na solução de problemas sociais, presentes nos setores menos favorecidos. A essas crianças era oportunizada uma formação integral, contemplando não só os conteúdos escolares mínimos, mas dando-lhes a oportunidade de experimentar e conhecer outras formas de aprendizagem por meio de atividades físicas, de socialização, oficinas de trabalhos manuais, dança, música dentre outras possibilidades ofertadas na escola.

Uma das grandes preocupações de Anísio Teixeira era com a educação de crianças em situação de vulnerabilidade social. Sobre essas crianças, ele se questionava sobre qual seria o papel da escola junto a elas, tão desnutridas e em situação de abandono social? Antes de Anísio, poucas crianças das classes populares tinham acesso à escola e, menos da metade da população brasileira concluía as séries iniciais, confirmando que a escola se destinava para a elite e, por isso mesmo, não precisava preocupar-se com outras funções além de instruir.

No entender de Teixeira, o Brasil sendo um país com tamanha pobreza, não poderia furtar-se ao compromisso de educar plenamente as novas gerações, promovendo condições de acesso a escolas para todos, com equidade e enquanto justiça social. Desta forma, o espaço escolar precisava ser reconhecido e valorizado mediante a experimentação de escola com tempo estendido, oferecendo a todos, oportunidades de acesso à educação, em especial, aos menos favorecidos.

Foi nesse contexto que surgiu a escola de tempo integral buscando garantir a todas as crianças uma educação que promovesse maiores oportunidades de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento intelectual e pessoal, compreendendo o exercício de conhecimentos e habilidades ligados ao estudo, trabalho, sociabilidade, arte, recreação e jogos.

Para Almeida (2001, p. 128), este projeto foi pensado,

com uma dinâmica e uma estrutura que lembravam uma universidade mirim, a ser desdobrada em outros locais da cidade de Salvador e do interior da Bahia, para acompanhar o processo de urbanização e a incipiente industrialização que se instalava.

Assim, a Escola Parque, na Bahia, integrava um ambicioso projeto de reformulação do ensino, que previa a construção de centros populares de educação em todo o estado para crianças e jovens de até 18 anos. Sua proposta tinha como objetivo fornecer à criança uma educação integral, cuidando da sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e cidadania.

No seu discurso durante a inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 21 de setembro de 1950, Anísio destacava o funcionamento integral das escolas e o seu caráter inovador, dignos de nota de acordo com a proposta de funcionamento, conforme trechos da sua fala:

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1959, trecho do Discurso - s/p).

Na descrição do funcionamento da escola, percebe-se a preocupação que Anísio tinha em formar esses alunos dando-lhes a oportunidade de participar, como membro da comunidade escolar, de um conjunto rico e diversificado de experiências, proporcionando-lhes as oficinas de atividades industriais. Ao mesmo tempo, nota-se a preocupação em formar o cidadão, oferecendo as atividades sociais; ao esportista, o ginásio; ao artista, o teatro entre outras.

A escola de tempo integral proposta por Anísio Teixeira apresentava-se como solução para a inclusão da criança abandonada ou em situação de vulnerabilidade. Contudo, como o problema social era bem mais abrangente, além de estudar, a criança aprenderia um ofício mediante as oficinas. Ainda no discurso de inauguração da Escola Parque, Anísio Teixeira comparava o abandono das crianças pelas famílias com o abandono nas escolas:

[...] entre nós, quase toda a infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada”. O abandono em casa era caracterizado pela ausência de um lar que educasse. Em relação à escola: “[...] se, aparentemente, tinham escolas, na realidade não as tinham, pois as mesmas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado (Trecho do Discurso TEIXEIRA, 1959, s/p).

A figura abaixo mostra um dos sete pavilhões que integrava o complexo da Escola Parque. Estes eram destinados às áreas pedagógicas de estudos, bem como as chamadas práticas educativas, nas quais os mesmos alunos completariam sua educação, em horário diverso, de maneira que se oferecia aos estudantes o dia completo de permanência em um ambiente educativo.



Figura 14- Escola Parque de Salvador, em 1950: projeto piloto de ensino integral.
Fonte: Documentária “Educação em destaque” - Ano 2009

A inovação de Anísio Teixeira não estava voltada apenas para a renovação da educação e a inclusão de jovens e crianças de baixa renda, mas também para o modelo da arquitetura das edificações escolares. Na ocasião, o educador exigiu de seus arquitetos, projetos com soluções inovadoras de maneira a atender às demandas do novo paradigma educativo.

Os projetos deveriam afastar-se da espacialidade da escola tradicional e buscar nos grandes vãos estruturais, na generosidade de aberturas para luz, na planta livre, entre outras estratégias da linguagem moderna da arquitetura, a conformação espacial necessária para que o aprendizado pudesse ser lastreado pela experiência. Por outro lado, a socialização dada pela vida comunitária marcaria as tentativas de diálogo do programa Escola Parque. Diálogo esse ausente em instituições analisadas por Foucault (2002), que planejavam seu espaço a partir de uma arquitetura relacionada ao sistema de autoridade, ou seja, usando da vigilância, da disciplina e do uso do poder para fins de controle dos indivíduos, mediante a disposição dos corredores, das salas e dos espaços aberto.

Ao tomar como exemplo as edificações militares, replicados nas escolas, Foucault (2002, p. 144) analisa a organização de seus espaços, tais como “a geometria das salas, o número e a distribuição das tendas, a orientação de suas entradas, a disposição das filas e das colunas”, afirmando que aí “desenha-se a rede

dos olhares que se controlam uns aos outros”, além de toda uma problemática que se desenvolve dessa concepção:

[...] a de uma arquitetura que não é mais feita simplesmente para ser vista (fausto dos palácios), ou para vigiar o espaço exterior (geometria das fortalezas), mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado – para tornar visíveis os que nela se encontram [...] (FOUCAULT, 2002, p. 144).

Nesse sentido, Anísio Teixeira inovava, com relação à arquitetura dos prédios escolares, a construção de espaços amplos, com luminosidade, favorecendo o diálogo, a mobilização e a socialização dos alunos em todas as instâncias.

Nesse sentido, a Escola Parque foi considerada uma instituição de ensino pioneira no país, por trazer em sua gênese, a proposta revolucionária de educação integral voltada às populações mais carentes. Ao mesmo tempo, inspirou a criação de outros centros integrados de educação pública, começando pelo Estado do Rio de Janeiro, tendo à frente, o então Secretário Estadual de Educação Darcy Ribeiro⁷.

Anísio Teixeira foi reconhecido como o primeiro educador a discutir a possibilidade e concretização de escolas em turno integral, tendo como meta a qualidade da escola pública.

Ao deixar a Bahia, a convite do Presidente Juscelino Kubistchek de Oliveira, Anísio Teixeira juntou-se a outros notáveis da educação, entre eles Darcy Ribeiro, para projetar o modelo de educação para o Brasil na futura capital – Brasília. Lá também ele deixou a marca de seu ideal de Escola em Tempo Integral, com a construção de um complexo escolar modelo (COELHO E CAVALIÈRE *apud* BRANCO, 2012, p.3).

A proposta de Teixeira enfatizando a formação do homem como um ser multidimensional e sociocultural se aproxima, atualmente, do ideal de educação pública democrática. A potencialização das relações de ensino e de aprendizagem, mediadas pelo acesso a diversos saberes durante a etapa da Educação Básica, se constitui como uma condicionante para o próprio desenvolvimento humano.

As concepções sobre a educação de tempo integral são, assim,

⁷Educador, político antropólogo e escritor brasileiro. Seus estudos foram essenciais para alavancar uma nova reforma educacional no Brasil. Participou da criação dos Centros Integrados de Ensino Público (CIEP). Sua proposta era aliar os estudos formais com atividades de cunho cultural. Ainda na área da educação participou da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96.

caracterizadas por oportunizar aos estudantes e à sociedade uma nova visão de educação, que passa pela apropriação de uma educação integral ampliada, tendo em vista uma nova proposta curricular a fim de promover a ampliação do espaço, do tempo e de oportunidades educativas focados no desenvolvimento integral dos educandos.

2.3- A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

A década de 1980 foi o cenário de muitas transformações no Brasil, época que marca o processo de redemocratização do país e a promulgação da nova Constituição Federal de 1988, conhecida também como Constituição Cidadã, por assegurar a dignidade da pessoa humana, respeitando os direitos individuais, os direitos das minorias étnicas e, sobretudo, avançando nas questões sociais e educacionais.

A educação, na década de 1980, ainda sofria com os resquícios da ditadura militar, cujo modelo educacional estava assentado no autoritarismo e na domesticação dos alunos. Esse modelo de educação teve grande influência do governo norte-americano, a partir do acordo firmado, em 1964, entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a *United States International for Development* (USAID). Segundo Ghiraldelli (2000, p. 169),

Entre junho de 1964 e janeiro de 1968 foram firmados doze acordos MEC-USAID, o que compreendeu a política educacional do país às determinações dos técnicos americanos. A ótica dos acordos MEC-USAID era a mesma vociferada em tom “científico” pelo ministro do Planejamento do governo Castelo Branco, em 1968, no fórum do IPES. O ministro Roberto Campos, em palestra sobre “Educação e Desenvolvimento Econômico”, procurou demonstrar a necessidade de atrelar a escola ao mercado de trabalho. Sugeriu, então, um vestibular mais rigoroso para aquela área de 3º grau não atendentes às demandas do mercado. Para ele, toda a agitação estudantil daqueles anos era devida a um ensino desvinculado do mercado de trabalho, um ensino baseado em generalidades e, segundo suas próprias palavras, um ensino que, “não exigindo praticamente trabalhos de laboratório” deixava “vácuos de lazer”, que estariam sendo preenchidos com “aventuras políticas”.

Esses acordos vão influenciar as leis e reformas educacionais, priorizando

uma educação tecnicista para atender ao Polo Industrial crescente no Brasil, em sintonia com o capital norte-americano.

Assim, a educação necessitava se reestruturar por meio de novas políticas públicas que ampliassem as possibilidades do surgimento de uma nova escola, cujo papel social fosse cumprido diante do novo cenário que o país apresentava.

Na contramão da linha tecnicista imprimida à educação, a experiência de Darcy Ribeiro foi muito importante. Influenciado pelos ensinamentos de Anísio Teixeira e motivado pelo período de redemocratização do país, ele retomou a proposta da Escola Nova de Teixeira, para criar os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro, os quais eram vistos como espaço de inclusão social. Segundo Paulo Ribeiro⁸,

Eles se conheceram em 1956, quando Anísio convidou Darcy para ser coordenador no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Nessa época, a situação da educação no Brasil era terrível, com exceção das escolas controladas pela Igreja Católica, que ofereciam educação de alto nível para a elite. O restante do país era analfabeto e rural. Não havia interesse em universalizar o ensino, pois, educada, a população poderia reivindicar seus direitos. Na contramão disso, Anísio criou a Escola Parque, em Salvador, um centro pioneiro de educação integral, onde as crianças tinham aulas de manhã e voltavam à tarde, para atividades no contra turno. Anísio também criou algumas escolas no Rio de Janeiro com esse modelo. Quando Darcy assumiu como vice-governador do estado carioca em 1982, inspirou-se nos projetos de Anísio para construir os CIEPs(RIBEIRO. In: O GLOBO, 2013).

Paulo Ribeiro conta, numa reportagem ao Jornal O Globo (2013), que o Rio de Janeiro, na década de 1980, era diferente daquele encontrado por Anísio nos anos 1950. As favelas cresceram e Darcy Ribeiro percebeu a necessidade de incluir as famílias no seu projeto de criação dos CIEPs, com a intenção de envolver toda a comunidade. Muitos CIEPs funcionavam à noite, oferecendo cursos aos pais e, nos finais de semana, viravam centros culturais, onde se realizavam festas, celebrações religiosas e até casamentos.

Darcy construiu 506 CIEPs no Rio de Janeiro, com projeto arquitetônico de Oscar Niemeyer: o menor deles tinha 6.500 metros quadrados e o maior, em Ipanema, 24 mil metros quadrados. Os alunos recebiam assistência médica, odontológica,

⁸Paulo Ribeiro é sobrinho de Darcy Ribeiro e presidente da Fundação Darcy Ribeiro.

alimentação entre outros. Ainda segundo Paulo Ribeiro (O GLOBO, 2013), era um projeto muito ambicioso, mas a ideia original já não existe mais. Os CIEPs, que eram, inicialmente, escolas do Estado, passaram, posteriormente, ao controle do município e o projeto foi sendo descaracterizado conforme o interesse dos governantes.



Figura 15- Um dos Cieps criados por Darcy Ribeiro
Fonte: Divulgação/Acervo Fundação Darcy Ribeiro.

Os CIEPs eram caracterizados como escolas completas e permeadas por um currículo amplo, nos quais o aluno permanecia durante toda a manhã e tarde envolvido em aulas práticas, atividades diversas, tendo, assim, um aprendizado significativo.

Por essa razão, os discursos políticos de maior sucesso diante das eleições diretas, eram aqueles que colocavam a educação em destaque. Nas duas gestões do governo de Leonel Brizola, que ocorreram entre os anos de 1983 a 1986, e posteriormente, de 1991 a 1994, foi implantado, no Rio de Janeiro, o Programa Especial de Educação (PEE – I e II), sob a coordenação de Darcy Ribeiro.

Esse programa tinha várias metas relacionadas à educação de tempo integral, entre elas, a garantia mínima de sete horas de permanência na escola; cursos de atualização para professores; produção de material didático específico para alfabetização até a quinta série; no mínimo uma refeição completa por dia nas escolas públicas; fornecimento de material didático aos alunos carentes; assistência

médico odontológica aos alunos na própria escola, dentre outras ações.

Esta modalidade de ensino fundamenta-se na atenção, assistência e proteção social às crianças em situações de risco e de vulnerabilidade social, pois situações de pobreza extrema, desnutrição e abandono afastavam as crianças da escola. A escola, então, precisava suprir esta necessidade para garantir a permanência dos alunos na mesma, bem como efetivar uma formação educacional integral, uma vez que:

Formar e proteger constitui, portanto, o duplo papel a ser viabilizado pelo currículo escolar nessa perspectiva de educação integral. Talvez por essa razão, as experiências de educação integral que priorizam essa dupla finalidade, tiveram também que ampliar o tempo escolar (RIBEIRO, 2017, p. 69).

Nessa proposta, o Programa Escola em Tempo Integral se engaja numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com a sua função social, que é a de permitir às crianças, adolescentes e jovens o acesso ao conhecimento, possibilitando-lhes melhores condições para a inclusão social.

A ampliação para uma escola de tempo integral não ocorreria apenas pela busca da qualidade educacional, mas, estava ligada diretamente ao caráter socioeducativo que a proposta de educação em tempo integral agrega, uma vez que, oferecer maior tempo de permanência das crianças e adolescentes no ambiente escolar é uma forma de assistir, proteger e cuidar. Mas não foi fácil conciliar a continuidade de um ensino de tempo integral, pois cada governo, em sua gestão, apresentava uma proposta diferente.

A gestão de Fernando Collor de Mello (1990 a 1992), apesar do então Presidente se eleger com um discurso contra a corrupção e os marajás, direcionando seu mandato a favor dos “descamisados”, foi um período conturbado, com movimentos grevistas e outras mobilizações a favor de mudanças no país. Para o campo da educação, Collor de Mello, por meio do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), de 1990, visava reduzir, em cinco anos, 70% do analfabetismo brasileiro. O MEC propôs, por meio desse programa, mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos, envolvendo comissões de órgãos governamentais (federal e estadual) e não governamentais.

Nesse contexto, Collor retomava o legado de Anísio Teixeira e Darcy

Ribeiro, fundadores dos CIEPs, criando os Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIACs) em 1991, os quais compunham o Projeto Minha Gente, instituído pelo decreto Nº 91/1990, cuja elaboração ficou sob a responsabilidade da Legião Brasileira de Assistência e a coordenação da Secretaria Nacional dos Direitos das Crianças. Nesse programa, novas experiências relacionadas à educação integral mereceram destaques, tendo em vista a “Escola de tempo Integral em horário integral”.

O objetivo desse programa era fornecer a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros, porém grandes eram os entraves, principalmente na questão financeira para manter essas escolas, como afirmou o Ministro da Educação da época, Carlos Chiarelli, em entrevista a Gois (2018, p.73):

Aí começou um debate óbvio dos CIACs. Eu digo: “Eu acho maravilhoso os CIEPs, não precisa mudar de nome, chama de CIEP, o Darcy Ribeiro [...] é um grande estudioso”. Mas ninguém vai fazer 5 mil CIACs no Brasil. Mesmo se o governo desviar verbas de várias áreas, inclusive da Educação, para as coisas necessárias para construir, não vai fazer os 5 mil e não vai resolver o problema, porque serão 5 mil paredes levantadas. Porque os estados não têm a menor condição de manter, porque o que é sério mesmo em termos de recursos e técnicos é manter. O município dava o terreno, facilito. O governo federal dava a estrutura, fazia a inauguração do prédio e ia embora. O estado tinha que contratar professores. Eu disse: “Não dá, presidente”. “Mas é o sonho de uma vida”, respondia ele. “Pode ser o sonho e pode-se começar a fazer um processo progressivo, tentar fazer escolhas, cidades compatíveis pelo tamanho... e que se faça um reprojeto disso aí”.

A idealização do CIEP foi reconhecida pelo discurso oficial como um projeto arrojado, no estado do Rio de Janeiro, localizados preferencialmente em regiões em que havia concentração de população menos favorecida, assim oferecia aulas relativas ao currículo básico, complementadas com sessões de estudo dirigidas, atividades esportivas e participação em eventos culturais, numa ação integrada.

Com o *impeachment* do presidente Fernando Collor, Itamar Franco assume a presidência em 1992. Nesse período, o Brasil passava por um momento conturbado, com o presidente focado no combate à inflação e com dificuldades para conquistar grandes avanços em outras áreas da administração pública, como a saúde e a educação.

A educação não andava bem, pois não havia recurso para investir nas

escolas, muito menos em livros didáticos. Diante dos graves problemas na educação, foi feita uma “arrumação na casa”, mas, sem muitos avanços. Itamar Franco, por sua vez, ao assumir o governo extinguiu o Ministério da Criança e preservou outros programas como o "Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente" - PRONAICA. No bojo das mudanças, os Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente – CIACs viraram Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAICs, alterando apenas a posição das letras da sigla.

No Governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995 a 2003) foi realizado um diagnóstico da situação e dos principais problemas do sistema educacional. Este diagnóstico permitiu o estabelecimento de prioridades e a definição dos instrumentos de atuação a serem utilizados, contribuindo para que a educação passasse a ocupar um lugar preponderante no conjunto de políticas públicas desenvolvidas pelo então presidente FHC.

Com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (LDB 9394, sancionada em 20/12/1996), regulamentando o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior), teve-se um grande avanço, marcando a reafirmação do direito à educação, garantido pela Constituição Federal.

Lembramos que, no artigo 34 da LDBN/71 (Lei 5.692/71), já constava a perspectiva de Educação Integral em Tempo Integral:

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

A política pública de educação, segundo a concepção de educação de tempo integral, apresenta oportunidades complementares de formação, prometendo inovações e enriquecimento curricular, através de uma perspectiva crítica e emancipadora, que possibilita aos seus sujeitos refletir e agir rumo a melhorias significativas da qualidade de vida.

Neste contexto, houve o redimensionamento do papel da escola pública, a partir da reforma empreendida pelo MEC, que colocou a educação frente a uma nova ordem, tanto pedagógica como legal. Do ponto de vista legal, a reforma trouxe

à educação uma nova realidade com a LDBEN/1971, delimitando novas finalidades, que, posteriormente, foram garantidas no documento intitulado II Congresso Nacional de Educação (CONED)⁹ sobre o Plano Nacional de Educação:

A tarefa inédita a que se propuseram os setores organizados da sociedade civil (através de suas entidades científicas, acadêmicas, sindicais, estudantis de âmbito nacional e local) e de parcela da sociedade política representada, sobretudo, por algumas administrações municipais e alguns parlamentares, se de um lado, resgata o método democrático de construção do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – da Câmara Federal, de outro tenta, na medida do possível, recuperar seu conteúdo, em especial aquele que expressa os anseios da maioria da população, recolocando direitos que constam da Constituição Federal de 1988 que, se cumpridos, amenizariam o descaso com que o governo Fernando Henrique Cardoso tem tratado a educação (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1997, p. 13).

O Plano Nacional de Educação de 1997, considerado um marco histórico significativo a favor da Escola Pública, consolidado no Projeto de Lei nº 10172/01, e aprovado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, teve como princípio descrever metas para a Educação com prazo determinado de até 10 anos, buscando assim, a melhoria da qualidade do ensino e a erradicação do analfabetismo. Por sua vez, o Plano Nacional de Educação aprovado em 2010, defendia o tempo integral e a ampliação da jornada escolar, como uma de suas principais diretrizes:

A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência (PNE, 2010, p. 28).

A proposta do novo Plano Nacional de Educação (PNE, 2010) previa que metade das escolas públicas brasileiras oferecesse a educação integral aos seus alunos por meio da ampliação da jornada, firmando, portanto, a necessidade de que

⁹O II Congresso Nacional de Educação (CONED) que foi realizado na cidade de Belo Horizonte, de 6 a 9 de novembro de 1997, elaborou um documento que sintetizava o esforço coletivo de construção da proposta civil do Plano Nacional de Educação. Sendo produto das discussões realizadas sob a coordenação e o apoio das entidades e do Fórum para o “Plano Nacional de Educação”.

a escola organizasse o período letivo em tempo integral. A Constituição Federal de 1988, mesmo sem mencionar o termo educação integral no Art. 6º e Art. 205, define a educação como um dos direitos sociais que visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Portanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9694/96) em seu Art. 2º e no Art. 34 reitera o já mencionado na CF/88, prevendo a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral. Nesse cenário, as práticas pedagógicas e curriculares culminam em formulações acerca da escola brasileira contemporânea e explicitam a consciência social do direito à educação e à escola, inclusive no que tange ao tempo de permanência dos alunos na escola.

Nas últimas décadas a consciência social do direito à educação e à escola entre os setores populares aumentaram, cresceu também a consciência de que o tempo de escola em nossa tradição é muito curto. O direito à educação levou o direito ao programa mais educação e a mais tempo de escola (ARROYO, 2012, p.33).

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2010) descreve, na meta de número 06, a necessidade de oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica. Nesse sentido, ampliar o tempo de permanência da criança na escola significa oportunizar a ela os hábitos e valores para o exercício da cidadania em sociedade.

No mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), houve investimentos na educação permitindo que o ensino público avançasse na história do país. Mas foi somente no seu segundo mandato que ocorreram mudanças substanciais na política educacional do país. Suas ações foram baseadas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que reuniu diversos programas voltados tanto para a educação básica quanto para o ensino superior. O PDE é regido por seis princípios que o sustentam, como podemos observar:

O PDE está sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social – que são desdobramentos

consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro. (MEC, 2010)

Com relação à educação básica na gestão Lula, as preocupações estavam voltadas para a formação de professores e piso salarial nacional; financiamento por meio do salário-educação e Fundeb; sistema de avaliação com responsabilidade do Ideb; plano de metas com o planejamento e gestão educacional visando o desenvolvimento da educação básica no Brasil. Essas eram algumas ações diante de outras que o PDE desenvolveria na tentativa de solucionar graves problemas na educação do nosso país.

Contudo, na educação superior, as principais preocupações estavam voltadas para a reestruturação e expansão das universidades federais por meio dos seguintes Programas: Reuni - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e Pnaes - Plano Nacional de Assistência Estudantil; democratização do acesso às universidades por meio do Prouni - Programa Universidade para Todos e Fies - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior; avaliação como base da regulação sob a responsabilidade do Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior que envolve o Enade - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Na conjuntura do PDE- Plano de Desenvolvimento da Escola, a educação superior delimitava-se pelos seguintes princípios complementares entre si:

i) expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional, ii) garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade, iii) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica, iv) ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País, e v) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação.(MEC, 2010)

Outra ação do governo foi investir no Plano de Metas Todos Pela Educação, apresentando, entre suas diretrizes, o combate à repetência e à evasão escolar,

assim como explicitado nas diretrizes IV e V do artigo 2º:

Art. 2º (...) IV - combater a repetência, dadas às especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não frequência do educando e sua superação (BRASIL, 2007, p. 09).

Uma das ações do governo Lula foi priorizar e dinamizar a inclusão educacional prevista nas diretrizes do PDE, com relação à questão étnico-educativa. Os conceitos que sustentavam o PDE permitiam que fossem construídos com as comunidades indígenas, arranjos étnico-educativos em respeito à territorialidade das comunidades, ensejando um novo desenho do regime de colaboração previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, que determina:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

Do mesmo modo, as populações de áreas remanescentes de quilombos teriam condições de participar de uma educação que valorizasse suas tradições. Foi durante o governo Lula que os direitos quilombolas foram firmados com o decreto 4.887/03, estabelecendo, como critério, a autoatribuição e autodefinição para caracterização dos remanescentes de comunidade quilombolas, uma ação semelhante à adotada em relação aos povos indígenas, cujas atribuições educacionais receberam atendimento específico, respeitando as características de dos grupos sociais.

Durante a gestão do governo Lula, três ministros assumiram o MEC: Cristovam Buarque (2003 até o início de 2004), Tarso Genro (2004 a 2005), e Fernando Haddad (2005 a 2010). Haddad foi responsável pela implantação do Prouni, programa que concedeu bolsas de estudos a alunos de baixa renda ou vindos do sistema educacional público.

Uma ação estabelecida pelo ministro Cristovam Buarque foi a da lei 10639/2003, no Art. 26-A que determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, constituindo:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

Posteriormente, essa lei foi substituída pela lei 11.645/08 que incluiu, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática indígena em seu Art. 26- A, inciso 2º; “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, de literatura e história brasileiras”. Essa lei é respaldada pela Constituição Federal que garante os direitos políticos, culturais, educacionais e linguísticos aos Povos Indígenas, regimentados na Lei nº 9.394/96 e nas normas do Conselho Nacional de Educação.

Diante destas premissas, a educação ganhou espaço com a inovação de ações estratégicas, no intuito de construir uma “visão contemporânea” de complemento à educação e, em específico, à educação em tempo integral. As ações estratégicas pensadas para as escolas de tempo integral são claras nas metas 21 e 22 do PNE 2001/2010.

A meta 21 retrata a ampliação da jornada escolar e expansão da escola de tempo integral. Por sua vez, a meta 22 declara que, as escolas de tempo integral devem dar prioridade às crianças cujas famílias são de baixa renda, necessitando de, no mínimo, duas refeições diárias na escola. Essa ação provocou muita discussão, entre os profissionais da educação e intelectuais, com relação à violação dos direitos universais, por serem interpretadas como práticas assistencialistas. Quanto a isso, Cavaliere (2014, p. 3) adverte:

Uma das maneiras de se encarar a questão, que a afasta da condição de direito universal, é a compreensão da escola de tempo integral como um dispositivo válido para alguns alunos e não para outros, que é reforçada pela oferta seletiva do regime no interior das escolas. Nesse caso, ela se configura como educação compensatória, focada nos mais necessitados a fim de, por meio da intensificação da ação escolar, fazer valer a igualdade

de oportunidades educacionais.

Compreende-se que esse caráter assistencialista não fere a Declaração Universal do Direito da Criança, já que, no seu princípio V, afirma o “Direito à educação e os cuidados especiais para a criança física ou mentalmente deficiente”. Assim, observa-se o fortalecimento da educação em tempo integral no Plano Nacional de Educação (PNE - 2001/2010) mediante a Lei n. 10.172, de 2001,

21- Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas por dia, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. 22- Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas (BRASIL, 2001, Meta 21).

Essa preocupação em oferecer escolas de tempo integral para crianças de famílias de baixa renda já era proposta de campanha de Lula para presidente do Brasil, em 2003: “Um Brasil para Todos: Crescimento, Emprego e Inclusão Social”. Como candidato à presidência, sua atenção estava voltada para a inclusão social, visto que o Brasil traz, desde o período colonial até o momento, um contexto histórico, social, político e econômico marcado pela desigualdade e exclusão social. Mesmo diante desse contexto, a ampliação do tempo escolar tem gerado diversos debates e vertentes quanto ao currículo, à qualidade do ensino, ao assistencialismo, à ação compensatória, ‘uma escola para tirar as crianças das ruas’.

Segundo Libâneo (2014, p. 59), para deixar de ser um dos canais de perpetuação da injustiça social, a escola com qualidade educativa deve ser aquela que assegura as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes, produzidos historicamente e, através dos quais possam desenvolver-se nos aspectos cognitivo, afetivo e moral. Na visão do autor, para a ampliação da jornada escolar é imprescindível, também, a garantia de condições do trabalho docente, estrutura física adequada para o desenvolvimento das atividades, material didático pedagógico entre outras proposições.

Essas mudanças na educação foram progressivas, iniciando-se no governo Fernando Henrique Cardoso, continuadas no governo Luís Inácio Lula da Silva,

voltadas para a inclusão social e melhor visualizadas no governo de Dilma Rousseff, após tomar posse no cargo de presidenta do Brasil (2011-2016). Como a primeira mulher a assumir a presidência da República, inicia seu governo buscando a estabilização e continuidade das ações na educação. Durante seu mandato, elaborou programas e políticas públicas com objetivo de melhorar as condições da grande parcela da população que vivia abaixo da linha de pobreza. Como complemento, investiu em programas sociais, como Bolsa-Família (instituído no governo Lula), programa de transferência direta de renda, direcionando as famílias, em situação de pobreza e extrema miséria, a esses programas sociais, de modo que conseguissem superar a situação de vulnerabilidade e assim, garantir-lhes o direito à alimentação, o acesso à educação e à saúde.

No contexto educacional, Dilma Rousseff deu prosseguimento às políticas públicas do governo Lula, investindo em políticas de redistribuição de renda e em programas que visavam à manutenção dos resultados obtidos desde 2003. Uma das grandes frentes de investimento, assumidas por ela, foi o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), estabelecido pela Lei 12.513/2011, que pretendia ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira.

Com relação às propostas para Escola de Tempo Integral (ETI), no governo Dilma, foi lançada em 2013, pelo MEC, em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB) e pela Diretoria de Currículos e Educação Integral (DCEI), o “Manual Operacional de Educação Integral” que define os critérios de adesão e funcionamento do programa. Dentre os referidos critérios constam as escolas que possuíam o Ideb abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, Ideb 4.6, anos iniciais e Ideb 3.9, anos finais [...]”; escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2013, p. 21).

Portanto, o Ideb funcionava como um indicador nacional que possibilitava o monitoramento da qualidade da Educação, pela população, por meio de dados concretos, com o qual a sociedade podia se mobilizar em busca de melhorias. O Ideb era calculado a partir de dois componentes: da taxa de rendimento escolar e das médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep.

Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado

anualmente. Entre limites e avanços, as escolas de tempo integral vêm sendo implantadas e implementadas continuamente, ganhando força no cenário educacional brasileiro.

Diante do exposto, para a efetivação da política de escola pública de tempo integral, é necessário que se tenha um compromisso de formação total dos alunos, por meio de um ensino efetivo que vai além do caráter assistencialista, e que visa ocupar o tempo deles, contribuindo para a melhoria da qualidade social do ensino e retirando-os das ruas enquanto seus pais trabalham. Assim, percebemos que essa realidade das escolas de tempo integral, em nível nacional, tem muito a ver com o estado de Goiás, que vem implementando, gradativamente, a educação em tempo integral nas escolas públicas, como veremos a seguir.

2.4- A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS

A educação no estado de Goiás, hoje, conta com uma extensa rede de escolas, tanto no meio rural como no urbano, totalizando 4.668 unidades de ensino. Uma das principais preocupações com o desenvolvimento humano, em Goiás, é o aumento da escolaridade e a queda do analfabetismo no estado, política esta que é pensada desde o ano de 2001. As incidências de analfabetismo em Goiás eram maiores do que as do MS e MT, porém, nos anos de 2007 e 2014 as taxas desses estados ultrapassaram as de Goiás, que permaneceram sem grandes mudanças até 2018.

O objetivo seria uma forma de reestruturar a economia, de modo a aumentar a produtividade do mercado goiano, por intermédio da educação pública. Nas palavras de Peixoto (2008, p. 115), “A falta de educação tira nossa competitividade na economia global”, e leva-nos a compreender que, sem uma educação de qualidade, o Brasil não tem condições de competir no mercado internacional, constatando-se que a educação serve também para atender às necessidades econômicas.

Como argumenta Lopes (2017, p. 2),

A partir de argumentos de cunho econômico o governo do estado de Goiás abarcou o Pacto pela Educação, programa orientado por pesquisas quantitativas sobre a educação, cujo alvo é o aumento da competitividade do mercado goiano por meio da educação.

Assim, o discurso progressista sobre a educação norteia os principais eixos do Pacto: a) o currículo mínimo; b) a meritocracia; c) os índices; d) e as placas com as notas fixadas nas portas das Instituições como meio de divulgar os índices.

A partir dessa análise, o Pacto pela Educação foi compreendido como uma forma sutil do exercício de poder, no intento de tornar os corpos docentes e discentes cada vez mais obedientes e produtivos. Dessa forma, o primeiro lugar no *ranking* do Ideb não se cumpriu sem a perspectiva de se sujeitar os docentes e discentes.

Atualmente, as metas estabelecidas pela parceria do Governo de Goiás e o Instituto Unibanco foram pactuadas considerando diversos índices importantes, como tamanho de cada regional, número de matrículas e tamanho de cada escola, sempre respeitando as diferentes realidades da comunidade escolar, pelo Estado.

Para a implementação da nova proposta de gestão, a partir de 2019, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) promoveu cursos de formação com foco na apresentação dos processos que compõem o Circuito de Gestão da Educação em Goiás. Participam do curso os coordenadores regionais, diretores de núcleo pedagógico, assessores de gestão pedagógica, técnicos de apoio à gestão, superintendentes e gerentes da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

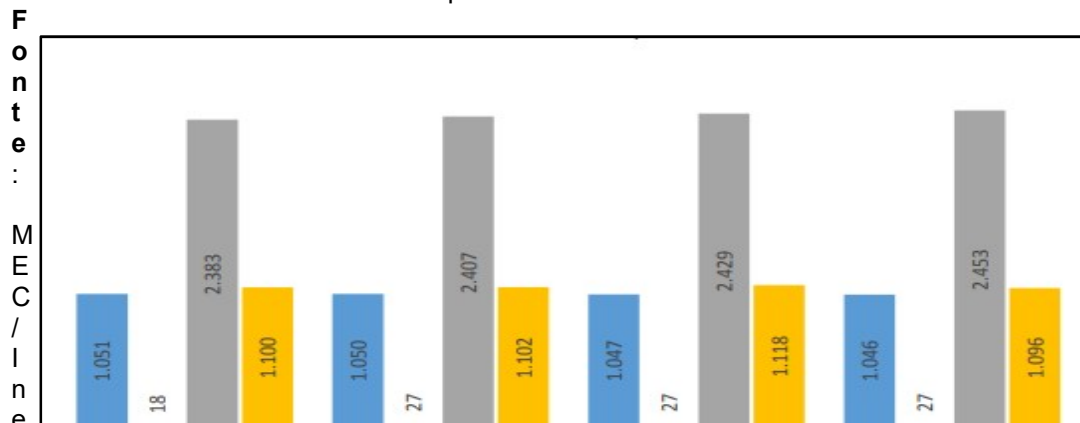
Portanto, segundo Lopes (2017, p. 6), “o Pacto pela Educação adentra-se ao discurso de que é preciso regular/controlar as mais diversas variáveis possíveis no que concerne à educação, de modo a evitar transtornos ao mercado ou à população”. Dessa maneira, melhorar a educação não está no centro do programa analisado para a redução da evasão escolar, pois, não põe em pauta, por exemplo, o número de alunos por sala. Nesse preâmbulo, a escola de tempo integral seria um espaço que, além de propiciar o ensino de componentes curriculares, desenvolveria atividades potencialmente pedagógicas para expandir o conhecimento dos alunos.

O Programa mediado pelo Pacto vinha com a proposta de diversificar metodologias e práticas educativas em busca de melhorar a qualidade do ensino. Para isso, foram realizadas formações continuadas que ocorriam durante o ano letivo, entre professores alfabetizadores do ciclo de aprendizagem que correspondia ao primeiro, segundo e terceiro ano do ensino fundamental, em todas as escolas.

Conforme descreve o gráfico abaixo, em 2018, o estado de Goiás tinha 4.668 escolas, um aumento de 2,5% em relação a 2014. Daquele total, apenas 513

estavam na zona rural, ou seja, 11% atendiam à população do campo. Como pode ser visto, não houve mudanças abruptas entre 2014 e 2018 nos números de escolas. Nota-se que a maioria das unidades escolares pertence à rede municipal (53%); em seguida, aparecem as escolas privadas com 24%, e as da rede estadual com 22%. Os estabelecimentos de ensino federais, mesmo com grande aumento de unidades nos últimos cinco anos, têm mostrado crescimento significativo de alunos.

Gráfico 1- Número de escolas por rede de ensino em Goiás - 2014 a 2018

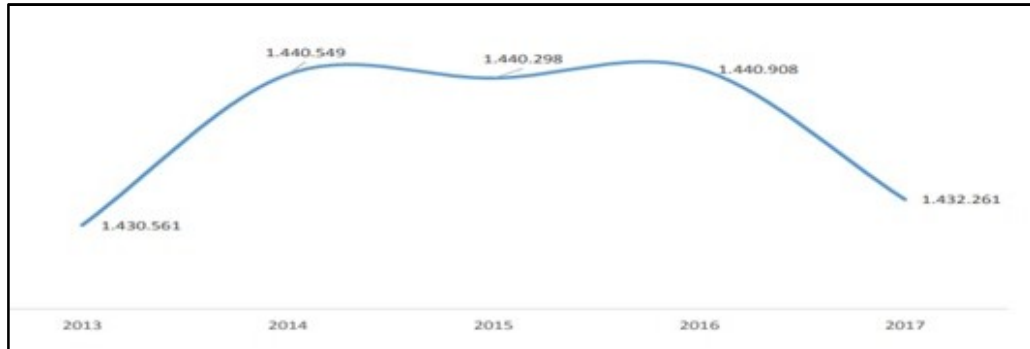


p/Censo Escolar da Educação Básica, 2014 a 2018.

Elaboração: Instituto Mauro Borges/Secretaria de Estado da Economia-GO

O Censo Escolar é coordenado pelo Inep e realizado, em regime de colaboração, com as secretarias estaduais e municipais de educação; com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país, abrangendo as diferentes etapas e modalidades da educação básica: ensino regular, educação especial, educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional.

Em relação à análise das matrículas da educação básica em Goiás, os dados do Censo Escolar da Educação Básica, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), são fontes imprescindíveis de diagnóstico do quadro educacional brasileiro. Nesta análise, mostra-se a evolução das matrículas da educação básica em Goiás, apontando os avanços e retrocessos nas diversas modalidades de ensino. Objetiva-se caracterizar e apresentar a distribuição dos estudantes pelas redes de ensino, permitindo a visualização situacional da educação do estado.

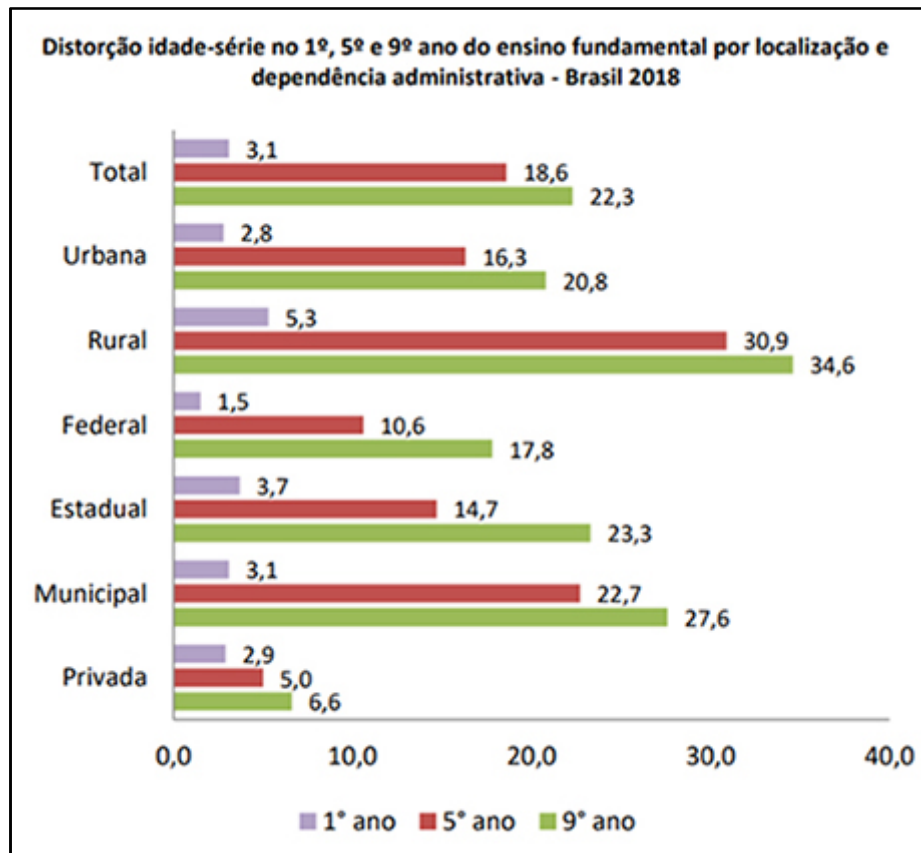
Gráfico 2- Evolução do número de matrículas na Educação em Goiás - 2013 a 2017

Fonte: Inep/Censo Escolar da Educação Básica. Elaboração: Instituto Mauro Borges/SEGPLAN-GO/Gerência de Estudos Socioeconômicos e Especiais – 2018

Observa-se que, após três anos de estabilidade no número de matrículas, em 2017, o total de estudantes volta ao patamar de 2013, com redução de 8,6 mil alunos. O número de matrículas na Educação Básica é composto pela soma das seguintes Etapas de Ensino: total da educação infantil, total do ensino fundamental, total do ensino médio, educação profissional, curso de formação inicial e continuada concomitante e total da educação de jovens e adultos.

Outro fator em destaque, diz respeito à distorção idade-série. Ressalta-se que “melhorar as taxas de aprovação”, além de qualificar mais estudantes a alcançarem as séries superiores do ensino fundamental e, conseqüentemente, do ensino médio, leva, progressivamente, à melhoria de outro indicador que é a taxa de distorção idade-série, como apresenta o gráfico abaixo, fazendo um comparativo por localização: Urbana, Rural, Federal, Estadual, Municipal e privada.

Gráfico 3 - Distorção Idade Série/2018



Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar da Educação Básica, 1º ao 9º ano, 2018.
Elaboração: Instituto Mauro Borges/Secretaria de Estado da Economia - GO - 2018

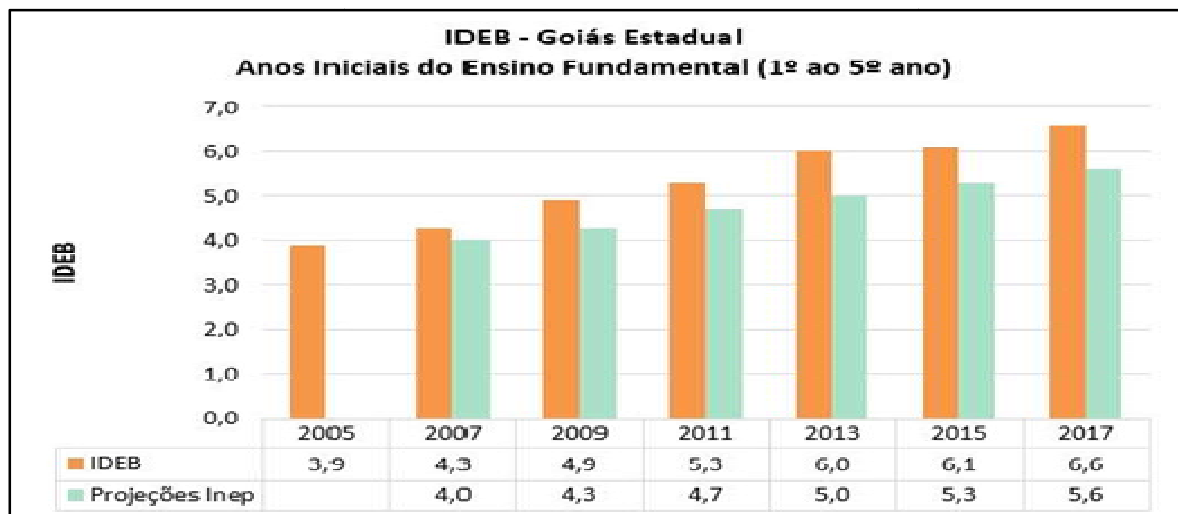
Uma forma de avaliação da rede escolar é o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que considera o fluxo escolar e a média de desempenho dos alunos em avaliações padronizadas. O Ideb do estado de Goiás subiu de 2,9 para 3,8 entre os anos de 2015 e 2018. Esta variação não foi totalmente linear: os dados do Censo Escolar foram apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 31 de janeiro de 2018,

Nesse contexto, a Meta 7 do PNE ANO trata da qualidade do ensino ofertado e tem um objetivo similar ao do programa que visa melhorar o fluxo escolar e a aprendizagem, de maneira a aumentar as médias nacionais para o Ideb. Ela corresponde à Meta 4 do Plano Estadual. O PEE-GO ANO incluiu no texto a informação de que serão considerados, para aferir o aumento da qualidade da Educação Básica, os indicadores obtidos através das avaliações externas e os índices estipulados.

O Ideb é calculado de dois em dois anos, a partir dos dados sobre aprovação obtida no Censo Escolar e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sistema que amplia as possibilidades de mobilização da sociedade em favor da educação, uma vez que o índice é comparável nacionalmente e expressa em valores os resultados mais importantes da educação: aprendizagem e fluxo.

O gráfico abaixo mostra a meta da rede pública de ensino de Goiás diante do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2017. Avaliados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os dados colocam as redes estaduais dos anos iniciais e do segundo ciclo do ensino fundamental (9º Ano) de Goiás como sendo as que tiveram o melhor desempenho do País.

Gráfico 4- IDEB no Estado de GOIAS (1º ao 5ª anos)



Fonte: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2017.
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP2017)

Com o intuito de garantir a permanência do estudante na escola, a educação integral em Goiás surge como política pública em busca da ampliação do tempo da criança na escola, enquanto forma de melhoria de sua aprendizagem e qualidade de vida.

A educação em tempo integral começou a ser desenvolvido na Rede Estadual de Goiás em 2006, durante o governo de Marconi Perillo. Primeiramente, iniciou-se

com escolas de ensino fundamental, por meio de uma portaria, criando 31 unidades para atuarem como plano piloto. A implementação das escolas de tempo integral no estado foi ocorrendo gradativamente. Devido à amplitude geográfica do Estado, a Secretaria subdividiu suas ações entre Superintendências, Coordenações, Núcleos e Gerências. Essa subdivisão deu mais autonomia aos trinta e oito municípios para adequarem em suas escolas espaços estruturais e pedagógicos mais funcionais, relacionados ao currículo, conforme suas características culturais, territoriais e sociais.

Com a continuidade dessa modalidade de ensino, em 2010, o número de novas escolas oferecendo a educação em tempo integral aumentou consideravelmente, totalizando 144 unidades escolares, sendo a primeira implantada na capital. A nova modalidade de ensino, além de desenvolver o currículo comum para o Ensino Fundamental, oferece as disciplinas eletivas, com avaliação semanal.

Essas aulas, segundo a Secretaria de Educação de Estado, visam preparar de forma saudável o educando em busca de uma mais completa, para a vida. Nesse período de implantação, várias preocupações foram surgindo, principalmente, entre os pais, cujo filho já trabalhava e dessa forma não poderia estudar em uma escola de tempo integral. Em contrapartida, para os pais que trabalhavam o dia inteiro, essa foi uma boa estratégia governamental. Aos poucos, as famílias e a sociedade foram se ajustando a essa nova modalidade de ensino.

Nesse contexto, a educação em tempo integral subentende a construção de possibilidades, buscando a socialização de conhecimentos através de um convívio que envolva o sujeito num todo, contribuindo com o seu desenvolvimento físico, psíquico, intelectual, cultural, social e afetivo.

Desta forma, o espaço escolar precisa reconhecer e valorizar a experimentação e a pesquisa, oferecendo oportunidades de acesso à diversidade de recursos, criando momentos de aprendizagem prazerosos e promovendo um ensino de qualidade.

Nesse sentido, a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte

(SEDUCE)¹⁰, em 2011, criou o programa Pacto pela Educação, que visava buscar soluções para os problemas da educação pública “a partir da radicalização do pensamento neoliberal e neotecnista do ensino,” o qual foi planejado e estruturado com delimitação de metas a serem alcançadas para a reforma educacional, tais como:

- ✓ Valorização e o fortalecimento do profissional da educação;
- ✓ Adoção de prática de ensino mediante ao impacto no aprendizado do aluno;
- ✓ Redução significativa da desigualdade educacional;
- ✓ Estruturação do sistema de reconhecimento e remuneração por mérito.

Em Goiás, mesmo distante da concepção de uma escola integral como era a proposta de Anísio Teixeira, uma vez que as escolas ainda carecem do espaço físico e de quadro de funcionários completo, aconteceram algumas ações neste sentido. Considerando a necessidade de reforma na educação e no modelo de ensino, a então Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE /GO), implantou diversas ações com a intenção de reestruturar a rede pública estadual de ensino, tendo como premissa a melhoria da qualidade na educação.

Um dos objetivos principais da educação em tempo integral é reunir uma série de estratégias para o desenvolvimento pleno do ser humano, a partir da ampliação de tempo, espaço e temas de estudo que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem. Em Goiás, esse modelo tem mostrado que é possível melhorar a qualidade da educação. Em 2017, a nomenclatura das EETI, Escola Estadual de Tempo Integral passam para CEPI, Centro de Ensino em Período Integral com base na Lei Nº 19.687, DE 22 de junho de 2017, que determina:

- I – as Unidades Escolares de Educação em Tempo Integral da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte, previstos na Lei 17. 920, de 27 de dezembro de 2012, estes, passam a ser denominados Centros de Ensino em Período Integral;
- II – estabelece que os Centros de Ensino em Período Integral têm por

¹⁰Atualmente, é chamada de SEDUC. Devido o desmembramento das Secretarias de Educação, Cultura e Esporte proposto pela reforma administrativa do Governo de Goiás, a nomenclatura da Secretaria de Estado da Educação passando a ser SEDUC.

objetivo maior eficiência administrativa e educacional, com produção de impactos positivos na qualidade do ensino, aplicando modelo pedagógico específico, com vistas à obtenção de maior eficiência educacional mediante expansão do tempo de permanência dos alunos e professores.

Segundo Santos (2009, p. 45), o projeto de EETI, renomeada como CEPI na rede pública goiana, desde sua concepção aos dias de hoje, apresenta lacunas as quais devem ser revistas para a reorganização do projeto de escola que funciona em tempo integral. Para esse autor,

[...] a ETI foi marcada apenas por uma reorganização de matriz curricular, uma vez que pela ampliação da jornada escolar, os tempos foram preenchidos com novas “disciplinas” sem mesmo haver um currículo que expressem os fatores culturais, administrativos, políticos e institucionais, os quais são determinantes na política curricular (SANTOS, 2009, p. 45).

Nessa abordagem, o currículo é entendido como organizador das atividades escolares e materializa-se em diferentes formas para o uso dos tempos e dos espaços pedagógicos na concepção de educação integral, a qual busca complementar a educação no sentido de ampliar os conhecimentos a respeito de várias áreas presentes na sociedade. Nesse aspecto, de acordo com Gadotti:

A escola de tempo integral deve proporcionar estudos complementares e atividades de esporte, cultura, lazer, estudos sociais, línguas estrangeiras, cuidados de saúde, música, teatro, cultivo da terra, canto, ecologia, artesanato, corte e costura, informática, artes plásticas, potencializando o desenvolvimento da dimensão cognitiva e ao mesmo tempo afetiva e relacional dos alunos, entre outras (GADOTTI, 2009, p. 38).

Cabe à escola propiciar oportunidades e espaços para essas atitudes, e criar condições para os estudantes mobilizarem saberes significativos para suas vidas. Com isso, os estudantes podem extrair dessas práticas mais conhecimentos e qualificar o meio social com suas contribuições eficientes e eficazes, desenvolvendo atitudes que mobilizem saberes necessários à vida em sociedade, à sua qualificação profissional futura e ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Dessa forma, algumas fronteiras precisam ser expostas, não como barreiras intransponíveis, mas como desafios a serem superados, através do movimento, da reflexão e ação necessárias ao crescimento educativo. A superlotação, a falta de infraestrutura e de vagas nas escolas de tempo integral são os entraves e os principais problemas encontrados frente à proposta da escola integral emergente e o

modelo de escola tradicional existente.

Diante da proposta e da política de implementação da escola de tempo integral em Goiás, o capítulo seguinte analisará a implementação da escola de tempo ampliado da EMEI Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato, inaugurada no Jardim Tiradentes, município de Aparecida de Goiânia/GO, como a primeira escola com jornada ampliada, resultado concreto dessa nova política educacional.

3- ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL MONTEIRO LOBATO

Nesse capítulo analisar-se-á o processo de implementação do modelo de escola de tempo integral a partir da experiência da Escola Municipal de Educação Integral (EMEI) Monteiro Lobato, localizada no município de Aparecida de Goiânia, Goiás. Inicialmente, retomam-se as representações sociais sobre a Escola de Tempo Integral, EMEI Monteiro Lobato, para os moradores do bairro Jardim Tiradentes, tendo em vista as lutas travadas para o surgimento deste bairro, conforme analisado no capítulo I deste trabalho. Na sequência, verificar-se-á o marco político legal e pedagógico que orienta o trabalho em tempo integral da referida escola.

A temática relativa à escola de tempo integral é instigante e, ao mesmo tempo, complexa, o que tem levado a retomada de novas reflexões na atualidade, mobilizando constantes discursos, debates e estudos.

A ampliação progressiva de tempo escolar já estava sinalizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, que, no seu artigo 34 apresenta, como condição necessária, a jornada ampliada para solução dos problemas sociais. As políticas públicas brasileiras, com relação à educação, vêm, gradativamente, incentivando e ampliando a jornada escolar, como consta em uma das ações do Plano Nacional de Educação (PNE - ANO) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007). Esses programas atuam com três focos, entre eles: ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, aumentar o espaço utilizado e trazer mais pessoas interessadas em contribuir socialmente para esse projeto educacional.

O PDE lançado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) em 2007 tinha como foco os níveis de qualidade do ensino nas escolas de educação básica do país. Neste contexto, o MEC criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) a partir de estudos elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Instrumentos de avaliação foram aplicados aos alunos e, a partir daí estabeleceram-se metas progressivas de melhorias para este índice.

3.1 O SURGIMENTO DA ESCOLA MONTEIRO LOBATO SOB O SIGNO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Como dito anteriormente, o bairro Jardim Tiradentes, situado em uma área periférica de Aparecida de Goiânia, teve seu surgimento na década de 1990, por assentamentos promovidos pelo poder público estadual e municipal que precisava acomodar as 4.180 famílias que, desde o ano de 1989, estavam acampadas e lutando para conquistar seu espaço de moradia, conforme Camilo (2014). Esta autora aponta um dos motivos do crescimento desordenado de Aparecida de Goiânia como, “outro fato importante a se destacar é que, dentre os novos loteamentos surgidos, seis foram assentamentos para famílias de baixa ou nenhuma renda, [...] que ocasionaram um significativo incremento populacional no Município”(CAMILO, 2014, p. 73). Essa situação provocou graves problemas na oferta da educação escolar, pois aumentou a defasagem idade/série, o número de repetências e desistências, salas lotadas e poucas escolas.

A orientação do MEC era que se fizesse um novo projeto educacional diferenciado que atendesse essas regiões, por meio do projeto “Escolas para o século XXI”, que tinha como proposta formular novas práticas pedagógicas que envolvessem os alunos, despertando neles o interesse pela aprendizagem, visando a superação de problemas como a evasão escolar e a repetência.

Assim, o Jardim Tiradentes contemplava todos os requisitos para a implantação da escola, uma vez que se adotaram como critérios de seleção a situação demográfica, a localidade e a carência social. A preocupação em relação a essa situação é a possibilidade de as crianças, ao se tornarem adultas, não conseguirem romper com as dificuldades que ampliam as desigualdades sociais.

A pobreza não constitui uma identidade, mas uma condição, fruto amargo de complexas dinâmicas da sociedade, devendo ser enfrentada e superada. Por isso, ao tratar a pobreza, é preciso também tratar a desigualdade. Na ocasião da implantação da escola municipal de educação integral no bairro Jardim Tiradentes, acontecia um processo intenso de municipalização do ensino, fator que contribuiu para o fortalecimento e funcionamento da referida instituição.

Diversas ações governamentais foram criadas para fundamentar e fortalecer não só implementação da escola de tempo integral, mas a educação escolar como

um todo. A CF/88, a LDB (BRASIL, 1996) e a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento (FUNDEB) do Ensino Fundamental e de valorização do magistério são ações pensadas para favorecer a educação universal, diante do acompanhamento e controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos, no âmbito de cada esfera: municipal, estadual ou federal.

No ano de 1995, criou-se o Programa Fundo Escola em parceria entre o MEC, Banco Mundial e Secretarias de Educação estaduais e municipais. O propósito desse programa era melhorar as escolas, investir nos profissionais da educação, proporcionar maior aquisição de material didático, a fim de atender o maior contingente de famílias de baixa renda.

Segundo a Sr^a. Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos, primeira diretora da EMEI Monteiro Lobato, o bairro Jardim Tiradentes foi escolhido para a implantação da escola porque possuía os critérios necessários para sua criação, uma vez que a área escolhida estava localizada em um dos municípios com maior contingente populacional e apresentava alto índice de pobreza com “[...] as ruas sem asfalto, cheias de buracos, aquelas casinhas de lona ainda tinha muito [...] no momento foi necessário a construção de uma escola integral voltada para crianças carentes [...], como o bairro apresentava uma vulnerabilidade muito grande” (Maria Lúcia Pacheco: depoimento [2019]. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira).

Sobre a escolha do Jardim Tiradentes para a implantação da escola, o deputado estadual de Goiás na época, o Sr. Francisco Gomes de Abreu, comentou que,

Na época foi escolhido o bairro mais carente, a necessidade é que a escola fosse útil pra promover a transformação daquela comunidade a partir da educação e melhorasse toda a relação de uma comunidade com a escola, um bairro carente (Francisco Gomes de Abreu: depoimento [2019]. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira).

Dessa iniciativa foi criada a EMEI Monteiro Lobato, em 21 de março de 2003, conforme a Lei de Fundação nº 2.353/2003, como consta no Plano Político Pedagógico da Instituição. Porém, a escola só foi inaugurada no dia 31 de janeiro de 2004.



Figura 16-Inauguração da Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato
Fonte: Arquivo da Biblioteca da escola EMEI Monteiro Lobato (2004).

A lei de autorização e funcionamento da escola EMEI Monteiro Lobato tinha como referência a proposta de educação integral, inspirada em Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que ressurgiu nas políticas e programas nacionais, iniciados desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Neste sentido, as ações políticas dos governos visavam desenvolver mecanismos para proteger e assistir as crianças menos favorecidas e uma dessas estratégias consistia em ampliar o tempo de escola.

Com relação ao nome dado à escola, o prefeito do município, Ademir Menezes, fazendo uma homenagem a seu pai, nomeou a instituição de Escola Municipal de Educação Integral Eurípedes Menezes. Porém, não havendo consenso da maioria das pessoas integrantes da equipe da secretaria da escola, em 08 de março de 2004, passou a vigorar a Lei nº 2.444/A (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2004), alterando a denominação para Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato, em homenagem ao grande escritor Monteiro Lobato.

No que concerne à implementação da EMEI Monteiro Lobato, esta tinha como proposta atender prioritariamente as crianças em área de risco do setor Jardim Tiradentes e bairros adjacentes como Nova Cidade, Campos Elíseos e Colonial Sul, todos em situação de vulnerabilidade social, com total falta de serviços básicos como saúde, educação, lazer e segurança pública, “Um lugar, portanto, marcado por ausências” (ALGEBAILÉ, 2009, p. 261).

A história da implementação da jornada de tempo integral da Escola Monteiro Lobato reveste-se de uma singularidade interessante, visto que esta instituição é considerada como a primeira escola com jornada ampliada do município e de alto padrão arquitetônico, diferente da estrutura de outras escolas municipais regulares.

Com o objetivo de atender, inicialmente, crianças em situação de vulnerabilidade social, a partir de metas estabelecidas pelos programas governamentais, a escola passou a desenvolver práticas assistencialistas, como forma de ‘superar’ a miséria, a pobreza, a negligência das famílias, apesar dessas práticas não serem função da escola e da educação.

Conforme destaca Libâneo (2016), as políticas educacionais expressas pelos documentos e orientações dos organismos internacionais, associadas à medida de “alívio” da pobreza transferem à escola a perspectiva de acolhimento e proteção social, secundarizando a questão pedagógica e curricular, geralmente reduzida a uma perspectiva instrumental. “Tais políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo” (LIBÂNEO, 2016, p. 40).

Diante desta concepção, a escola de tempo integral não deve vincular-se a práticas assistencialistas e, sim ao ensino e aprendizado dos alunos, no seu desenvolvimento em todas as suas dimensões cognitiva, física, social, cultural entre outras, como apontam Limonta e Santos (2013, p. 49):

A educação integral tem como característica a superação das desigualdades sociais e não ao assistencialismo, possibilitando o acesso dos alunos a um capital cultural com vistas a fazer diferença nos processos de inserção social. A escola de tempo integral não pode ter como objetivo primeiro tirar as crianças das ruas, este caráter assistencialista é consequência de um projeto político pedagógico educativo. O cuidar e o educar são indissociáveis, porém o cuidado não pode sobrepor o ensino.

Portanto, a partir dessas premissas é que se pensou a criação do modelo de escola de tempo integral Monteiro Lobato no bairro Jardim Tiradentes. Ao mesmo tempo em que oportuniza aos alunos a possibilidade de ampliação de seus conhecimentos, os autores acima citados dizem que este não é o objetivo primeiro da escola de tempo integral é contribuir para que os seus familiares possam continuar no exercício de seus trabalhos, como justifica o atual diretor da Escola de Tempo Integral Monteiro Lobato, Vilmar Luís de Freitas,

A escola além de atender no processo escolar que fica o dia todo, quer dar oportunidade do pai trabalhar [...] que fica [a escola] com essa criança em segurança, além do processo de educação. Também oferece outras atividades porque o público ainda precisa muito (Vilmar Luís de Freitas: depoimento [2019]. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira).

Os espaços educacionais, como visto, são de fundamental importância para complementar a ampliação do conhecimento da criança, que passa a ter recursos aos quais não tinha acesso, como o laboratório de ciências e laboratório de informática. A sala de línguas, a de dança e a de artes foram espaços reorganizados de acordo com a rotina e necessidades da escola.



Figura 17- Inauguração dos laboratórios de informática e ciências
Fonte: Arquivo da Biblioteca EMEI Monteiro Lobato (s/d)

A arquitetura da Escola Monteiro Lobato e sua proposta de funcionamento de educação integral, com tempo ampliado, despertaram a curiosidade de muitos, sobretudo, de políticos, visto que sua inauguração ocorreu em um período eleitoral. Chamou a atenção também dos meios de comunicação social, tais como o jornal O Popular e Jornal Goiás, os quais noticiavam com destaque, em fevereiro de 2004, o processo de sua construção e finalização, bem como a inauguração da escola, com

a presença de autoridades políticas, até o processo das matrículas e do currículo pedagógico. A mídia se referia à escola como a “escola do futuro”, a “escola de primeiro mundo”.



Figura 18 - A escola de tempo integral sendo noticiada na mídia
Fonte:Arquivo da Biblioteca EMEI Monteiro Lobato(2004)

Por ser a primeira escola de tempo integral no município foi considerada como um projeto piloto para referenciar outras possíveis escolas de tempo integral, por isso tornou-se um marco no Estado de Goiás e no município de Aparecida de Goiânia. A comunidade local sentiu-se beneficiada com a aquisição de uma escola já contemplada com uma educação em tempo integral. Segundo a Professora Maria Lúcia “a comunidade via a escola como a salvação da pátria”, diante da concepção de educação que também incorpora a ideia de uma oferta maior de oportunidades complementares de acesso em uma perspectiva crítico-emancipadora, sobre a qual refletiremos na seção seguinte.

3.2- ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO NA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Na concepção de educação integral, o tempo e o espaço são percebidos como fundamentais para o desenvolvimento dos saberes e fazeres das crianças, das manifestações artísticas e das relações entre seus pares. Esse desenvolvimento não se dá apenas no espaço escolar, mas no espaço da casa e da comunidade em geral, de forma que esses espaços sejam também lugares de inclusão.

Nesse sentido, foi pensada a escola de tempo integral da EMEI Monteiro Lobato. Para seu funcionamento, era necessário ter uma organização em sua estrutura física, pedagógica e do tempo ampliado. Estes quesitos foram fundamentais para ressaltar a concepção de educação de tempo integral, uma vez que a ampliação do tempo e do espaço escolar se tornou imprescindível para a compreensão do significado da educação integral na escola.

A escola foi projetada com espaços diferenciados para atender aos alunos, visando cumprir a proposta de jornada ampliada mediante o ensino em tempo integral. De acordo com o então deputado estadual do município de Aparecida de Goiânia, Francisco Gomes de Abreu, o espaço escolhido para a construção da escola pegou parte da área ambiental existente no bairro, próxima ao córrego Santo Antônio, ambos em processo de degradação ambiental. Hoje, segundo o Sr. Francisco “[...] a escola é um grande instrumento na formação dessa comunidade, de conscientizar, preservar e valorizar os bens naturais” (FranciscoGomesde Abreu: depoimento [2019]. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira).

Segundo o Sr. Francisco de Abreu, o objetivo da escolha do local para a construção da escola era também para evitar mais degradação daquela área ambiental. O mesmo relata que, após a construção da escola, o espaço ficou mais preservado, pois a comunidade, aos poucos, foi se conscientizando da importância de se manter limpo o espaço, sobretudo, para as crianças transitarem com segurança. A escola, segundo o deputado Francisco de Abreu foi construída na gestão do então prefeito Ademir Menezes, em 2003, e era vista pelo prefeito como “a menina dos olhos”, uma vez que a escola tinha repercussão por todo o estado de Goiás e isso ampliava sua imagem política. Não obstante, nas eleições seguintes, a

gestão passou para outro prefeito, o Sr. José Macedo, que deu continuidade ao projeto.

Após a divulgação na mídia e entre profissionais da educação, a escola passou a receber diversas visitas que queriam conhecer a sua estrutura física, o projeto pedagógico e a rotina diária dos alunos e professores. A escola passou a ser vista como um mecanismo facilitador de práticas integradoras dos vários saberes e não como um impasse quanto ao desejo de mudança da educação e da organização da escola.

A planta baixa da escola, cedida pelo Conselho Municipal de Educação e Cultura, apresentando os espaços físicos da Escola Monteiro Lobato divididos em blocos, possuía uma estrutura diferenciada das demais escolas regulares. Nas escolas regulares, o espaço escolar tradicionalmente concebido, possui estrutura diferenciada, pois não possuem laboratório de ciências, laboratório de informática, sala de dança, refeitório e, principalmente, aulas de áreas específicas como Inglês, Espanhol, Artes Cênicas, Dança e Artes Visuais.

Essas aquisições, na visão de Escola para Tempo Integral (ETI), supõem novos arranjos consoantes com o desafio de educar no século XXI. Alinhada a essa demanda, a educação com jornada ampliada promove processos educativos que se entrelaçam.

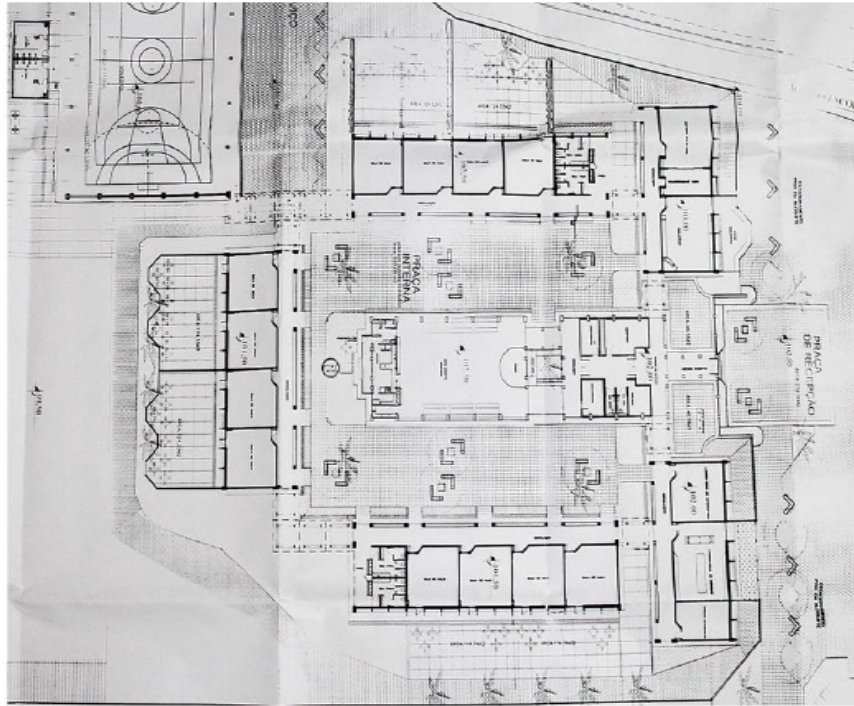


Figura 19- Projeto arquitetônico da EMEI Monteiro Lobato.
Fonte: FNDE – FUNDESCOLA, 2003.

De acordo com a planta baixa, a estrutura física da escola é composta por 3.810 mil m² divididos em sete blocos, constando 12 salas de aula com áreas de convivência, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala do grêmio, biblioteca, auditório, quadra coberta, dois vestiários sendo um feminino e outro masculino, dois sanitários femininos e dois masculinos, cozinha e pátio coberto, como exposto no PPP (2019). No decorrer dos anos, alguns espaços foram sendo modificados.

As questões relacionadas ao espaço têm sua importância na concepção de escola de educação integral, pois, esses espaços proporcionam o desenvolvimento de atividades coletivas e oficinas relacionadas com a temática proposta pelo currículo de uma escola de tempo integral no qual se busca diferenciar as aulas, para que as mesmas não ocorram somente entre quatro paredes. Foi com essa estrutura que a implementação da escola Monteiro Lobato proporcionou a entrada e permanência de dezenas de alunos para a conclusão da primeira fase do Ensino Fundamental.



Figura 20–Frente e lateral da entrada da EMEI Monteiro Lobato - Jardim Tiradentes.
Fonte: Arquivo Biblioteca da escola EMEI Monteiro Lobato (2011)



Figura 21–Visão aérea da Escola da EMEI Monteiro Lobato, Jardim Tiradentes
Fonte: Arquivo da Secretaria da Escola EMEI Monteiro lobato (2011)

Mediante a proposta da escola EMEI como espaço de relações sociais, esta deve ser compreendida como catalizadora de conhecimentos, que proporciona o empoderamento dos sujeitos, possibilitando-o competir no meio social. Segundo Paulo Freire (2005, p. 23), “[...] empoderar-se nesse aspecto, compreende tomar posse do real, e da consciência num processo de libertação que se desenvolve em uma relação dialética homem-mundo”.

É nesse sentido que se faz necessário compreender a educação dialógica como fundamento de uma educação integral, uma vez que esta deve potencializar a

criatividade, a autonomia, a criticidade e o desenvolvimento integral dos (as) educandos (as) em suas múltiplas dimensões. Isto significa um novo protagonismo destes sujeitos na articulação entre suas experiências e vivências com o conhecimento escolarizado, bem como, a construção de um espaço escolar transformador.

De acordo com esta premissa, a escola de tempo integral EMEI Monteiro Lobato, arquitetada como uma escola para o futuro em tempo integral, apresenta um contexto inovador, tendo um papel fundamental na educação básica, principalmente, no que diz respeito a servir a população do bairro Jardim Tiradentes e bairros adjacentes, em busca de proporcionar uma situação de equidade social.

3.3 - A FORMAÇÃO DO QUADRO PROFISSIONAL

A formação do primeiro corpo docente da escola ocorreu após uma visita da equipe da secretaria de Educação de Aparecida de Goiânia à secretaria de Educação do Estado do Paraná, para conhecer a experiência desse estado com relação ao funcionamento das escolas de tempo integral e à educação integral. O resultado dessa visita favoreceu a tomada de decisão para a implantação da escola de tempo integral. Após ter conhecimento dos relatórios e portfólios elaborados pelos técnicos da Secretaria de Educação, após a visita ao Paraná, o prefeito deu andamento ao processo de construção da escola¹¹.

Antes mesmo da inauguração da escola, foi realizada uma reunião com a equipe da Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia para escolher o corpo docente. Para a efetivação dos professores, foi analisado o histórico profissional enquanto funcionário público, isto é, buscavam-se informações relevantes sobre esse profissional junto à unidade de ensino onde estava lotado naquele momento. Na análise, observava-se também o perfil do professor mediante o currículo apresentado e a assiduidade.

Após ter sido composta a primeira equipe de docentes, foi indicada como Diretora, a professora Maria Lúcia Pacheco, pelo prefeito Ademir Menezes, e como secretária, Adriane Ferreira, que permaneceram na gestão de 2004 a 2008. A

¹¹Infelizmente, não tivemos acesso aos documentos elaborados durante a visita à equipe da secretaria ao Estado do Paraná. Funcionários afirmaram que, possivelmente, esse material não existiria mais.

professora Maria Lúcia relata que, quando ela chegou à instituição, a equipe já estava formada e os trabalhos iniciaram seis meses antes de começar as aulas com alunos. Segundo a diretora, no início, o trabalho foi difícil, porque a secretaria não tinha nada a respeito da escola de tempo integral, tiveram que elaborar a rotina do trabalho, organizar os documentos da escola, funcionando como laboratório mesmo e aprendendo na prática.

Quadro 1-Recursos Humanos da EMEI Monteiro Lobato/Ano: 2003.

Quantidade	Profissional	Formação	Disponibilidade
04	Auxiliares de cozinha	-	06 horas
01	Coordenador de alimentação	Agente Administrativo	08 horas
02	Coordenadores Pedagógicos	Pedagogo com especializações	08 horas
02	Cozinheira	-	06 horas
01	Diretor Auxiliares de	Pedagogo, especialista em Educação.	08 horas
12	Monitores	Técnico em magistério	08 horas
01	Orientador Educacional	Psicopedagogia ou psicologia	08 horas
02	Porteiros – Curso de formação de vigilantes		06 horas
01	Professor	Música	04 horas
01	Professores	Artes plásticas	04 horas
01	Professores	Artes cênicas	04 horas
02	Professores	Educação física	04 horas
02	Professores	Bibliotecária e pedagoga	08 horas
12	Professores	Pedagogos	08 horas
02	Professores de Inglês		
01	Secretário Geral	Superior na área de administração Escolar	08 horas
16	Serviços Gerais	-	06 horas
01	Técnico de informática	Ciências da computação	08 horas
* CPD DA PREFEITURA			

Fonte: Projeto de funcionamento da EMEI Monteiro Lobato– Janeiro – 2003.

A diretora Maria Lúcia, diante do grupo de professores, percebia que todo esse projeto era um “sonho” e que não duraria por muito tempo, porque o gasto com a instituição era muito grande, pensando-se em dois professores por turma:

[...] manter dois regentes dentro de uma sala de aula mais um professor de área formado com a remuneração deles mais a gratificação ficou puxado pra prefeitura, foi mesmo pensando na contenção de despesas [...] mas nós mesmos nas reuniões sempre fala, gente isso aqui é um sonho, isso não vai permanecer dessa forma porque se for vai ser única, não vai poder se criar outras escolas nessa estrutura (Maria Lúcia Pacheco: depoimento [2019]. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira).

No ano de 2007, esse quadro de funcionários também passou por mudanças, foram retirados 12 monitores, 01 bibliotecária e a psicopedagoga, com a justificativa de corte de gastos, como previsto pela diretora.

No início da implementação da EMEI Monteiro Lobato, o quadro de professores de áreas específicas não estava completo, então pedagogos poderiam compor esses espaços. Mas, no ano de 2010, a Secretaria de Educação realizou um concurso abrindo vagas para professores de áreas específicas para atender as diversas áreas de conhecimento, ampliando as possibilidades de ensino nas EMEIs, tendo um profissional de área específica para desenvolver suas atividades e não mais um pedagogo.

Especificava-se no edital n. 006/2010, a necessidade destes profissionais para a instituição, firmando o objetivo da escola de tempo integral de oferecer atividades além do currículo. Este foi um passo muito importante para a educação, pois, assim como o pedagogo é importante em sua atuação, o professor de área específica traz consigo conhecimentos apropriados e determinantes da sua profissão, contribuindo de maneira mais efetiva na formação dos estudantes.

Salienta-se que a instituição sempre percebeu a necessidade deste profissional e se preocupou com a formação qualificada dos profissionais da educação para o desenvolvimento de abordagens mais adequadas junto às ações de intervenção e a proposta pedagógica

Já no início do ano de 2019, essa estrutura passou por outras mudanças, foram extintas a disciplina de Artes Visuais e diversos cargos como o de Assistente Educacional, Coordenador de Alimentação e o Planejamento Pedagógico na escola. Atualmente, a escola encontra-se sob a gestão do professor Vilmar Luiz de Freitas, tendo como secretária Michele de Mendonça Leite. O quadro de professores e funcionários da escola, no PPP (2019), é composto de 02 coordenadoras pedagógicas, 01 psicóloga, 01 psicopedagoga, 01 professora de recursos, 02 bibliotecárias, sendo uma para cada horário, 12 professores pedagogos, 12 professores monitores, 07 professores de áreas específicas, 01 coordenador de alimentos, 28 apoios administrativos e 02 auxiliares de secretaria. A escola tem hoje 431 crianças matriculadas com idade entre 6 e 11 anos do 1º ao 5º ano, conforme o PPP.

A figura abaixo ilustra essa distribuição no sentido de melhor compreender a

organização do quadro de profissionais e suas respectivas funções para atuarem na instituição.

Quadro 2-Estrutura das Escolas Municipais de Tempo Integral no QuedizRespeitoaos Recursos Humanos em 2004.

Profissional	Quantidade	CH/Diária
Diretor	01	08 h
Secretário Geral	01	08 h
Coordenador Pedagógico	02	08 h
Assistente Educacional	01	08 h
Professor Regente de Sala	01 (por turma)	08 h
Professor de Música	01	08 h
Professor de Dança	01	08 h
Professor de Artes Visuais	01	08 h
Professor de Artes Cênicas	01	08 h
Professor de Educação Física	01	08 h
Professor de Informática	01	08 h
Professor de Inglês	01	08 h
Professor de Espanhol	01	08 h
Professor do Laboratório de Ciências	01	08 h
Agente de Apoio Educacional (Bibliotecário)	01	06 h
Coordenador de Alimentação Escolar	01	08 h
Agente Administrativo Educacional (Auxiliar de Secretaria)	01 (no turno matutino)	06 h
Agente Administrativo Educacional (Merendeira)	08	06 h
Agente Administrativo Educacional (Agente de Serviços Diversos)	11 (por turno)	06 h

Fonte: Diretrizes gerais de organização e funcionamento da Rede Municipal de Ensino, 2004.

Mesmo tendo que enxugar o quadro de funcionários por motivos econômicos, as expectativas da comunidade escolar não mudaram em relação à escola, mantendo uma percepção diversificada da instituição, “um lugar seguro para deixar meus filhos”, “uma educação melhor para os meus filhos”.

A redução do quadro de profissionais da educação, certamente, contribui para uma descaracterização do projeto da Escola de Tempo Integral, que previa uma

formação ampla dos educandos. As Artes Cênicas, por exemplo, são essenciais no sentido de proporcionar uma visão abrangente e crítica da sociedade, ao mesmo tempo em que possibilita aos estudantes o desenvolvimento do senso artístico e da expressão corporal. Retirar esta possibilidade, certamente, empobrece o currículo da escola, limitando a formação dos alunos e alunas.

3.4-O PROCESSO DE MATRÍCULA: UMA AÇÃO VOLTADA PARA A EQUIDADE SOCIAL

No que diz respeito às matrículas dos discentes, pensando a organização pedagógica, a escola se preparou para receber 400 alunos, a maioria exposto à situação de risco, tanto do bairro Jardim Tiradentes como das adjacências. Entre estes alunos, havia crianças com deficiência¹², na idade certa e em defasagem escolar. As primeiras matrículas foram realizadas no Ginásio de Esportes do bairro, no dia 03 de fevereiro de 2003, a lista dos selecionados foi divulgada no mesmo local, no dia 17 de março de 2003.

A seleção ocorreu por meio de uma análise realizada por assistentes sociais da equipe da Secretaria de Educação, que utilizavam uma ficha socioeconômica descrevendo a situação da família. Eram selecionadas famílias de baixa renda, que não participavam de programas governamentais. No processo de matrículas também eram selecionadas crianças com deficiências, o que vai caracterizar a proposta de inclusão social.

Observa-se que o critério de seleção feita por assistentes sociais, selecionado as pessoas mais necessitadas, economicamente, para o preenchimento das vagas, se configurava como uma forma de exclusão quando se pensa no princípio de uma escola para todos. Contudo, essa ação poderia ser analisada hoje como uma adoção da “discriminação positiva”, como uma interpretação do princípio da igualdade, no sentido de inclusão e equidade e, no caso em estudo, da busca de garantir educação a excluídos. Não obstante, as discriminações positivas, juntamente

¹²Atualmente, o termo oficial e correto, definido pela Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência é PcD, que significa Pessoa com Deficiência, pois ele esclarece que há algum tipo de deficiência sem que isso inferiorize quem a tem. Pessoa portadora de deficiência (PPD) ou Portador de Necessidades Especiais (PNE) são termos incorretos e devem ser evitados, uma vez que não transmite a realidade como deveriam.

com as ações afirmativas, serem discutidas no âmbito do sistema de cotas raciais, elas alcançam uma dimensão maior quando analisadas em termos de justiça social, oportunizando o acesso a uma escola de qualidade às crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Lembramos aqui o 3º. Princípio do PDE que destaca a perda de talentos por causa do crivo econômico:

iii) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica (PDE/MEC, s/d)

Todos os anos, seguidos após a inauguração da escola, filas imensas se formavam na escola com diferentes propósitos: inscrições e cadastro de reserva para receber visitas das assistentes sociais; participação nos eventos sociais promovidos pela Fundação Bradesco, Ação Global entre outros, que ofereciam serviços para fazer documentos, atendimento odontológico, exame de vista; participação nas festividades da escola.



Figura 22– Fila da comunidade em busca de matrículas e outros recursos
Fonte: Arquivo da Biblioteca da escola EMEI Monteiro Lobato (s/d)

Questionada sobre a exclusão que se dava pelo processo de seleção, por

meio de entrevista com a assistente social, para ingressar na escola de tempo integral, a diretora da escola, professora Maria Lúcia, destaca a ação como um passo para a equidade, pois se tratava de famílias em situação de subalternidade, à margem da sociedade, em um estado crítico de sobrevivência, que necessitavam de um olhar, de um apoio para buscar novas oportunidades. O ingresso dessas crianças na escola o dia todo, além de tirá-las das ruas, possibilitava aos pais trabalharem. Afirma ainda que “a escola era para atender a todos”, mas que, tendo em vista a grande procura pelos serviços da escola, era necessário ter o dobro de escolas para poder atender adequadamente ao bairro.

O atual diretor da Escola, professor Vilmar Luís, percebe que não se trata de exclusão diante da situação que se encontrava a comunidade como um todo,

não, na verdade, ele foi mais favorável para a escola, principalmente pra nossa comunidade [...] porque quem mais precisava tinha a vaga, hoje não, quem tem melhor internet tem a vaga; hoje 50% das pessoas que estudam aqui nem da região não é [...] até três anos atrás, antes do programa, não tinha nenhum transporte escolar, as crianças iam e vinham a pé porque moravam no bairro, atualmente, esse cenário mudou, e já conta com seis vans, para os discentes que moram em regiões mais afastadas (Vilmar Luís de Freitas: depoimento [2019]. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira).

A partir de 2012, as matrículas passaram a ser realizadas pela Prefeitura de Aparecida de Goiânia, que criou um sistema de telefone 0800 ou pelo *site*, para realização de matrículas para toda a rede municipal. Através desse sistema, os pais não necessitavam mais chegar de madrugada ou dormir em fila para garantir a vaga dos seus filhos. Por um lado, este critério desenvolveu uma situação mais “democrática”, no entanto, descaracterizou o objetivo principal da função social desta escola de tempo integral, pois se inscreviam crianças de todo o município, diversificando a clientela, causando uma redistribuição das vagas.

O critério de seleção atendia ao objetivo primordial da instituição, porém, o preenchimento das vagas pelo sistema *online* e de telefonia impossibilitava o acesso dos que não tinham acesso aos mesmos. Quanto aos alunos veteranos, a unidade renovava suas matrículas na última semana do ano em curso.

Assim, ao falar da representação e a função social da escola de tempo integral, a partir da experiência da escola EMEI Monteiro Lobato, ressalta-se que o processo de seleção da oferta de vagas que chegava a mais de 400, tornava-se um

fator significativo, pois se criavam novas possibilidades para as famílias melhorarem a situação em que se encontravam tanto no quesito educacional quanto em atender as necessidades dos familiares que necessitam trabalhar.

Neste contexto, o modelo da escola de tempo integral, partindo de uma experiência local, contribuía para auxiliar as dificuldades e superar as necessidades presentes no cotidiano de outras escolas. Uma rotina de intenso processo de discussão, reflexão e avaliação da prática de ensino, sobretudo, com uma possível troca de experiência, saberes e fazeres mediante a proposta de ensino propiciava uma prática pedagógica de acordo com o projeto de escola de tempo integral. Após essa primeira experiência, foram construídas outras três escolas de tempo integral no município.

A análise desse tópico será realizada por meio da explanação do Projeto Político Pedagógico para melhor compreensão da organicidade e melhor detalhamento da organização do tempo e espaço na EMEI Monteiro Lobato.

3.4.1- Avanços e entraves na rotina escolar

Preocupados com o ensino e aprendizagem dos alunos, a rotina da escola foi pensada de forma a atender todas as turmas, igualmente, tanto no atendimento com professores pedagogos como com os de áreas específicas, respeitando a carga horária de cada um. A rotina da escola era um dos maiores problemas, provocando constantes desacordos e insatisfações, principalmente, entre os professores de área específica. Os professores, por trabalharem em todas as turmas, às vezes, não criavam vínculo com o aluno, dificultando a disciplina nas salas de aulas, sobretudo durante o período de troca de professores.

O horário mais complicado da rotina era do descanso, o professor que estava com a turma precisava organizar as salas deixando os colchões prontos para as crianças dormirem, essa organização era feita junto com os alunos que, em sua maioria, se dispersavam criando tumulto. Após a aula, os alunos eram levados para almoçar no refeitório, depois iam escovar os dentes e depois eram colocados para dormir. Esse processo, segundo os professores de áreas, gera muito estresse. De acordo com Leite (2017, p.131) “[...] o momento de descanso, este é o tempo mais difícil na concepção de muitos professores. Muitos chegaram a mencionar ter tido

vontade em desistir de estar em uma escola de tempo integral especificamente por causa deste tempo de descanso”.

Segundo Jaume (2004, p. 56) “Os espaços educativos necessitam facilitar e promover o crescimento global da criança em todas as suas potencialidades e necessidade”. A criança precisa encontrar nos espaços uma certa ordem e uma atmosfera agradável e acolhedora. Considera-se que o espaço não se restringe apenas à sala de aula ou à instituição escolar, mas, sim, a ambientes diferenciados que promovam a interação, o diálogo, a troca de conhecimentos e experiências, a ambientes que possibilitem o contato do educando com o conhecimento, apropriação de culturas e valores, que viabilizem a formação integral do educando.

Na EMEI Monteiro Lobato, várias questões comprometiam o bom funcionamento da rotina, entre elas estavam: as faltas, atrasos e retirada de professores para desenvolver outras atividades como ensaios para apresentações fora da escola, para fazer decorações para os eventos, fazendo com que a rotina se tornasse cansativa para os que permaneciam em sala de aula, praticamente, sem descanso, 10 horas seguidas. Porém, quando tudo andava bem, e a rotina funcionava corretamente, se via a realização de um bom trabalho na escola.

Assim sendo, a rotina era estabelecida na escola, mediante as reais experiências e, conforme as observações de cada situação, articulava-se uma nova metodologia para se adaptar à realidade.

Uma das ações que foi retirada definitivamente da rotina foi o banho, visto que, com a quantidade de crianças tomando banho todos os dias, além do uso dos banheiros, a fossa da escola não suportava o volume de água, o que provocava constantes transtornos. O quadro abaixo mostra o cronograma com as atividades rotineiras da escola, planejadas em 2003, para serem executadas no ano de 2004, quando iniciaram as atividades na escola.

Quadro 3- Organização das atividades em tempo integral

HORÁRIO	ATIVIDADES REALIZADAS
07:00 – 07:20	Momento cívico e devocional
07:20 – 08:30	As crianças serão coordenadas pelo professor e acompanhadas pelo monitor para o lanche.
08:30 – 9:00	Será ministrado aulas do ensino formal especificadas no currículo escolar da rede municipal.
9:00 – 11:30	Será servido o almoço, acompanhado pelos monitores escolares.
12:30 – 13:30	Momento de descanso monitorado, onde algumas crianças dormem, outras assistem ao vídeo e outras brincam, tudo acompanhado pelos monitores, incluindo o banho (intercalado).
13:30 – 15:00	Será ministrado aulas de reforço pelo professor regente.
15:00 – 15:30	Será servido o lanche, acompanhado pelos monitores.
15:30 às 17:15	Atividades complementares * dança – artes plásticas, teatro, música, esporte e outros.
17:15 às 17:30	Saída dos alunos
* As atividades complementares serão trabalhadas através de projetos elaborados pelos profissionais específicos.	

Fonte: Projeto de funcionamento da EMEI Monteiro Lobato – Janeiro/ 2003.

A rotina escolar era realizada da seguinte forma: em um primeiro momento, das 7h às 7h15, os professores aguardavam os alunos em um pátio próximo à quadra de esportes formando filas por turma. Essa prática variava de acordo com as necessidades, quando chovia eram organizadas dentro da quadra. Em seguida, as crianças iam para as salas, onde se iniciava uma acolhida, enquanto aguardavam serem chamadas para o café da manhã, as turmas que eram chamadas por último já iniciavam uma atividade. Após o café, todas desenvolviam atividades até que, aproximadamente, às 9h45 havia um lanche. Permaneciam em atividades até 11h, tendo 15 minutos para organizar a sala para o descanso, pois os alunos dormiam na sala de aula. As primeiras turmas saíam para o almoço às 11h15, de forma que, até às 12h, todas as turmas haviam terminado de almoçar e estivessem descansando. Às 13h50 todas as turmas se levantavam, organizavam as salas e iniciavam as atividades, às 15h havia um lanche e 15 minutos de recreio, após o recreio todos voltavam às suas atividades até 17h15, com o término das aulas.

A presença masculina durante os momentos de conflitos no horário de descanso ou, em uma situação de extrema indisciplina, era de fundamental

importância, percebia-se que os alunos que apresentavam problemas de comportamento, sentiam falta de uma presença masculina. Observava-se que, as crianças ali matriculadas, provinham de uma estrutura familiar diversificada, sendo criados por avós, tios ou só a mãe, visto que seus pais se encontravam em regime fechado ou mortos, agravando os problemas sociais.

Mesmo apresentando constantes arranjos de espaços para possibilitar o atendimento das atividades mínimas para o desenvolvimento intelectual e integral do aluno, a escola também se preocupava com seu compromisso social e legal, em conformidade com a CF/88.

Art. 30, VI. A educação é direito constitucionalmente garantido a todos, sendo dever do Estado, na acepção ampla do termo, proporcionar ensino de qualidade que tenha por objeto o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Aos municípios cabe à implementação de programas de educação infantil e fundamental, com a cooperação técnica e financeira do Estado-membro (BRASIL, 1988).

O olhar de toda equipe escolar estava voltado para aquelas crianças carentes em todos os sentidos, na alimentação, na saúde física e psicológica, no conhecimento e, principalmente, no desejo de oportunizar um mínimo de qualidade de vida educacional dentro daquele espaço, no momento em que estavam ali.

3.4.2-As dimensões pedagógicas: desafios e perspectivas

A Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato traz uma filosofia desafiadora, com um caráter arrojado e consciente de sua função social, sobretudo, sobre a ótica do trabalho pedagógico.

O trabalho pedagógico exercido pela escola é, sobretudo, uma intervenção social. Este papel é tão importante que promove a identidade da sociedade como sendo uma reprodução dos interesses da classe dominante ou como uma sociedade que reconhece as diferenças nas relações de trabalho e busca, por meio da socialização do conhecimento, promover a formação de indivíduos que sejam ativos nas transformações necessárias à sociedade. Neste sentido, esta escola se posiciona em favor dos filhos da classe trabalhadora, indo na contramão de uma educação mercadológica acorrentada a um modelo econômico que promove a exploração desta parcela da população (PPP, 2019, p. 9).

A escola tinha como modelo as concepções vygostskyana¹³ sobre o desenvolvimento humano enquanto processo sócio histórico. Após as formações continuadas ocorridas na instituição, no ano de 2017, a escola ampliou suas concepções assumindo a Pedagogia Histórico-Crítica, que tem como proposta filosófica buscar compreender os fenômenos numa perspectiva histórica e dialética, passando a adotar essa proposta no ano de 2019, como consta no PPP.

Dessa forma a educação integral que pregamos é aquela que possibilita ao indivíduo a compreensão crítica da totalidade do processo social. Que alie as várias dimensões (artística, filosófica, esportiva) e pressuponha a mudança desta sociedade. Acreditamos que a escola de tempo integral é o *locus* privilegiado para que esta educação integral ocorra, uma vez que o tempo é ampliado, podendo significar mais conhecimento. Uma escola de tempo integral que mesmo em uma sociedade de classes antagônicas propicie a máxima humanização do ser humano (PPP, 2019, p. 24).

A perspectiva de uma educação integral sustentada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017, traz no seu escopo as competências gerais, as quais consagram valores como autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, com vistas a tomar decisões segundo princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, princípios preponderantes para serem trabalhados nas ETIs (Escolas de Tempo Integral).

Diante da flexibilidade proposta pela BNCC surgiu a oportunidade de se pensar uma articulação da Meta de n. 06 do PNE (2014-2024), a qual abrange a integração das disciplinas e a diversificação dos conhecimentos, frente às atividades realizadas com uma intencionalidade pedagógica, que almeje o desenvolvimento integral do educando. Para isso, os professores pedagogos desenvolviam projetos dialogando com os professores de áreas específicas.

¹³ Segundo a concepção Vygotskyana, o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. (VYGOTSKY, 1999)

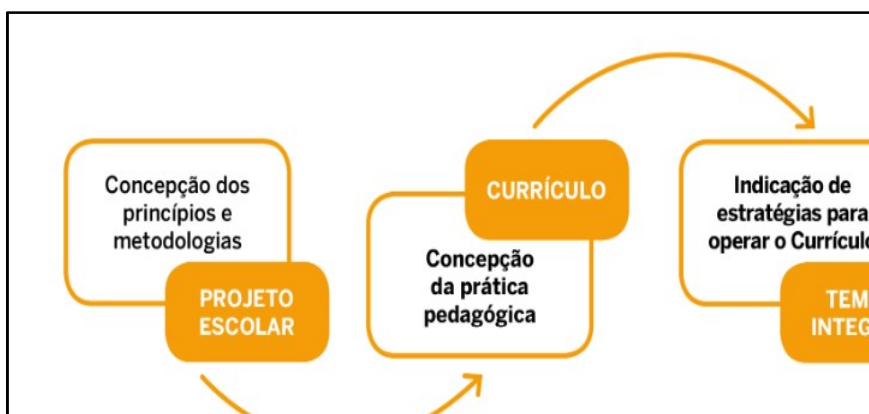


Figura 23-Proposta para abrangera articulação da meta 06 em Escola de Tempo Integral.

Fonte: Meta de n. 06 do Plano Nacional de Educação (2014).

Nesta configuração, a meta proposta nesta articulação pressupõe, também, repensar o papel do professor no processo de aprendizagem. A Meta 6 aponta que a extensão do horário escolar deve vir acompanhada da “ampliação progressiva” da jornada de professores.

No que diz respeito à estrutura da EMEI Monteiro Lobato, pode-se dizer que a sua estrutura pedagógica contempla este novo modelo de proposta, fugindo, assim, dos padrões do ensino convencional. O seu diferencial está em oferecer conhecimentos em outras áreas, inglês, espanhol, dança, experiências reais no laboratório de ciências que vão além do currículo de uma escola regular, além de sua proposta de funcionamento não se aplicar ao programa Mais Educação, pois ela possui lei própria para atender em tempo integral.

A estrutura pedagógica, por sua vez, aproxima os alunos de diversas fontes de conhecimento, enobrecendo a prática da cultura aliada ao currículo, uma vez que contempla a arte, as atividades físicas e sociais, como forma de estímulo ao conhecimento e melhoria do ensino e aprendizagem, além de funcionar como fator de diminuição da evasão escolar e da distorção idade-série, como afirma a professora Dalva Alves de Sousa: “Eram muitas crianças que não sabiam ler e nem escrever. Às vezes, com 10, 11, 12 anos e até mais”(Dalva Alves de Sousa: depoimento [2020]. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira). Os pais, diante da proposta pedagógica oferecida pela escola, afirmam “meu filho estuda nessa escola. Ele desenvolveu muito”; “Superou as expectativas”; “Lá é muito bom”. (Entrevistados anônimos: depoimento [2019]. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira).

A escola foi implantada com uma proposta pedagógica oferecendo os seguintes componentes curriculares: música, dança, artes visuais, artes cênicas, educação física, informática, inglês, espanhol, ciências biológicas e biblioteca, além das áreas comuns língua portuguesa, matemática, história, geografia. Mesmo diante de um currículo diferenciado, esse quadro ainda deixa a desejar, muitas vezes pela falta de funcionários, devido à dificuldade de permanecer na instituição e cumprir o cronograma das atividades estabelecidas.

No intuito de melhorar a formação continuada em favor da Educação de Tempo Integral para os professores da unidade, visto que todos entraram na instituição sem uma preparação com relação à essa modalidade, foi organizado um estudo sobre **escola de tempo integral e educação em tempo integral** em parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG). Nesse sentido, a professora Dalva Alves afirma, “não tive formação nenhuma, nem imaginava como era uma escola de tempo integral, sabia que era diferente”(Dalva Alves de Sousa: depoimento [2020]. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira).

Com essa parceria, a instituição organizou quatro encontros sendo três encontros para discutir a escola de tempo integral realizados na EMEI Monteiro Lobato. O I encontro ocorreu no ano de 2011, denominado Encontro Regional sobre Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral, o segundo aconteceu em 2012, II Encontro Regional sobre Educação Integral Escola Pública de Tempo Integral, dialogando sobre Espaço, Currículo e Processo Educativo. Em 2013, foi realizado o III Encontro Regional sobre Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral – Formação de Professores, currículo e Trabalho Pedagógico, levando os professores a terem maior conhecimento sobre a sua prática, ampliando seus conhecimentos por meio das conferências. No ano de 2014, foi realizado o IV encontro discutindo as Políticas Públicas, função social da escola e tempo pedagógico. Esse encontro ocorreu sediado na nova escola de tempo integral de Aparecida de Goiânia, EMEI Professora Vinovita Guimarães da Silva. Pois, nesse ano, o município de Aparecida de Goiânia já contava com quatro escolas de tempo integral.

Em 2015, a EMEI Monteiro Lobato realizou o Seminário de Formação de Professores das Escolas de Tempo Integral, tendo como eixo temático Políticas Públicas da Educação Nacional e a Violência Subliminar, Ideologia e Trabalho.

Estes encontros e formações possibilitaram a elaboração de dois livros publicados com relatos de experiências dos profissionais desta escola de tempo integral, tendo a oportunidade de relacionar a experiência da EMEI Monteiro Lobato com a teoria de Anísio Teixeira e outros pensadores da escola de tempo integral.

O PPP da Escola Monteiro Lobato foi construído coletivamente com a participação dos pais, professores, alunos, secretária e membros da equipe gestora. Para sua concretização, foram realizados vários encontros até chegar ao texto final, caracterizando um dos princípios da gestão democrática. Segundo a professora Dalva Alves, “todo início de ano se formavam grupos para discutir e sugerir propostas para o PPP da escola, após finalização da discussão em grupo, nos reuníamos e cada grupo apresentava sua proposta, construindo assim o PPP [...]. A participação dos pais nesse processo, infelizmente, não era constante. (Dalva Alves de Sousa: depoimento [2020]. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira).

O documento possui a descrição da escola, a proposta de ensino em tempo integral, a matriz curricular evidenciando as metas, os objetivos, as estratégias e avaliações do plano de ação, a fim de propiciar ensino de qualidade, melhorar a média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e fortalecer a gestão democrática no ambiente, para, assim, oportunizar o acesso e a permanência do aluno no espaço escolar.

O PPP traz uma concepção de educação, pautada na formação do cidadão crítico, reflexivo. Uma educação que respeita a individualidade, bem como os trabalhos coletivos, a socialização e a convivência. Entre outros parâmetros de qualidade, a proposta visa promover palestras, encontros, pedagógicos, campanhas educativas, organizar oficinas, realizar prática de ensino renovador, realizar reuniões bimestrais com os pais, dentre outras ações que visam a melhoria da média no Ideb.

Assim, considera-se que, a partir do conceito de uma educação em tempo integral se modifica o espaço-tempo. Porém, nem sempre essas modificações são positivas, uma vez que o espaço é pequeno, transformando a mesma sala de aula em dormitório, uma micro sala de professores sendo utilizada também para sala de artes, de forma a atender aproximadamente 45 alunos. O mais coerente seria ter os dormitórios separados das salas, mas construir uma grande estrutura gera muitos gastos, na ótica dos gestores municipais que não vêem estes gastos como investimentos na melhoria da educação. Quanto ao tempo, um sistema de ensino

municipal que oferecia 4h15' de aula por período, passa a atender 10hs por dia estando a criança das 7h da manhã até as 17h15' na escola, o que configura a mudança espaço-tempo.

Para entender o processo de ampliação do espaço-tempo escolar é preciso levar em consideração que o conceito e a ideia de qualidade se diferenciam a partir da identidade de cada local. Como vimos, a implantação da escola de tempo integral no bairro Jardim Tiradentes para atender crianças em situação de risco, oferecendo a elas recursos acessíveis e ensino diferenciado, fez com que esta unidade de ensino se destacasse em relação às demais escolas em tempo integral no estado de Goiás. A EMEI Monteiro Lobato, quando iniciou suas atividades, logo ganhou prestígio próprio de uma escola de qualidade. De acordo com Dourado (2007, p. 63), “a busca pela qualidade da educação vem ocupando espaço nas agendas das políticas públicas da educação e dos pesquisadores das áreas”.

Mediante a preocupação com a qualidade da educação, pode-se destacar no processo educacional da EMEI Monteiro Lobato, as políticas públicas de avaliação que têm ganhado significativo espaço nos debates nacionais e internacionais. Para Libâneo, Oliveira e Toshi (2005) avaliar é diferente de medir, no caso da educação, a avaliação educacional refere-se a determinados aspectos que podem estar relacionados ao papel do professor, aos saberes e à concepção de educação. Atualmente, o modelo de educação brasileira dispõe de avaliações educacionais realizadas através de aplicação de provas, caracterizadas pela medição de conhecimentos dos estudantes. Através dos resultados, os órgãos educacionais realizam um *ranking* entre as escolas.

A prática pedagógica da EMEI Monteiro Lobato, permeada pela concepção da educação em tempo integral, constitui uma referência no estado de Goiás e passou a ser representada pela população local e políticos como uma escola renovadora e conceituada, visto que se observa uma experiência com resultados exitosos, fruto dos esforços múltiplos de toda a equipe da escola.

Observa-se o aumento da nota do Ideb que é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação) que, últimos anos, atingiram a meta. Assim, o Ideb da EMEI Monteiro Lobato cresceu e alcançou 6,0, como mostra a figura abaixo. Esse crescimento se justifica pelos projetos de leitura, escrita e de matemática

desenvolvidos pela equipe escolar, que contribuem significativamente para o crescimento intelectual do aluno, dando, assim, um retorno aos anseios sociais que a comunidade almeja para seus filhos. A qualidade no ensino e a amplitude dos objetivos da escola, atingindo sua função social que é ensino, se tornam perceptíveis pela população.



Figura 24- Meta do IDEB do EMEI Monteiro Lobato
Fonte: INEP (2017).

Essa modalidade de avaliação que é herdada desde a proposta do idealizador Anísio Teixeira, propõe que cada aluno e cada escola visualizada pelo índice do Ideb, possam, conseqüentemente, impactar nas políticas municipais com o intuito de se (re)pensar e resolver os problemas relacionados à evasão, repetência e, assim, promover a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, “as avaliações têm mostrado que o ensino municipal constitui um ponto de estrangulamento devido aos equívocos políticos dos governos de transferência para os municípios da quase exclusividade pela manutenção do ensino fundamental” (SAVIANI, 2009, p. 36).

Atualmente, o Jardim Tiradentes possui 04 escolas particulares e 06 escolas públicas, sendo 03 da rede estadual e 03 da rede municipal. Dentre estas escolas, apenas 01 é integral, que é a Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato. Considera-se que os projetos de escola em tempo integral são relativamente novos e ainda estão em fase de desenvolvimento em outras três escolas no município.

Do que foi analisado acima, a partir do resultado dessa pesquisa e depoimentos de diferentes membros da comunidade Jardim Tiradentes e membros da Escola Monteiro Lobato, podemos sintetizar, a seguir, os principais avanços e desafios detectados na modalidade de escola de tempo integral Monteiro Lobato.

AVANÇOS:

- Os projetos surgem de forma vinculada a uma visão de currículo e de PPP, com o objetivo de proporcionar uma formação global aos alunos e um tempo expandido bem qualificado.
- Possibilidade de uma formação cidadã dos alunos e a possibilidade da vivência de experiências mais amplas em termos culturais, sociais, estéticas, entre outras, para além do currículo básico e do que o ambiente familiar pode oferecer.
- Melhora na convivência social: as crianças passam a lidar melhor com os outros, a se tornarem menos tímidos, a aprenderem a ter limite e a aceitarem diferenças. Os professores ressaltam que a participação desses alunos em outros projetos, como a dança e o teatro, ajuda a desenvolver o protagonismo, e que as apresentações valorizam a autoestima deles, contribuindo para aprendizagem.
- Com a jornada ampliada, os alunos se apresentam mais participativos, interessados, e demonstram melhores resultados na disciplina.
- Os professores apontam que o laboratório de aprendizagem e o grupo de estudos contribuíram para que as crianças/adolescentes com dificuldades de aprendizagem, se tornassem mais participativos em sala, mais dinâmicos na percepção das coisas, e que vários avançaram na leitura e no raciocínio matemático.
- As oficinas selecionadas mediante as atividades de arte, cultura e/ou esporte, por meio de agentes da própria comunidade, em espaços escolares e no seu entorno, contribuíram significativamente para o êxito do processo de ensino e aprendizagem.

DESAFIOS:

- A sustentabilidade das escolas de tempo integral, o investimento é mais alto.
- Falta de infraestrutura física ou de sua adequação às atividades desenvolvidas, de recursos humanos, equipamentos e materiais.
- Rotatividade dos professores contratados: dificulta a integração da equipe, gera uma ruptura no trabalho e dificulta a integração entre os conteúdos das aulas regulares e dos projetos, impossibilitando a continuidade dos projetos e o avanço da implementação da proposta pedagógica da escola.
- Construção de um currículo que leve em conta espaços de convivência e sociabilidade entre crianças e jovens, uma vez que, pais e alunos das escolas de Tempo Integral consideram o fato de eles ficarem o dia todo na escola como cansativo.
- Para a escola de tempo integral, é um desafio a promoção de uma maior participação da comunidade/pais na vida escolar dos filhos, visto que a postura tem sido delegar à escola toda a responsabilidade pela educação dos alunos.

Os avanços e desafios corroboram com a realidade vivenciada na EMEI Monteiro Lobato, segundo os dados apresentados em nossa pesquisa.

3.5-A ESCOLA COMO UM LOCAL DE MEMÓRIA E DE PERTENCIMENTO

A escola, concebida como um lugar de memória, tem a ver com o seu significado na vida dos indivíduos e grupos sociais que lhes são próximos. Discutir essa questão implica na necessidade de se fazer uma aproximação conceitual sobre o entendimento que se tem sobre cultura escolar. Essa é compreendida como a maneira de ser da instituição escolar e de como manifesta seus próprios hábitos e valores, além daquilo que lhe é próprio, o conhecimento, a partir de seu lugar social. ViñaoFrago(*apud* SILVA, 2006, p. 4) “concebe a cultura escolar como aquele conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola”.

O processo histórico da criação da Escola EMEI Monteiro Lobato se deu mediante o contexto de vulnerabilidade social em que o Jardim Tiradentes se encontrava e a luta contínua de seus moradores por melhorias no bairro. Essa luta

vai se somar à construção da escola com a proposta, desde seu início, do ensino integral, a fim de oferecer um ensino diferenciado para a população. Posteriormente, a escola vai se consolidar como centro de referência de ensino. Esse ensino diferenciado, baseado nos princípios da escola e no PPP, construído coletivamente pela comunidade escolar, vai gestar a própria cultura da Escola Monteiro Lobato.

De maneira análoga ao que ocorre em outros âmbitos da vida individual e social, no contexto escolar também é possível se falar em “modalidades de memórias”, como afirma Le Goff (2003, p. 53) “a partir das diferentes experiências e das diferentes formas de manifestação da cultura escolar”.

Durante nossa pesquisa no bairro Jardim Tiradentes, percebemos que as lembranças dos moradores sobre as constantes lutas por moradia e, sobretudo, pela construção da escola e o seu importante papel social, vieram à tona por meio da memória, que reteve no imaginário da comunidade esse passado que se faz presente, hoje, pela possibilidade de partilhar conhecimentos que justificam suas vivências marcadas pela atuação transformadora da realidade social em que vivem. Dessa forma, a memória foi acionada no sentido de considerar as lembranças como instrumento de afirmação de um passado de luta comum. Segundo Maurice Halbwachs (2013), para lembrar é necessário que se tenha uma comunidade afetiva para que a lembrança possa se expressar mediante o convívio social que os indivíduos estabelecem com outras pessoas ou grupos sociais. Dessa forma, a lembrança individual passa a ser baseada nas lembranças dos grupos nos quais esses indivíduos estiveram inseridos.

Essas lutas permitiram não só a união da comunidade em torno de um objetivo comum, mas possibilitou a construção de uma identidade, que os agrupava enquanto pioneiros, comerciantes e moradores oriundos de diferentes localidades, em torno da luta por moradia e por escola. Essas lembranças foram partilhadas pelo grupo de moradores pioneiro da área de risco, bem como os que moravam de aluguel e sonhavam com sua casa própria. Todos vivenciaram as dificuldades para alcançar o direito de ser cidadão com seus lotes garantidos, com infraestrutura e segurança pública, escolas e transportes no bairro.

Em entrevistas com os comerciantes, eles expuseram suas lembranças relatando a violência, as dificuldades que o povo encontrava para adquirir suprimentos devido à distância e a dificuldade de locomoção, assim também como

seu crescimento financeiro, trabalhando no bairro desde o início até a sua ascensão.

Esses moradores, mediante o seu histórico de dificuldades e lutas, narram que o bairro recebeu a primeira escola de tempo integral trazendo consigo ações governamentais de inclusão social e assistencialismo. A representação que eles revelam sobre a instituição é a de que a escola veio como uma “salvação”, como lugar de proteção. Para o grupo gestor, a escola era lugar de “acolhimento, assistencialismo” e aprendizagem, trazendo, assim, uma percepção de um espaço para “acolher” as crianças, e mostrar que há um futuro diferente por meio da educação.

O que antes não era “visível” aos olhos dos governantes, dado que se tratava de uma comunidade subalternizada, aos olhos dos moradores, uma educação possível para seus filhos, se tornou visível por meio das lutas por moradias e melhorias, por meio de novas vivências em uma escola que proporciona esperança de uma educação melhor e um futuro diferente, como argumenta um pai “só do meu filho estudar aqui eu já sonho com ele na faculdade”, (Entrevistado anônimo: depoimento [2019]. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira).

Essa representação leva Horochovski (2004, p. 8) a afirmar “As representações sociais objetivam transformar o desconhecido em conhecido, o não familiar em familiar. Tornar o estranho, o perturbador em algo próximo, íntimo, é seu intuito”.

A história da escola EMEI Monteiro Lobato, assim como a história do bairro Jardim Tiradentes, remete à categoria da “memória coletiva”, conceito que postula que o fenômeno de recordação e de localização das lembranças não pode ser efetivamente analisado se não for levado em consideração os contextos sociais que atuam como base para o trabalho de reconstrução da memória. Assim, o contexto das narrativas individuais dos moradores do Jardim Tiradentes sobre suas lutas por dignidade e melhores condições sociais, passam pela memória coletiva do grupo. Halbwachs (2013, p. 68) ressalta que “a memória deixa de ter apenas a dimensão individual, tendo em vista que as memórias de um sujeito nunca são apenas suas ao passo que nenhuma lembrança pode coexistir isolada de um grupo social”.

Os laços que são criados e que se tornam motivo de agregação são considerados elementos essenciais que vão gerar as relações comunitárias, isto é, desenvolver o sentimento de união, de pertença ao mesmo grupo, no mesmo

espaço físico e social.

Pensar o conceito de lugares de memória nessa conjuntura é pensar a atividade de reinvenção criativa do grupo, mediante os processos de subjetividade e experiência no seio de relações sociais desiguais que permitiram a este grupo continuar sendo conhecido, enquanto um ente social de referências, no sentido de partilhar determinados valores, atitudes, normas.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulneráveis a todos os usos e manipulações, susceptíveis de longa latência e de repentinas revitalizações. (...) A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente. (...) Porque é efetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções (...) A memória emerge de um grupo que ela une (...) A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto (NORA, 1993, p. 91).

Compreende-se, assim, que a memória é seletiva, nossas lembranças são individuais, são históricas e sociais, por isso, passamos a ver o mundo de acordo com nossas experiências, como resultado de operações culturais. Ao reportar a memória da escola, são selecionados aqueles fatos que mais marcaram a comunidade como moradia, escola, infraestrutura, segurança pública, fatos que vêm reforçar a importância da união, da coesão social do grupo.

Podemos compreender memória como um processo de construção coletiva em que o indivíduo se apresenta em um contexto social, enquanto a história registra fatos e lembranças muitas vezes já esquecidas.

Na distinção que elabora entre memória e história, Nora (1993) contextualizou as diferentes formas de ida ao passado. Mostrou que, na modernidade, as percepções de tempo e as narrativas históricas seguem os processos de aceleração do tempo. Observamos nas narrativas enunciadas por Maricélia, pelo professor Damasceno, entre outros entrevistados, como expressaram suas angústias para adquirir sua moradia, para ter melhores condições de vida e suas alegrias por terem, gradativamente, acesso a quase tudo pelo que lutaram. Na verdade, quase tudo, porque até hoje lutam para acabar com a violência no bairro.

O processo de implementação da escola de tempo integral EMEI Monteiro Lobato, bem como os argumentos da professora Maria Lúciade que a escola estava

ali para atender as crianças que se encontravam vulneráveis, que havia uma preocupação e a necessidade dos pais em matricular seu filho ali, dos pais que viam a escola como uma solução; e ainda argumentos de professores como Dalva Alves, que se deparou com um novo desafio de trabalhar em uma escola com uma proposta diferenciada sem antes ter uma preparação, ajudam a construir uma história, a história do bairro Jardim Tiradentes e da Escola Monteiro Lobato.

Outro autor que se destacou ao contextualizar as narrativas históricas foi o historiador alemão Reinhart Koselleck (1985). Para ele, o tempo da modernidade aparece diferenciado pelo conceito de “novo”, que torna cada momento único e independente dos que lhe antecederam.

O mundo moderno distingue-se do velho porque é pleno de características singulares e por ser capaz de se abrir sempre para uma possibilidade de futuro. Este “tempo-futuro”, independente da experiência cotidiana construída através dos séculos, traz consigo o corte entre presente e passado e o ostracismo de tudo o que ficou para trás (KOSELLECK, 1985, p. 56).

Embora a sociedade se desenvolva em meio à contradições, há conquistas democráticas, à luz de novos paradigmas, na qual a ação educacional foi percebida como um processo histórico-cultural, político e técnico-pedagógico, que tem por função social a construção e distribuição dos conhecimentos significativos para a consolidação da cidadania.

Vale ressaltar que, no percurso histórico das políticas públicas, a Educação Integral tem sua implementação desde longa data, em experiências como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado por Anísio Teixeira, em Salvador, em 1950, também conhecido como Escola-Parque, como abordamos no 2º. Capítulo. Desde 1931, Anísio já defendia um tipo de escola que ensinasse a viver melhor, que promovesse o progresso individual através dos cuidados com a higiene, com os hábitos de leitura e estudo, indagação e crítica, meditação e conhecimento, além de preparação para o mundo do trabalho.

Em analogia com o legado educacional de Anísio Teixeira quanto à ampliação do tempo escolar, visto que os espaços escolares eram pensados e projetados para integrar, para estimular a convivência e os diferentes aprendizados, com atividades que se complementavam, na EMEI Monteiro Lobato, há uma consolidação indissociável da relação entre a teoria e a prática. Porém, se diferencia da proposta

de Anísio Teixeira a qual, além de garantir o conhecimento científico, preocupava-se em desenvolver habilidades manuais, voltadas para o trabalho e a vida social.

Manter uma escola dentro dos parâmetros desejáveis de uma educação integral, numa escola de tempo integral com um novo modelo de gestão democrática é o grande desafio da educação brasileira. Para que essa gestão democrática aconteça, fazem-se necessárias práticas inovadoras. A implantação de políticas públicas é imprescindível para promover práticas inovadoras que favoreçam melhorias para se alcançara qualidade da educação. Entretanto, há de se levar em conta os aspectos sociais, culturais e econômicos, tendo em vista que tais fatores interferem no processo educacional, pois a educação atende também as necessidades sociais.

A EMEI Monteiro Lobato foi criada para funcionar com toda a estrutura necessária para ofertar um ensino integral de qualidade, porém, na atual realidade, não atinge as expectativas, visto que faltam espaços para acolher a demanda de alunos, e os espaços que se têm, passam por constantes reorganizações para melhor utilização. A prática da escola em atender crianças em situação de vulnerabilidade social, principalmente da comunidade, já vem se perdendo, visto que, com a matrícula *online* e pelo sistema0800 da Secretaria de Educação,o processo de matrículas se estende ao município de Aparecida de Goiânia, reduzindo-se, assim, as vagas para crianças do bairro.

Ao analisar o processo de implantação do modelo de escola de tempo integral da EMEI Monteiro Lobato e a escolha do bairro Jardim Tiradentes para sua implementação, nos baseamos nas representações sociais vivenciadas pela comunidade local. Nessas representações estão presentes um tempo de dificuldades econômicas, de pobreza, exclusão social e desigualdades sociais. Essa realidade, no entanto, é perceptível em muitas nações e derivam de variadas causas, sejam elas políticas, econômicas ou sociais. Porém, é essa realidade que fica e marca as lembranças de quem as viveram.

Contudo, a experiência histórica de um povo, um grupo, uma cultura é compartilhada por um sistema de linguagens de representações que atribui novos valores a cada situação vivenciada individualmente e no coletivo. Essas experiências condicionam a sociedade,de acordo com suas forças externas e internas. Os elementos que a constituem são dinâmicos e estão presentes na vida

humana e, dessa mesma forma, se faz a história, dentro e entre as sociedades como observado na implementação da EMEI Monteiro Lobato e na formação do bairro Jardim Tiradentes.

Procuramos, nesse trabalho, apresentar a Escola EMEI Monteiro Lobato como um fato histórico gestado pela ação de diferentes agentes sociais, em um tempo e espaço próprios, concebendo-a como um “novo modelo” de escola, tanto no que se refere à organização da estrutura física, como no modelo pedagógico, com uma proposta de ensino em tempo integral baseada no modelo das escolas de jornada ampliada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo de educação integral proposto por Anísio Teixeira traz uma concepção da valorização das experiências concretas a serem vivenciadas nas escolas. Suas ações estavam voltadas para a população carente em busca da equidade social. Partindo dos pressupostos teóricos e práticos do pensamento de Anísio Teixeira, analisamos a implementação da escola de tempo integral Monteiro Lobato. Esse estudo pautou-se em torno de três eixos: a luta das famílias pelo direito à moradia digna no bairro Jardim Tiradentes; a escolha desse bairro para a construção da EMEI Monteiro Lobato e a história de sua implementação como escola de tempo integral, bem como seu significado e representações para a comunidade.

As lutas dos moradores do bairro Jardim Tiradentes e sua organização reivindicando moradia e infraestrutura não foi um caso isolado, mas é um fenômeno planetário que, no Brasil, vem ocorrendo ligado a vários fatores, como migrações, processo acelerado de urbanização, falta de trabalho, aumento das desigualdades sociais, sobretudo, a ausência de políticas públicas habitacionais eficazes no sentido de garantir o direito à moradia e infraestrutura. O direito à moradia digna como um direito social foi uma conquista dos moradores do bairro Jardim Tiradentes sendo que, a partir da conquista desse direito, outros foram sendo conquistados, inclusive, o direito à educação escolar, garantidos na Constituição Federal de 1988. Apesar de a Constituição Federal garantir esses direitos, não se observa isso na prática, uma vez que temos hoje um crescimento de *déficit* de moradias e de habitações inadequadas, revelando uma realidade cada vez mais perversa.

A luta dos moradores, sem dúvida, contribuiu para que o estado providenciasse não só infraestrutura para o bairro, mas criasse o projeto de implementação da escola de tempo integral Monteiro Lobato no bairro Jardim Tiradentes. Esta unidade escolar foi construída no ano de 2003 e inaugurada em 2004. Sua influência no bairro foi muito positiva, a comunidade passou a ter esperança e perspectivas de uma vida melhor, por meio da oportunidade de uma educação diferenciada para seus filhos, conforme nos revelam as representações sociais expressas pelos moradores.

Compreende-se que a educação assume um papel fundamental na vida da

sociedade, porém, em alguns momentos, esse direito é utilizado com finalidades diversas, para atender às questões econômicas ou com o propósito de favorecer necessidades políticas e sociais. Assim, Teixeira (1957) nos adverte que, a educação sempre apresentou duas vertentes, uma para revolução e outra para opressão, desse modo, faz-se necessário que ela não percorra caminhos para privilegiar somente uma minoria historicamente representada pelas classes mais abastadas da sociedade brasileira.

Ao situar a história da educação em tempo integral no Brasil, instituída pelo educador Anísio Teixeira e relacioná-la com a proposta de educação integral da EMEI Monteiro Lobato, observamos diferenças quanto aos espaços e recursos financeiros. Tratando-se de uma escola da primeira fase do ensino fundamental, ela tem como objetivo, dentro das limitações de espaço e de recursos, oferecer o ensino em tempo ampliado.

Os mecanismos legais, a Constituição Federal Brasileira de 1988 e a LDB 9394/96, legitimam a universalização e a obrigatoriedade da educação não somente a uma minoria, mas a todos os cidadãos. Essa foi uma das questões que mais provocou debates entre estudiosos da temática, porque se a educação é universal e obrigatória, como se justifica escola de tempo integral para poucos?

O PNE (2014) estabelece metas a serem cumpridas, dentre elas a ampliação da jornada escolar, porém, tais ações retomam a preocupação quanto à função da escola e as desigualdades sociais. As propostas governamentais de escolas de tempo integral parecem ter o intuito de alavancar a economia do país, proporcionando às crianças um “lugar seguro” enquanto seus pais trabalham.

Apesar das grandes exigências previstas, a ampliação do tempo escolar no estado de Goiás aconteceu de forma gradativa. Porém, no caso da EMEI Monteiro Lobato, a proposta gerou conflitos, principalmente, entre os pais que necessitavam que os filhos trabalhassem para complementação da renda familiar. Outros entraves que interferiram foram a falta de vagas nas escolas com tempo ampliado e os poucos recursos financeiros, tecnológicos e humanos.

No que tange à importância da escola EMEI Monteiro Lobato para o bairro Jardim Tiradentes fica visível, nas representações sociais dos moradores e comunidade escolar, o papel social da escola no desenvolvimento não só na dimensão cognitiva, mas também nas dimensões físicas e afetivas. Considerou-se

Instituição EMEI Monteiro Lobato como uma inovação que surgiu para contribuir na formação de muitas crianças e adolescentes que, há tempos, estavam fora da escola.

A ampliação do tempo escolar oferecida pelo Programa Mais Educação (MEC, 2007) também tem o objetivo de estender a permanência da criança na escola com a finalidade de melhorar o desempenho dos estudantes, sobretudo, em língua portuguesa e matemática. Porém, a Escola Monteiro Lobato não se justificava como de tempo integral devido ao programa governamental Mais Educação, uma vez que a lei de sua criação já trazia, como proposta de funcionamento, a ampliação do tempo da criança na escola.

A proposta pedagógica da escola de tempo integral desenvolvida na EMEI Monteiro Lobato, como mostram os dados da pesquisa, foi considerada como referência no processo de formação educacional das crianças e adolescentes menos favorecidos, graças ao empenho de todo seu corpo docente. Para alcançar uma educação de qualidade, faz-se necessário que toda a equipe escolar esteja envolvida como sustenta Libâneo (2001) e isso tem que ser o foco da gestão escolar: oferecer um ensino que proporcione aos educandos um conhecimento que satisfaça suas necessidades intelectuais, sociais e econômicas.

Inicialmente, o principal objetivo da implementação da escola EMEI Monteiro Lobato era atender crianças em situação de vulnerabilidade social do bairro. Atualmente, devido ao processo de matrículas *online* e por telefone, a escola se desviou do objetivo inicial, pois, como visto por meio das entrevistas, as características dos alunos mudaram muito.

A efetivação da escola de tempo integral enfrentou, todavia, muitos obstáculos devido aos grandes desafios relativos à estrutura física e humana, desafios estes que foram enfrentados por toda a equipe docentes. Os espaços não eram suficientes para realização das atividades diferenciadas, necessitando de constantes modificações; as práticas pedagógicas não eram bem desenvolvidas, visto que não foi proporcionada aos profissionais selecionados, uma formação continuada para atuarem na escola e na educação de tempo integral.

Dessa forma, o desafio da expansão da oferta de jornada ampliada pode ser, em parte, equacionado por meio das políticas já existentes, considerando que as necessidades prioritárias correspondam, por um lado, à adoção de ações

diferenciadas voltadas para a redução das desigualdades e, por outro, à garantia da qualidade dos diferentes projetos para a formação cidadã. Para que isso ocorra, é importante que seja revista a política de formação continuada, para que os agentes deste processo estejam inteirados desta proposta que vem ganhando espaço nas políticas educacionais, bem como a adequação do tempo e espaços escolares para que se tenha uma educação dita “de qualidade”.

Verificamos, assim, que a proposta de escola de tempo integral, pensada por Anísio Teixeira na década de 1930, é assumida como uma política pública recente, implementada no município de Aparecida de Goiânia em 2003 e na capital do Estado de Goiás, em 2006. Mesmo diante das dificuldades que distanciaram a escola de tempo integral EMEI Monteiro Lobato de seus objetivos iniciais, ela continuou proporcionando o atendimento de crianças da comunidade. De fato, consideramos que a implementação desta instituição no bairro Jardim Tiradentes amenizou muito dos problemas sociais da população, constituindo-se em um significativo avanço para todos os moradores.

Ademais, é necessário desmistificar o pensamento presente no senso comum, a respeito de uma função que seria específica da modalidade de ensino com jornada ampliada, considerando que a escola de tempo integral não deve ser um lugar para deixar a criança porque a rua é um risco, mas, sim, porque essa criança precisa ter acesso ao conhecimento científico e cultural acumulado pela humanidade, como também desenvolver suas potencialidades e ser, devidamente preparada para atuar na sociedade, ciente dos seus direitos, deveres e das regras que regem a convivência social.

Apesar das dificuldades e fragilidades apresentadas quanto às condições materiais, humanas, sociais e políticas da implantação e implementação da proposta de educação em tempo integral presentes na escola analisada, ressaltamos a oportunidade vivenciada de reflexão e análise crítica da concepção de educação integral pelos profissionais envolvidos e pelos moradores. Assim, também a reflexão sobre a ampliação do tempo escolar dos alunos da rede pública, demonstrou ainda maior necessidade de estruturas funcionais, de aprofundamento conceitual e curricular pela referida rede de ensino, além do envolvimento de todos que fazem parte desse processo educativo.

Compreende-se que a implementação da escola de tempo integral EMEI

Monteiro Lobato foi de fundamental importância para toda a comunidade que a envolve, promovendo conquistas e avanços, partilha comunitária de recursos e bens adquiridos, que podem superar a segregação e exclusão, seja ela política, social, étnico-racial ou cultural, a fim de assegurar a todos uma educação de qualidade e universalizar o acesso à cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ALMEIDA, G. A. de. *Direitos humanos e não violência*. São Paulo: Atlas, 2001.

ALVES, Gilberto Luiz. *A Produção da Escola Pública Contemporânea*. Campinas: Autores Associados, 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*. São Paulo: Moderna, 2006.

ARRUDA, Angela. *Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero*. Caderno de Pesquisa. Rio de Janeiro, 2002.

ARROYO, Miguel Gonzales. *O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver*. In: MOLL, Jaqueline et al. (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, V. 56. Nosso Tempo, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o Ofício de Historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRANCO, V. *Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil*. Curitiba: Educ. rev. n.45, 2012.

CADERNOS DO CEAS. Salvador (BA): n. 84, março/abril, 1983.

CAMILO, Janaína de Holanda. *O Preço da Terra e o Plano Diretor de Aparecida de Goiânia (2001-2014)*. Dissertação de Mestrado, PUC. Goiânia, Goiás, 2017.

CASTEL, Robert. *Desigualdade e a questão social*. São Paulo: Educ, 2011.

CAVALIERE, Ana Maria. *Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?* Campinas: Educ. Soc., 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. *Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado?* Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 129, outubro/dezembro, 2014.

DAMATTA, R. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

- DEMO, P. *Cidadania Pequena*. Campinas/SP: Autores Associados, 2001.
- DEWEY, John. *Vida e Educação*. 8.ed. Tradução Anísio s. Teixeira. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1973.
- DOURADO, L F; OLIVEIRA, J.F; SANTOS, C.A. *A Qualidade da Educação: conceitos e definições*. Brasília, DF: INEP, 2007.
- DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. 13 ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. *Os Estabelecidos e os Outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização*. Vol.2. São Paulo, Zahar, 1994.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. história da violência nas prisões. São Paulo: Ática, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, M. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- GHIRALDELLI Junior, Paulo. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GOHN, M. da G. *Reivindicações populares urbanas: um estudo sobre as associações de moradores em São Paulo*. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982.
- GOHN, M. da G. *Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 1997.
- GOIS, Antônio. *Quatro Décadas de Gestão Educacional no Brasil: políticas públicas do MEC em depoimentos de ex-ministros / Antônio Gois*. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2013.
- HOROCHOVSKI, Marisete Teresinha Hoffmann. *Representações Sociais: Delineamentos de uma Categoria Analítica*. Em Tese, Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, SC, Vol. 2 nº 1 (2), janeiro-junho, 2004.
- IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-Síntese de Indicadores*. Goiás, 2010.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-Síntese de Indicadores*. Goiás, 2019.

JAUME, M.A.R. *O Ambiente e a Distribuição de Espaços*. In: ARRIBAS, T.L. *Educação desenvolvimento, currículo e organização escolar*. Tradução: Fátima Murad. 5 eds. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JODELET, Denise. *O Movimento de Retorno ao Sujeito e a Abordagem das Representações Sociais*. Sociedade e Estado, Brasília, v. 24, n. 3, set./dez. 2009.

KOSELLECK, R. *Estratos do Tempo: estudos sobre história*. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora PUC-Rio, 1985.

KOWARICK, Lúcio. *Viver em Risco: sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil*. Fotografias: Saggese, Antoniode. São Paulo: Editora 34, 2009.

LAKATOS, Eva Maria. Marconi, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. São Paulo: Unicamp, 2003.

LEITE, Michele Mendonça. *Educação Escolar da Pessoa com Deficiência e/ou Necessidades Especiais na Escola de Tempo Integral*. Dissertação de Mestrado, Goiânia-Goiás: UFG, 2017.

LIBÂNEO J. C. *Escola de tempo integral em questão: Lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem?* In: BARRA V. M. L. (Org.). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: UFG, 2014.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO J. C. *Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar* Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.

LIMONTA, S. V.; SANTOS, L. de S. L. *Educação Integral e Escola de Tempo Integral: currículo, conhecimento e ensino*. In: *Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral*. Goiás: Editora PUC, 2013.

LOPES, A. P.; VIEIRA, M. A. R. V; SILVA, R. R. *A Dinâmica sócio – espacial do Bairro Jardim Tiradentes- Município de Aparecida de Goiânia*. Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina, São Paulo: Universidade de São Paulo, março de 2005.

LOPES, Marcos Alves. *O Pacto pela Educação: o programa de governo como exercício do biopoder* Mediação, Pires do Rio - GO, v. 12, n. 1, jan/ dez, 2017.

MARCON, Telmo. *Memória, história e cultura*. Chapeco: Argos, 2003.

MATTEDI, Maria Raquel Mattoso. *As invasões na cidade de Salvador*. CADERNOS

DO CEAS, n. 72,1981.

MEC. *O plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília. 2010.

MEDEIROS, Sara Raquel Fernandes Queiroz de. *A casa própria: Sonho ou realidade? Um olhar sobre os conjuntos habitacionais em Natal*. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Centro de Ciências Humanas letras e artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2007.

MINEIRO, E. H.; RODRIGUES, E. *Do crédito solidário ao MCMV entidades: uma história em construção. Autogestão habitacional no Brasil: utopias e contradições*. Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrôpoles. 2012.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

Moura, James Ferreira; Ximenes, Verônica Morais e Sarriera, Jorge Castellá. *A construção opressora da pobreza no Brasil e suas consequências no psiquismo*. Quadernos de Psicologia, 2014.

NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projeto História. São Paulo: PUC-SP. N° 10, p. 12. 1993.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

O GLOBO. *Ações integradas contra a criminalidade juvenil*. Editorial, 26 mai. 2013.

PEIXOTO, J. A. *Inovação pedagógica como meta dos dispositivos de formação a distância*. São Paulo: Eccos, 2008.

PELÚCIO, Larissa. *Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos às margens sobre pós-colonialismos, feminismos e estudos queer*. Contemporânea, Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, vol. 2, n. 2, jul-dez. 2012.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. *Governo Democrático, Violência e Estado (ou não) de Direito*, In: *Brasil: fardo do passado, promessa do futuro* - organização Leslie Bethell, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

REIS, F. *Escravos da miséria e do descaso*. Jornal do Magistrado (Brasília), ano 15, n.73, p. 8-12, mar/abr. 2002.

Brasil. *Resultado da Escola Monteiro Lobato Documentos de Referência – IDEB*. Brasília, 2017.

RIBEIRO, Madison Rocha. *A relação entre currículo e educação integral em tempo integral: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação*. 2017. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Pará, 2017.

RIBEIRO, Paulo. *Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira: bons exemplos de luta pela educação*. Rio de Janeiro: Jornal O Globo, 2013.

RODRIGUES, E. L. *A estratégia fundiária dos movimentos populares na produção autogestionária da moradia*. Dissertação de Mestrado. FAUUSP, São Paulo, 2013.

SANTOS, Milton. (Org.). *Novos rumos da geografia brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, S. Nicolau. *Conflito de Terra em Cachoeirinha, Minas Gerais*. CADERNOS DO CEAS, n. 110, 1987.

SANTOS, Soraya Vieira. *A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral*. Dissertação de mestrado. Goiás. Faculdade de Educação: Universidade Federal de Goiás, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. Ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ed. 2ª reimpressão. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, F. C. T. *Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa*. Educar, Curitiba, n. 28, 2006.

SILVA, Ceriani Vargas da. *Protagonistas do MNLM - Movimento Nacional de Luta pela Moradia*. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/>. 2010.

SOUZA, Marcelo Lopes de; RODRIGUES, Glauco Bruce. *Planejamento urbano e ativismos sociais*. São Paulo: UNESP, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. *A escola brasileira e a estabilidade social*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.28, n.67, jul./set. 1957.

TEIXEIRA, Anísio. *Centro Educacional Carneiro Ribeiro*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959.

TOMAZI, N. D. *Sociologia da educação*. São Paulo: atual, 1997.

THOMPSON, P. *História oral e contemporaneidade*. Associação Brasileira de História Oral. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.2002

VALE, J. M. F. et al. (Orgs.). *Escola pública e sociedade*. Fragmento, Manifesto de 1932. Às concepções de John Dewey. São Paulo: Saraiva, 2002

XAVIER, Libânia Nacif. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

LEGISLAÇÃO

APARECIDA DE GOIÂNIA. *Lei de fundação, nº 2.353/2003* (APARECIDA DE GOIÂNIA, 2003a), no artigo 1º, parágrafo 01 /2003.

APARECIDA DE GOIÂNIA. *Concurso público para seleção do quadro de pessoal da secretaria de educação do município de Aparecida de Goiânia*. Goiás. Edital n. 006/2010.

APARECIDA DE GOIÂNIA. Secretaria Municipal da Educação. *Projeto Político Pedagógico*. Escola Municipal de Educação Integral EMEI Monteiro Lobato. 2019.

APARECIDA DE GOIÂNIA. *Projeto de Lei nº 2.444/A, altera a denominação para Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato*. 2004.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, MEC, 2017.

BRASIL. *Caderno de Textos do II Congresso Nacional de Educação*. Belo Horizonte: II CONED, 1997.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003*: Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos. Brasília, 2003.

BRASIL. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 2001.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*.

BRASIL. Ministério da educação. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira*. Apresentação Coletiva censo da educação básica 2013. Brasília, DF. 2013.

BRASIL. *PNE 2010*. Estabelece o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. 2010.

BRASIL. *PNE 2014-2024*. Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. 2014.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007*: dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília. 2007.

BRASIL. *Lei n.11.124 de 16 de junho de 2005*. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social – SNHIS, cria o Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social – FNHIS e institui o Conselho Gestor do FNHIS. Congresso Nacional, Brasília, 2005.

BRASIL. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007*. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 5692 de 1971*.

BRASIL. *Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011*: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

BRASIL. *Lei n.10.639 de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Congresso Nacional, Brasília, 2003.

BRASIL. *Lei n.11.645 de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Congresso Nacional, Brasília, 2008.

GOIÁS. *Constituição do Estado de Goiás*. Disponível em: <https://www.casacivil.go.gov.br/> Atualizada até a Emenda Constitucional nº 48, de 04.07.2012.

GOIÁS. *Lei Nº 19.687, de 22 de junho de 2017*: Cria os Centros de Ensino em Período Integral, no âmbito da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte, e dá outras providências. Brasília, 2017.

GOIÁS. *Secretaria Estadual de Educação Cultura e Esporte - SEDUCE*. Goiás. 2010.

ENTREVISTADOS

ABREU, Francisco Gomes de. *A implementação da escola de tempo integral. Depoimento [novembro/2019]*. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira. Aparecida de Goiânia- Goiás, 2019.

DAMASCENO, Antônio Anselmo. *A formação do bairro Jardim Tiradentes. Depoimento [novembro/2019]*. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira. Aparecida de Goiânia, Goiás, 2019.

FARIAS, Maricélia Vieira de. *A formação do bairro Jardim Tiradentes. Depoimento [novembro/2019]*. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira. Aparecida de Goiânia, Goiás, 2019.

FREITAS, Vilmar Luis de. *A implementação da escola de tempo integral. Depoimento [novembro/2019]*. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira. Aparecida de Goiânia- Goiás, 2019.

SÁ, Enio Brito de. *A formação do bairro Jardim Tiradentes. Depoimento [novembro/2019]*. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira. Aparecida de Goiânia, Goiás, 2019.

SANTOS, Maria Lúcia Pacheco Duarte dos. *A implementação da escola de tempo integral. Depoimento [novembro/2019]*. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira. Aparecida de Goiânia- Goiás, 2019.

Silva, Katia Silene da. *A formação do bairro Jardim Tiradentes. Depoimento [novembro/2019]*. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira. Aparecida de Goiânia, Goiás, 2019.

SOUSA, Dalva Alves de. *A implementação da escola de tempo integral. Depoimento [novembro/2019]*. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira. Aparecida de Goiânia- Goiás, 2019.


Sousa, Nelson José de. *A formação do bairro Jardim Tiradentes. Depoimento [novembro/2019]*. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira. Aparecida de Goiânia, Goiás, 2019.

Souza, Jonathan R. *A formação do bairro Jardim Tiradentes. Depoimento [novembro/2019]*. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira. Aparecida de Goiânia, Goiás, 2019.

Entrevistada anônima. *A formação do bairro Jardim Tiradentes. Depoimento [novembro/2019]*. Entrevistadora: Gleize Ramos de Oliveira. Aparecida de Goiânia, Goiás, 2019.

ANEXOS

ANEXO A – Autorização de ocupação


 ESTADO DE GOIÁS
 SECRETARIA ESPECIAL DA
 SOLIDARIEDADE HUMANA
 SUPERINTENDÊNCIA DE ASSENTAMENTO URBANO

CONVOCAÇÃO

A Secretaria Especial da Solidariedade Humana - SESH, convoca o ocupante (PROPRIETÁRIO) do lote 02 da quadra 98, JARDIM TIRADENTES, município de Aparecida de Goiânia/Go, para comparecer no dia 28 do mês de Agosto do ano de 1996 à loja de atendimento da Prefeitura Municipal de Aparecida de Goiânia no Jardim Tiradentes, munido de XEROX de todos os documentos pessoais do casal bem como do imóvel, que comprovem posse para a regularização do Assentamento e expedição da Escritura do mesmo.

Contamos com seu comparecimento na data acima.
 Grato pela atenção.

Aparecida, 15 de Agosto de 1996.

Recebi em 15/10/1996. AG.S.C. Maria R. da Conceição

Cláudia Cardoso Sousa
 NOME:

DEVERÃO COMPARECER MUNIDOS DOS SEGUINTE DOCUMENTOS:

- XEROX DA IDENTIDADE (CASAL) COMPANHEIRA
- XEROX DO CPF.
- XEROX DO TÍTULO DE ELEITOR (DO CASAL)
- XEROX DA CERTIDÃO DE CASAMENTO
- XEROX DA CERTIDÃO DOS FILHOS
- XEROX DA CONTA DE ÁGUA E ENERGIA
- XEROX DO COMPROVANTE DE RENDA (CASAL)

RELAÇÃO DE DOCUMENTOS DO IMÓVEL

a) TERMO DE ASSENTAMENTO ou CONCESSÃO DE USO ou CESSÃO DE USO
 b) CESSÃO DE DIREITO ou RECIBO DE COMPRA (COM FIRMA RECONHECIDA)
 c) CONTA DE ÁGUA ou LUZ

HORÁRIO DE ATENDIMENTO

0830 às 17.00

z. Universitária, 609 - Setor Universitário - CEP 74.605-010 - Fone: (062) 269-4099 - Fax - 269-4060 - Goiânia-GO



República Federativa do Brasil

Poder Judiciário
BRASILMAR QUEIROZ BRASIL
OFICIAL E TABELIÃO - CIC - 060.920.391-68

WILSON QUEIROZ BRASIL
SUBOFICIAL E ESCRIVENTE SUBSTITUTO

AMINE MARIA MIGUEL BRASIL
SUBOFICIAL E ESCRIVENTE

SIDEMAR E. DE DEUS
SUBOFICIAL E ESCRIVENTE

Município e Comarca de Aparecida de Goiânia - Goiás
Distrito de Vila Brasília

Cartório de Registro Civil das Pessoas Naturais e Tabelionato de Notas

CARTÓRIO: RUA PARAÍBA, Q 21 - L. 01
JARDIM ESMERALDAS - CEP: 74.830-120
FONE / FAX: 280-2100

LIVRO : 175 FOLHA : 055 NUMERO: 00011337 COD. : 802 PAG. : 1

ESCRITURA PÚBLICA DE DOAÇÃO QUE ENTRE
QUE ENTRE SI FAZEM O ESTADO DE GOIÁS E
ABILIO DUARTE BAIÃO NA FORMA ABAIXO.

SAIBAM QUANTOS VIREM A PRESENTE ESCRITURA PÚBLICA DE DOAÇÃO OU DELA CONHECIMENTO TIVEREM, QUE NO ANO DE HUM MIL NOVECENTOS E NOVENTA E QUATRO AOS DEZ DIAS DO MES DE OUTUBRO (10/10/94), NESTE DISTRITO DE NOVA BRASÍLIA, MUNICÍPIO E COMARCA DE APARECIDA DE GOIANIA, ESTADO DE GOIÁS, EM CARTÓRIO, PERANTE MIM, AMINE MARIA MIGUEL BRASIL SUBOFICIAL E ESCRIVENTE, COMPARECERAM FARTES ENTRE SI JUSTAS E CONTRATADAS, A SABER: DE UM LADO, COMO OUTORGANTE-DOADOR, O ESTADO DE GOIÁS, PESSOA JURÍDICA DE DIREITO PÚBLICO INTERNO, NESTE ATO LEGALMENTE REPRESENTADO PELA PROCURADORA GERAL DO ESTADO, DRA. LIGIA COELHO SANTIAGO FERREIRA DA ROCHA, BRASILEIRA, CASADA, ADVOGADA, PORTADORA DA CI NR. 33.978-SSP-GO, INSCRITA NO CPF/MF SOB NR. 002.826.481-20 E NA OAB-GO SOB NR. 1.181, RESIDENTE E DOMICILIADA EM GOIANIA-GO, E TAMBÉM PELO PROCURADOR DO ESTADO, DR. JOSÉ LICÍNIO DE MIRANDA, BRASILEIRO, CASADO, ADVOGADO, PORTADOR DA CI NR. 4.223-A-OAB-GO, INSCRITO NO CPF/MF SOB NR. 11.6.714.671-91, RESIDENTE E DOMICILIADO EM GOIANIA-GO, POR FORÇA DE DELEGACÃO DE COMPETÊNCIA EMANADA DA EXCELENTÍSSIMA SENHORA PROCURADORA GERAL DO ESTADO, DRA. LIGIA COELHO SANTIAGO FERREIRA DA ROCHA, NOS TERMOS DA PORTARIA NR. 133/94 DE 17/05/1.994; E DE OUTRO LADO, ABILIO DUARTE BAIÃO, BRASILEIRO, SOLTEIRO, MAIOR E CAPAZ, CARPINTEIRO, PORTADOR DO CIC NR 435.662.511-00 E DA CI RD 1.802.344/SSP-GO, RESIDENTE E DOMICILIADO NO IMÓVEL OBJETO DA PRESENTE; TODOS MEUS CONHECIDOS PELOS PROPRIOS DE QUE TRATO, JURIDICAMENTE CAPAZES, DO QUE DOU FE, E, PELAS FARTES, FALANDO CADA UM POR SUA VEZ, ME FOI DITO PELO OUTORGANTE-DOADOR, ATRAVÉS DE SEUS REPRESENTANTES LEGAIS, QUE É SENHOR, ÚNICO TITULAR DO DOMÍNIO E LEGÍTIMO POSSUIDOR, DO IMÓVEL A SEGUIR CARACTERIZADO: LOTE NUMERO 02 DA QUADRA NUMERO 98, SITO A RUA 11, NO LOTEAMENTO DENOMINADO "JARDIM TIRADENTES", NESTE MUNICÍPIO, COM A ÁREA DE 250,00 M2., SENDO 10,00 METROS DE FRENTE; PELOS FUNDOS 10,00 METROS COM O LOTE 33; PELA DIREITA 25,00 METROS COM O LOTE 03; E PELA ESQUERDA, 25,00 METROS COM OS LOTES 01 E 36; HAVIDO EM ÁREA MAIOR DE TERRENO LOTEADO QUE ESTÁ DEVIDAMENTE REGISTRADO SOB NR. R3/120.885, EM 31/03/1.994, NO CARTÓRIO DE REGISTRO DE IMÓVEIS DESTA MUNICÍPIO E COMARCA DE APARECIDA DE GOIANIA-GO, QUE ESSE IMÓVEL SE ACHA LIVRE E DESEMBARACADO DE QUAISQUER ÔNUS REAIS OU DE OUTRA NATUREZA; QUE, POR FORÇA DA LEI ESTADUAL NR. 12.229, DE 28 DE DEZEMBRO DE 1.993, DOA E TRANSFERE AO OUTORGADO DONATÁRIO, TODO O DOMÍNIO, POSSE, DIREITO E AÇÃO QUE EXERCIA ATÉ A PRESENTE DATA E INCONTESTADAMENTE SOBRE O DITO IMÓVEL, PROMETENDO FAZER A PRESENTE DOAÇÃO SEMPRE BOA, FIRME E VALIOSA, RESSALVADA A HIPÓTESE DE INFRAÇÃO AS CONDIÇÕES E RESTRICÇÕES FIXADAS NA LEI AUTORIZATIVA DESSA LIBERALIDADE; QUE A REFERIDA LEI IMPÕE AO OUTORGADO DONATÁRIO A FIEL OEDIÊNCIA AS SEGUINTE CONDIÇÕES E RESTRICÇÕES: PREVIO CADASTRAMENTO NA SECRETARIA DE AÇÃO SOCIAL E TRABALHO; RENDA FAMILIAR IGUAL OU INFERIOR A QUATRO (04) SALÁRIOS MÍNIMOS; NÃO SER PROPRIETÁRIO DE OUTRO IMÓVEL; PROIBIÇÃO DE Ceder, TRANSFERIR, LOCAR OU ABANDONAR O IMÓVEL POR PERÍODO SUPERIOR A SESENTA (60) DIAS; INALIENABILIDADE DO IMÓVEL, PELO PRAZO DE CINCO (05) ANOS, A CONTAR DESTA DATA; QUE, NA HIPÓTESE DE DESCUMPRIMENTO DOS GRAVAMES ACIMA DISCRIMINADOS, O IMÓVEL ORA DOADO SERÁ REVERTIDO AO DOMÍNIO E POSSE DO OUTORGANTE-DOADOR, SEM CONFERIR AO OUTORGADO DONATÁRIO DIREITO A QUALQUER TIPO DE INDENIZAÇÃO E/OU RETENÇÃO



República Federativa do Brasil

Poder Judiciário

BRASILMAR QUEIROZ BRASIL
OFICIAL E TABELIAO - CIC - 060.920.391-68

WILSON QUEIROZ BRASIL
SUBOFICIAL E ESCRIVENTE SUBSTITUTO

AMINE MARIA MIGUEL BRASIL
SUBOFICIAL E ESCRIVENTE

SIDEMAR E DE DEUS
SUBOFICIAL E ESCRIVENTE

Município e Comarca de Aparecida de Goiânia - Goiás
Distrito de Vila Brasília

Cartório de Registro Civil das Pessoas Naturais e Tabelionato de Notas

CARTÓRIO: RUA PARAÍBA, Q 21 - L. 01
JARDIM ESMERALDAS - CEP: 74.830-120
FONE / FAX: 280-2100

LIVRO : 175 FOLHA : 056 NUMERO: 00011337 COD. : 802 PAG. : 2

POR BENFEITORIAS; PELO OUTORGADO DONATARIO ME FOI DITO QUE ACEITA Á PRESENTE DOACAO EM TODOS OS SEUS TERMOS, RESPONSABILIZANDO-SE PELO PAGAMENTO DOS EMOLUMENTOS ATINENTES AO REGISTRO DESTA ESCRITURA; NAO FORAM EXIGIDAS AS CERTIDÕES NEGATIVAS DE TRIBUTOS EM FACE DO OUTORGANTE-DOADOR SER PESSOA JURIDICA DE DIREITO PUBLICO INTERNO; A PRESENTE DOACAO E A TITULO GRATUITO, MAS AS PARTES DAO A ELA O VALOR DE R\$ 18,00 (DEZOITO REAIS), PARA EFEITOS MERAMENTE FISCAIS; SOB A PRESENTE DOACAO NAO INCIDE O I.H.D. (IMPOSTO DE HERANÇAS E DOACOES), FACE AO DISPOSTO NA REFERIDA LEI ESTADUAL NR. 12.229 DE 28.12.1993; ASSIM, CONVENCIONADOS E CONTRATADOS, PADIRAM-ME LHEB LAVRASSE A PRESENTE ESCRITURA, SOB MINUTA, A QUAL SENDO LIDA EM VOZ ALTA ACEITARAM, OUTORGARAM E ASSINAM-NA COMIGO AMINE MARIA MIGUEL BRASIL SUBOFICIAL E ESCRIVENTE QUE DATILOGRAFEI DOU FE E ASSINO. DISPENÇADAS TESTEMUNHAS NOS TERMOS DA LEI 6.952 DE 06.11.81. EM TEST. DA VERDADE.

NOVA BRASÍLIA, 10 DE OUTUBRO DE 1.994

[Signature]
LIGIA COELHO SANTIAGO E DA ROCHA.

[Signature]
JOSE LICINIO DE MIRANDA.

[Signature]
ARILIO DUARTE BALAO.

[Signature]
AMINE MARIA MIGUEL BRASIL.

Estado de Goiás - Comarca de Aparecida de Goiânia
Cartório de Registro de Imóveis e Tabelionato de Notas

Protocolo nº 172/87-017
Registrado no Livro 02 às 01 sob o nº RT e de 2
Referente a matrícula nº 150625

Obs:

Aparecida de Goiânia, 03 de Setembro de 1996

EU, AMINE MARIA MIGUEL BRASIL SUBOFICIAL E ESCRIVENTE QUE CONFERI, SUBSCREVI, DOU FE E ASSINO EM PUBLICO E RASO.

EM TEST. DA VERDADE.
NOVA BRASÍLIA, 10 DE OUTUBRO DE 1.994

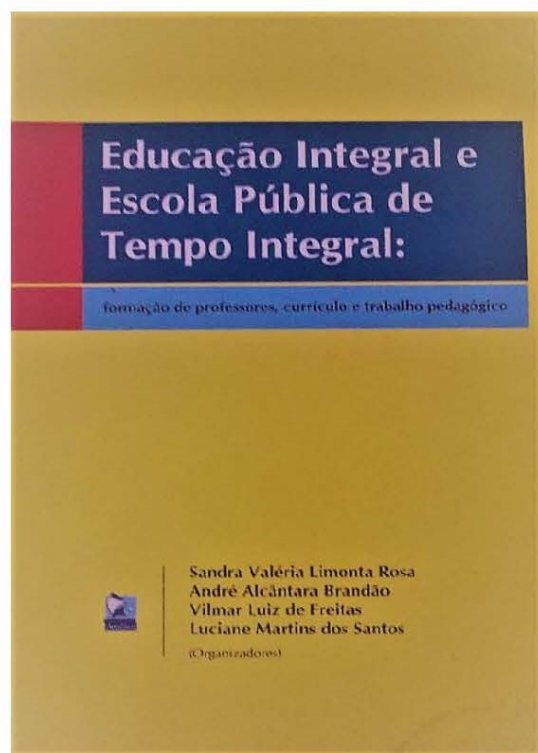
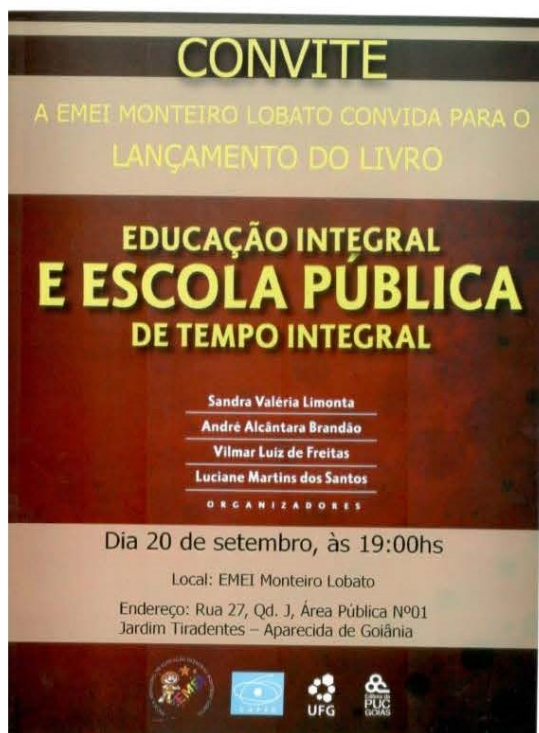
[Signature]
AMINE MARIA MIGUEL BRASIL
SUBOFICIAL E ESCRIVENTE

CARTÓRIO DE VILA BRASÍLIA
FONE: 280-2100
Município e Comarca de Aparecida de Goiânia-GO

Brasilmar Queiroz Brasil
Oficial e Tabelião

Wilson Queiroz Brasil Sub-Oficial - Subst.
Sidemar Elias de Deus Sub-Oficial - Escrevente

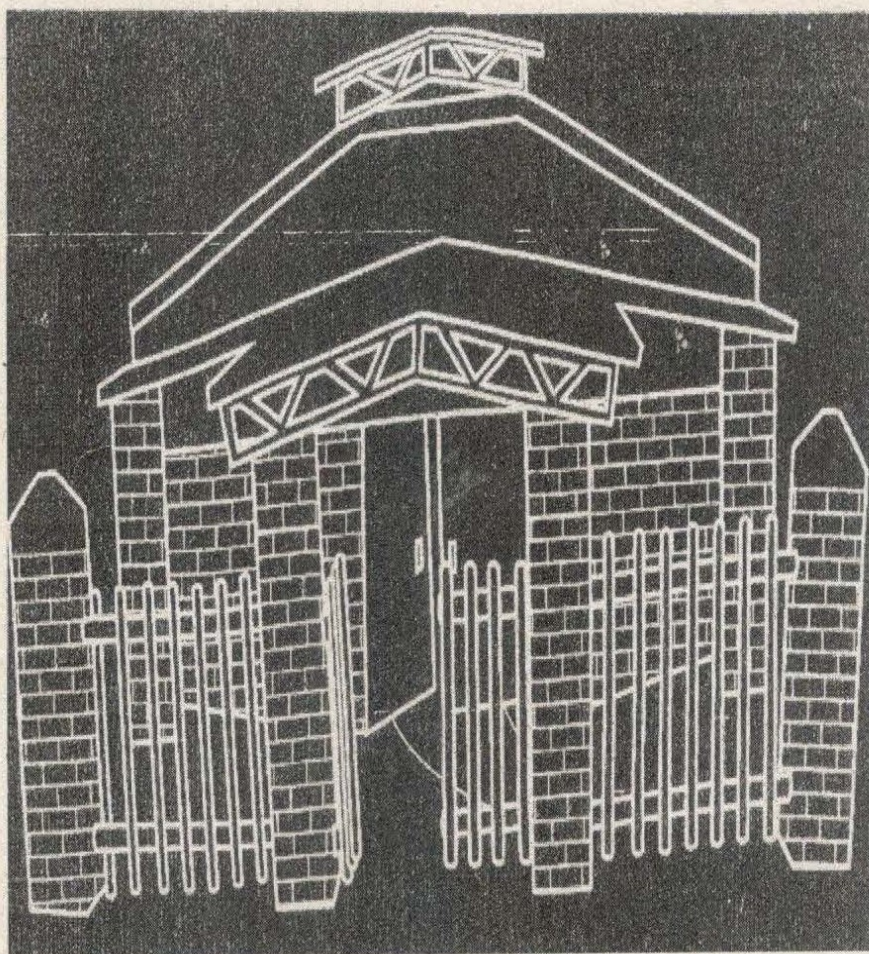
ANEXO B –Folders relativos a eventos realizados pela EMEI Monteiro Lobato



ANEXO C - Cordel do Bairro – EMEI Monteiro Lobato

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
MONTEIRO LOBATO

CORDEL DO BAIRRO



*As casas são coloridas
E as cores parecem ter vida
O melhor de tudo é ver o sol nascer”*

Dez/2011

David Guilherme de Sousa e Silva

E foi assim...

E tudo começou assim;

Com famílias carentes

Vindas de outras terras

Morando aqui

Do Tiradentes que conta pra gente

Que passou por dificuldade e que quer resistir

O Tiradentes de pessoas carentes,

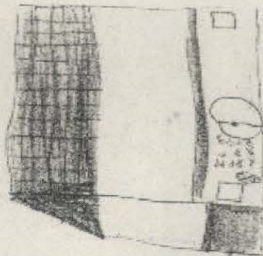
Famílias, mas capazes e competentes

Tiradentes de pessoas sorridentes

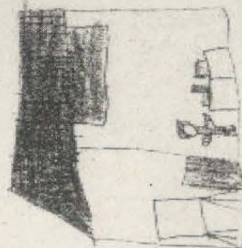
Viva o Tiradentes por existir na nossa mente!

De um povo que antes era muito carente

E hoje vive contente.



Bruna Rocha Ananias



O meu bairro amado...

O Jardim Tiradentes é muita paixão,

É uma coisa animada, aguenta coração!

Muitas pessoas brigam

Porque tem cada uma sua opinião

Mas, muitos se ajudam

Na hora da confusão.

Eu gosto muito de viver assim

Eu ajudo as pessoas e esqueço de mim

Às vezes quando vou dormir

Peço a Deus que me dê paciência!

Porque num lugar tão bom

Tem que ter tanta violência?

Sonho nesse lugar poder viver bem

Obrigada, Senhor amém!

Vanessa Queiroz de Assis



O bairro de todos....

Jardim Tiradentes

Um lugar cheio de emoção

Onde tem muitas escolas

Onde os alunos dão um trabalhão.

O dia tem muito trabalho

Mas depois seremos recompensados.

Aqui quase tudo é perfeito

Tudo aqui corre muito bem

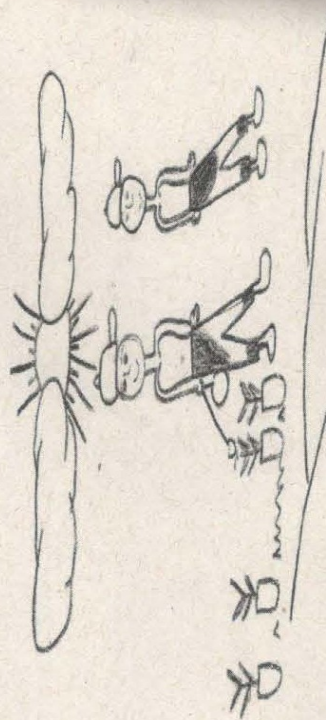
Agradeço por viver aqui

Nesse lar doce lar

E um dia para os meus filhos

Esta história vou contar...

Guilherme Nascimento



O BAIRRO IMVISITADO



Olhe minha gente

O bairro Jardim Tiradentes

Liderando oportunidades

Com muita especialidade

E com muita vontade

Dando um passo à frente

Rumo ao Sol nascente.

Apprecie minha gente

A beleza do Jardim Tiradentes

Com boas escolas para aprender

Bons professores pra ensinar

Muitos alunos na F.M.E.I

Querendo estudar

E o mundo conquistar.

Kárytha Suelen M. M. Vieira

Minha vida, meu bairro e minha escola.

O bairro onde moro é muito bom
Tem muitas coisas legais
Tem muitas árvores
Que nos ajudam a respirar melhor
Na Avenida 8 tem um pé de seriguela
Que a muda comprei e plantei...

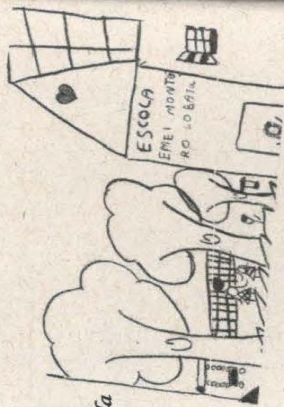
A minha escola também fica aqui
Todos parecem felizes
É uma escola exemplar
Onde todos querem entrar
E nela estudar.

Ao lado da escola tem
Uma bela mata a enfeitar
Que abriga os miquinhos
Que vivem a pular e gritar
Numa grande diversão.

Temos um projeto muito bonito
Contra o desmatamento da sua vegetação
Fazemos o replantio de plantas nativas
Que faz bem aos pulmões.

Gosto muito de brincar
E também de estudar
Minhas brincadeiras são:
Futebol, vôlei e queimada
Amo muito as brincadeiras
Que a professora Abete nos ensina
A melhor é a do Dedo no Gatilho.

Layza Nunes de Souza

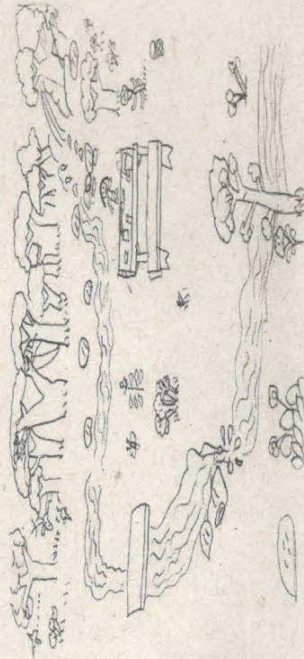


O lugar onde moro...

É no bairro Jardim Tiradentes
Que eu moro
Estudo e aprendo muitas coisas na EMEI
É na matinha perto da escola
Onde peço e tomo banho no córrego.

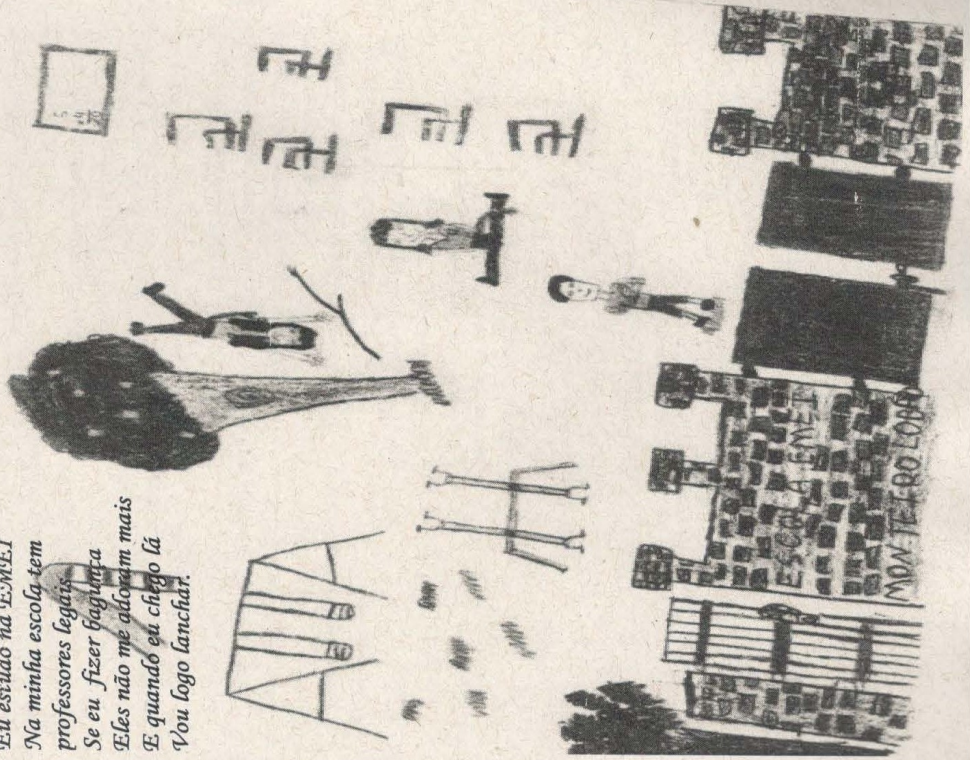
Uma das melhores coisas
É a mata ao redor da escola
Porque aqui dentro fica fresquinho
E às vezes na mata
Aparece muitos macaquinhos
Que na maioria das vezes
ficam escondidinhos.

Atirson Sousa Silva



A escola no Jardim Tiradentes...

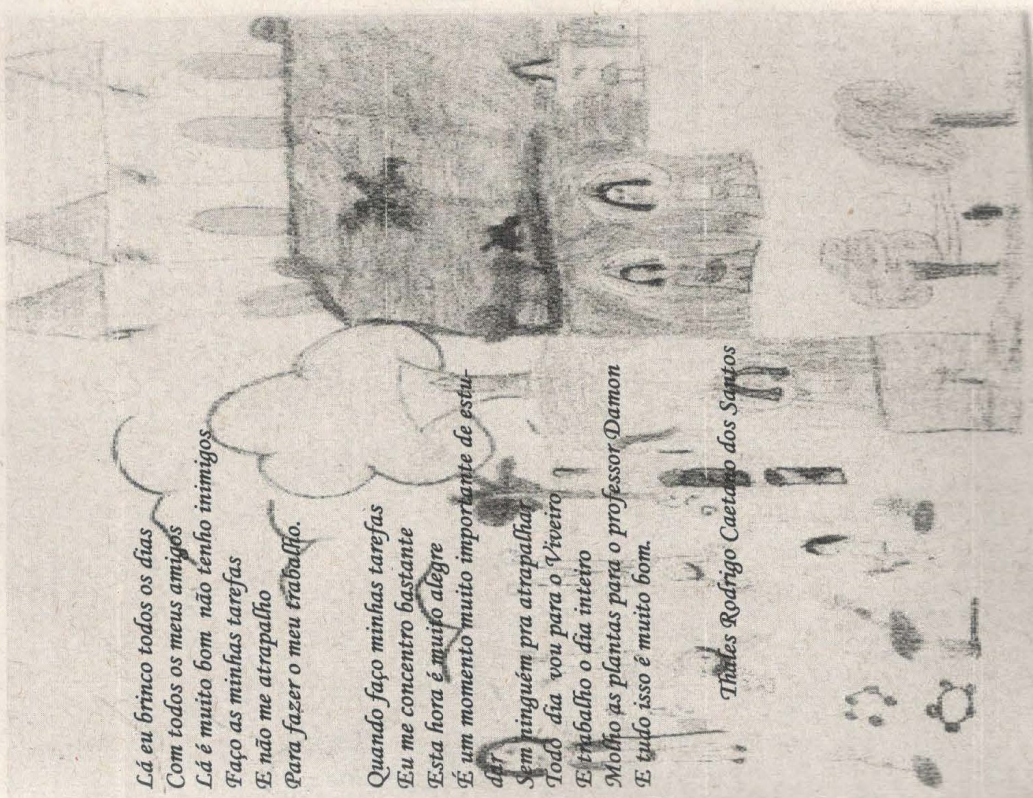
Eu estudo na ENVEL
 Na minha escola tem
 professores legais
 Se eu fizer bagunça
 Eles não me atacam mais
 E quando eu chego lá
 Vou logo lanchar.



Lá eu brinco todos os dias
 Com todos os meus amigos
 Lá é muito bom não tenho inimigos
 Faço as minhas tarefas
 E não me atrapalho
 Para fazer o meu trabalho.

Quando faço minhas tarefas
 Eu me concentro bastante
 Esta hora é muito alegre
 É um momento muito importante de estudar
 Sem ninguém pra atrapalhar
 Todo dia vou para o viveiro
 E trabalho o dia inteiro
 Molho as plantas para o professor Damon
 E tudo isso é muito bom.

Thales Rodrigo Caetano dos Santos

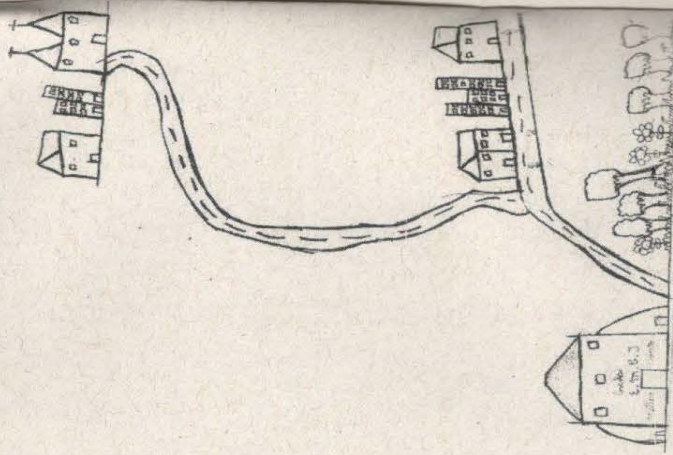


Gosto muito daqui...

Eu gosto muito daqui
É divertido de se morar
Gosto de brincar e também de estudar
Na minha escola É.M.E.I
Todos querem estar
Para uma linda reserva observar

No meu bairro tem uma padaria
É do lado uma sorveteria
Onde vende picolé, sorvete, balinha
Toda quinta a feira é garantida
Tem calão de cana, pastel frito
É uma festa divertida!

Adriana Francisca dos Santos



Eu e meu primo...

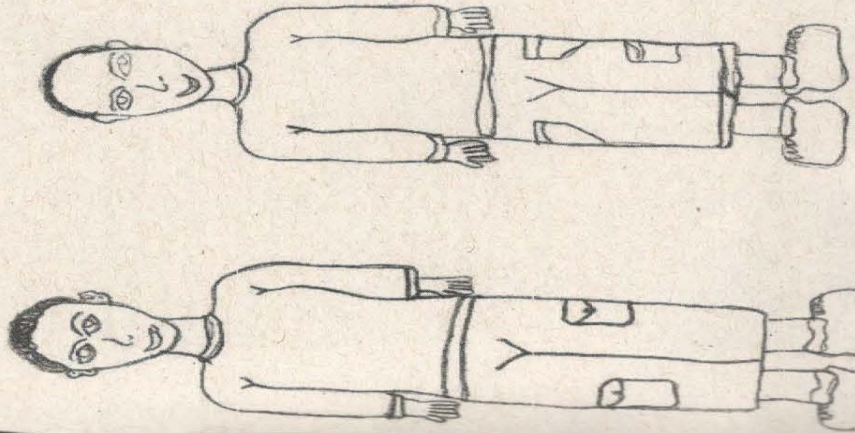
Vou contar uma história
Que você não pode ver
A minha e a do meu primo
Pra você que sabe ler
São duas histórias diferentes
Que contando você vai entender.

Vou falar do Gabriel
Um primo adolescente e impaciente
Não leva os estudos a sério
Mas encanta muita gente
Gosta de jogar vídeo game
E quando quer, sabe ser inteligente.

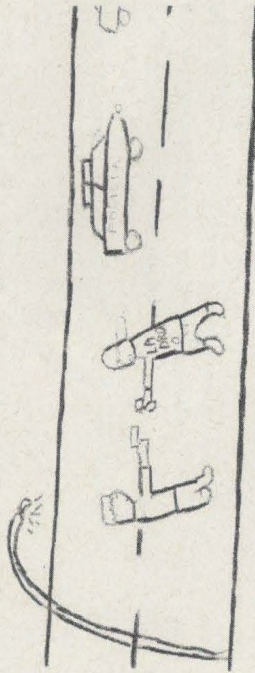
O meu nome é Matheus Enrique
Sou um menino estudioso
Gosto de conhecer coisas novas
Sou também um curioso
Não perco as chances de aprender
E na escola sou harmonioso.

Agora você já conhece
Um pouco de mim e do Gabriel
Duas personalidades diferentes
Onde construímos uma amizade fiel
Gostamos de brincar juntos
Como também ir pra feira comer pastel

Matheus Enrique Pereira dos Santos



A violência não para não...



Jardim Tiradentes um povo sem razão

Irmão mata irmão

E a polícia não faz nada não

Eu que tenho medo de ladrão

Escondo debaixo da coberta

E não saio mais não.

PM passa com o carro

E não prende nenhum ladrão.

Carro atropela criança

A mãe não fala nada não

Mendigo na rua faz partir o coração.

Quando ligo a televisão

Vejo aquele mendigo na minha frente

E o ladrão com tudo planejado sai da prisão

Quando tá no meio do tiroteio

Você tem duas opções:

Sair correndo ou ser herói.

Salvar ou não o cidadão?

Luiz André Rodrigues de Araújo

Denúncia

Meu lugar é o Jardim Tiradentes

Um lugar que tem muita gente

Com corações tão independentes

O Jardim Tiradentes

Que tem escolas tão boas

Dá oportunidade ao povo carente

De estudar, trabalhar e ser boa gente.

O que não tem no Jardim Tiradentes

É a organização do povo

Que joga lixo na praça

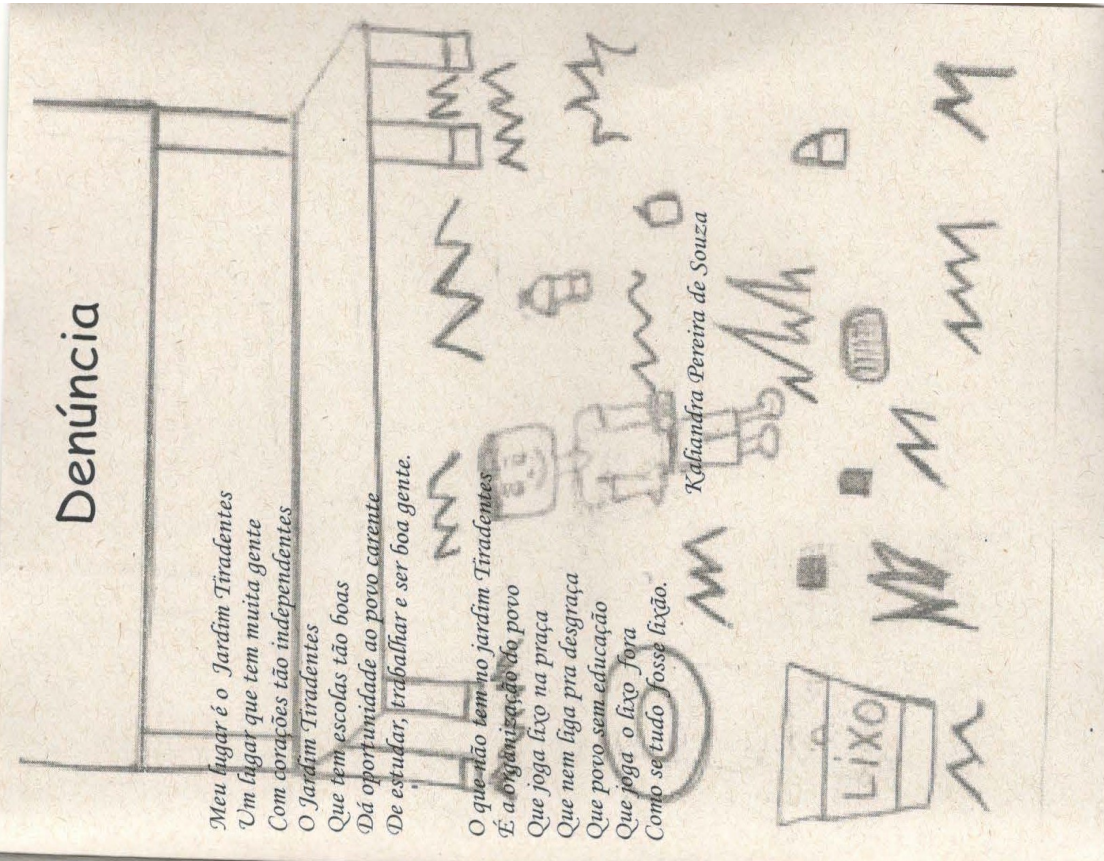
Que nem liga pra desgraça

Que povo sem educação

Que joga o lixo fora

Como se tudo fosse lixo.

Katiana Pereira de Souza



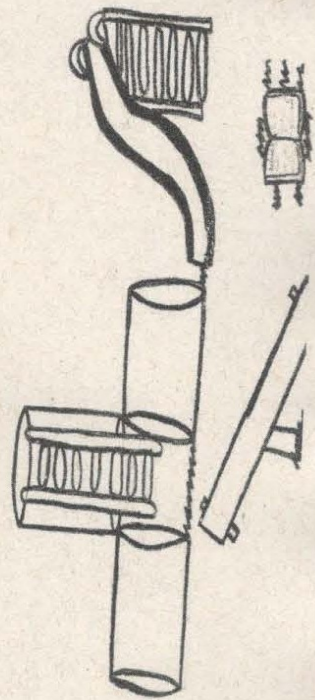
As nossas brincadeiras...

As brincadeiras que fazemos aqui
São pique - pique, pique - esconde,
Passa manteiga e Paris bola
Com elas nos divertimos muito
Aqui na escola

As meninas gostam muito
De amarelinha e cirandinha.
Coisas de mocinhas

Mas as brincadeiras de que eu mais gosto
São jogar bola e pique - esconde
Na minha ruazinha

Quando nos escondemos atrás do muro
O Pego passa igual a um maluco.
Se nos escondemos na planta
O Pego corre igual a uma anta
Se nos escondemos no mato,
O Pego sai correndo
Como um rato.



Rafael Botelho Duarte

Nem tudo é tão lindo...

No meu bairro Jardim Tiradentes
Nem tudo são flores

Tem muita violência, assaltos e acidentes aqui
Na minha rua tem pessoas que usam drogas
Por isso muitas famílias ficam preocupadas
E pensam logo em sair daqui.

As festas rolam o tempo inteiro
Na casa do vizinho

Será que ele bate bem da bola?

Nem sempre fico satisfeita em estar morando aqui

Não gosto de presenciar assassinatos

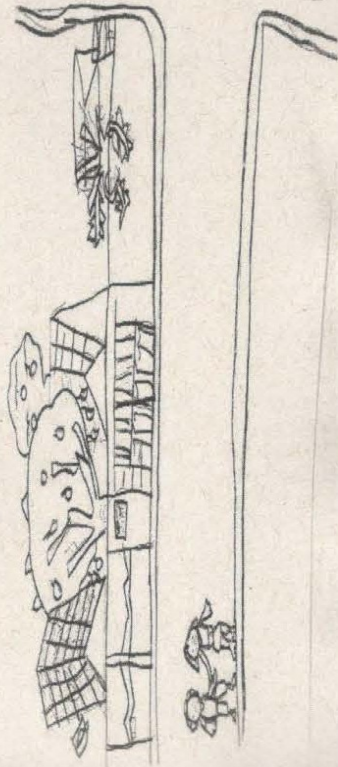
Mas foi escolha de meus pais

Morar no estado de Goiás

Em Aparecida de Goiânia

Bairro Jardim Tiradentes.

Carolsyne P. da Silva



ANEXO D – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA MONTEIRO LOBATO EM APARECIDA DE GOIÂNIA

Pesquisador: GLEIZE RAMOS DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 01772118.1.0000.0037

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/Goiás

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.553.715

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa referente ao Mestrado em História da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Coleta de dados: entrevista com o prefeito, secretário de educação, vereador do bairro e a primeira gestora daquele período. Questionários com a comunidade local, para análise de suas origens, compreensão dos fatores sociais e econômicos do passado e do presente momento. O projeto surgiu após a pesquisadora participar de encontros promovidos pela Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato, situada no bairro Jardim Tiradentes em Aparecida de Goiânia e Secretaria Municipal de Aparecida, ela percebeu a exclusão social vivenciada tanto na formação do bairro quanto na implantação da escola. A pesquisa objetiva compreender e analisar as interferências, existenciais ou não, na sociedade local. Para isso, a pesquisadora analisará os fatos vivenciados pelo país nessa ocasião (1990 a 2006) comparando com a formação do bairro na década de 1990 e o processo de implantação da escola de tempo integral em 2004.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Conhecer os processos e intenções que perpassam a implantação da escola de tempo integral Monteiro Lobato em Aparecida de Goiânia, no bairro Jardim Tiradentes.

Objetivos Secundários: Investigar o processo histórico da EMEI Monteiro Lobato em Aparecida de Goiânia e a exclusão social por meio dos critérios de seleção; Compreender os motivos para a

Continuação do Parecer: 3.553.715

implantação da escola de tempo integral em Aparecida de Goiânia; Analisar a escolha do bairro Jardim Tiradentes para essa implantação e a situação socioeconômica naquele período e na atualidade.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Haverá riscos mínimos para os participantes. Havendo possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, quanto ao relato de suas experiências e observações do processo de implantação da escola em tempo integral registradas na pesquisa, as informações poderão ser retiradas caso solicitado pelo entrevistado e reorganizada a pesquisa, assim também como oferecer atendimento integral e gratuito ao participante da pesquisa.

Benefícios: Por meio da pesquisa poderemos encontrar informações desconhecidas, que possibilitará outros pesquisadores, a comunidade local e as demais de conhecerem o processo histórico e as intenções que perpassam os discursos na implantação da escola de tempo integral Monteiro Lobato em Aparecida de Goiânia, especificamente no bairro Jardim Tiradentes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa interessante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram anexados conforme resoluções éticas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências respondidas. Projeto não apresenta óbices éticos. Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após avaliação deste Comitê de Ética em Pesquisa, o mesmo decide considerar o projeto APROVADO.

INFORMAÇÕES AO PESQUISADOR REFERENTE À APROVAÇÃO DO REFERIDO PROTOCOLO:

(62) A aprovação deste, conferida pelo CEP PUC Goiás, não isenta o Pesquisador de prestar satisfação sobre sua pesquisa em casos de alterações metodológicas, principalmente no que se refere à população de estudo ou centros participantes/coparticipantes.

(63) O pesquisador responsável deverá encaminhar ao CEP PUC Goiás, via Plataforma Brasil, relatórios semestrais do andamento do protocolo aprovado, quando do encerramento, as conclusões e publicações. O não cumprimento deste poderá acarretar em suspensão do estudo.

(64)

(65)

Continuação do Parecer: 3.553.715

3.O CEP PUC Goiás poderá realizar escolha aleatória de protocolo de pesquisa aprovado para verificação do cumprimento das resoluções pertinentes.

4.Cabe ao pesquisador cumprir com o preconizado pelas Resoluções pertinentes à proposta de pesquisa aprovada, garantindo seguimento fiel ao protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1189359.pdf	03/09/2019 16:17:31		Aceito
Outros	RESPOSTASPENDENCIASEMITIDAPELOCEP.docx	03/09/2019 16:16:08	GLEIZE RAMOS DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEComunidade.pdf	03/09/2019 15:40:25	GLEIZE RAMOS DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLECoordenador do Movimento de Resgate da Identidade Cultural.pdf	03/09/2019 15:36:31	GLEIZE RAMOS DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEDeputado Estadual.pdf	03/09/2019 15:36:19	GLEIZE RAMOS DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEDiretor.pdf	03/09/2019 15:35:01	GLEIZE RAMOS DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLEProfessor.pdf	03/09/2019 15:34:51	GLEIZE RAMOS DE OLIVEIRA	Aceito

Ausência				
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEVereador.pdf	03/09/2019 15:34:43	GLEIZE RAMOS DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folhad Rosto.pdf	22/08/2019 20:24:49	GLEIZE RAMOS DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetocomite.doc	22/08/2019 20:21:03	GLEIZE RAMOS DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	CurriculosLattes.pdf	22/08/2019 20:19:46	GLEIZE RAMOS DE OLIVEIRA	Aceito

Outros	Questionariodocoedenadordomovemen to.docx	21/08/2019 18:22:39	GLEIZE RAMOS DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	questionariodep.docx	05/02/2019 16:55:49	GLEIZE RAMOS DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	QuestionarioVereador.pdf	23/10/2018 19:17:30	GLEIZE RAMOS DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	QuestionarioProfessor.pdf	23/10/2018 19:16:45	GLEIZE RAMOS DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	QuestionarioDiretor.pdf	23/10/2018 19:13:28	GLEIZE RAMOS DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	Entrevistaresidenciais.pdf	23/10/2018 19:12:45	GLEIZE RAMOS DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao.pdf	17/10/2018 21:18:42	GLEIZE RAMOS DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 04 de Setembro de 2019

ASSINADO POR
ROGERIO DE ALMEIDA
COORDENADOR