

MARIA DA LUZ SANTOS RAMOS

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS:
“ESCOLA DO CONHECIMENTO
OU DO ACOLHIMENTO?”**

GOIÂNIA/GO
2012

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

MARIA DA LUZ SANTOS RAMOS

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS:
“ESCOLA DO CONHECIMENTO
OU DO ACOLHIMENTO?”**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Sob a orientação da Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi

GOIÂNIA/GO
2012

R175e Ramos, Maria da Luz Santos.

Escola de tempo integral na rede estadual de ensino: “escola do conhecimento ou do acolhimento?” [manuscrito] / Maria da Luz Santos Ramos. – 2012.

158 f. : il.; 30 cm.

Bibliografia: 116-123

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2012.

Orientação da Professora Doutora Elianda Figueiredo Arantes Tiballi.

Inclui lista de siglas, abreviaturas.

1. Escola de tempo integral – rede pública estadual de ensino – Goiás. 2. Gestão Educacional. 3. Educação escolar. I. Título.

CDU: 371.212.51:37.057(043.2)

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARIA DA LUZ SANTOS RAMOS

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÁS:
“ESCOLA DO CONHECIMENTO
OU DO ACOLHIMENTO?”**

Aprovada em 31 de agosto de 2012

BANCA EXAMINADORA

**Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi
Presidente**

**Dra. Edna Mendonça Oliveira de Queiroz
Membro Titular - UFG**

**Dra. Denise Silva Araújo
Membro Titular – PUC Goiás**

**Dra. Sandra Valéria Limonta
Membro Titular - UFG**

**Dr. Romilson Martins Siqueira
Membro Titular – PUC Goiás**

Dedico esta tese ao meu esposo
Divino Ramos, companheiro de todas as horas e
exemplo de vida... Pela paciência, principalmente,
pelas horas de ausência e pela cumplicidade nesses
24 (vinte e quatro) anos de convivência, respeito,
solidariedade e, acima de tudo, muito amor.
Amo-o muito!!!
E esta tese só foi possível graças a você!!!
Para você em sinal do meu respeito e admiração...
Obrigada!!!

*"Eu não sei dizer
O que quer dizer
O que vou dizer
Eu amo você
Mas não sei o que isso quer dizer...
Eu não sei por que
Eu Teimo em dizer
Que amo você!!!
Se eu não sei dizer
O que quer dizer
O que vou dizer...
Se eu digo: Pare!
Você não repare
No que possa parecer
Se eu digo: Siga!
O que quer que eu diga
Você não vai entender
Mas se eu digo: Venha!
Você traz a lenha
Pro meu fogo acender!!!"*

DEDICATÓRIA

À minha irmã Soninha Menezes, que me ensinou as primeiras letras, mostrou-me que existe um mundo enorme, alegre, envolvente... E esse mundo é possível pela literatura.

À você exemplo de uma profissional competente, dedicada, comprometida, que conta histórias e cozinha com a maior naturalidade, como que se estivesse trocando “um dedim de prosa”.

Aos meus filhos Netto, Divino Junior, Ingrid Maryá e à Letícia.

À minha mãe, Laurinda, que sempre foi meu apoio e exemplo. À senhora, meu respeito e admiração.

Aos meus irmãos Ilton José, Aparecida de Fátima, Alcione Francisca, Fernando Antônio e Tereza Cristina.

Aos esposos e esposas de meus irmãos: Hélder, Warlúcia, Gilson, Fábio, Miguel e Adriana.

Aos meus sobrinhos: Clarissa, Sofia, Beatrice, Ananda, Elisa, Ester, Heitor, Débora, José Neto, Mozart, Miguel Filho, Vitor Hugo, Victória e Vivian.

Ao meu irmão “de alma” Jaime Ricardo, pela paciência em me ouvir, pelas risadas, pelas contribuições, pelo aprendizado e, principalmente, por acreditar no meu potencial.

À minha irmã “de alma” Valéria Braidotti, pelos ensinamentos ao longo de minha vida profissional, meu exemplo...

À Benedita, minha comadre, pelas orações e pela grande ajuda no decorrer deste trabalho. Meu ombro, sempre atenta para me confortar. À você minha gratidão...

Aos meus amigos Padre Fábio e Padre Miguel, pelas orações e pela alegria de celebrar e comemorar a vida!!!

À Edna Faria, companheira dos momentos de dor, das risadas... pela paciência em me ouvir. Obrigada, meu “Grilo Falante 2”!

Rodrigo Wildner, Rita Carvalho, Janaína Cristina, Rodrigo Fideles e Estelamaris pelo carinho e apoio...

Ao Romilson - “meu neguim”, meu “Grilo Falante 1”, pela paciência, pelos conselhos, pela orientação... Por não me deixar desistir... (Sua voz martelando no meu ouvido o tempo todo...) Por demarcar terreno... Obrigada!!! Você foi um anjo que Deus colocou no meu caminho!!!

À Du, Maria Luiza, pelo exemplo, incentivo, paciência e, acima de tudo, pela confiança.

À profa. Milca Severino Pereira, que acreditou na escola de tempo integral e não mediu esforços na sua gestão em prol da Escola Estadual de Tempo Integral - EETI - no Estado de Goiás.

À Pontifícia Universidade Católica de Goiás e, em especial, à Unidade Acadêmico-Administrativa de Educação: Carlita, Eliane Silva e todos

os professores que respeitaram meu momento de estudo e aos alunos do Curso de Pedagogia.

Aos companheiros da Pro-reitoria de Graduação - Prograd: Maria Augusta, Marise, Elza, Sônia Margarida, Antônio, Darle, Ricardo e todos aqueles que compartilharam comigo deste momento.

À Secretária Municipal de Educação – SME -, Padre Prim, Abigail, Cecília e, de maneira especial, aos companheiros de trabalho do Centro de Formação dos Profissionais de Educação – CEFPE -, em especial para Alessandra, Cintia, Jovenília, Marcilene e Adriane pelos momentos de aprendizagem.

In Memoriam

Ao meu pai, José Gomes dos Santos, exemplo de alegria quando dedilhava a sua viola, pela determinação que era a marca forte de sua personalidade. Para você, os versos introdutórios da Música: “Chico Mineiro”: *“Cada vez que eu me ‘alembro’, do amigo Chico Mineiro, das viagens que nós fazia, era ele meu companheiro, sinto uma tristeza uma vontade de chorá... alembando daqueles tempos que nunca mais há de vorta...”* (Tonico e Tinoco)

Ao meu padrinho, Adelino Gomes dos Santos, pela garra... pela alegria de viver... porque sempre mostrou-me que, mesmo sem poder contar com a força das pernas, esse problema nunca foi limitação para desenvolver suas habilidades com a madeira, com a viola e o violão... Obrigada pelas tardes de cantoria e de alegria que fizeram parte da minha infância!!!

Aos meus avós, Tomaz Gomes dos Santos e Francisca Vieira de Rezende, responsáveis por me mostrarem as trilhas da sala de aula na Fazenda Engenhoca - Município de Mossâmedes, os quais colocaram-me numa sala de aula pela primeira vez e fizeram-me descobrir o caminho da educação... A vocês, vovô e vovó, dedico estas linhas de incertezas, buscas e de muito aprendizado. Exemplos de força, ternura, aconchego e, acima de tudo, pelos ensinamentos...

AGRADECIMENTOS

Manifesto minha gratidão a todos que tornaram possível a realização do presente trabalho. Em especial:

A Deus, pelas bênçãos recebidas.

À Profa Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi, minha admiração pela sua competência profissional, confiança, partilha do saber e valiosas contribuições para a realização desta pesquisa.

À Profa. Dra. Edna Queiroz que muito contribuiu no momento da qualificação desta tese, indicando caminhos e apontando novas possibilidades.

À Profa. Dra. Denise de Araújo pelas preciosas e sábias reflexões que tanto contribuíram para o desenvolvimento deste estudo.

Ao Prof. Dr. Romilson Martins Siqueira, defensor de uma educação democrática. Obrigada pelos ensinamentos!

À Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta pelas contribuições pertinentes.

Paciência

*Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
A vida não pára*

*Enquanto o tempo acelera e pede pressa
Eu me recuso faço hora vou na valsa
A vida é tão rara*

*Enquanto todo mundo espera a cura do mal
E a loucura finge que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência
O mundo vai girando cada vez mais veloz
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós*

*Um pouco mais de paciência
Será que é o tempo que lhe falta pra perceber
Será que temos esse tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara (Tão rara)*

*Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Mesmo quando o corpo pede um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não para (a vida não para não)*

*Será que é tempo que me falta pra perceber
Será que temos esse tempo pra perder
E quem quer saber
A vida é tão rara (tão rara)*

*Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma
Eu sei, a vida não para (a vida não para não... a vida não para)*

- Lenine -

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	13
RESUMO	14
ABSTRACT	15
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
- Percurso Metodológico	21
- Análise Documental	24
- Observação <i>in loco</i>	25
- Entrevista Estruturada	26
CAPÍTULO I. EDUCAÇÃO ESCOLAR E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:	
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	28
1.1. Educação Escolar	28
1.2. Escola Pública	31
1.3. Escola de Tempo Integral: Retrospecto de Implantação no Brasil	35
1.3.1. Escola Parque: Ideário de Anísio Teixeira	36
1.3.2. Darcy Ribeiro e a Criação dos CIEPs e CIACs: em Busca de uma Educação Integral	46
1.3.3. Escola de Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino de Goiás	50
CAPÍTULO II. TRAMANDO FIOS, TECENDO A HISTÓRIA, DELINEANDO CAMINHOS – ETNOGRAFIA DAS ESCOLAS	56
2.1- Escola de Tempo Integral: Implantação, Formação e Condições de Trabalho	57
2.2- Escola de Tempo Integral: Espaço Físico	62
- Refeitório	66
- Cantina – Almoxarifado – Depósito – Dispensa – Padaria	68
- Sala de Direção	69
- Secretaria	70
- Horta Escolar	71

- Espaços de Convivência – Jardins	71
- Banheiros com e sem Chuveiros	74
- Áreas Livres Cobertas e Descobertas	78
- Quadra Coberta e Descoberta	80
- Piscina	81
- Auditório	82
- Biblioteca e Sala de Leitura	83
- Laboratório de Informática	84
- Quiosques – Sala Verde – Farmácia - Gabinete Médico e Dentário	85
2.3- Escola de tempo Integral: o Tempo Pedagógico	86
CAPÍTULO III. ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ENTRELACANDO PONTOS	93
3.1. Escola do Conhecimento	97
3.2. Escola do Acolhimento	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE 1 – Roteiro da Entrevista Estruturada com Diretores e Coordenadores	124
APÊNDICE 2 – Carta Solicitando Autorização para Visita <i>in loco</i> nas Escolas Selecionadas	125
APÊNDICE 3 – Dados da Escola 1	126
APÊNDICE 4 – Dados da Escola 2	129
APÊNDICE 5 – Dados da Escola 3	131
APÊNDICE 6 – Dados da Escola 4	134
APÊNDICE 7 – Dados da Escola 5	137
APÊNDICE 8 – Dados da Escola 6	141
APÊNDICE 9 – Dados da Escola 7	144
APÊNDICE 10 – Dados da Escola 8	145
APÊNDICE 11 – Dados da Escola 9	148
APÊNDICE 12 – Dados da Escola 10	152

ANEXOS

ANEXO 1 -	Discurso de Anísio Teixeira na Inauguração do CECR/Bahia	154
ANEXO 2 -	Desabafo de Oscar Niemeyer Publicado no dia 25/09/85, sobre a Implantação dos CIEPs/Rio de Janeiro	158

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Subsecretarias/Cidades e o IDEB/2009 das Escolas Seleccionadas	24
QUADRO 2 -	Subsecretarias e Cidades que Implantaram a EETI até o ano de 2009	52

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Percentual de Professores Graduados e Pós-Graduados na EETI	111
------------	---	-----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Âmbitos de Integração da Proposta da EETI no Estado de Goiás	55
------------	--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CA	- Classe de Alfabetização
CAICs	- Centros de Atenção Integral à Criança
CIACs	- Centros Integrados de Apoio à Criança
CECR	- Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CENPEC	- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEIS	- Centros de Educação Integral
CIEPs	- Centros Integrados de Educação Pública
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CONAE	- Conferência Nacional da Educação
COREF	- Coordenação de Ensino Fundamental
EETI	- Escola Estadual de Tempo Integral
FIS	- Fundação Itaú Social
GPs	- Ginásios Públicos
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Pesquisa
LDBN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
PEE	- Programa Especial de Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
PROFIC	- Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA	- Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
PUC Goiás	- Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SEDUC	- Secretaria de Estado da Educação
SREs	- Subsecretarias Regionais de Educação
UBEE	- União Brasileira de Educação e Ensino
UEG	- Universidade Estadual de Goiás
UnB	- Universidade de Brasília
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada em Escolas de Tempo Integral na Rede Pública Estadual de Ensino, em Goiás, implantadas no ano de 2006, objetivando responder à seguinte indagação: a escola de tempo integral vem consolidando-se como escola do conhecimento ou do acolhimento? Para tanto, utilizamos a pesquisa qualitativa que foi desenvolvida por meio da pesquisa de campo e da análise documental. A coleta dos dados deu-se por meio de observação *in loco* e de entrevistas realizadas com a equipe gestora das escolas selecionadas, especificamente com os coordenadores e diretores destas escolas envolvidos na implantação e implementação deste projeto. Para a análise dos dados utilizamos como referenciais teóricos os seguintes autores: CAVALIERE; COELHO (2002), DEWEY (1979), LIBÂNEO (2003; 2006), MOLL (2012), PARO (1988; 2001), PÉREZ GOMEZ (2001), RIBEIRO (1985; 1995; 2009), SACRISTÁN (1999; 2007), SILVA (2010), TEIXEIRA (1950; 1954; 1959; 1971; 1976a; 1976b; 2007). Os resultados obtidos com esta investigação estão organizados em três capítulos, que apresentam os seguintes conteúdos: Capítulo I- considerações acerca da educação escolar e da escola de tempo integral, explicitando os três projetos implantados no Brasil, o primeiro, por Anísio Teixeira, o segundo, por Darci Ribeiro e finalmente a proposta de implantação da escola de tempo integral na rede pública estadual de ensino, em Goiás; o Capítulo II - uma etnografia das escolas selecionadas por meio de três categorias, a saber: escola de tempo integral – preparação, formação e condições de trabalho; escola de tempo integral: o espaço físico em foco, e, por último, escola de tempo integral: o tempo pedagógico; o Capítulo III, com um análise das concepções que orientam a escola de tempo integral como escola do acolhimento e das concepções que orientam a escola de tempo integral como escola do conhecimento. Nesta perspectiva, os resultados desta investigação evidenciam que as Escolas de Tempo Integral da Rede Pública Estadual de Goiás enfrentam muitos desafios e que o processo de implementação destas escolas vem consolidando uma escola do acolhimento, em detrimento da escola do conhecimento

Palavras-chave: Escola de Tempo Integral - Conhecimento – Acolhimento – Implantação – Implementação – Gestão Educacional.

ABSTRACT

This research sought to investigate the Schools Network in Full-time State Public Education, in Goiás, established in 2006, aiming to answer the following question: full-time school has consolidated itself as a school of knowledge or host? We used qualitative research that was developed through field research and documentary analysis. Data collection took place through observation and interviews with the management team of the selected schools, specifically with the coordinators and directors of the schools involved in the deployment and implementation of this project. To analyze the data we use as theoretical the following authors: CAVALIERE; COELHO (2002), DEWEY (1979), LIBÂNEO (2003, 2006), MOLL (2012), PARO (1988, 2001), PEREZ GOMEZ (2001), RIBEIRO (1985, 1995, 2009), SACRISTÁN (1999, 2007), SILVA (2010), TEIXEIRA (1950, 1954, 1959, 1971, 1976a, 1976b, 2007). The results obtained from this research are organized into three chapters, which cover the following areas: Chapter I-considerations of schooling and full-time school, explaining the three projects implemented in Brazil, the first by Teixeira, second by Darci Ribeiro and finally the proposed deployment of full-time schooling in the public state education in Goiás, Chapter II - an ethnography of schools selected by three categories, namely: school full time - preparation, training and working conditions; school full-time: the physical space into focus and finally, full-time school: teaching time; Chapter III, with an analysis of the conceptions that guide the school as a full-time school host and concepts that guide the full-time school as a school of knowledge. In this perspective, the results of this research show that the Schools Full-Time Network Public State of Goiás face many challenges and the implementation process of these schools has been consolidating a school's host, to the detriment of school knowledge

Keywords: Full-time School - Knowledge - Home - Implantation - Implementation - Educational Management.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade.

- Paulo Freire -

O interesse pelo tema desta tese, escola de tempo integral na rede estadual de ensino, deu-se por nossa atuação como gerente do 1º. ao 9º. ano do Ensino Fundamental, na gestão 2006/2010 da Secretaria de Educação de Goiás - Seduc/GO -, responsáveis pela implantação e implementação das escolas de tempo integral em Goiás.

Durante esse período, tivemos a oportunidade de coordenar a organização de grupos de estudo, reuniões, cursos com professores e gestores de todas as escolas que implantaram o tempo integral, e esse contato com os sujeitos diretamente envolvidos com o projeto permitiu-nos formular a pergunta orientadora da pesquisa que resultou na presente tese: **A escola de tempo integral implantada no Estado de Goiás no ano de 2006 vem consolidando-se como escola do conhecimento ou do acolhimento?**

Esta pergunta encontra respaldo na legislação vigente que assegura a educação como um direito social de todos os cidadãos brasileiros, conforme prescrevem os artigos 6º. e 205 da Constituição Federal de 1988, que assim determinam:

Art 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...] (EC nº. 26/2000 e EC no. 64/2010).

Art. 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, 2011, p. 136).

O valor atribuído à educação pelos preceitos constitucionais apresentados acima, no que se refere ao desenvolvimento pleno e integral põe em evidência o direito de o cidadão ser educado de forma completa proporcionando-lhe mudanças no decorrer de sua vida, conseqüentemente, preparando-o para o exercício da cidadania.

Em consonância com esse preceito constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN - nº 9.394/96 (1996) estabelece, no seu artigo 34, parágrafo 2º, a ampliação da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo ampliado:

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

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996, p. 34).

No que se refere à ampliação do tempo na escola, a LDB enfatiza a possibilidade da progressiva extensão escolar, apresentando no seu art. 87, parágrafo 5º, o seguinte: “[...] serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas em tempo integral” (BRASIL, 1996, p. 65).

Também a Lei nº 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE -, em uma de suas metas objetiva implementar, no país, políticas educacionais voltadas à educação integral propondo a expansão do tempo de permanência do aluno na escola. Essa meta prevê a ampliação progressiva da jornada escolar para, pelo menos, sete horas diárias de permanência do estudante nas atividades escolares. Em razão disso, o PNE (2001) estabeleceu as metas 21 e 22 que assim se apresentam:

21. Ampliar, progressivamente, a jornada escolar visando expandir a Escola Estadual de Tempo Integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, 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 sócio-educativas (BRASIL, 2001, p. 46).

Dez anos depois, no documento final da Conferência Nacional de Educação - CONAE/2010 -, que serviu para a construção do PNE - 2011/2020 -, dentre as propostas para a democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar, como instrumento na construção da qualidade social da educação, destaca-se a ampliação da jornada escolar diária. A meta 6 do mencionado documento expõe o seguinte: “Oferecer Educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de Educação Básica” (BRASIL, 2010a, p. 28). Ainda nesse documento são apresentadas seis estratégias específicas para o alcance dessa meta, como pode ser constatado a seguir:

[...]

6.1. Estender progressivamente o alcance do programa nacional de

ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa.

6.2. Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

6.3. Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema.

6.4. Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

6.5. Orientar, na forma do art. 13, § 1º, I, da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

6.6. Atender as escolas do campo na oferta de educação em tempo integral considerando as peculiaridades locais (BRASIL, 2010b, p. 66).

O referido documento ressalta que estudos recentes vêm demonstrando que “[...] o Brasil é um dos países que possuem o menor tempo diário de permanência dos/das estudantes na escola” (BRASIL, 2010a, p. 72). Contudo, para que a implantação do regime de tempo integral ocorra nas escolas de educação básica, será necessário um esforço conjunto de todos os entes federados: União, Estados, Distrito Federal e Municípios, tendo-se em vista o seguinte:

A escola de tempo integral não deve, pois, se configurar como simples ampliação/duplicação das atividades que a educação básica atual desenvolve. Há que se garantir estrutura física adequada e profissionais qualificados para o atendimento, bem como conceber um projeto político-pedagógico que lhe dê sentido e faça com que a permanência dos/das estudantes por mais tempo na escola melhore a prática educativa, com reflexos na qualidade da aprendizagem e da convivência social, elementos constitutivos da cidadania. Assim, cabe conceber um projeto com conteúdos, metodologias e atividades dos mais diversos, adequados tanto à realidade social quanto à natureza dos conhecimentos e às necessidades e potencialidades dos/das estudantes (BRASIL, 2010a, p. 73).

O Conselho Nacional de Educação – CNE - apresentou em 2010 as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, as quais trataram

especificamente em dois dos seus artigos da escola de tempo integral conforme pode ser observado abaixo:

Art. 36. Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

Parágrafo único - As escolas e, solidariamente, os sistemas de ensino conjugarão esforços objetivando o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, conseqüentemente, da carga horária anual, com vistas a maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral.

Art. 37. A proposta educacional da escola de tempo integral promoverá a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar, entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis.

§ 1º. O currículo da escola de tempo integral, concebido como um projeto educativo integrado implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais.

§ 2º. As atividades serão desenvolvidas dentro do espaço escolar conforme a disponibilidade da escola, ou fora dele, em espaços distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais aí existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais, sempre de acordo com o respectivo projeto político pedagógico.

§ 3º. Ao restituir a condição de ambiente de aprendizagem à comunidade e à cidade, a escola estará contribuindo para a construção de redes sociais e de cidades educadoras.

§ 4º- Os órgãos executivos e normativos da União e dos sistemas estaduais e municipais de educação assegurarão que o atendimento dos alunos na escola de tempo integral possua infraestrutura adequada e pessoal qualificado, além do que, esse atendimento terá caráter obrigatório e será passível de avaliação em cada escola (BRASIL, 2010, p. 76).

Assim, é possível constatar que na legislação educacional brasileira o tempo escolar deixou de ser tratado apenas como um acúmulo de dias letivos, carga horária, distribuição de conteúdos e disciplinas, para transformar-se em componente central dos processos de aprendizagem, socialização, integração e desenvolvimento do sujeito. Em face disso, Correia (1997) expõe a seguinte ideia:

Toda a atividade humana precisa de um espaço e um tempo determinados. A educação, o ensino, a aprendizagem não fogem a essa regra. A escola é a dimensão espacial e temporal da moderna educação. A história da

constituição da instituição escolar é a história da constituição de um determinado espaço-lugar-tempo de educação (CORREIA, 1997, p. 8).

Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Correia (1977) de que o tempo da escola não pode ser definido apenas como 4 (quatro) horas diárias, 9 (nove) anos, 200 (duzentos) dias letivos anuais. Não é possível pensar a escola apenas como o lugar onde se aprende, pelo contrário, ela é o tempo-espaço da construção da nossa subjetividade, em que descobrimos e ressignificamos o que foi aprendido; tempo em que construímos nossa história. Podemos dizer, então, que o tempo e o espaço são construções sociais, mediadas pela ação do outro e com o outro, para outro, numa relação dialética.

Ampliar o tempo escolar é articular saberes e práticas em diferentes contextos e momentos, vinculando os saberes escolares com os saberes da comunidade local, oportunizando uma relação dialógica reflexiva e prática com vistas à construção de aprendizagens significativas. É fundamental manter a articulação entre todos os envolvidos no processo: escola, família, comunidade e sociedade, bem como a conjugação de tempos e espaços com práticas educativas voltadas à formação integral do indivíduo nas suas múltiplas dimensões.

O conhecimento escolar vai além da sala de aula, pois outros espaços educativos, tais como bibliotecas, museus, laboratórios, circos, clubes recreativos, brinquedotecas, áreas públicas, cinemas e outros podem constituir espaços de aprendizagens, tendo em vista o caráter integrador entre o saber local e o saber global.

A escola deve ficar atenta para sua função social, qual seja a de socializar o saber acumulado pela humanidade ao longo dos anos. Trata-se, pois, conforme Moll (2012), de

[...] ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato predominante nas práticas escolares (MOLL, 2012, p. 133).

De acordo com Pérez Gómez (2001), a mudança e aperfeiçoamento da escola deve ser um esforço contínuo e sistemático, pois só assim poder-se-á modificar a aprendizagem e, conseqüentemente, os processos educativos, bem como os valores que permeiam as relações dentro do espaço escolar. Esse teórico afirma que esse movimento de aperfeiçoamento dos espaços escolares pode ser pautado nos seguintes pressupostos:

1. Deve-se considerar a escola como unidade de mudança. O aperfeiçoamento da escola deve se assentar na consideração individual de cada escola. Nem todas as escolas são iguais; pelo contrário, são singulares espaços ecológicos de interação, cujo particular equilíbrio e jogo de forças

caracterizam as formas de existência e as possibilidades de mudança.

2. Deve-se enfrentar a mudança de uma perspectiva sistêmica. Isto é, deve abarcar todos os elementos que intervêm de maneira progressiva e ao longo de um período de vários anos. As modificações reais nos comportamentos e nas formas de interação requerem tempo para se compreender e planejar a mudança autoproposta.

3. Um aspecto chave no aperfeiçoamento das escolas é a consciência das condições internas que devem ser modificadas. Isso inclui desde as estratégias para o desenvolvimento da estrutura de tarefas acadêmicas até os modos de estabelecer a estrutura de participação social.

4. A melhora da escola não pode se dar sem se aclamar as finalidades mais importantes de seu conteúdo. A mudança deve ser assumida como a estratégia mais adequada para poder cumprir com a função educativa da escola a cujas exigências deve-se submeter o resto dos objetivos e das especificações.

5. Deve-se assumir que para o aperfeiçoamento da escola existem diferentes níveis de influência, os quais devem harmonizar suas atuações de forma convergente com os propósitos educativos da mudança. A aula, a escola, as famílias e a comunidade social próxima devemos e propor à cooperação para desenvolver uma comunidade democrática de aprendizagem.

6. Por isso, deve-se procurar uma integração de estratégias que percorram de cima para baixo e da esquerda à direita os diferentes níveis implicados na comunidade democrática de aprendizagem (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 147-148).

Qualquer mudança exige esforço conjunto e envolvimento de todos os agentes atuantes no espaço escolar e isso, requer tempo, sacrifícios, tomada de decisão. Deve-se reconhecer, além disso, que muitas vezes a pressão externa pode abalar as relações trazendo incertezas, por isso, é preciso um processo de envolvimento pessoal, profissional, exigindo doação, compreensão, experimentação e, além disso, outros caminhos, reflexão e avaliação cotidianamente acerca das possibilidades que aparecem durante o processo.

Para Pérez Gómez (2001, p. 149) “O progresso se produz quando se incorporam cada vez novos indivíduos ou grupos ao processo de melhora.” Podemos dizer que nem sempre a mudança é aceita por todos, o percurso pode ser árduo, doloroso e, por que não, instigante e desafiador.

Diante dos preceitos legais e das proposições arroladas para a ampliação do tempo escolar e para a formação integral do aluno nos anos iniciais do ensino fundamental tornou-se instigante investigar a proposta de implantação e a implementação da escola de tempo integral no Estado de Goiás.

Percurso Metodológico

Para o desenvolvimento desta investigação optamos pela pesquisa qualitativa, cuja natureza contempla, em primeiro lugar, atividades, significados, participação e, em um

segundo momento, as relações estabelecidas pelos sujeitos envolvidos em situações cotidianas no campo da pesquisa.

Podemos mencionar cinco características da pesquisa qualitativa citados por Biklen; Bogdan (1994) que justificam esta escolha metodológica:

- na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, e o investigador constitui-se no instrumento principal;
- a investigação qualitativa é descritiva;
- os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo e não simplesmente pelos resultados ou produtos;
- os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BIKLEN; BOGDAN, 1994, p. 47).

Ressaltamos que as experiências educacionais de professores, alunos, gestores, coordenadores e pais podem constituir objetos de estudo, seja no contexto escolar ou fora dele, contribuindo, dessa maneira, para aumentar o conhecimento relativo a essas experiências, tendo-se em vista que é na investigação que o pesquisador tem de recolher a “matéria” em suas múltiplas dimensões.

Ainda, de acordo com Biklen; Bogdan (1994), na pesquisa qualitativa ocorre o seguinte procedimento:

[...] Os dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formulados com o objetivo de investigar fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem a investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais (BIKLEN; BOGDAN, 1994, p. 16).

Como campo desta investigação foram definidas 10 (dez) escolas totalizando 26,3%, das 38 (trinta e oito) escolas de tempo integral implantadas no Estado de Goiás no ano de 2006, dois critérios foram estabelecidos para escolha dessas escolas: a) escolas que obtiveram IDEB superior a 5,0 em 2009; b) escolas vinculadas à subsecretarias localizadas em diferentes regiões do Estado de Goiás, a saber: Itapuranga, Trindade, Silvânia, Goiânia, Rubiataba, Iporá, Catalão e Inhumas. Para tanto, selecionamos uma escola na cidade sede de

cada subsecretaria (com exceção de Piracanjuba e Pires do Rio) cujas escolas não se encontravam instaladas na mesma cidade em que a Subsecretaria.

O IDEB foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele é calculado com base na taxa de rendimento escolar, na aprovação e na evasão e, também, no desempenho dos alunos no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e na Prova Brasil.

Assim, quanto maior for a nota da escola na avaliação e quanto menos repetências e desistências houver, melhor será a classificação da escola, numa escala de zero a dez. O IDEB permite um mapeamento detalhado da educação brasileira, com dados por escolas, municípios e estados, além de identificar quem são os que mais precisam de investimentos e, depois, cobrar resultados.

A Prova Brasil e o SAEB são aplicados a cada dois anos e a coleta e compilação dos dados demora cerca de um ano. Portanto, tivemos resultados em 2007 - 2009 e o resultado de 2011 ainda não está disponível. Apesar de saber que várias críticas são feitas às avaliações propostas pela MEC, o IDEB foi utilizado como critério em nossa pesquisa por se tratar de um parâmetro nacional, e que nos permitiu selecionar as dez escolas de tempo integral em dez subsecretarias distintas, do total de 38 unidades escolares implantadas no ano de 2006.

Durante o processo de seleção das escolas, constatamos que na Subsecretaria de Catalão 3 (três) escolas apresentavam índices acima de 5.0 pontos percentuais; a escola da cidade de Ouidor com 5.5 e da cidade de Catalão com o mesmo percentual, já o da cidade de Goiandira com 5.3. Para resolver esse impasse, adotamos como critério escolher a escola que estava na cidade sede da subsecretaria. Na ordem dos melhores índices, selecionamos os municípios constantes do Quadro 1 a seguir:

QUADRO 1

Subsecretarias/Cidades e IDEB das Escolas Selecionadas		
SRE	Escola¹	IDEB
1. Pires do Rio	Escola 1	6.7
2. Piracanjuba	Escola 2	5.9
3. Catalão	Escola 3	5.5
4. Inhumas	Escola 4	5.5
5. Iporá	Escola 5	5.3

¹. Para manter a privacidade das informações os nomes das escolas foram substituídos por códigos. Os dados coletados nessas escolas foram autorizados pelos respectivos superintendentes mediante solicitação de autorização que encontra-se no apêndice 2 deste trabalho (Nota da Pesquisadora).

6. Goiânia	Escola 6	5.2
7. Rubiataba	Escola 7	5.1
8. Trindade	Escola 8	5.1
9. Silvânia	Escola 9	5.0
10. Itapuranga	Escola 10	5.0

Fonte: MEC/Inep/Seduc/Codesal/Gegeeder/2010.

A pesquisa de campo para coleta de dados ocorreu no período de agosto de 2011 a maio de 2012. Na figura 4 e no quadro 4 podem ser constatados os locais e as distâncias da capital até as cidades sedes das escolas pesquisadas.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, como técnicas de coleta de dados utilizamos as que se seguem: a análise documental, a observação *in loco* e a entrevista estruturada. Entendemos que a utilização dessas técnicas contribuíram para a efetivação do estudo, e, conseqüentemente, para o alcance do objetivo proposto.

Análise Documental

De acordo com André; Ludke (1986, p. 38), consideram-se documentos “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação sobre o comportamento humano”, uma vez que são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para realização da investigação.

A análise de documentos teve como finalidade identificar o Projeto Político-Pedagógico para a educação de tempo integral implantado pelas escolas investigadas bem como levantar o quadro de professores, a estrutura física e os espaços disponíveis para a implantação do referido projeto.

Foram consultados, principalmente, os seguintes documentos de cada escola: Projeto Político-Pedagógico, Atas das reuniões para implantação das escolas de tempo integral; fotografias que se encontravam no acervo da escola as quais tiveram autorização, por parte da equipe gestora, para serem utilizadas nesta pesquisa. Além do acervo da escola, fomos autorizadas a fotografar e publicar as fotos no presente trabalho que podem ser consultadas nos Apêndices 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12, e, também, no Capítulo 2 desta pesquisa.

Todos os PPPs observados apresentavam a seguinte estrutura: dados de identificação (nome da escola, endereço, grau de ensino, Município); apresentação e caracterização da escola; justificativa; diagnóstico da realidade escolar; objetivo geral;

objetivos específicos; proposta metodológica; perfil do educando que se pretende formar; metas e ações, avaliação, conclusão e referências bibliográficas.

Estes dados permitiram um mapeamento acerca das condições pedagógicas e da infraestrutura, previamente, de cada escola para implantação da proposta. Após análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, escrevemos o histórico de implantação de cada uma delas, bem como sua infraestrutura, materiais pedagógicos disponíveis, recursos financeiros, pessoal (quantidade de alunos da escola e por sala, quadro de professores efetivos – elaboramos uma tabela na qual está discriminada a quantidade de professores efetivos, sua formação para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, graduação e pós-graduação).

Observação *in loco*

André; Ludke (1986) afirmam que a observação ocupa um lugar privilegiado na pesquisa educacional, possibilitando um contato estreito do pesquisador com o fenômeno estudado, além de possibilitar a descoberta de novos aspectos de um problema.

Outra questão importante, na visão das autoras, é que a observação permite a aproximação do observador à perspectiva dos sujeitos. Assim, à medida em que

[...] o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações”, e, ainda, constitui também, como [...] o principal instrumento de investigação, uma vez que o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 26) (Grifo das autoras).

Nesse sentido, foram feitas duas visitas em cada escola e observados todos os seus espaços e, com autorização da direção, fizemos o registro fotográfico. Foram dois dias de observação em cada escola. Para a coleta das informações utilizamos um gravador digital, blocos de anotações e câmera fotográfica. Posteriormente, todas as entrevistas gravadas foram transcritas.

Durante as visitas, procuramos observar os seguintes espaços: salas de aula (quantidade, tamanho aproximado iluminação e ventilação), salas de administração, salas e ambientes especiais, instalações sanitárias, bebedouros e lavatórios, áreas livres, mobiliário, espaços de lazer e recreação.

Por meio dessas observações, foi possível verificarmos a adequação entre a proposta inicial e as atuais condições estruturais de implementação do projeto.

Entrevista Estruturada

A entrevista é uma das principais técnicas de trabalho utilizadas na área das Ciências Sociais. Conforme afirma Triviños (1987, p. 145-146), “[...] é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados”. Dessa forma, constitui um meio adequado para se obter informações sobre o que as pessoas sabem, fazem, desejam, sentem, esperam, sem contar que na entrevista “[...] a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p. 33).

De acordo com Gil (2009, p. 110), a entrevista na pesquisa social “[...] possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social. [...] é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano. [...] são suscetíveis de classificação e de quantificação”. Ainda em relação à entrevista, o autor afirma que esse procedimento apresenta algumas vantagens se comparada a um questionário, pois,

[...] não exige que a pessoa entrevistada saiba ler e escrever; possibilita a obtenção de maior número de respostas, posto que é mais fácil deixar de responder a um questionário do que negar-se a ser entrevistado; oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista; possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas (GIL, 2009, p. 110).

Para tanto, como foi dito anteriormente, elaboramos uma entrevista estruturada com 10 (dez) questões que se encontra no Apêndice 1. Realizamos duas entrevistas uma com o (a) diretor (a) da escola e outra com o (a) vice-diretor (a) de cada uma das escolas selecionadas e visitadas. Fomos autorizadas a fotografar e, também, a gravar as entrevistas, estas foram transcritas posteriormente, perfazendo um total de 120 páginas digitadas.

Nessa perspectiva, utilizamos a entrevista estruturada com a finalidade de complementar as informações coletadas durante as observações, conhecer a realidade da escola e fornecer outras possibilidades de análise dos dados, a partir das experiências dos interlocutores coordenadores e diretores das escolas selecionadas, em relação à proposta de implantação e a sua implementação.

Complementando esse raciocínio, André; Ludke (1986, p. 34) afirmam que “[...] a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”, desenvolvendo-se a partir de um esquema

básico e não aplicado com total rigidez, permitindo que o entrevistador faça os ajustes que julgar indispensáveis no decorrer da entrevista.

O roteiro da entrevista foi estruturado de forma a obter respostas válidas e informações pertinentes, a partir de uma relação de confiança e cordialidade com os entrevistados.

Assim, o presente trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma:

No primeiro capítulo intitulado: **Educação escolar: algumas considerações**, traçamos uma breve descrição a respeito do significado do termo educação, abordamos a origem da escola pública. Descrevemos três experiências de educação integral no Brasil, começando pelo Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR, depois pela Escola Parque em Brasília, ambas idealizadas por Anísio Teixeira Implantadas nas décadas de 1950 a 1960, em seguida, pelos Centros Integrados de Educação Popular (CIEPs) e Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), idealizado por Darci Ribeiro e, por último, a proposta de implantação adotada pela Rede Estadual de Ensino de Goiás, no ano de 2006, projeto elaborado por profissionais efetivos da própria rede estadual, conhecedores da realidade educacional de nosso Estado.

O segundo capítulo, **“Tramando fios, tecendo a história, delineando caminhos”** trata da pesquisa propriamente dita, e está subdividido em três categorias, que são: escola de tempo integral – preparação, formação e condições de trabalho; Escola de tempo integral – espaço físico (refeitório, cantina, almoxarifado, depósito, despensa, padaria, sala de direção, secretaria, horta escolar, espaços de convivência, jardins, banheiros com e sem chuveiro, áreas livres cobertas e descobertas, quadra coberta e descoberta, piscina, auditório, biblioteca e sala de leitura, laboratório de informática, quiosques, sala verde, farmácia, gabinete médico e dentário e, por último, Escola de tempo integral – o tempo pedagógico.

Por fim, o terceiro e último capítulo, **“Educação integral entrelaçando pontos”**, elaboramos a análise da pesquisa, que foi subdividido em dois itens a saber: Escola do Conhecimento e Escola do Acolhimento e, nas considerações finais, apresentamos uma síntese dos resultados obtidos com esta investigação.

CAPÍTULO I
EDUCAÇÃO ESCOLAR E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

- Brandão -

1.1. Educação Escolar

A educação, em sentido amplo, pode ser entendida como atividade criadora que objetiva levar o ser humano a ampliar suas potencialidades. Não se pode reduzir à preparação para uma profissão, nem ao desenvolvimento de características parciais da personalidade, mas, sim, à formação integral do sujeito, em todos os seus aspectos: espiritual, intelectual e moral, como um processo contínuo que se inicia desde o nascimento, estendendo-se até o momento de sua morte.

É por isso que Fernandes (1998) afirma que a dimensão social da educação apresenta-se sob três aspectos. São eles:

[...] como processo educativo: a educação realiza-se através de uma interação onde intervêm diretamente duas pessoas – o educador e o educando – e indiretamente muitas pessoas; como conjunto de aquisições (conhecimentos, adestramentos, atitudes e comportamentos) que constituem um patrimônio comum de vários indivíduos e resultado de uma ação coletiva; como uma ação orientada para certas finalidades definidas pela sociedade e para a sociedade (FERNANDES, 1998, p. 25).

Nesse sentido, podemos afirmar que a educação é, ao mesmo tempo, uma ação social e uma ação individual, e que, de modo geral, ela não ocorre somente no interior da instituição escolar, mas também dentro de várias outras instituições sociais, tais como: a família, a escola, a igreja, a fábrica, ou por meio dos veículos de comunicação como: o rádio, a televisão, o cinema, dentre tantos outros. A educação do indivíduo é, portanto, influenciada

por diferentes agentes educativos, que são transmissores de um vocabulário específico, de formas de vestir, de relacionar, de noções morais acerca do que se deve ou não se deve fazer, além da conscientização do sujeito a respeito de seu pertencimento a uma determinada classe social.

Do exposto, podemos deduzir que não há um tipo (modalidade) apenas de educação e que tampouco ela acontece somente na escola. Pelo contrário, a educação existe por toda parte, o sujeito está em constante processo de formação, aprendendo de maneira informal, sem intencionalidade, mesmo quando não se encontra submetido a um conjunto de ações organizadas, sistematizadas e institucionalizadas. Na concepção de Brandão (2005), a educação

[...] se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. Mas, a seu modo, ela continua no homem o trabalho da natureza de fazê-lo evoluir, de torná-lo mais humano (BRANDÃO, 2005, p. 14).

Aprendemos e ensinamos em todos os lugares e nos apropriamos de conhecimentos culturalmente disseminados e aprendidos ao longo dos anos, de geração em geração. Brandão (2005, p. 13) assinala que “[...] a educação existe onde não há escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra.”

Nesse sentido, a educação é criada e recriada pelos grupos sociais, por meio da cultura de uma determinada sociedade, ou seja, todos ensinam e aprendem ao mesmo tempo, apropriando-se de conhecimentos construídos historicamente a cada geração, por meio de símbolos, do artesanato, da religião, do trabalho, da tecnologia e, principalmente, pelas trocas que são estabelecidas nas relações com o outro. Na visão antropológica, conforme Ferreira (1999), cultura é:

O conjunto complexo dos códigos e padrões que regulam a ação humana individual e coletiva, tal como se desenvolvem em uma sociedade ou grupo específico, e que se manifestam em praticamente em todos os aspectos da vida: modos de sobrevivência, normas de comportamento, crenças, instituições, valores espirituais, criações materiais. [...] Pode ser tomada abstratamente como manifestação de um atributo geral da humanidade ou mais concretamente, como patrimônio próprio e distintivo próprio de um grupo ou sociedade específica (FERREIRA, 1999, p. 591).

É, portanto, inserido em determinada cultura que o homem adquire conhecimentos, ideias e crenças de gerações anteriores. Entretanto, a diversidade cultural nos leva à reflexão acerca da complexidade que envolve as múltiplas culturas e o conhecimento por elas construído como, ainda, a respeito do enorme desafio imposto às instituições

escolares no que se refere, principalmente, à compreensão do papel educativo em relação ao favorecimento de trocas e descobertas significativas. Conforme Sacristán (2007):

[...] o fenômeno da educação é um traço constitutivo de qualquer sociedade, como as maneiras em que circula a informação dentro delas. Toda sociedade, toda cultura, tem suas formas de educar e comunicar informação. Sendo a educação historicamente transformada pelas instituições escolares em uma atividade que se justificava, ao menos em parte importante, por sua capacidade para transmitir e difundir informação em um sentido amplo (SACRISTÁN, 2007, p. 43).

A educação escolar é um processo que ocorre no âmbito de uma instituição social específica, de forma intencional e sistemática, com vistas a alcançar determinados objetivos com relação ao desenvolvimento humano. É a escola a instituição responsável por essa formação, realizada por meio de uma atividade formalizada, operada em locais próprios, como salas de aula, oficinas, laboratórios, com horários estabelecidos, textos elaborados e métodos apropriados. Seguindo esse raciocínio, Fernandes (1998) expõe o seguinte:

A educação escolar processa-se num lugar específico – a escola – e numa relação direta entre educadores e educandos. Os edifícios escolares têm características próprias que permitem facilmente distingui-los de uma fábrica, de uma casa de habitação ou de uma igreja. É um aspecto visível da instituição escolar cuja observação nos oferece elementos importantes sobre as concepções de escola, as pedagogias utilizadas, os sistemas de organização escolar, as hierarquias existentes dentro da escola, os problemas de funcionamento, etc (FERNANDES, 1998, p. 67).

É preciso entender ainda que a instituição escolar, com suas características peculiares, não depende somente da relação entre professor e aluno, como também da intervenção de outras pessoas. O *locus* privilegiado para a aprendizagem sistematizada do sujeito é a escola, e esta se realiza por meio de três níveis, conforme Fernandes (1998), primeiramente procede dentro da instituição escolar – professores e alunos estão diretamente envolvidos na relação educativa, além, é claro, de todos os envolvidos internamente nesse espaço, dentre eles: diretores, coordenadores, secretários, porteiros, e outros.

Em segundo lugar, encontram-se as entidades fora da instituição escolar, compostas pelas autoridades regionais ou centrais, tais como: secretarias de ensino, grupos de apoio que criam programas, escrevem textos teóricos/didáticos, estudam, apresentam novas metodologias e estratégias de ensino. Inserem-se, ainda, nesse contexto, os órgãos governamentais, federais, estaduais, municipais, que criam, votam, orçam e definem políticas gerais de educação.

Por último, estão as outras entidades que, de certa forma, exercem influências ao meio educacional: a família, a comunidade, a igreja, os meios de comunicação e vários outros.

Assim, a escola, não estando isenta dos conflitos de interesses, acaba por refletir os interesses da classe social dominante, configurando-se como uma instituição reprodutora. Forquin (1993) aponta que a escola é também

[...] um ‘*mundo social*’ que tem suas características e vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos. E esta ‘*cultura da escola*’ não deve ser confundida tampouco com o que se entende por ‘*cultura escolar*’, que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, *normatizados, rotinizados* sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p. 167) (Grifos do autor).

No entanto, no que se refere à educação escolar, esta contém métodos e técnicas de ensino, estabelece regras, normas, necessitando de pessoas especializadas para cumprirem a tarefa de ensinar. A principal tarefa é controlar os modos e usos do saber e de todas as situações em que esse saber é distribuído, legitimando o conhecimento, controlando o que deve ser ensinado. A educação, para Brandão (2005, p. 11), participa do processo de “[...] produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades”.

Nesse sentido, a escola apresenta-se como uma instituição especializada, cuja transmissão de saberes só poderá efetivar-se mediante a sistematização de conteúdos, voltada para a formação de intelectuais, letrados, que tenham possibilidades de preparar e formar o cidadão para o exercício de sua cidadania² e para as diferentes situações da vida e do trabalho.

1.2. Escola Pública

A educação escolar representa um espaço de experiências pessoais e, por isso, proporciona ambientes em que o indivíduo não apenas aprende, mas constrói relações afetivas

². Paro (2001) afirma o seguinte nesse sentido: “O termo cidadania, embora tendo origens que remontam à antiguidade grega, possui um significado moderno e complexo que não podia ser alcançado pelas sociedades daquela época. Para compreendê-lo é preciso ter presente que a cidadania, para além do conceito de pessoa, entendida como um ser natural, dotado de características próprias, supõe a categoria de indivíduo. Este, mais do que um ser que tem características apenas particulares, detém propriedades sociais, que o faz *exemplar* de uma sociedade, composta por outros indivíduos que possuem essas mesmas características. [...] Nessa relação, é preciso que, além de sua condição de sujeito, seja preservada a condição de sujeito dos demais (seus semelhantes); ou seja, a ação do indivíduo diante dos demais indivíduos deve ocorrer de tal modo que, para preservar seus direitos (como direitos de indivíduo e não como privilégios de pessoa), sejam preservados também os direitos dos demais indivíduos” (PARO, 2001, p. 9-10) (Grifos do autor).

que são fundamentais e imprescindíveis para o desenvolvimento de sua personalidade. Entretanto, a escola, do modo como a conhecemos hoje, é a instituição social especificamente criada para a formação do cidadão e dos profissionais necessários para atender as demandas vindas dos agrupamentos humanos. Então a escola é o *locus* responsável pela aquisição do saber, tendo surgido como escola pública gratuita e laica para atender as demandas da sociedade moderna em desenvolvimento.

O surgimento da escola pública foi respaldado por duas grandes frentes: a primeira, durante a Revolução Industrial (1780), que configurou o modo de produção capitalista, favorecendo os processos de industrialização, urbanização e migração, momento em que surge o trabalho alienado³ e assalariado, a segunda frente foi a Revolução Francesa (1789), por meio da qual se instalou uma nova classe dominante, “a burguesia”, destituindo a nobreza e o clero do poder econômico e político, inviabilizando a relação servo-senhor feudal, empurrando grandes contingentes das populações rurais para os centros urbanos.

Portanto, somente com o advento da Revolução Industrial e burguesa é que se instalam os princípios da universalidade, laicidade, gratuidade da educação escolar para todos os cidadãos. A estatização da educação escolar desabrocha nos séculos XVIII e XIX, quando o Estado já não pode mais delegar a outros o cuidado de formar os cidadãos e o papel da instrução pública torna-se entrelaçado ao papel do Estado. A educação, sendo mais que um dever do Estado, é também um dever da família, um direito do cidadão, e, portanto, cabe ao Estado auxiliar a família, possibilitando o acesso à educação. Nas palavras de Petitat (1994):

O Estado dispõe da força para manter a ordem natural, cujos princípios não se impõem por si próprios à consciência dos indivíduos. Mas essa força sozinha é impotente; e a educação representará então a parte essencial da ação persuasiva e preventiva do Estado (PETITAT, 1994, p. 143) (Grifos do autor).

Deste modo, os sistemas de ensino surgem com o objetivo principal de fornecer uma cultura escolar para o povo e, no século XIX, a escola primária gratuita e obrigatória fora implantada na maioria dos países industrializados.

Na concepção liberal de sociedade, a educação passa então a desempenhar tarefas insubstituíveis como: oportunizar o conhecimento e a manipulação de ferramentas, criando profissionais capacitados para exercer as diferentes funções.

³. Bobbio; Matteucci; Pasquino (2000) expõem que: “[...] ao nível de máxima generalização, a alienação pode ser definida como o processo pelo qual alguém ou alguma coisa (segundo Marx, a própria natureza pode ficar envolvida no processo de alienação humana) é obrigado a se tornar outra coisa diferente daquilo que existe propriamente no seu ser”. “[...] O uso corrente do termo designa, frequentemente em forma genérica, uma situação psicossociológica de perda da própria identidade individual ou coletiva, relacionada com uma situação negativa de dependência e de falta de autonomia” (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2000, p. 20).

É necessário percebermos como a escola pública está organizada e esta não pode estar isolada das demais relações sociais, como já foi dito anteriormente. Pérez Gómez (2001) apresenta quatro características básicas do sistema educacional⁴ público:

1. Concebe a escolarização obrigatória e gratuita dentro do sistema como instrumento da política pública. A educação é assunto político, e na maioria das vezes os representantes legais decidem os valores e a cultura que serão ensinados na escola, além de definirem o currículo, a organização escolar, a metodologia, os professores, a sistemática de avaliação.
2. Todos os cidadãos têm direitos iguais, independente da origem social, étnica e religiosa, e é o sistema público que deveria garantir o respeito às diferenças, que tornaria o convívio menos conflituoso e mais harmonioso, garantindo um espaço sem discriminações.
3. O controle do currículo pelo sistema de ensino, a implantação de um currículo comum seria prioritário, uma vez que garantiria uma não criação de identidade por parte das escolas, estas teriam os mesmos conteúdos, mesmos objetivos, o que retiraria toda e qualquer possibilidade de autonomia por parte das escolas.
4. Por fim, os funcionários, docentes, secretários, merendeiras, são funcionários públicos, mesmo tendo um currículo imposto, o professor tem liberdade para interpretar e decidir qual a melhor proposta de intervenção a ser utilizada dentro da sala de aula. É o professor dentro da sala de aula quem ensina e avalia o que foi aprendido, tendo os educandos muitas vezes que acatar as decisões desse professor quanto ao ensinado, avaliado e mensurado. De acordo com Pérez Gómez (2001), a escola é vista

[...] como instrumento político a serviço da democracia, concebe-se a escolarização como um serviço público que deve alcançar todos os cidadãos. A educação é um direito e dever de todos, pois é precisamente sua universalização que legitima a estrutura social democrática das sociedades ao garantir, ao menos teoricamente, uma mínima igualdade de oportunidades, que pretende compensar, em parte, as desigualdades pessoais vinculadas à origem social, étnica, religiosa, cultural e sexual de seus membros (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 141-142).

A escolarização, como um serviço público, deveria alcançar todos os cidadãos, assim, não podemos deixar de percebê-la como instrumento político a serviço da democracia. Paro (2001) aponta que a democracia precisa ser vista em seu significado amplo que é a de mediação e construção da liberdade e da convivência social. Para ele a democracia apesar de sua origem remota

⁴ Saviani (1978) encara o “[...] sistema educacional como um conjunto dinâmico, com seus elementos interagindo, incorporando contradições e se comportando, ao mesmo, como condicionado e condicionante do contexto em que está inserido (SAVIANI, 1978, p. 28).

[...] transformou-se enormemente em seu percurso histórico, enriquecendo-se de novos significados, à luz dos quais precisa ser compreendida. Assim, ela já não deve ser vista apenas em sua conotação etimológica de ‘governo do povo’ ou em sua versão formal de ‘vontade da maioria’, mas sim em seu significado mais amplo e atual de mediação para a construção da liberdade e da convivência social, que inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente (PARO, 2001, p. 10).

Por isso, a escola pública se constitui em um espaço vasto, plural, heterogêneo, diversificado, marcado por inúmeras dificuldades, principalmente nas suas precárias condições de trabalho, como também no que se refere às desigualdades sociais. Libâneo (2006) acrescenta que:

[...] os objetivos da escola se confundem com a ação exercida sobre crianças e adolescentes (principalmente), para torná-las aptas a viver numa determinada sociedade. A ação pedagógica é, assim, o traço de união entre o indivíduo e o social. [...] os propósitos de educação individual não se separam da totalidade social em que se insere. Com efeito, numa sociedade de classes dão-se relações sociais que são o resultado do conflito de interesses de duas classes fundamentais, sendo que uma delas, a que detêm o poder econômico e político, procura conformar as instituições a seus interesses (LIBÂNEO, 2006, p. 93-94).

Por outro lado, sabemos que a principal característica da escola pública é ser pública, uma vez que é dever do Estado e direito de todos o acesso aos bens culturais. Devemos ressaltar que a função da escola vai além do ensinar as noções básicas, necessitando ser responsável por desenvolver no homem características peculiares à sua formação pessoal e cidadã no meio em que este encontra-se inserido, valorando e resguardando a sua cultura.

Na atualidade, constatamos que para a escola cumprir a sua função social o seu trabalho precisa estar articulado e integrado, pois seu verdadeiro objetivo é formar cidadãos qualificados e mais preparados para os novos dias, conseqüentemente, exercitando sua cidadania. Para isso, conforme Libâneo (2003), a escola deve prioritariamente contribuir para que a educação atinja seus objetivos:

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

- formar cidadãos éticos e solidários.

Diante desses desafios é preciso pensarmos em uma escola que modifique o homem, transforme-o, e faça desse homem um construtor de uma sociedade mais justa e igualitária. Um escola que seja o lugar de socialização e sistematização do saber e que esteja centrada nas aprendizagens que favoreçam o exercício da cidadania plena e partícipe. Conforme Gadotti (2009)

[...] nós precisamos da escola para educar a sociedade, para educar a cidade, o município, para desenvolver o país, para redistribuir renda, para construir uma nova cultura política, fundada no diálogo, na escuta, na vivência da democracia em todos os espaços sociais (GADOTTI, 2009, p. 55).

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

1.3. Escola de Tempo Integral: Retrospecto de Implantação no Brasil

Na sua origem a proposta de implantação da escola de tempo integral no Brasil surgiu no bojo do movimento escolanovista, quando a educação brasileira foi pensada e organizada em um sistema público de ensino. Esse movimento teve respaldo nas ideias pragmatistas⁵ de Dewey e de outros educadores, como Anísio Teixeira que trouxe suas ideias para o Brasil. Segundo Nepomuceno (1994),

[...] o ideário escolanovista resultou de um movimento que significou uma remodelação da escola. Esta deveria promover uma educação centrada na criança. Em decorrência sofreram modificações: o papel do educador, que deveria oferecer os meios para que a própria criança se desenvolvesse; a natureza dos programas, que deveriam ser adaptados ao desenvolvimento mental e psicológico da criança, e os métodos e técnicas de ensinar e aprender. Enfim, sofreram modificações todos os aspectos internos da instituição escolar (NEPOMUCENO, 1994, p. 38).

Esse movimento renovador e construtivo, conforme Nepomuceno (1994), pelo menos em suas intenções e aplicações pedagógicas, teve a vontade de reformar a educação, abandonando o conhecimento empirista, transformando-o em conhecimento científico; seus idealizadores e defensores queriam levar a sério os problemas da educação brasileira. Por isso, o seu ideal era pautado nas ideias pragmatistas, movimento que surgiu no final do século

⁵. Conforme Tiballi (2006), esse movimento “[...] Surge no momento de consolidação da sociedade americana após a guerra civil, da separação entre a Igreja e o Estado e no interior do movimento de instauração de um ‘Mundo Novo’, fundado na ciência e na tecnologia, ancorado na ideia de educação como fator de desenvolvimento” (TIBALLI, 2006, p. 87).

XIX, conforme Tiballi (2006), “[...] sob a forte tensão que se colocava entre a filosofia e a ciência moderna, tendo seus princípios sistematizados pelas críticas ao racionalismo alemão e ao empirismo inglês” (TIBALLI, 2006, p. 87).

Assim, pautados nos ideais escolanovistas o pensamento em favor da escola pública gratuita e laica cresceu tendo como referência os escritos de Anísio Teixeira que, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, instigava os intelectuais a lutarem por uma escola mais justa e integral.

Uma das propostas apresentadas por esse movimento foi a Escola de Tempo integral idealizada e implantada por Anísio Teixeira nas décadas de 1950 a 1960, em Salvador, com a implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro - CECR -, e posteriormente, as escolas-parque em Brasília. Outra proposta de escola de tempo integral foi implantada por Darcy Ribeiro com a criação dos Centros Integrados de Educação Popular - CIEPs - e dos Centros Integrados de Apoio à Criança - CIACs - no Rio de Janeiro, na década de 1980. Finalmente, surgem novas discussões no século XXI por meio da LEI nº. 9394/96 que propõe a ampliação da jornada escolar e, posteriormente, com a publicação do PNE (2001/2010) que trouxe uma proposta de escola de tempo integral para os sistemas de ensino público do Brasil. Por fim, deu-se a implantação da Escola de tempo integral em Goiás no ano de 2006.

1.3.1. Escola Parque: Ideário de Anísio Teixeira

Para Teixeira (1971), a escola deveria ser concebida como um instrumento de transformação social e, por isso, seria preciso modificá-la, transformá-la nesse *locus* de informação e de reflexão acerca das mudanças ocorridas no seio da sociedade.

Esse autor participou de um debate que teve início a partir de 1930, o qual trouxe à tona algumas polêmicas que marcaram o meio educacional no século XX, decorrentes do movimento dos educadores pela reconstrução da educação no Brasil, como podemos constatar na afirmativa de Pereira (2009) a seguir:

O ressurgimento de temas como educação integral e educação parcial, educação intelectual e educação manual, educação para o lazer e educação para o trabalho configura-se como sendo a maior importância, dada a sua atualidade e a conveniência de considerá-los para as definições das políticas públicas do país (PEREIRA, 2009, p. 42).

Assim, o tema educação integral surgido nos últimos anos não é recente, pois desde 1932 o termo educação integral, como direito do cidadão, já estava presente no

Manifesto dos Pioneiros (1932), movimento que tinha como um dos seus pressupostos a formação integral do indivíduo. Isso

[...] decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função(sic) social e eminentemente pública que elle(sic) é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais.

[...] A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar ‘a hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem por objeto organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de ‘dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento’, de acordo com uma certa concepção do mundo (MANIFESTO DOS PIONEIROS *apud* NEPOMUCENO, 1994, p.51-52) (Grifos dos autores do documento).

Torna-se, portanto, pertinente falarmos das experiências de escola de tempo integral no Brasil a partir do pensamento de Anísio Teixeira (1959), um dos intelectuais que assinou o Manifesto dos Pioneiros (1932), almejando concretizar uma escola que pudesse oportunizar aos alunos um “[...] programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física” (TEIXEIRA, 1959, p. 78).

Entre 1947 e 1950 Anísio Teixeira exerceu o cargo de Secretário da Educação e da Saúde na cidade de Salvador - Bahia. Nessa época, apresentou o Projeto do *Primeiro Centro de Educação Primária*. Assim, foi implantado o Centro Educacional Carneiro Ribeiro - CECR - . Conforme Eboli (1969), o Centro tinha como principais objetivos:

- a) dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levam à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles;
- b) torná-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico;
- c) desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação a honestidade, o respeito a si e aos outros (EBOLI, 1969, p. 20).

Esse projeto compreendia, para cada grupo de mil alunos, uma escola classe e, para um grupo de quatro mil alunos, uma escola-parque, as quais funcionariam em dois turnos conjugados de modo que o aluno participasse o dia todo das atividades nelas oferecidas, num dia completo de educação. Conforme Eboli (1969):

As escolas classes são grandes prédios, amplos e modernos, localizadas, respectivamente: Escola classe 1, na liberdade, Escola classe 2, no Pero Vaz, Escola classe 3, na rua Marquês de Maricá e Escola classe 4, na rua Saldanha Marinho, Caixa D`água. Essas escolas contam com 12 salas de aula cada uma, áreas cobertas, gabinetes médico e dentário, instalações para

administração, jardins, hortas e áreas livres. Nelas permanecem os alunos quatro horas, em aprendizagem escolar (EBOLI, 1969, p. 20).

Na escola classe o aluno permanecia, de acordo com o projeto original, por quatro horas, com as seguintes disciplinas (chamadas à época de matérias de ensino): linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais. Após esse tempo, as crianças eram encaminhadas à escola-parque (e desta para as escolas-classe em horário descontraído) permanecendo nela por mais quatro horas. Nessa última, complementavam o tempo integral com as atividades nos outros setores: setor de trabalho, setor de educação física e recreação, setor socializante, setor artístico, setor de extensão cultural e biblioteca. A função da escola parque era muito importante e nela os alunos eram agrupados por suas preferências, com idades aproximadas, em salas com 20 a 30 alunos no máximo, nos diferentes setores da escola.

A escola-parque foi construída com sete pavilhões destinados às chamadas práticas educativas, onde os mesmos alunos completavam sua educação em horário diverso, de maneira a participarem de um dia completo de permanência em ambiente educativo. Esta apresentava os seguintes setores: pavilhão de trabalho, setor socializante, pavilhão de educação física, jogos e recreação, biblioteca, setor administrativo geral e almoxarifado, teatro de arena e o setor artístico. De acordo com Teixeira (1967), o Plano elaborado tinha, com efeito, suas complexidades e, por isso, destacava o seguinte:

O corpo de alunos se matriculava nas quatro escolas-classe, onde se organizariam pelas classes e graus convencionais de cada escola e passariam metade do tempo do período escolar completo de 9 horas, dividido em 4 - 1 - 4 horas. [...] A outra metade do tempo decorreria na escola-parque, de organização diversa da escola convencional, agrupados os alunos, predominantemente pela idade e tipo de aptidões, em grupos já não mais de 40, mas de vinte, que deviam, durante a semana, participar de atividades de trabalho, atividades de educação física, atividades sociais, atividades artísticas e atividades de organização e biblioteca (TEIXEIRA, 1967, p. 246 - 253).

A primeira unidade da Escola-Parque foi instalada em Salvador na Bahia e está em pleno funcionamento com o nome de Centro Educacional Carneiro Ribeiro⁶ (CECR), reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como modelo educacional.

⁶ A denominação do CECR decorre de uma homenagem a Ernesto Carneiro Ribeiro que nasceu em Itaparica, Salvador, em 12 de setembro de 1839, e faleceu na mesma cidade em 13 de novembro de 1920. Afro-descendente, médico, professor, linguista e educador, ele passou à História, sobretudo, pela polêmica mantida com Ruy Barbosa, seu ex-aluno, acerca da revisão ortográfica e do Código Civil Brasileiro (Nota da pesquisadora).

A Escola-Parque do CECR arborizada e gramada, ocupa uma área de 42.292m². Foi construída com sete pavilhões de arquitetura moderna, à base de arcos que permitem perfeita iluminação natural. A decoração do pavilhão que se acha instalado o Setor de Trabalho merece destaque, no qual podem ser apreciados três grandes e belíssimos painéis dos artistas Maria Célia Amado, Mário Cravo e Caribé; e dois afrescos de Carlos Magano e Genner Augusto.

Quanto ao corpo docente, era formado por professores designados pelo estado e recebiam uma gratificação do Instituto Nacional de Pesquisa (INEP), além de receber bolsas de estudo nos Estados Unidos, fazer cursos de qualificação e especialização em Minas Gerais e no Rio de Janeiro.

O plano de funcionamento apresentado foi considerado, à época e ainda hoje, um excelente modelo de organização e, principalmente, corajoso, arrojado, para o sistema rotineiro e acanhado do país. Com essa implantação, deu-se início ao grupo de trabalho, o que não constituiu apenas na construção de uma escola, mas de um conjunto de prédios onde iria funcionar o mais completo complexo de educação integral, em nível primário, da América Latina. Conforme Eboli (1969)

Um muro branco e simples, como de qualquer casa, separa o mundo da Escola-Parque do mundo cá de fora. Quem passa pela rua Saldanha Marinho, no bairro popular da Caixa-D'água, não imagina que atrás daquele desprezioso portão existe uma escola que, em seu conjunto, lembra 'uma pequena universidade infantil'. Só penetrando nela e aí permanecendo algum tempo é que se poderá compreender sua significação para aqueles meninos alegres e desinibidos que se movimentam de um setor para outro, com seus uniformes azuis (EBOLI, 1969, p. 35) (Grifos da autora).

Conforme Teixeira (1967), uma educação organizada nessa sistematização oportunizaria ao aluno a sua participação, como membro da comunidade escolar, em um conjunto rico e diversificado de experiências que deveriam ser desenvolvidas partindo do conhecimento prévio das crianças, uma vez que seriam aprendizagens educativas por meio das quais os estudantes iriam adquirir

[...] hábitos de observação, desenvolver a capacidade de imaginar e ter idéias, examinar como poderiam ser executadas e executar o projeto, ganhando, assim, habilitação para a ação inteligente e eficiente em sua vida atual, a projetar-se para o futuro (TEIXEIRA, 1967, p. 246-253).

É importante registrar a transcrição do discurso que Anísio Teixeira pronunciou na inauguração do CECR, em que apresenta a filosofia do Centro, Nele podemos encontrar as diretrizes e metas do projeto proposto por Anísio à época. O discurso pode ser

conferido na íntegra no Anexo 1 desta pesquisa. Em seu texto, Teixeira argumentava que não bastava apenas ampliar o tempo da criança na escola, pois era preciso pensar

[...] não só em tempo, mas principalmente em qualidade. Não adianta apenas aumentar a quantidade, sem melhorar a qualidade. Precisa-se ampliar as quatro horas-aulas e melhorar sua qualidade, garantindo o acesso e o direito a diversas atividades (EBOLI, 1969, p. 16).

Teixeira (1959) ainda conclui em seu discurso:

[...] E desejamos dar, de novo, à escola primária o seu dia letivo completo. [...] Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive inspirações, 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 alimente a criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1959, p. 79).

Para o referido autor, a escola não apenas seria responsável pelo processo de aprendizagem, mas também ofereceria à criança, além de uma alimentação balanceada em quatro refeições diárias, atendimento médico e odontológico, oportunizando-lhe um atendimento em tempo integral real. Após a experiência de implantação do CECR na Bahia, conforme Pereira (2011):

Coube a Anísio Teixeira definir novo modelo de educação para a Capital Federal, fundado nos princípios defendidos desde a década de 1930. [...] A escola integral e integradora⁷ floresceu na nascente capital. [...] de modo a cumprir a finalidade a que veio: formar um novo homem para a vida na sociedade moderna (PEREIRA, 2011, p. 19).

Ela foi idealizada por Anísio Teixeira a partir de um projeto arquitetônico de José Reis, conforme ordenamento urbanístico proposto por Lúcio Costa para o Plano Piloto de Brasília. Anísio Teixeira definiu o novo modelo de educação e, assim, a segunda escola-parque foi inaugurada em 21 de abril de 1960, em Brasília. No entanto, só começou a funcionar realmente no mês de maio, e ainda está em funcionamento nos mesmos locais onde foi implantada.

O Plano Educacional proposto por Teixeira abria a possibilidade de a capital federal oferecer ao Brasil um exemplo de modelo educacional, porque tudo levava a crer que a nova capital federal reunia as condições ideais para esse modelo de educação, por contar

⁷. Para Mendonça *apud* Pereira (2010), “[...] a escola pública seria ampliada nas suas funções, portanto, integradora e integrada, em várias direções: “[...] oferecendo uma educação que integrasse a formação intelectual sistemática da criança e do jovem e o seu desenvolvimento físico, artístico e social e sua iniciação para o trabalho; [...] internamente integrada, pelo trabalho socializado dos seus professores e pela gestão colegiada da escola, prevendo-se a própria participação dos alunos; Externamente integrada, constituindo-se em um verdadeiro centro educativo da comunidade em que está inserida, estendendo-se assim para além dos seus muros a influência da escola” (MENDONÇA *apud* PEREIRA, 2010, p. 16-17).

com espaços físicos adequados à edificação dos complexos conjuntos escolares propostos no Plano e em outras cidades já estruturadas seria inviável.

O Programa, como dizia o próprio Anísio Teixeira, era “[...] o mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais” (TEIXEIRA, 1961, p. 197), já não era mais uma simples escola, mas, sim, um conjunto com salas especiais onde as crianças seriam distribuídas em atividades diversificadas, e, ainda conforme Teixeira (2007), teriam as seguintes características:

Já não se trata de escolas e salas de aula, mas de todo um conjunto de locais, em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de *estudo*, de trabalho, de *recreação*, de *reunião*, de *administração*, de *decisão*, de vida e convívio no mais amplo sentido desse termo. A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da *escola tradicional* com os da *oficina*, do *clube* de esportes de recreio, da *casa*, do *comércio*, do *restaurante*, do *teatro*, compreendendo, talvez o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais (TEIXEIRA, 2007, p. 49) (Grifos do autor).

Conforme a proposta de implantação do projeto, a cidade de Brasília seria organizada em superquadras, com blocos residenciais, sendo instaladas nas superquadras as escolas primárias, de forma que as crianças percorressem um pequeno trajeto de suas casas até a escola, sem interferência do trânsito tão comum nas grandes capitais. As escolas para os adolescentes e jovens seriam instaladas em locais também de fácil acesso.

O Plano educacional proposto para a nova capital não se restringia apenas ao ensino primário, era uma referência ao sistema educacional como um todo, abrangendo não apenas o ensino primário, mas também o secundário e o superior, na perspectiva de oferecer ao aluno de Brasília oportunidade de continuar seus estudos.

A proposta pedagógica levaria em conta tanto os objetivos quanto as funções atribuídas à escola, com uso de tecnologias e com respeito às mudanças sociais que exigiam a formação de um novo homem que pudesse viver nessa sociedade moderna, conforme podemos observar na citação de Teixeira (1961) a seguir:

Como as necessidades da civilização moderna cada vez mais impõe obrigações à escola, aumentando-lhe as atribuições e funções, o plano consiste – em cada nível de ensino, desde o primário até o superior ou terciário, como hoje já se está a chamar – num conjunto de edifícios com funções diversas e considerável variedade de forma e de objetivos, a fim de atender a necessidades específicas de ensino e de educação e, além disso, à necessidade de vida e convívio social (TEIXEIRA, 1961, p. 95).

Os espaços pensados seriam espaços de convivência, nos quais os alunos poderiam vivenciar as mais diferentes experiências. Daí a ideia de comunidade educativa, em que as crianças seriam convidadas a conviver, socializar-se, onde não desenvolveriam apenas

ideias, aprenderiam não somente fatos, mas atitudes de respeito ao outro, ao conviverem com o outro, por meio do despertar dos seus interesses o que favoreceria o seu aprendizado.

A proposta era de implantar as seguintes instituições de ensino:

- Centros de Educação Elementar – Jardins de Infância, Escolas - Classe e Escolas Parque;
- Centros de Educação Média – Escola Secundária Compreensiva e ao Parque de Educação Média;
- Universidade de Brasília – Nela seriam instalados Institutos, Faculdades e demais dependências necessárias ao seu funcionamento, bem como espaço para recreação e práticas desportivas.

A Escola-parque de Brasília tinha como princípio básico a organização da cidade em “Unidades de Vizinhança”⁸. A primeira Escola-parque⁹ a ser construída na capital federal reúne o conjunto das superquadras 107, 108 e 307, 308, e é a única completa na capital federal que ainda está em atividade, funcionando como escola de tempo integral.

É nessa perspectiva que se configura a ideia de uma educação integral, que se volta para o indivíduo em todas as suas dimensões, uma escola variada, rica, que fomenta experiências educativas diversificadas que só seriam possíveis a partir de uma jornada escolar ampliada que, conforme TEIXEIRA (1957, p. 4), corresponderia a um “[...] tempo para se fazer uma escola de formação de hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual.”

No projeto proposto por Anísio Teixeira, referente à educação integral, ela deveria ser marcada pela liberdade de expressão dos alunos, cujos professores não poderiam

⁸. Conforme Pereira (2010), “As Unidades de Vizinhança” eram formadas pelo agrupamento de superquadras, de quatro em quatro, e compreendem, além dos blocos residenciais, todos os recursos necessários para a vida em comunidade: o comércio local, a igreja, o clube, o cinema, a biblioteca, o posto de saúde, a delegacia de polícia, correio e outras facilidades colocadas à disposição de seus habitantes. Contam ainda no interior de cada quadra, com um jardim de infância e uma escola classe, e com uma escola parque, na entrequadra, compondo o complexo educacional local (PEREIRA, 2010, p. 165).

⁹. A Escola-Parque da Capital federal ocupa uma área de 20.544m², com um conjunto arquitetônico de três edificações: o bloco principal é formado por salas de aula e conta com o bloco de oficinas e o bloco de auditório. O bloco das salas de aula tem formas geometricamente leves, apresentando-se sob pilotis e grandes vãos, cobertura plana e passaram a ser usados como pátio coberto e circulação de alunos e funcionários entre os três blocos. O pavilhão de salas de aula ocupa uma área de 2500m² de projeção e abriga a administração da escola, os módulos principais de banheiros, um grande refeitório e outros espaços destinados a outras funções. O pavimento superior é constituído por salas-ambiente para aulas de artes plásticas, música, e outras atividades, além de contar com o espaço destinado à biblioteca. O bloco de auditório e o das oficinas completam o complexo escolar com edificações térreas de linhas retas e sóbrias. O espaço destinado às oficinas ocupa uma área de 765m² de projeção, abrigando dois grandes salões, destinados a oficinas, laboratórios e depósito. O bloco de auditório mede aproximadamente 1000m² e contém *foyer* ajardinado, palco, plateia, coxias e serviços complementares. Na parte externa, ajardinada, encontra-se a área esportiva, com vestiários, lavanderia e casa de máquinas da piscina (Nota da pesquisadora).

se limitar somente a educar, deveriam se preocupar em informar e ampliar os conhecimentos já adquiridos.

Conforme Teixeira (1962), a organização seria configurada como uma escola comunidade, em que a criança seria convidada a participar ativamente. A escola consistiria em “[...] oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com suas atividades diversificadas e seu ritmo de ‘preparação’ e ‘execução’, dando-lhe as experiências de estudo e de ações responsáveis” (TEIXEIRA, 1962, p. 25) (Grifos do autor).

A escola-parque de Brasília foi construída para ser um modelo de referência para as escolas públicas, mas, a proposta inicial não conseguiu cumprir essa finalidade, conforme demonstra Pereira (2010):

No caso de Brasília, a escola pública, que deveria ser modelo para o país como uma instituição democrática, aberta a todas as classes sociais, circunstancialmente desconfigurou-se, voltando-se para a elite. Tanto assim que para atender aos interesses dos alunos, passou a dar maior ênfase ao setor de humanidades, embora o setor de artes industriais não ficasse absolutamente abandonado (PEREIRA, 2010, p. 169).

Temos que ressaltar que uma das grandes diferenças entre as duas propostas de Anísio Teixeira é que a escola-parque de Brasília estava localizada em um local privilegiado, no Plano Piloto, onde residiam famílias de nível social mais elevado e seu alunado era praticamente de classe média alta, com um número reduzido de crianças provenientes das classes populares. Já a escola-parque de Salvador, o CECR, foi implantada para atender especificamente a população de baixa renda daquela cidade.

A escola-parque era uma forte referência na comunidade. As exposições de arte, apresentações, jogos e outras atividades eram abertas ao público, sempre muito prestigiadas pela população e o auditório era utilizado pela comunidade como espaço para festas, shows, cinema, teatro, palestras, encontros, transformando a instituição em um centro cultural da cidade que surgia naquele momento.

A escola assumiu um importante papel na formação de seus alunos, contribuindo para descobrirem sua vocação a partir das experiências vivenciadas nesse espaço, assegurando-lhes uma formação humana e cidadã para o exercício profissional nos diferentes ramos e campos de atuação.

A escola de tempo integral proposta por Anísio Teixeira buscava recuperar suas ideias, já presentes em 1925, que objetiva formar o cidadão, voltada principalmente para as camadas populares. Paro (1988) afirma nesse sentido, o seguinte:

A experiência do CECR ao centrar-se nas camadas populares e em sua formação, antecipa de certa forma, as questões que se farão presentes,

incisivamente, nas décadas posteriores, quando se procurava atribuir à escola o papel de contribuir para a solução de problemas sociais relacionados com a condição de pobreza da população (PARO, 1988, p. 192).

Talvez este seja o fato principal do insucesso das propostas anisistas, criar uma escola que cumprisse todos os papéis internos e externos à ela. Podemos destacar que as propostas escolanovistas no âmbito da educação brasileira, conforme Paro (1988, p. 192), “[...] apresentam uma limitação teórica que está no fato de representar mais uma forma de transplante cultural e de pedagogismo”. Ou seja, interpreta o fenômeno educacional sem se dar conta das verdadeiras relações que são estabelecidas no meio social.

Os defensores dessas ideias acabam acreditando que a educação é que determina a mudança na sociedade, é ela a responsável pelas mudanças do meio em que se encontra inserida.

As propostas eram voltadas às camadas pobres da sociedade, como meio de garantir-lhes o direito aos bens culturais aos quais elas jamais teriam acesso, e, a escola, seria então, a responsável por infiltrá-los nessa sociedade. Assim, as questões sociais se sobrepunham às questões pedagógicas, uma vez que os problemas da classe pobre eram tantos que as políticas públicas, obviamente, não seriam capazes de resolvê-los.

As escolas propostas na cidade de Salvador, de certa forma, eram “pequenas ilhas” e recebiam alunos de uma pequena parcela de uma população pobre, que vivia em condições precárias do ponto de vista do saneamento, do transporte, do atendimento à saúde, das opções de entretenimento e de acesso à cultura, aspectos esses que eram característicos do descaso generalizado das políticas públicas.

As atividades nas *Escolas Classe* eram baseadas na *instrução*, no ensino de leitura, escrita e aritmética, nas ciências naturais e sociais e outras atividades ligadas ao currículo formal para cada série como já foi dito. Nessa década (1980), em que pese toda a movimentação em torno de mudanças políticas e no campo da educação, e apesar do projeto político-pedagógico que deu origem ao CECR, o cotidiano escolar era marcadamente conservador, conforme depoimento de uma ex-aluna em seu memorial.

Segundo a ex-aluna os princípios tradicionais eram evidentes na postura dos professores que se limitavam a realizar exposições verbais dos conteúdos, o silêncio era a principal regra e os alunos eram ordenados em fileiras nas salas de aula, não havia possibilidade de trabalho em grupo. Esses valores tradicionais estavam presentes no dia a dia das escolas classes e as aulas não se diferenciavam quanto à estrutura conteudista, aplicação e

repetição de exercícios, e, além disso, o controle disciplinar era constante tanto dentro quanto fora das salas de aula.

Já na escola-parque, segundo a ex aluna, onde eram realizadas as atividades ligadas ao trabalho, ao esporte, às artes, ao convívio social, a infraestrutura dificultava uma prática pedagógica tradicional, diferente do que acontecia nas escolas classes, uma vez que foi pensada, até nos detalhes de sua arquitetura, com base em princípios da educação integral para a formação de cidadãos ativos na construção de sua realidade.

Percebemos, assim, que as ideias de Anísio Teixeira implantadas, principalmente no CECR, não são de uma educação integral, mas de uma educação integrada, ou seja, era uma escola preocupada explicitamente em integrar outras funções sociais (saúde, segurança, etc.).

Assim, ressaltamos que esses modelos propostos, de uma educação comum a todos os brasileiros, tentou adequar a escola às exigências da complexa sociedade industrial e tecnológica, uma vez que oportunizaria ao sujeito as condições de integrar-se no meio social.

Mas as propostas não conseguiram se sustentar e nem foi possível dar continuidade às ideias iniciais que, conforme Pereira (2010, p. 177), “[...] a experiência não teve continuidade nos termos propostos, por razões de natureza ideológica e, principalmente, por manifestas razões de ordem econômica e política”.

Um dos maiores problemas enfrentados no período de implantação da escola-parque em Brasília foi o aumento da demanda de alunos nas escolas e a falta de profissionais, uma vez que os professores que optassem em trabalhar em Brasília teriam que arcar com o próprio aluguel e não havia ainda residências suficientes para atender a essa demanda.

Conforme Pereira (2010) de fato existiram contradições que envolveram a implantação do sistema de ensino de Brasília, pois, de um lado, houve um

[...] encantamento com a experiência inovadora, carregada de um ideal pioneiro que, certamente, agiu sobre o imaginário dos professores e gestores que se envolveram nessa missão. E de outro, as decepções surgidas com a realidade por trás dos sonhos e ideais dos sujeitos envolvidos (PEREIRA, 2010, p. 336).

Ainda, conforme Pereira (2010), os objetivos propostos para esse modelo de escola não se consumaram ou foram reduzidos. A apatia, o descaso, a falta de conhecimento, a ausência de prioridades das políticas públicas em relação à educação foram, com certeza, determinantes na reestruturação das escolas na atualidade. As bases do sistema não conseguiram sustentar as diferenças dos projetos idealizados, haja vista as dificuldades estruturais e as políticas de implementação dessas escolas.

Após a experiência de implantação das escolas parque, surgem no cenário nacional os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e os Centros Integrados de Apoio à Criança (CAICs), uma proposta de escola de tempo integral criada por Darcy Ribeiro, responsável pela continuidade das ideias de seu mentor, Anísio Teixeira.

1.3.2. Darcy Ribeiro e a Criação dos CIEPs e CIACs: em Busca de uma Educação Integral

Na década de 1980, Darcy Ribeiro implantou, na cidade do Rio de Janeiro, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), denominados Escola Integral em horário integral. Conforme Ribeiro (1992):

[...] Tive a grata oportunidade de conduzir, no Rio de Janeiro, amplos programas educacionais, seguramente os maiores e mais ambiciosos que se realizaram no Brasil. Foram esses programas que deram nascimento às siglas [...] dos *Centros Integrados de Educação Pública* – CIEPs, dos *Ginásios Públicos* – GPs que os complementam para ministrar educação básica. E também dos Centros Integrados do Apoio à Criança – CIACs, que nasceram de uma revisão do Programa dos CIEPs. E, finalmente, das Casas Comunitárias – CCs, que constituem, de fato, a única invenção minha em matéria de educação (RIBEIRO, 1992, p. 18) (Grifos do autor).

Em 1985, o então governador do Estado do Rio de Janeiro - Leonel Brizola - implantou o Programa Especial de Educação (PEE), cujo objetivo principal era o de consolidar o ensino público. Além disso, esse programa tinha como meta ensinar todas as crianças a leitura, a escrita e o cálculo. Dentre as metas propostas pelo Programa, destacamos a principal, aquela que se refere à ampliação da jornada de tempo escolar.

Foram aproximadamente 500 escolas funcionando em todo o Estado. Essa experiência foi amplamente estudada, despertando o interesse quanto à possibilidade de estendê-la à toda rede pública de ensino.

Quanto às atividades oferecidas aos alunos, permaneceu a seguinte organização: em um turno as crianças tinham aulas do núcleo comum e no contraturno as atividades diversificadas. Até houve tentativa de intercalar disciplinas da base nacional comum com as outras, mas não deu certo pois, conforme Cavaliere (1996):

[...] para a construção de uma organização do tempo escolar mais flexível [...] necessita-se, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, de um nível de organização muito mais desenvolvidos. Isso inclui um corpo de profissionais que seja capaz de organizar o trabalho pedagógico de forma consciente do ponto de vista político-filosófico e complexa do ponto de vista técnico-pedagógico (CAVALIERE, 1996, p. 123).

A proposta baseava-se, de certa forma, na experiência baiana, mas era ambiciosa no que se referia à abrangência. Buscava atender não apenas a função instrucional, mas também aquelas outras funções sociais que a escola vinha incorporando historicamente, que não era apenas de intensificar as atividades de ensino-aprendizagem porém a de oportunizar a vivência de outras experiências esportivas e artísticas, que possibilitaria às crianças das classes menos favorecidas, o ingresso num universo cultural mais amplo.

O CIEP era uma escola que funcionava das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde, com capacidade para abrigar aproximadamente 1000 alunos. Foi projetado por Oscar Niemeyer e cada um foi construído com três blocos. O bloco principal continha três andares com salas de aula, centro médico, cozinha e refeitório, além das casas de apoio e de recreação. Já no segundo bloco encontrava-se o ginásio coberto, com quadra de volei-basquete-futebol de salão, arquibancada e vestiários e esse ginásio foi chamado de Salão Polivalente, porque era utilizado para apresentações teatrais, shows de músicas, festas etc. No terceiro bloco, ficava a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos-residentes ele foi construído em forma octogonal. Conforme Ribeiro (1992), as moradias para alunos-residentes estavam

[...] dentro da proposta dos CIEPs, era oferecida moradia a alunos que circunstancialmente dela precisassem. O abrigo provisório construído no complexo arquitetônico tinha um caráter emergencial e temporário, preservando os vínculos de solidariedade e afeto da criança com o seu universo familiar. Os alunos residentes situam-se na faixa de 6 a 14 anos, geralmente provenientes da própria comunidade e com referencial familiar. [...] Cada CIEP/CIAC prevê o atendimento a 24 crianças, que nele permanecem de 2^a. a 6^a. feira, participando de todas as atividades pedagógicas, sendo retiradas pelos responsáveis nos fins de semana, feriado e férias escolares (RIBEIRO, 1992, p. 109-110).

Os CIEPs seriam construídos em lugares de população mais carente, com turmas da Classe de Alfabetização (CA) a 4^a série, ou, então, de 5^a a 8^a série. As crianças seriam agrupadas numa mesma faixa etária e ministrar-se-ia o currículo do 1^o grau, com aulas e sessões de estudo dirigido, seriam oferecidas ainda diversas atividades como: esportes, eventos culturais, assistência médica e odontológica e quatro refeições diárias, numa ação integrada objetivando o rendimento integral de cada aluno. Ribeiro (1992, p. 27-28) acentua: “Tendo em vista as necessidades específicas da maioria dos alunos, proveniente dos segmentos sociais de baixa renda, o CIEP fornece assistência médico-odontológica, quatro refeições e banho todos os dias”.

Várias críticas foram feitas aos CIEPs, uma delas é a de que o projeto só atenderia 5% dos alunos, tornando a sua construção dispendiosa. No entanto, o que de fato aconteceu é que foram atendidos em torno de 40% dos alunos, nos 500 (quinhentos) CIEPs e

nos 350 (trezentos e cinquenta) CIAPs. A outra crítica diz respeito ao alto custo para sua implantação, e Oscar Niemeyer, responsável pelo projeto, faz um desabafo ao *Jornal do Brasil*, publicado em 25 de setembro de 1985, rebatendo as críticas e justificando os custos da obra (Conforme Anexo 2).

O investimento na implantação e implementação dos CIEPs não foi de todo excessivo e, como diz Ribeiro (1992, p. 30-31), “[...] equivale ao montante mínimo indispensável para superar as décadas de descaso pela educação pública”. A proposta dos CIEPs inspira-se numa “escola-casa¹⁰” onde se respeitassem os direitos das crianças e, ao mesmo tempo, houvesse imposição de deveres, imprescindíveis à sua formação humana e cidadã.

Podemos deduzir que a implantação dos CIEPs inaugurou uma nova etapa na história da educação no Brasil. Conforme Ribeiro (1992), não era um enfoque paternalista o dos CIEPs, mas uma política realista que desejava uma educação de qualidade, de forma integral, às camadas mais pobres da sociedade, oferecendo-lhes o direito de serem atendidas em um espaço escolar que lhes assegurasse o acesso e a permanência com sucesso na sua formação acadêmica.

A experiência no Rio de Janeiro acabou influenciando, também, outros projetos. Ainda que mantidas as diferenças que cada particularidade exige, temos o PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança) em São Paulo, os CEIs (Centro de Educação Integral) em Curitiba, e os CAICs em nível nacional. Este último influenciou outras experiências no âmbito municipal por todo o país, inclusive na cidade de Cascavel no Paraná.

O projeto dos CAICs iniciou a partir de 1990, com o então presidente Fernando Collor de Mello e parte das políticas sociais do Governo Federal, visava desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes. No início, era denominado de *Projeto Minha Gente* e sua característica principal era a construção dos CIACs, que atenderia as crianças em creches, pré-escolas e ensino de 1o. grau; saúde e

¹⁰. “A escola casa (CIEP) em contraste com as escolas superlotadas proporciona a seus alunos múltiplas atividades, complementando o trabalho nas salas de aula com escolares. [...] uma escola com essas características é fato de implantação recente, é preciso estabelecer um processo de formação coletiva de todas as pessoas envolvidas (alunos, professores, diretores, funcionários e a própria comunidade) para que percebam as perspectivas mais amplas da nova proposta educacional. Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, provenientes dos segmentos sociais mais pobres, o CIEP compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o CIEP supre as necessidades alimentares de seus alunos. A maioria dos pais de alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente uniformes e o material escolar necessário. Os alunos expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o CIEP proporciona a todos eles assistência médica e odontológica. Paternalismo? Não: Política realista, exercida por quem não deseja ver a educação das classes populares reduzida a mera falácia ou, o que é pior, a educação nenhuma” (RIBEIRO, 1992, p. 33-35).

cuidados básicos; além de oportunizar a convivência comunitária e desportiva. O referido projeto tinha como meta definida a construção de 5 mil CIACs e atenderia cerca de 6 milhões de crianças.

Após 1993, o Ministério da Educação assumiu o projeto e passou a se chamar Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) que visava articular-se com órgãos federais, estaduais e municipais, ong's e organismos internacionais para o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente. Os CIACs passaram a ser denominados de Centro de Atenção Integral à Criança (CAICs).

Quanto ao financiamento, o Pronaica era compartilhado entre o Governo Federal (construção dos CAICs), os Estados (recursos humanos) e municípios (aquisição do terreno e manutenção). Ao manter as crianças o dia todo nos CAICs, o projeto tinha dois objetivos: primeiramente, oferecer àquelas famílias marginalizadas condições mínimas para que seus filhos frequentassem a escola, e seria oferecido o que a sua família não teria condições de proporcionar: alimentação, uniforme, assistência médico-odontológica, etc. Em segundo lugar, evitar que as crianças precocemente fossem inseridas no mundo do trabalho. Esses dois objetivos unificaram-se na tentativa de diminuir o índice de evasão e repetência escolar, sem, no entanto, considerarem os motivos que realmente levavam essas famílias a se tornarem marginalizadas pela sociedade.

Uma das críticas feitas aos CIEPs é em relação ao seu projeto arquitetônico que é considerado muito aberto e difícil de ser protegido. A violência na sociedade brasileira, com certeza, é um grande obstáculo para essas propostas mais flexíveis de abertura da escola para a comunidade, apesar de defendermos a ideia de que só conseguiremos a cultura da não-violência na escola por meio da parceria com toda a comunidade mediante uma política de integração.

Conforme Cavaliere; Coelho (2002) uma das maiores oposições ao resgate dos CIEPs é no plano político, uma vez que

[...] ao primeiro sinal de retomada de atendimento em horário integral, voltam as mesmas críticas de sempre: alto investimento para atender uma pequena minoria, concentração de recursos humanos e financeiros nos CIEPs em detrimento das demais escolas, consolidação de uma proposta utópica em uma rede paralela de ensino, proposta de ensino diferenciada para alunos de baixa renda e em situações de risco, o que caracterizaria discriminação, etc., etc. (CAVALIERE; COELHO, 2002, p. 91).

O CIEP é visto como um programa de alto investimento para uma pequena parcela da sociedade e a grande crítica é que ele apresenta uma proposta de ensino voltada apenas para os pobres. À época de sua implantação a imprensa atacou e marginalizou a

proposta dos CIEPs reforçando que eles não seriam salvadores de uma educação que já estaria fadada ao insucesso.

Cavaliere; Coelho (2002) ressaltam que somente a eficiência da proposta pedagógica é que garantiria a continuidade dos CIEPs, como um modelo de gestão democrática, de relações transparentes servindo de estímulo para a comunidade abraçar esse modelo de educação escolar. “E será o reconhecimento da população a maior defesa que os CIEPs podem desejar para se prevenir no futuro quanto a ações de governos descompromissados com a educação pública” (CAVALIERE; COELHO, 2002, p. 92).

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

1.3.3. Escola de Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino de Goiás

Após vinte anos, a proposta de Escola de Tempo Integral é retomada por meio da legislação educacional brasileira e em consonância com esse projeto o Estado de Goiás, em 2006, implantou uma proposta de ampliação de jornada escolar, denominada de Projeto Escola de Tempo Integral. Inicialmente o projeto foi implantado em 38 (trinta e oito) unidades escolares que ofereciam os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Até o ano de 2010 participavam do projeto 120 (cento e vinte) escolas distribuídas pelo Estado em 36 (trinta e seis) Subsecretarias de Educação, conforme pode ser observado no Quadro 4:

QUADRO 2

Subsecretarias e Cidades que Implantaram EETI até o ano de 2009	
SUBSECRETARIAS	CIDADES IMPLANTADAS
Anápolis	Anápolis, Ouro Verde de Goiás
Catalão	Catalão, Ouvidor, Goiandira, Cumari, Davinópolis
Ceres	Ceres
Goiânia/Metropolina	Goiânia
Goiás	Goiás, Mossâmedes
Goiatuba	Goiatuba, Vicentinópolis
Inhumas	Inhumas, Araçu, Itauçu
Iporá	Iporá, Amorinópolis
Itapuranga	Itapuranga, Heitorá
Itumbiara	Itumbiara, Buriti Alegre
Jataí	Jataí
Jussara	Jussara
Mineiros	Mineiros

Minaçu	Minaçu, Vila Borba
Morrinhos	Morrinhos, Pontalina, Caldas Novas
Palmeiras	Paraúna, Nazário
Piracanjuba	Piracanjuba, Cromínia
Pires do Rio	Ipameri, Palmelo
Piranhas	Piranhas
Porangatu	Porangatu, Santa Teresa
Posse	Guarani de Goiás
Quirinópolis	Quirinópolis, Cachoeira Alta
Rio Verde	Rio Verde
Rubiataba	Rubiataba
São Luiz de Montes Belos	São Luiz dos Montes Belos
Silvânia	Silvânia
Trindade	Trindade
Uruaçu	Uruaçu, Mara Rosa

Fonte: Seduc/Codesal/Gegeder/2010.

Algumas escolas de tempo integral se estendem também para os anos finais do ensino fundamental e ao todo são 38 escolas de 6º ao 9º ano, 10 escolas de 1º. ao 9º. ano e 72 escolas atende apenas os anos iniciais do ensino fundamental de 1º. ao 5º. ano, totalizando 120 escolas estaduais de tempo integral.

O Projeto de Escola Estadual de Tempo Integral, de acordo com o documento norteador da implantação, caracterizava a escola da Rede Estadual de Ensino como uma instituição com tempo de funcionamento ampliado a partir da estrutura escolar já existente. Na Rede Estadual de Ensino utilizava-se o **Projeto Aprendizagem** que foi implantado na gestão 2006/2010 pela então Secretária de Estado da Educação Profa. Dra. Milca Severino Pereira objetivando qualificar a aprendizagem dos estudantes do 1º ao 9º ano da rede pública, tendo como parâmetro as avaliações oficiais para que o desempenho médio dos estudantes fosse superior a média nacional e a **Reorientação Curricular**, que partia do princípio de que era necessário ouvir as diversas vozes que estão presentes na rede.

Este projeto envolveu 38 (trinta e oito) Subsecretarias Regionais de Educação - SREs - em Parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC - de São Paulo e a Fundação Itaú Social - FIS -.

O Projeto Aprendizagem e a Reorientação Curricular apresentam-se como referencial teórico e metodológico da proposta de tempo integral. Conforme Silva *et al* (2010), a proposta da rede estadual de ensino tem como objetivos principais:

- proporcionar ao educando uma experiência educativa que não se limite a ilustrar a mente, mas que o leve a organizar o seu tempo, seu espaço, que lhe possibilite a conscientização do funcionamento fisiológico do seu corpo e contribua para a formação da sua personalidade;
- fortalecer a escola e a comunidade como espaços pedagógicos de estudo e socialização nos quais o educando possa experimentar uma vivência coletiva e formular uma concepção de mundo, de sociedade e de homem;

- considerar o educando com possibilidade de desenvolvimento em sua totalidade, respeitando-o como um ser único e original em suas particularidades;
- possibilitar aos educandos pertencentes às camadas menos privilegiadas da população algumas alternativas de ação e exercício no campo social, cultural, esportivo e tecnológico, em ambientes coletivos diversificados;
- vincular hábitos de estudos às rotinas diárias de alimentação, higiene, de esporte e de lazer;
- desenvolver habilidades e competências cognitivas, referentes ao currículo básico, considerando a origem ou procedência do estudante, sua cultura, bem como suas tendências e aspirações;
- incentivar a participação responsável da família e da comunidade local, assegurando, por meio do seu engajamento no processo educacional, melhor qualidade de ensino;
- diminuir as desigualdades sociais e, conseqüentemente, reduzir os índices de violência, implementando a construção da cidadania;
- oferecer condições para que o educando se torne empreendedor, desenvolvendo habilidades que lhe possibilitem maior articulação entre os saberes adquiridos, visando à transformação e à construção da realidade social, de forma sustentável e responsável;
- reduzir as taxas de evasão e de retenção;
- ampliar os espaços de discussão coletiva e de interação, com vistas a assegurar maiores oportunidades de engajamento social ao educando;
- desenvolver um currículo que valorize a leitura e a produção de textos em todas as áreas (SILVA *et al.*, 2010, p. 32).

Nesse sentido, a ênfase foi posta na organização curricular visando uma conjugação de atividades educacionais organizadas pedagogicamente com atividades culturais integradas e articuladas e, ao mesmo tempo, fazendo uma articulação de saberes e práticas em diferentes contextos e momentos, vinculados aos saberes formais e aos saberes não formais e informais da comunidade em que a escola se encontra inserida.

Conforme o Projeto de Escola de Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino, a concepção de ampliação do tempo escolar implica, necessariamente, considerar três pressupostos educativos necessários à formação plena do ser humano: a *educação para a democracia*, a *participação do aluno como prática da cidadania e a escola e a comunidade como espaços educativos de movimento, arte, cultura, aperfeiçoamento e lazer*, pressupostos que partem do fundamento legal de que o ser educando é um sujeito de direitos. Ao defender o projeto, Silva *et al.* (2010) aponta para a necessidade de se considerar que

[...] além da plenitude das competências e das habilidades básicas, o ser educando também tem direito ao lazer, à arte, à cultura e aos esportes. Considerá-lo como sujeito em sua completude, como sujeito de sua história, significa considerar os objetivos nacionais para a educação brasileira e os princípios que os orientam e, ainda, repensar a escola em suas relações ideológicas com todos os setores da sociedade, assumindo o compromisso para com a educação de qualidade e socialmente referenciada. Nesse contexto, exige-se da escola um projeto curricular contextualizado, integrador, participativo, dinâmico e criativo (SILVA *et al.*, 2010, p. 10-11).

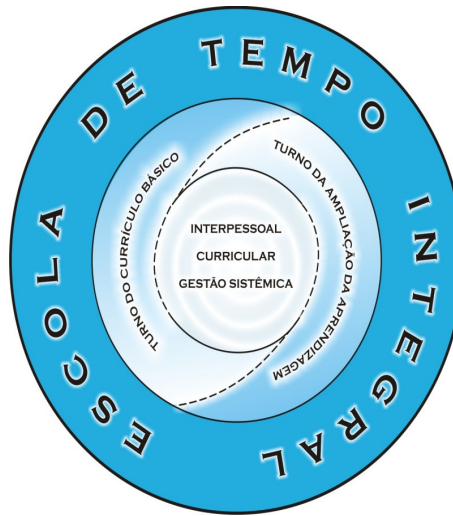
Além de assegurar a plenitude das competências básicas, afirma-se no Projeto da Rede Estadual de Ensino que o educando tem direito a outras atividades que uma escola convencional não oportunizaria como, por exemplo, a arte, o lazer, a cultura e as práticas desportivas, justificando que a proposta de escola de tempo integral em Goiás está estruturada em três âmbitos de integração: *o interpessoal, o curricular e a gestão sistêmica*.

Em relação aos âmbitos de integração, podemos dizer que quanto à *integração interpessoal*, ela está pautada na vivência de atividades coletivas e/ou momentos de contatos entre os profissionais que atuam ao longo do processo educativo, por meio de encontros programados para estudo, planejamento e avaliação, que lhes deve garantir a interação, o crescimento profissional, a autonomia e a competência pedagógica. As ações nesse âmbito são baseadas na concepção de trabalho construído coletivamente, de modo a assegurar maior credibilidade, integração, autonomia e respeito junto à comunidade escolar.

Já no *âmbito de integração curricular*, o projeto propõe a interdisciplinaridade, a contextualização e o alinhamento das expectativas de aprendizagem do currículo básico em desenvolvimento nos dois turnos. Estabelece também as relações entre as expectativas de aprendizagem e o objeto de estudo no momento da base nacional comum com o que deve ser trabalhado nas diversas atividades curriculares do turno de ampliação da aprendizagem.

No *âmbito da gestão sistêmica* sugere o compartilhamento das ações em desenvolvimento pelo grupo gestor da escola. Neste sentido, prescreve que, juntos, gestores, coordenadores pedagógicos, funcionários administrativos e demais responsáveis pelo gerenciamento do trabalho técnico-administrativo-pedagógico e financeiro da unidade escolar devem atuar de forma coletiva, construindo uma identidade compartilhada, fazendo a articulação de todas as atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo.

FIGURA 1. Âmbitos de Integração da Proposta de EETI no Estado de Goiás



Fonte: Silva et al. (2010, p. 15).

Conforme Silva *et al* (2010), a proposta da rede estadual de ensino visa a articular as diversas ações desenvolvidas em cada âmbito, contemplando

[...] a contextualização, a interdisciplinaridade e/ou a relação entre o que se realiza no tempo de permanência do aluno na escola, objetivando manter a unidade entre o que se executa no turno de aprendizagem básica com as atividades curriculares do turno de ampliação de aprendizagem (SILVA *et al*, 2010, p. 14).

Ainda segundo o Projeto Escola de Tempo Integral: Possibilidade de Ampliação de Aprendizagem, essas ações precisam se desenvolver integralmente de forma unificada ao longo do processo educativo e esses âmbitos buscam assegurar o que Gonçalves (2006) defende como possibilidade para o funcionamento de uma escola de tempo integral, pois, para ele, não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado nas escolas regulares, mas, sim, de um aumento quantitativo e qualitativo:

[...] Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos, possam ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem (GONÇALVES, 2006, p. 131).

Afirma-se com isso a necessidade de se articular os saberes com vistas a garantir uma aprendizagem prazerosa e significativa em todos os aspectos, fortalecendo uma ideia de unidade de trabalho, e não um trabalho fragmentado em dois turnos separados,

isolados entre si, por isso o tempo ampliado precisa ser qualitativo, oportunizando momentos de aprendizagens significativas.

Para os autores do projeto, o aumento do tempo escolar na escola de tempo integral representa a ampliação de oportunidades pedagógicas em relação à aquisição de saberes, de vivência e de apropriação de valores de caráter educativo exigindo a coparticipação da família-escola-comunidade tendo em vista o desenvolvimento de um trabalho integrado. Conforme Silva *et al* (2010):

O objetivo de ampliação qualitativa do tempo escolar é o de garantir ao aluno, não só o direito de aprofundamento e acompanhamento em seus estudos, visando sua formação completa e ampla, como também, a vivência de atividades contextualizadas e interdisciplinares (SILVA et al, 2010, p. 12).

Sendo assim, quanto à organização do tempo escolar, até o ano de 2010, a proposta da ETI, em Goiás, estava estruturada em 10 (dez) horas diárias de permanência do educando no contexto escolar, para vivência de atividades curriculares em três momentos pedagógicos distintos assim distribuídos: currículo básico, horário de almoço, atividades curriculares – consideradas como turno de ampliação da aprendizagem.

O documento norteador dessa proposta expõe uma aparente divisão dos momentos pedagógicos presentes na escola em tempo integral, haja vista que a permanência dos estudantes em momentos diferentes, ao longo de um dia letivo, em sala de aula ou fora dela, *não se caracteriza como atividades estanques em turnos distintos*, mas como atividades integradas ao contexto, desenvolvidas em momentos pedagógicos diferenciados, porém, contextualizados e articulados, que acontecem nos momentos de planejamento coletivo, em que os professores das oficinas discutem com os professores do currículo básico.

Considerando o problema e o objetivo da presente pesquisa, bem como os propósitos evidenciados no Projeto Escola de Tempo Integral: Ampliação de Aprendizagem, realizamos a pesquisa de campo cujos resultados encontram-se nos capítulos que se seguem.

CAPÍTULO II
TRAMANDO FIOS, TECENDO A HISTÓRIA,
DELINEANDO CAMINHOS

*Desconfiei do mais trivial
na aparência singelo
E examinei, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito
como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar?*

- Bertold Brecht -

Por percebermos a Escola de Tempo Integral como um espaço de aquisição de saberes julgamos pertinente definir de que espaço estamos falando quando tratamos do objeto de estudo em foco. Existem diferenças significativas para os termos espaço e ambiente, o primeiro refere-se ao espaço físico, locais em que móveis, materiais e os objetos decorativos destacam-se, já o ambiente, diz respeito às relações afetivas que são estabelecidas dentro do espaço, entre professores e professores, alunos e professores, alunos e alunos, etc.

Para Morales; Pol (1982, p. 5): “O espaço jamais é neutro. A sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que o educador(a) quer fazer chegar à criança”. Zabalza (2006) complementa esta explicação afirmando que o espaço deve ser visto como uma estrutura de oportunidades e de aprendizagens significativas. Assim:

O espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática (ZABALZA, 2006, p. 236).

Além do espaço é preciso pensar no tempo, tempo esse que passa a ser ampliado na proposta de escola de tempo integral, e, assim, ajuda-nos a pensar nas diferentes formas de organização dessa escola. Ou seja, ao pensarmos no tempo escolar, consideramos o tempo que as crianças passam na escola e o qual podemos regulá-lo organizando unidades de trabalho, definindo os conhecimentos que são ensinados, a partir das especificidades epistemológicas de cada área de conhecimento. Nesse sentido, o tempo cumpre uma função reguladora e, concordando com Elias (1998) “[...] o tempo é um instrumento de orientação indispensável para realizarmos uma multiplicidade de tarefas variadas” (ELIAS, 1998, p.15).

Ainda em relação ao tempo, salientamos que estamos tratando do tempo cronológico, do tempo dos calendários, mas especialmente do tempo histórico, tempo esse que foi construído nas relações sociais, culturais e históricas. Falamos do tempo vivido, que Elias (1998) apresenta como tempo que regula nossas vidas.

Assim sendo, falar em escola de tempo integral é considerá-la a partir de um tempo ampliado, haja vista que as crianças permanecem um maior tempo na escola em espaços e ambientes pensados e repensados em prol de uma melhor aprendizagem para elas. É, portanto, falar de tempo pedagógico ampliado para favorecer a formação da criança em sua plenitude, é falar da ampliação do tempo para ampliar a formação da criança em um espaço sistematicamente organizado para esta finalidade.

Este capítulo objetiva apresentar a sistematização e a análise dos dados obtidos por meio da observação *in loco*, da análise documental e das entrevistas feitas com a equipe gestora das 10 (dez) escolas de tempo integral que foram selecionadas como campo desta investigação.

Os dados obtidos permitiram identificar três aspectos que se revelaram centrais na caracterização do processo de implementação da Escola de Tempo Integral em Goiás: a) preparação, formação e condições de trabalho dos professores; b) espaço físico; c) tempo integral e escola de tempo integral. Estes três aspectos tornaram-se as categorias de trabalho desta investigação e encontram-se explicitadas neste capítulo.

2.1. Escola de Tempo Integral: Implantação, Formação e Condições de Trabalho

Denominado “Escola Estadual de Tempo Integral: experiências de integração e de ampliação de oportunidades”, o programa de atendimento ao estudante em tempo integral, com dez horas de permanência na escola, a fim de possibilitar-lhe um ensino de qualidade, foi

implantado no ano de 2006 em Goiás, conforme já registrado anteriormente. Nesse sentido, Pereira (2010), então Secretária de Estado da Educação, esclarece o seguinte:

A Escola Estadual de Tempo Integral foi idealizada para que o estudante participe integralmente de todos os espaços pedagógicos socioeducativos existentes na escola e na comunidade, utilizando-os para a vivência de atividades informativas e formativas artísticas, culturais, esportivas e de integração social. Trata-se de uma proposta educativa voltada para a formação integral do educando, respeitando-o em suas diferenças e pluralismo de ideias, o que em muito contribuirá para a formação de uma cidadania saudável (PEREIRA *apud* SILVA, 2010, p. 3).

Nas palavras da Secretária, a escola de tempo integral assumiria sua função social, garantindo a todos os estudantes o direito de ampliação de oportunidades, pois, ele teria tanto a base nacional comum como a possibilidade de realizar outras atividades como: dança, música, esporte, lazer, entre outros. Por meio dos depoimentos obtidos durante as entrevistas com os gestores das escolas investigadas ficou constatado que estes pactuam com estes propósitos.

Em seu depoimento, o diretor da **Escola 9** afirma que a escola de tempo integral tem uma vertente social, mas que, também, está atenta ao ser que se encontra em desenvolvimento, não só do ponto de vista pedagógico, mas mediante a percepção do sujeito como um sujeito total e que precisa ser visto em sua plenitude. Em relação à Educação Integral, ele afirma o seguinte:

É uma educação que atenda a criança como um todo. A educação em tempo integral tem uma vertente social e ela tem que estar atenta a esse ser que está em desenvolvimento. Na minha concepção ela tenta abarcar esse ser, educando-o integralmente (Diretor da Escola 9).

Não obstante esta constatação, ficou também evidenciado que o processo de implementação das EETIs exigiu dedicação e esforço dos gestores das escolas.

Como o projeto de implantação das EETIs foi uma proposta pensada para toda a rede pública estadual de ensino, nesse sentido uma proposta inédita, e como a escola de tempo integral seria implantada dentro da escola existente, os gestores tiveram que criar uma outra estrutura administrativa, uma vez que tudo era novo, modulação, contratos, necessidade de materiais pedagógicos, etc.

A **Escola 4**, à época da implantação, funcionava em dois turnos, matutino e vespertino, e tinha mais ou menos trezentos alunos matriculados, os alunos do matutino permaneceram na escola e os do vespertino que não desejavam permanecer na escola de

tempo integral foram transferidos. Podemos constatar no fragmento da entrevista da diretora da **Escola 4**, a seguir, suas dificuldades para essa implantação.

A subsecretária fez a proposta, mas ela não sabia como ia funcionar, como a coisa ia acontecer. Ela tinha essa proposta e a única coisa que nós sabíamos era que ia funcionar 10 horas por dia, das 7 às 17 hs, com a parte regular de manhã e a tarde a parte diversificada. Se não me engano a escola foi implantada em setembro e nós fomos conhecendo o projeto e adaptando conforme a necessidade da escola e a proposta da Seduc, mas foi meio que no susto mesmo.

Houve um remanejamento e os alunos que já queriam ficar o dia todo fez(sic) a troca de turno e aqueles que os pais achavam que não era viável foram para outra unidade escolar.

Foi um desejo coletivo pois nós acreditávamos que a ETI era uma coisa muito positiva e nós aceitamos o desafio e já pensando que a tendência seria essa mesmo, que as escolas públicas passassem a ser de tempo integral. O gestor tem que pensar integralmente e tem que gostar da proposta (Diretora da Escola 4).

Com base no depoimento da diretora, fica evidente que a implantação de uma mudança educacional implica em modificação de postura de toda a equipe escolar, pois todos têm pouco tempo para se dedicar às inovações, e se os gestores e os professores não se empenharem, se não se dedicarem ao trabalho nada acontece dentro da escola, mas é preciso um maior empenho por parte dos governantes para a implantação de um projeto de tamanha complexidade.

Vários foram os fatores apontados pela equipe gestora em relação à implantação da EETI. Uma enfrentou mais problemas do que a outra, mas o desafio era o mesmo, o de como proporcionar e garantir um ensino de qualidade no tempo ampliado, pois muitas pessoas viam a escola de tempo integral como espaço para “concertar” a criança. Eis aí a ideia inicial das escolas de tempo integral (antiga Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor - FEBEM), espaços escolares que surgiram para receber pequenos infratores, ou adolescentes considerados problemas na sociedade, que era justamente a proposta inicial da **Escola 9** na década de 1960, que foi criada como uma extensão da FEBEM de Goiânia. Vejamos o depoimento da coordenadora da **Escola 9** abaixo:

É uma história muito longa há mais ou menos 60 anos atrás a escola recebia os adolescentes infratores de Goiânia que eram encaminhados para cá. Como se fosse uma extensão da FEBEM. Eles vinham pra cá e ficava(sic) aqui durante o ano, funcionava como internato e nas férias, quem tinha família e condições de

sair, ou seja, quando não era dos casos mais graves eles saíam e iam ficar com as famílias. Mas era regime fechado. O seu Jorge que fez aniversário hoje tem quarenta anos que ele está aqui e hoje ele está com (57 anos) é ex-interno, ele não tinha família, então, ele ficou aqui ajudando na manutenção da horta, jardim, pomar, etc (Coordenadora da Escola 9).

A diretora da **Escola 2** também ressaltou que a sociedade via a escola de tempo integral como espaço para acolher as crianças das ruas, em situações de risco. Para não dar trabalho fora da escola escolhia-se essa instituição para concertar as crianças.

Muita gente vê a escola de tempo integral como se fosse um reformatório. Tipo acolher as crianças de rua, colocar aqui dentro pra elas não dar trabalho lá fora. E aqui é o contrário... a gente não tinha quase essa clientela (Diretora da Escola 2).

O diretor da **Escola 9**, entretanto, ressalta que não houveram muitos enfrentamentos, uma vez que a comunidade já tinha uma concepção de que naquela escola os meninos ficaram em regime de semi-internato. Como pode ser constatado abaixo:

Não teve tanta dificuldade não, porque os meninos já tinham uma concepção na cidade que aqui os meninos ficavam o dia inteiro. Uma história muito anterior a isso e às vezes os pais até queriam que ficassem a semana inteira como já era uma tradição. Dificuldade que a gente começou a encontrar, por exemplo, foi o banho, nessa modalidade a criança tinha que trazer a sua toalha de banho naquele primeiro momento, carregar esse material, era mais um 'apetrecho' que eles tinham que carregar (Diretor da Escola 9).

A diretora da **Escola 5** acrescenta outra dificuldade ao considerar a necessidade de o Estado dar mais autonomia para a tomada de decisões internas na escola, acrescenta também que se a escola pudesse ter um tempo disponível para atender as crianças com dificuldades de aprendizagem, e não fazer o reforço com a turma toda, o rendimento seria outro. Para ela:

Autonomia pra gente realmente poder fazer as coisas do jeito que a gente acredita que deve ser. A estrutura física sem dúvida, seria o mais importante, uma reforma, um refeitório, os banheiros, um parque. Inclusive vai facilitar a nossa vida e a comunidade vai apoiar mais. O que dificulta o bom desempenho dos alunos é a questão do contraturno porque o reforço junto com toda a turma não justifica. Era preciso fazer um atendimento individualizado com as crianças que apresentam maiores dificuldades e isso não é possível. Precisaríamos de outra pessoa pra ficar com as crianças enquanto a outra pode dar o reforço. Outra coisa é que a escola não pode

se isolar da comunidade. A escola de tempo integral precisa ser olhada com outro olhar, nós acreditamos nisso (Diretora da Escola 5).

Já para a coordenadora da **Escola 2**, a dificuldade está na melhoria do salário, pois, assim a escola poderia contar sempre com os melhores profissionais da cidade, pois eles ainda não se consideram como professores de tempo integral. Outra questão a ser destacada é que hoje a escola está muito mais preocupada em atingir a meta do IDEB, do que, necessariamente, com a aprendizagem dos alunos. A escola passa a oferecer simulados e avaliações para preparar os alunos para a avaliação externa. Ainda não se admite que aprendizagem é processo e que treinar para avaliações não é assegurar conhecimento. Como podemos perceber no relato abaixo:

*Qualificação do professor. Melhoria do salário, porque todo professor canta essa música. A maioria dos professores aqui... Quando uma escola regular abre uma vaga a maioria dos professores não pensam duas vezes e vão embora. Não é porque a nossa escola é ruim. A sobrecarga é muito maior e sem remuneração. Quando pagar a carga horária adequada a gente não precisa ficar correndo atrás de bons professores... pois eles virão pra escola. O professor precisa ser visto como tempo integral. Ele teria que ter dedicação exclusiva. **O professor bem remunerado, bem habilitado pra trabalhar, automaticamente o bom IDEB vem, nossa meta é 6,4. Superamos a meta 5,3. Eu acho que agora to só querendo chegar na meta, não to querendo superar não.***

A escola de tempo integral é o caminho, mas não abro mão das melhorias vai ficando professor de contrato temporário na regência e isso é um grande problema.

Ainda bem que tá dando pra segurar, que tem vindo bons profissionais também... mas vai chegar um momento...

As crianças estão mais felizes, porque as que ficam aqui, ficam porque querem, porque gostam. O dia que precisa dispensar mais cedo, eles ficam na porta. Nós procuramos dar um ambiente prazeroso pra elas e isso sobrecarrega ainda mais a equipe de professores (Coordenadora da Escola 2).

Fica evidenciado portanto, por meio dos depoimentos em relação à qualificação e remuneração do professor, que a Escola de Tempo Integral precisa ter professores em tempo integral com alunos em tempo integral. Assim, é preciso investimento do governo, porque de nada adianta implantar a escola de tempo integral e a criança ficar dez horas diárias dentro desse espaço sem ter as condições mínimas necessárias ao seu desenvolvimento, pois faltam salas apropriadas, materiais didáticos, salas de informática,

umas até possuem laboratório de informática, mas não têm profissionais qualificados para trabalhar com as inovações tecnológicas.

O investimento na carreira docente configura-se num grande problema, dessa forma, os professores trabalham em condições precárias, além de terem um baixo salário impedindo que esses profissionais que dediquem-se integralmente à escola, pois, na maioria dos casos, para garantirem minimamente a própria subsistência, os professores precisam trabalhar em outras escolas, conseqüentemente, impossibilitando melhor dedicação a cada uma delas.

Nesse sentido, não podemos pensar que a educação integral em tempo integral aconteça em espaços que foram planejados para uma jornada de tempo parcial, por isso, é urgente o investimento na estrutura física da escola. Ampliar o espaço escolar é transformá-lo em um espaço para novas aprendizagens, esse é um ponto fundamental para se implantar uma proposta de educação integral em tempo integral, uma escola onde estudantes, professores e demais profissionais da educação encontrem-se diariamente preparando e ministrando suas atividades com a finalidade primeira de educar integralmente.

A escola não é a salvadora da sociedade como defendiam os românticos intelectuais da educação. Não basta apenas instruir o povo para que cedo ou tarde este possa superar o desemprego, a pobreza, a fome, o alheamento à cultura. Prédios amplos, boa infraestrutura são fundamentais sim, mas um currículo integrado, professores bem remunerados e qualificados, alunos bem nutridos, parceria com a comunidade e políticas públicas compromissadas são também fundamentais para atender a real necessidade da escola de tempo integral.

2.2. Escola de Tempo Integral: o Espaço Físico

Pudemos constatar que um dos obstáculos para a implementação das EETIs é a sua infraestrutura, pois a escola passa a atender o aluno por dez horas diárias exigindo espaços físicos apropriados às atividades propostas pela EETI.

Segundo o Projeto da EETI em Goiás, a escola de tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias, ela tem que ser mais que isso, tem que se preocupar com a formação integral do sujeito, em todos os seus aspectos. Para Cavaliere; Coelho (2002), a Escola de Tempo Integral deve

[...] partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam

enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho, artes em geral; que experencia metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar (CAVALIERE; COELHO, 2002, p. 143).

Por isso, é imprescindível assegurar espaços destinados às diferentes atividades que estão previstas no Projeto da Escola de Tempo Integral, salas, quadras, áreas livres, entre outros. Na visita *in loco* observamos os seguintes espaços: refeitório, sala de professores, secretaria, diretoria, cozinha, cantina, almoxarifado, horta escolar, jardim, banheiros com e sem chuveiro, áreas livres, áreas cobertas, quadra coberta, quadra sem cobertura, piscina, auditório, biblioteca, sala de leitura, campo de futebol, laboratório de informática, coordenação, padaria, quiosques, brinquedoteca, sala verde, farmácia e gabinete dentário.

Entretanto a diretora da **Escola 4** afirma que a infraestrutura não era adequada para atender aos alunos em tempo integral, uma vez que a escola ainda não contava nem com refeitório e nem tampouco com espaços apropriados para o descanso.

Em relação aos enfrentamentos para implantação posso dizer que a primeira questão foi quanto ao espaço físico. Apesar de ser uma escola grande, bem arborizada, tem uma estrutura legal, no começo não foi muito bom, não. O refeitório foi ampliado com recursos da escola, os alunos nessa época almoçavam dentro da sala de aula. Tinha muitos problemas quanto à estrutura física da escola e os recursos financeiros foram adaptados, porque a ETI necessita de um recurso maior, no que diz respeito à merenda, aos materiais pedagógicos, recursos humanos e na época não era como hoje. As crianças almoçavam e ficavam monitoradas no pátio e algumas ficavam descansando e outras brincando. No outro ano a gente percebeu que as crianças tinham necessidade de repouso, descanso. Nessa época não tinha colchonetes, eles traziam lençóis e colchas de casa pra poder deitar e ter esse horário de descanso. A questão do colchonete é recente, foi da gestão passada para cá que nós adquirimos colchonetes (Diretora da Escola 4).

A coordenadora da **Escola 6** acrescenta que tudo que é novo é difícil, mas que, para ela, a maior dificuldade relacionava-se ao espaço físico e que, apesar de ele já ter sido melhorado, ainda faltava muito, em face de a reforma ainda estar em andamento. Nas suas palavras:

Como tudo que é novo é difícil, então a gente foi aprendendo tudo. Eu tinha o costume de trabalhar de 1º. ao 5º. ano com a escola de ensino regular, então, foi tudo novo. [...] Mas o que a gente teve mais dificuldade quanto a questão do aspecto físico da escola. Que eu acho que

ainda falta muita coisa para se adequar (Coordenadora da Escola 6).

As três maiores dificuldades para a implantação da EETI, segundo a diretora da **Escola 4**, foram: a infraestrutura, falta de profissionais capacitados para atuarem nesse modelo de escola e rejeição das famílias. Como pode ser constatado no depoimento a seguir:

Foram vários. Dentre eles destaco: o 1º foi com algumas famílias que não queriam tirar seus filhos da escola, mas também, não queriam que ficassem o dia todo. O 2º foi a infraestrutura inadequada e o 3º foi o de pessoal capacitado para a nova metodologia de ensino (Diretora da Escola 4).

Assim, podemos perceber que a Escola de Tempo Integral foi uma proposta implantada sem que antes fossem organizados os espaços das instituições a fim de que tivessem uma infraestrutura adequada, pois muitas não tinham e ainda não têm refeitório tampouco banheiros com chuveiro como destacamos anteriormente. Das dez escolas pesquisadas apenas 3 (três) contavam com espaços adaptados e organizados para atender ao aluno em tempo integral, as outras 7 (sete) apresentavam inúmeros problemas desde a infraestrutura com instalações inadequadas até o mais grave que é o quadro de profissionais para atuar nesse tipo de escola.

Por isso, de todos os entrevistados, a maioria apontou a infraestrutura como uma das maiores dificuldades para realizar um bom trabalho. Nenhuma das escolas pesquisadas foi construída com vistas a funcionar em tempo integral. Elas foram planejadas para o atendimento regular em dois turnos distintos, matutino e vespertino. Por isso, as adaptações feitas nem sempre atendem a real necessidade dessas escolas e de sua clientela. Observemos a afirmação da Diretora da **Escola 8** a seguir:

Foi muito difícil pois não tínhamos banheiro e tivemos que adaptar, a dificuldade foi pela própria estrutura física, até hoje... nós é que sempre damos um jeitinho. Dá um jeitinho dali, dá um jeitinho de lá. Os funcionários se empenham desde a direção até a merendeira. Mas é complicado. Não é fácil (Diretora da Escola 8).

Abaixo a diretora continua assegurando que o maior problema para a implantação da escola que permanece ainda hoje, relaciona-se à falta de materiais essenciais ao seu bom funcionamento e, também à sua infraestrutura,

[...] pois ainda não temos banheiro, não temos refeitório e as crianças têm que comer na sala. No mesmo lugar que põe o livro, põe o prato, aí tem que limpar porque ela derrama. Ainda não temos o lugar adequado pra elas descansarem. Eles descansam é na sala. No começo, não

tinha nem colchonete, nós usamos carpete que saímos pedindo e a gente colocava um carpete e vinha aquela tanto de menino para deitar em cima do carpete (Diretora da Escola 8).

A coordenadora da **Escola 7** apresenta qual foi a maior dificuldade encontrada como pode ser visto a seguir:

Nossa escola foi uma das primeiras a serem implantadas e a gente fez a capacitação para começar em agosto. Nós não tínhamos infraestrutura. Mas lá no pedido não pediram que tivesse tudo, pediram que tivesse espaço para construir e para ampliar e no caso era o menor IDH, o nosso era um dos mais baixos daqui. Não tinha todas as aulas no contraturno, mas nós conseguimos aqui na creche, na igreja... Precisava de salas de aula para a gente ficar no contraturno... tudo isso a gente mudou. Não tinha espaço adequado para ficar os dois turnos, mas nós conseguimos (Coordenadora da Escola 7).

Isso vem reforçar a necessidade do investimento amplo no que se refere à infraestrutura, a fim de a escola oferecer espaços adequados. A diretora da **Escola 8** também acrescenta que um dos maiores desafios para a escola hoje relaciona-se à sua infraestrutura. Mas também é necessário que se valorize o profissional que trabalha na ETI, pois ela é de tempo integral, mas necessita dos cuidados como se fosse uma escola de três turnos. Ela ressalta que os profissionais se comprometem, mas, apesar disso, já são seis anos que a equipe “vem dando jeitinhos”.

A infraestrutura é o maior desafio, valorização e reconhecimento do professor porque o trabalho é dobrado. Ser reconhecido como três turnos. Porque são três turnos individuais. De manhã é uma realidade, na hora do almoço é uma loucura até mesmo porque a gente não tem infraestrutura adequada e fica todo mundo correndo para socorrer os imprevistos e é todo dia, não é um dia sim, um dia não... é todo dia! A tarde é outra realidade é totalmente diferente, pois além das oficinas a gente tem o Mais Educação¹¹, que também graças a Deus doa demais pra escola. A vantagem é que o pessoal realmente veste a camisa e enfrenta os problemas. Olha um exemplo aqui: Se quebra a caixa d'água, a gente vai juntando, cada um dá um tanto, reúne e dá um jeito... Só que vai indo e já são seis anos, vai ficando cansativo. A

¹¹. “Em 2007, por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17, o Governo Federal implantou o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, articulando ações, projetos e programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das escolas das redes públicas de ensino, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. Fazem parte desta ação intersetorial os Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ciência e Tecnologia, Esporte, Meio Ambiente, Cultura, Defesa e Controladoria Geral da União” (FERREIRA, 2012, p. 23).

gente sempre apagando o fogo. Eu acho que eles deveriam olhar com outros olhos para a escola de tempo integral... Passaram para 8h de atendimento e de trabalho intenso. Parceria com a comunidade é uma realidade tão complicada, muito carente que se vc pedir um real, vai fazer falta pra família. A comunidade não ajuda mesmo. Tem alunos que vem(sic) no fim de semana e detonam a escola, a escola não tem muro, tem um alambrado. Ou seja, aqui é a gente mesmo... nós contamos uns com os outros (Diretora da Escola 8).

Em seu desabafo a diretora reclama da falta de apoio do governo, para ela não é só a infraestrutura, a escola necessita ser vista como um espaço que requer “reparos”, manutenção. Além disso, a instituição precisa de recursos financeiros, repasse de verbas para solucionar os problemas que surgem no seu dia a dia, pois, a escola funciona duas horas a mais que aquelas de tempo regular que trabalham apenas com dois turnos de 4 horas.

Já a diretora da **Escola 10** acrescenta que no seu período de implantação a escola passou por inúmeras dificuldades, e para a sua implementação, ela argumenta que seria necessária uma boa infraestrutura e profissionais efetivos com dedicação exclusiva para nela atuarem, assim, certamente os resultados seriam outros, como podemos ver abaixo:

A primeira coisa é ter funcionários efetivos com dedicação exclusiva e ser mais valorizado, melhorar a estrutura física da escola. A estrutura física conta muito não é só o pedagógico que vai fazer a diferença. Por exemplo, se eu tivesse um refeitório, eu teria essa área coberta aqui fora livre.

A infraestrutura é o nosso maior desafio, pois eu tenho certeza que se essa escola for adequada para ser escola de tempo integral melhoraremos 100% (Diretora da Escola 10).

A seguir, apresentaremos cada um dos espaços observados bem como as escolas que já contam com o referido espaço e as que ainda não contam.

Refeitório

Em relação ao refeitório, apenas 5 (cinco) das escolas já contam com esse espaço equipado com mesas e cadeiras em número suficiente para atender às crianças. Algumas escolas fazem rodízio, dessa forma, primeiro almoçam as crianças do 1º. e 2º anos e, depois, do 3º., 4º. e 5º. anos.

Vale destacarmos, que cinco escolas possuem refeitório, com exceção da **Escola 9**, que conta com dois refeitórios para atender aos alunos e, além disso, um refeitório separado para os funcionários administrativos e para os professores que optarem por almoçar na escola. As outras cinco não possuem refeitório. Observe os Apêndices 4, 6, 8, 9 e 12.

Foto 1



Foto 2



Foto 3



Foto 4



Foto 5



LEGENDA:

Foto 1 - Refeitório da Escola 1

Foto 2 - Refeitório da Escola 4

Foto 3 - Refeitório em Construção da Escola 6

Foto 4 - Refeitório em Construção da Escola 7

Foto 5 - Área coberta usada como refeitório da Escola 10

Fonte: Malu Ramos 2011/2012

Cabe ressaltarmos que a **Escola 9** também conta com quartos disponíveis e redes para descanso dos professores, além de espaços livres muito arborizados. Conforme pode ser constatado no depoimento do diretor dessa escola como se segue:

O problema da maioria das escolas de tempo integral, no geral, é espaço físico, a infraestrutura. Graças a Deus, nós temos espaço e infraestrutura.

Temos um refeitório interno e um refeitório externo. Como alguns meninos não fazem as refeições no refeitório interno, organizamos para que eles façam no refeitório externo. São 10 (dez) turmas que almoçam ao mesmo tempo e 5 (cinco) turmas da educação infantil almoçam em outro momento.

Outra coisa que oferecemos para os professores e funcionários é o café da manhã, o almoço e o lanche. Temos, também, o espaço para descanso com camas e redes e, depois, da hora do almoço eles podem descansar e trabalhar bem (Diretor da Escola 9).

Além do refeitório, as cozinhas são bem equipadas com fogão industrial, forno industrial, utensílios de cozinha, como pratos, talheres, panelas de vários tamanhos, formas, entre outros. Como pode ser constatado nas fotos 6 e 7 abaixo e nos Apêndices 10 e 11:

Foto 6



Foto 7



LEGENDA:

Foto 6- Cozinha da Escola 8

Foto 7- Cozinha da Escola 9

Fonte: Edna Faria/2011 e Roberto/2012

Cantina – Almojarifado – Depósito – Dispensa – Padaria

Em relação à cantina, 7 (sete) escolas contam com esse espaço para atendimento aos alunos, e todas as escolas possuem almojarifado/depósito, bem como dispensa para guardarem os produtos alimentícios. Além disso, 2 (duas) possuem uma padaria

para panificação de lanches. No caso da **Escola 9**, ela oferece uma oficina de panificação para as crianças maiores e um padeiro é contratado para desenvolver esse serviço. Além das merendeiras, essas duas escolas contam com um padeiro profissional. Ver Foto 8 em seguida.

Foto 8



LEGENDA:

Foto 8- Padaria da Escola 9

Fonte: Roberto/2012

Sala de direção

Quanto à sala de direção, 8 (oito) escolas possuem esse espaço em ambiente separado. As outras utilizam lugares improvisados como sala de aula desativada ou, até mesmo, sala de professores. Todas as escolas têm banheiro privativo na sala de professores, com exceção da **Escola 8** que, atualmente, tem utilizado esse banheiro como depósito. Conforme a coordenadora dessa escola:

*É muito difícil, pois a gente trabalha sem incentivo, estímulo mesmo. **O nosso grande problema não é falta de espaço para construir e, sim, vontade política para fazer.** Olha só a nossa sala de professores. Ela tem banheiro... Mas a gente tem que usar como depósito. Até mesmo porque ele já não funcionava e então, foi melhor desativar (Coordenadora da Escola 8).*

Uma questão apontada pela coordenadora consiste na falta de vontade política, pois a escola tem um excelente espaço para ampliação, entretanto, nem a reforma ela conseguiu nesses 6 (seis) anos de funcionamento. Muitas vezes, a direção fica de mãos atadas e precisa “se virar” para conseguir um pouco de qualidade no trabalho diário. Ela mesma teve a iniciativa de alugar uma máquina de xerox porque a espera pelo governo praticamente inviabilizaria o trabalho.

Para a coordenadora da **Escola 8**, o descaso do governo é inaceitável e, segundo ela, ele precisaria assegurar verba para pequenos reparos, para aquisição de materiais essenciais ao bom funcionamento da escola. A coordenadora ainda ressalta que todo fim de semana a escola é invadida por alunos que a depredam, queimam as lâmpadas, quebram portas, riscam paredes, etc. Todas as segundas-feiras ela precisa comprar em média de 10 a 15 lâmpadas.

Secretaria

Constatamos que 6 (seis) escolas investigadas possuem secretaria bem equipada com computadores, impressoras, armários adequados, mesas, cadeiras e ventiladores de teto. Em todas elas, esse é um espaço bem arejado e iluminado. As outras duas escolas vêm passando por reforma e, por isso, estão usando espaços adaptados, e uma delas utiliza uma sala de aula improvisada que funciona junto com a direção, coordenação e sala de professores sem nenhuma privacidade.

Horta Escolar

Das dez escolas, 6 (seis) têm horta escolar e as verduras e legumes colhidos implementam o lanche das crianças. As outras 4 (quatro) não tem espaço disponível ou, então, a horta está desativada por falta de funcionário responsável pelo cultivo e manutenção. Veja Apêndices 3, 9, 10 e 11 e, também, as fotos que se seguem.

Foto 9



Foto 10



Foto 11



Foto 12



LEGENDA:

Foto 9- Horta da Escola 1

Foto 10- Horta Desativada da Escola 7

Foto 11- Horta da Escola 9

Foto 12- Horta Desativada da Escola 8

Fonte: Malu Ramos 2011/2012

Espaços de Convivência - Jardins

Quanto aos espaços de convivência, eles são compostos por jardins verticais e horizontais. Constatamos que 2 (duas) escolas utilizam a técnica de “jardim vertical”.

Uma é a **Escola 2**, que tem uma boa parceria tanto com a comunidade como a prefeitura da cidade e com a Companhia Nacional de Abastecimento - CONAB -, órgão do Governo Federal que funciona na cidade de Pontalina de Goiás, e que toda semana contribui com produtos alimentícios que são doados pelos agricultores da região. Segundo a diretora, a escola, por meio de um convênio, recebe todo tipo de ajuda, e só não está recebendo mais doações porque quando houve a assinatura do convênio esqueceu-se de registrar que a escola era de tempo integral. Conforme a diretora, o que a escola recebe depende do que os produtores entregam, pode ser: queijo fresco, queijo ralado, mandioca, couve, bolo, carne de porco, frango, ovos, verduras e frutas variadas.

Destacamos, ainda, que as instalações da escola estão em excelente estado de conservação, bem como o jardim que se encontra do lado interno no muro de entrada da escola.

A técnica de “jardim vertical” é desenvolvida nas aulas de educação ambiental em que são utilizadas garrafas pets (como forma de reaproveitamento de materiais reutilizáveis), e nelas são plantadas orquídeas e outras plantas trepadeiras e, em seguida,

afixadas no muro. A beleza do jardim dessa escola pode ser constatada no Apêndice 4, Fotos 13, 14 e 15.

Foto 13



Foto 14



Foto 15



LEGENDA:

Foto 13- Espaço de Lazer e Convivência da Escola 2

Foto 14- Jardim Vertical na Entrada da Escola 2

Foto 15- Pavilhão de Salas com Jardim Vertical Utilizando garrafas pets da Escola 2

Fonte: Malu Ramos 2011

Outra é a **Escola 4**, que conta com o apoio da comunidade, das indústrias e da prefeitura, são usados pneus velhos que seriam jogados no lixo. Nas aulas de educação ambiental, as crianças pintam os pneus, plantam mudas de trepadeiras e fixam os pneus nos muros da escola, conforme pode ser observado nas Fotos 16 e 17 a seguir e no Apêndice 6.

Foto 16**Foto 17****LEGENDA:**

Foto 16 - Entrada com Jardim Suspenso da Escola 4

Foto 17 - Jardim Suspenso da Escola 4

Fonte: Malu Ramos 2011

Outras duas escolas mantêm um jardim horizontal bem cuidado. As demais ainda não possuem jardim, pois passam por reformas, recebendo construções novas e adaptações de novos espaços. Ver Fotos 18, 19 e 20 abaixo e o Apêndice 11.

Foto 18**Foto 19**

Foto 20



LEGENDA:

Foto 18- Vista Aérea da Escola 9

Foto 19- Quiosque com jardim da Escola 9

Foto 20- Área Livre/Jardins da Escola 9

Fonte: Malu Ramos 2011 e Acervo da Escola 9/2012

Banheiros com e sem Chuveiros

Um item imprescindível na EETI é o banheiro com chuveiro, pois, se a criança passa 10 (dez) horas na escola de tempo integral, o banho é fundamental, principalmente, durante a tarde, além de trabalhar hábitos de higiene. De todas as escolas visitadas, 6 (seis) contam com chuveiros instalados adequadamente e 4 (quatro) delas ainda não foram reformadas e seus chuveiros são adaptados.

Conforme depoimento do diretor da **Escola 9**, a escola conta com energia solar e chuveiros em quantidade suficiente e bem instalados, mas enfrenta outro tipo problema que é a falta de funcionários para manter os espaços bem limpos e adequados ao uso. Ver a Foto 21 a seguir. Conforme o diretor:

[...] nós temos energia solar, e não podemos deixar os meninos tomando banho sozinhos, porque a água esquenta demais e a criança pode se queimar, por isso, tem que ter uma pessoa adulta pra ligar e controlar a ducha... Uma coisa é você limpar uma escola com dois banheiros. Outra coisa é limpar um banheiro com dez chuveiros cada um, todos os banheiros com porta que permite a individualidade, momento de privacidade, mas com um educador olhando o tempo inteiro e fazer a limpeza de todos depois, pois, não pode deixar de qualquer maneira, é preciso ter higiene (Diretor da escola 9).

O diretor reforça que há falta de funcionários para cuidar da limpeza. Se a criança passa mais tempo no espaço escolar, há que se pensar que a escola precisa ser limpa o tempo todo. A higiene e manutenção são imprescindíveis em todos os espaços. Limpeza não é um item secundário, é preciso cuidado em todos os ambientes da instituição com vistas a assegurar o bom andamento das atividades escolares.

Foto 21



LEGENDA:

Foto 21 - Banheiros com Aquecimento Solar da Escola 9
Fonte: Acervo da Escola 9/2012

A **Escola 7** passa por uma reforma e está prevista a instalação de banheiros com chuveiros individuais, mas a obra encontra-se suspensa há mais de ano e não existe ainda previsão para ser concluída. A equipe escolar espera por outra licitação, pois a empresa responsável desistiu da obra e, como ainda não se pune quem não cumpre o contrato, as empresas vão jogando com os processos licitatórios. As crianças permanecem o dia inteiro em locais adaptados e sem banheiros com chuveiros, ou seja, o banho não acontece. Os desabafos do diretor bem como da coordenadora da **Escola 7** em relação à reforma pode ser constatado nos trechos da entrevista a seguir:

Diretor: *Agora quero falar sobre a reforma. Nós ficamos aqui, professora, uma semana de greve dos pedreiros, porque não receberam da firma. Eles trancaram aqui, não deixaram ninguém entrar. Nem com a polícia, conseguimos entrar [...]*

Coordenadora: *A gente não podia entrar nem para pegar um documento.*

Diretor: *Eu fiquei uma semana sem trabalhar.*

Coordenadora: *A secretária pegou a modulação porque implorou pro rapaz aqui à noite... Ele correu aqui com*

ela para os outros não verem... porque era ele quem estava vigiando. Veio aqui um engenheiro... porque teve um dos pedreiros, o carpinteiro da obra que não recebeu R\$8.000,00 e ele veio aqui e o engenheiro estava aqui e isso era umas 5 horas da tarde... ficou bravo com o engenheiro, subiu em cima do telhado. Jogou telhas no chão... eu chamei a polícia e ele ficou bravo, queria por fogo, jogou oito litros de gasolina pra botar fogo. A polícia viu a gasolina, não recolheu, não fez nada... eu achei a polícia muito conivente. Depois disso, professora, fui ameaçado por ele na rua, só que eu não quis registrar ocorrência porque a minha vida vale mais que tudo. [...] Eu tive que dormir fora de casa uns três dias, porque eu moro sozinho e fiquei com medo de ele ir lá e me matar... porque eu tinha chamado a polícia para ele descer do telhado.

Eles estão sem receber esse mês... É oito mil, quase nove... Como que nós vamos pagar? É preciso mais agilidade, professora. [...] A gente sabe que pro governo é sempre mais demorado mesmo... a gente entende isso, mas nessa obra imensa, são R\$ 1.600.000,00, uma empresa vai fazer com R\$ 1.100.000,00? Não tem condição de fazer... agora a empresa não dá conta de fazer a obra... Aí, o que faz? Cancela! Vai fazer outra licitação (Diretor e coordenadora da escola 7).

A entrevista acima foi realizada no dia 24 de outubro de 2011. No dia 30 de maio de 2012, numa nova visita *in loco*, fomos informados de que a reforma e ampliação havia sido licitada no dia 23 de maio de 2012, e está orçada em R\$ 1.100.000,00 (hum milhão e cem mil reais), e que naquele momento só estavam aguardando a autorização para recomençar a reforma e construção conforme pode ser observado nas Fotos 22, 23, 24, 25, 26, 27 e 28 a seguir e, também, no Apêndice 9.

Foto 22



Foto 23



Foto 24



Foto 25



Foto 26



Foto 27



Foto 28



LEGENDA:

Foto 22 - Pavilhão de Salas Escola 7

Foto 23 - Pavilhão de Salas Escola 7

Foto 24 - Pavilhão de Salas Escola 7

Foto 25 - Arquibancada da Quadra da Escola 7

Foto 26 - Quadra Descoberta em Reforma da Escola 7

Foto 27 - Área Livre da Escola 7

Foto 28 - Espaço para Construção dos Banheiros e Vestiários da Escola 7

Fonte: Malu Ramos 2012

Em outubro, as crianças estavam em instalações adaptadas, espaços improvisados em diferentes lugares da cidade, trazendo muitos transtornos. No início de 2012, a partir de uma decisão coletiva, a equipe escolar optou por retornar à escola mesmo com a reforma inacabada. As crianças passaram a estudar em salas sem piso, improvisadas, sem pintura, que pode ser constatado no Apêndice 9, Foto 29 abaixo.

Foto 29



LEGENDA:

Foto 29 - Sala de Aula em Reforma da Escola 7

Fonte: Malu Ramos 2012

Apesar disso, com a possibilidade de uma reforma imediata, a equipe escolar mostra-se esperançosa, pois, agora a escola contará com espaços apropriados para atender aos alunos em tempo integral de forma digna.

Áreas Livres Cobertas e Descobertas

Todas as escolas contam com áreas livres descobertas e bons espaços para reformas e ampliação. A única escola que não possui área livre coberta é a **Escola 1**, que conta apenas com um corredor coberto. As outras contam com áreas cobertas. Algumas utilizam esse espaço como refeitório no momento do almoço. Apêndice 11 e 12, e nas Fotos 30, 31, 32, 33, 34, 35 e 36.

Foto 30



Foto 32



Foto 34

Foto 31



Foto 33



Foto 35



LEGENDA:

Foto 30 - Área Livre da Escola 9

Foto 31 - Área Livre da Escola 9

Foto 32 - Quiosque na entrada da Escola 9

Foto 33 - Pavilhão de Salas com Área Livre da Escola 7

Foto 34 - Área Livre Coberta da Escola 10

Foto 35 - Área Livre da Escola 10

Foto 36 - Área Livre da Escola 10

Fonte: Malu Ramos 2012 e Roberto/2012

Quadra Coberta e Descoberta

Em relação à quadra de esportes coberta, apenas 4 (quatro) contam com esse espaço, em 6 (seis) delas as quadras são descobertas como pode ser constatado no Apêndice 5, 6, 8, 9, 10 e 11. Esses espaços podem ser observados nas Fotos 37, 38, 39, 40, 41 e 42 abaixo. Além disso, 2 (duas) das escolas contam também com um campo de futebol.

Foto 37



Foto 38



Foto 39



Foto 40



Foto 41



Foto 42



LEGENDA:

Foto 37 - Quadra Descuberta e Área Livre da Escola 3

Foto 38 - Quadra Descuberta da Escola 4

Foto 39 - Quadra Coberta em Reforma da Escola 6

Foto 40 - Quadra Descuberta da Escola 8

Foto 41 - Quadra Coberta/Vista Interna da Escola 9

Foto 42 - Quadra Coberta/Vista Externa da Escola 9

Fonte: Malu Ramos 2012/ Maria de Jesus/2011 Roberto/2012 e Edna Faria/2012

Piscina

Apenas 3 (três) escolas contam com piscina, mas em apenas duas delas as crianças têm aula de natação, em virtude de a piscina da **Escola 8** estar desativada, por falta de verba para manutenção, conforme pode ser observado no Apêndice 10. Além disso, confirme esta argumentação na Foto 43, a seguir.

Foto 43



LEGENDA:

Foto 43 - Piscina Desativada da Escola 8

Fonte: Edna Faria/2012

Abaixo fotos das piscinas das **Escolas 2 e 4** que se encontram em perfeito estado e utilizadas com frequência. Confira também, no Apêndice 4 e 6 e, também, nas Fotos 44, 45 e 46.

Foto 44



Foto 45



Foto 45



LEGENDA:

Foto 43 - Piscina da Escola 2

Foto 44 - Piscina da Escola 4

Foto 45 - Área Livre com Piscina da Escola 4

Fonte: Malu Ramos/2011

Auditório

Quanto ao Auditório, apenas 2 (duas) escolas contam com esse espaço instalado adequadamente. As outras utilizam espaços improvisados. Uma escola possui uma brinquedoteca, local que as crianças utilizam com apoio dos professores de sala.

Biblioteca – Sala de Leitura

Todas as escolas possuem bibliotecas e 4 (quatro) delas ainda contam com uma sala de leitura, espaço destinado ao trabalho de contação de histórias e de leituras variadas pois, mantém um renovado acervo literário. Todas as escolas têm um Cantinho da Leitura¹² em cada sala de aula, como forma de incentivo à leitura. Além da biblioteca e sala de leitura, cada sala de aula conta com um armário que contém um bom acervo de livros indicados e selecionados para cada faixa etária. Ver Apêndice 4 e 11, bem como as fotos 47 e 48 a seguir:

Foto 47



Foto 48



LEGENDA:

Foto 47 - Sala de Leitura da Escola 2

Foto 48 - Sala de Leitura e Biblioteca da Escola 9

Fonte: Malu Ramos/2011 Roberto/2011

¹². O projeto “Cantinho da Leitura” no Estado de Goiás teve a sua implantação em 2000, quando foram distribuídos 749.541 livros literários para todas as salas de aula de 1^a. a 4^a. série do Ensino Fundamental que, à época, era de oito anos. Alunos das redes estadual e municipal puderam usufruir dos melhores textos literários direcionados às suas faixas etárias, cuidadosamente escolhidos por uma comissão de especialistas na área. A essa distribuição seguiram-se várias ações que visavam à efetiva utilização dos acervos, como as “Caravanas de oficinairos”, que cobriram todo o Estado de Goiás, oferecendo cursos de 16 horas para todos os professores das redes municipal, estadual e federal, dos anos iniciais do ensino fundamental. Foram realizados também, dois grandes encontros de “Professores leitores”, cada um com a presença de 1.200 professores, que discutiram as bases teóricas da leitura e da literatura infantil. Além disso, o Programa Cantinho de Leitura deflagrou inúmeras ações de incentivo à leitura em todas as regionais do estado: festival de contadores de histórias, momentos de leitura coletiva com a família, elaboração de livros com trabalhos coletivos dos alunos, gincanas para escolha dos maiores leitores nas unidades escolares. Após sete anos, tendo havido apenas mais uma renovação dos acervos feita pelos gestores das escolas estaduais durante a 1^a. Bienal do Livro de Goiás, realizada em 2005, fez-se necessário a renovação dos Cantinhos de Leitura para apoiar o trabalho dos professores no incentivo à leitura e na melhoria dos nossos índices de desempenho escolar (Nota da pesquisadora com base do depoimento da idealizadora do Projeto Maria Luiza Batista Bretas Vasconcelos, Coordenadora do Ensino Fundamental da Seduc/Goiás – 2006/2011).

Na **Escola 9**, o momento do almoço também é um instante dedicado à leitura. Isso pode ser constatado no depoimento do diretor:

O tempo livre que chamamos de “recreio do almoço” a gente tem o “Chá com leitura”, onde os meninos podem ir lá e ler o que quiserem na hora do almoço, sempre com um professor disponível para atender as solicitações das crianças. [...] No momento, estamos sem esse profissional porque o contrato acabou e estamos procurando outra pessoa para assumir esse tempo no horário do almoço. Aí a gente vai “quebrando o galho” com os outros professores. (Diretor da Escola 9).

Conforme o diretor são realizadas várias atividades de incentivo à leitura, dentre elas, Café literário, Sarau literário, Concursos de contadores de histórias, causos e poemas. Para ele: “*O que não pode é deixar a criança sem esse espaço de incentivo à leitura.*”

Laboratório de Informática

Apenas 2 (duas) escolas não contam com laboratório de informática, as demais, apesar da falta de espaço, já estão com laboratórios adaptados e em boas condições de uso pelas crianças, como pode ser observado nos Apêndices 5 e 11 e nas Fotos 49 e 50 abaixo.

Foto 49



Foto 50



LEGENDA:

Foto 49 - Laboratório de Informática da Escola 3

Foto 50 - Laboratório de Informática da Escola 9

Fonte: Malu Ramos/2011

Quiosques - Sala Verde – Farmácia e Gabinete Médico e Dentário

A **Escola 9** destaca-se em relação às demais escolas de tempo integral, pois tem 4 (quatro) quiosques instalados, Sala Verde, farmácia e gabinete médico e dentário que servem de apoio e assistência aos alunos. Isso pode ser constatado no Apêndice 11 e as Fotos 51, 52, 53 e 54 em seguida.

Foto 51



Foto 52



Foto 53

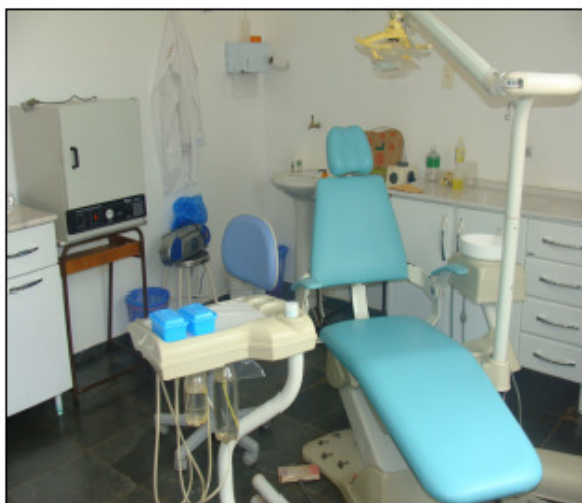


Foto 54



LEGENDA:

Foto 51 - Sala Verde/Vista Externa da Escola 9

Foto 52 - Sala Verde/Vista Interna da Escola 9

Foto 53 - Gabinete Dentário da Escola 9

Foto 54 - Farmácia da Escola 9

Fonte: Roberto/2012

Assim, podemos dizer que boa parte das escolas está funcionando em função de suas adaptações, e isso se contrapõe aos objetivos preestabelecidos para o aluno que se forma em escolas de tempo integral, uma vez que é preciso proporcionar-lhe condições para a prática de vivências necessárias ao seu desenvolvimento.

É necessário reforçarmos que, além de refeitórios, banheiros bem equipados, quadra coberta, espaços livres, a escola precisa, também, oferecer um currículo adequado à sua realidade que é ser de tempo integral. Das dez escolas observadas apenas 3 (três) delas encontram-se com uma infraestrutura adequada para atender ao aluno em tempo integral. Conforme os gestores expuseram existem poucos problemas quanto à integração dos turnos e, por isso, eles utilizam todos os momentos do dia como momentos de aprendizagem.

A infraestrutura é realmente um fator fundamental para um bom funcionamento da escola de tempo integral, uma vez que são necessários espaços diversificados para um bom andamento do trabalho. Mas temos que ressaltar que para se consolidar um programa dessa natureza é preciso superar toda a visão negativa que classifica tanto a proposta quanto seus alunos como inferiores em capacidade intelectual, cultural ou moral. A escola de tempo integral bem como a escola pública hoje é vista como espaço para os pobres que não conseguem estudar em uma escola particular, pois a escola boa, que ensina, é a escola particular.

É a ampliação dos conhecimentos que nos permite compreender melhor o nosso ambiente sob diferentes olhares despertando a nossa curiosidade intelectual e estimulando o nosso senso crítico e estético de forma cada vez mais autônoma, conseqüentemente, possibilitando-nos melhores condições de interferência na nossa realidade circundante.

Entretanto, com base nos depoimentos coletados, fica evidente que um dos fatores limitantes é o espaço físico, o qual interfere diretamente no desenvolvimento das atividades e no alcance dos objetivos propostos pela maioria das escolas pesquisadas. Daí a necessidade de se repensar e prever condições consideradas mínimas para o desenvolvimento das atividades previstas como laboratórios, quadra poliesportiva, salas de dança, entre outras.

2.3. Escola de Tempo Integral: o Tempo Pedagógico

Para Moll *et al* (2012, p. 126) com referência ao “[...] debate da educação integral no Brasil ela é compreendida como educação escolar de dia inteiro, constituída e

enriquecida por significativas possibilidades formativas”, ou seja, ela abarca tanto o campo cognitivo, afetivo, social, como o cultural, estético e lúdico.

Em sentido restrito, refere-se à organização escolar com o tempo de permanência dos estudantes estendendo-se para, no mínimo, sete horas diárias, tempo esse que é denominado, em alguns países, como jornada escolar completa.

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

Entretanto, não há consenso quanto à educação integral, nesse sentido, ela ainda é um grande desafio para a maioria dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa. Tanto para os coordenadores quanto para os diretores, há uma certa confusão quanto ao que se entende por educação integral e 60% dos entrevistados explicam o significado da escola de tempo integral e não o que realmente seria uma educação integral.

A coordenadora da **Escola 2** afirma que educação integral está relacionada à qualidade do ensino em um ambiente adequado, uma educação para a vida, melhoria no aprendizado e, principalmente, educação com atividades desportivas. Assim, segundo ela, ter-se-ia uma educação completa.

Eu acho que é uma necessidade do nosso país, das nossas crianças terem uma educação de qualidade. Para mim a educação integral seria isso. A qualidade do ensino para os alunos, mas em um ambiente adequado. To(sic) falando do que eu acho ideal e não real. Seria melhorar o aprendizado dos alunos não só o aprendizado pra sua vida, também no esportivo, mas em todos os aspectos de crescimento do aluno. (Coordenadora da Escola 2).

A diretora da mesma escola conclui que deveria ser uma educação sob a responsabilidade da família, e que a tarefa da escola seria apenas aprimorar o que vem de casa, com foco no ensino de valores e da cultura:

Educação que deveria ser dada em casa. Ensinar valores. Ensinar a parte mesmo do aprender. Integrado, corpo, cabeça, mente, aprendizagem dos valores, da cultura em parceria com a família. É aprimorar o que ele trouxe de casa (Diretora da Escola 2).

A diretora da **Escola 4** ponderou que educação integral é uma educação abrangente com foco no currículo básico que oportunizasse a vivência de atividades artísticas,

culturais e esportivas, além de assegurar valores éticos. Para ela, educação integral é uma educação abrangente, isto é,

[...]com currículo básico e com atividades artísticas e culturais, esportivas, os valores éticos voltados para uma vida melhor [...] A família brasileira mudou e os filhos não têm mais o acompanhamento da família para a educação chamada de berço. A escola ficou então também encarregada desta educação que eu acho muito importante também (Diretora da escola 4).

O diretor da **Escola 9** afirma que educação integral é aquela que atende a criança como um todo, além do ponto de vista pedagógico, consegue perceber a criança em todas as suas dimensões e, principalmente, como um ser em desenvolvimento.

Um ser onde tem que ser atendido do ponto de vista pedagógico, também enquanto pessoa em desenvolvimento. E, também, a escola, a educação em tempo integral tem uma vertente social que ela tem que ta atenta a esse ser que está em desenvolvimento. Na minha concepção ela tenta abarcar esse ser em outras formações possíveis do ser humano, em seu desenvolvimento humano, social e em todos os seus sentidos (Diretor da Escola 9).

A coordenadora da mesma escola afirma que é uma educação que não prioriza só a dimensão cognitiva, mas, sim, o sujeito como um todo e dá oportunidade ao aluno para aprender outras artes além de ler, escrever e contar. Para ela, Educação Integral seria então:

Uma educação que favorece o desenvolvimento não só da parte cognitiva, mas do sujeito como um ser inteiro que dá oportunidade para o menino aprender a ler e a escrever. Mas do corpo por inteiro que oferece a oportunidade de aprender outras artes além do ler e escrever (Coordenadora da Escola 9).

Já a coordenadora da **Escola 7** afirma que educação integral seria o aumento do tempo escolar em turnos de aprendizagens integradas, aliando tanto as práticas artísticas, como desportivas, no mesmo espaço que a escola de tempo regular, com um estudo diferenciado. Para ela:

Educação Integral seria num período você está com o núcleo comum e, no outro, um tempo para reforço e um tempo para outras atividades esportivas, artísticas, culturais... Acredito que o governo quis implantar a escola de tempo integral porque as crianças não têm acesso a aulas de artes, de música... esse aumento do tempo de estudo seria para eles terem oportunidade de além do estudo, uma aprendizagem diferenciada (Coordenadora da Escola 7).

Analisando os depoimentos, percebemos os grande equívocos da equipe gestora quanto à definição de educação integral. Para muitos, falar em educação integral é falar em escola de tempo integral. Ainda não conseguem perceber a dimensão de uma educação integral que percebe o sujeito como um todo e que busca atendê-lo em todas as suas dimensões, corpo, mente, cognição, etc...

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

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

A coordenadora da **Escola 1** justifica que Educação Integral é para ela uma educação que engloba valores, não só o educacional, a aprendizagem, mas também, os valores morais. Como pode ser observado no depoimento que se segue:

Eu vejo aquela educação que engloba todos os valores de um cidadão, de um ser humano, não só a aprendizagem, o ensino, mas, sim, os valores morais e culturais. Essa é a educação em tempo integral. Então, ela serve para educar os filhos dos pais que não tem tempo para educar e para cuidar de seus filhos (Coordenadora da Escola 1).

Como pudemos observar por meio dos depoimentos para 60% dos gestores a educação integral é a educação completa que não só se preocupa com o conhecimento a ser ensinado, mas sim, ainda desenvolve valores. Por isso, voltamos a Teixeira (1950) para ressaltar que “[...] educar é uma função complexa de adaptação e crescimento do organismo total da criança [...] o organismo não pode ser treinado por partes.” (TEIXEIRA, 1950, p. 53). É preciso, então, perceber o sujeito como um todo, um sujeito complexo na sua subjetividade.

Guará (2006) afirma ainda que a educação integral é uma prática que propõe “[...] a realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando suas dimensões (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica)” (GUARÁ, 2006, p. 16). De certa forma, todos os entrevistados apontaram a necessidade de se educar integralmente, ou seja, é preciso ver o

sujeito em todos os seus aspectos, sejam eles cognitivos, sociais e afetivos. Essa sim seria a função da escola de tempo integral.

É nesse sentido que podemos dizer que implantar educação integral é oferecer mais oportunidades de diferentes aprendizagens aos educandos. Gadotti (2009) pontua que, como toda escola, a escola de tempo integral deve ter como foco alguns objetivos imprescindíveis para a formação integral. Objetivos esses que podem ser constatados em seguida.

- educar para e pela cidadania;
- criar hábitos de estudo e pesquisa;
- cultivar hábitos alimentares e de higiene;
- suprir a falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares;
- ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula (GADOTTI, 2009, p. 38).

Assim sendo, ela deve educar para a cidadania, fomentar hábitos de estudo e pesquisa, valorizar hábitos de higiene e, também, desenvolver bons hábitos alimentares, além de assegurar estudos complementares. É isso que deveria diferenciar a EETI das demais escolas, pois esta oportuniza à criança vivenciar outras atividades que ela não vivenciaria fora da escola, em virtude de vários fatores externos, como os fatores sócioeconômicos e, também, pela não valorização de modalidades artísticas, culturais e desportivas, como essenciais ao desenvolvimento global do educando.

Nas escolas pesquisadas, constatamos que uma série de atividades é oferecida no turno inverso à base nacional comum, também denominado de “turno de ampliação da aprendizagem”, como já foi dito anteriormente. Todas as escolas funcionam seguindo a orientação do projeto da Seduc/GO, ou seja, de manhã o foco consiste em atender a base nacional comum e à tarde as atividades diversificadas como pode ser constatado a seguir:

- música
- dança (hip hop)
- teatro
- acrobacia
- capoeira
- laboratório de ciências
- inglês
- empreendedorismo
- contação de história
- esportes (Jogos/educação física)

- educação ambiental
- laboratório de informática
- natação
- recreação
- artes visuais
- oficinas de letramento
- qualidade de vida e saúde
- resolução de problemas

Ressaltamos a importância de se oferecer as diferentes modalidades descritas acima, uma vez que a escola de tempo integral deveria atender ao seu aluno integralmente. O que pode ser constatado no depoimento do Diretor da **Escola 7** que reforça a necessidade de ampliação do tempo escolar com as atividades diversificadas:

Para mim a educação integral veio para reforçar a aprendizagem do aluno, porque só um período é muito pouco para trabalharmos e a parte cultural e esportiva também é muito importante para a vida do aluno, porque muitas vezes os alunos mais carentes não têm muita oportunidade lá fora (Diretor da Escola 7).

Todas as escolas pesquisadas têm em seu projeto as oficinas de letramento e resolução de problema, que funciona como um reforço das aulas de língua portuguesa e matemática, seguindo a orientação da Seduc/GO, e que, de certa forma, são as mais fáceis de se conseguir um professor para realizá-las. As outras modalidades citadas são oferecidas de forma esporádica, pois dependem do profissional que a escola tem disponível, uma vez que hoje os contratos só são por um ano e não podem ser recontratados. Não há direito de escolher a oficina conforme sua vontade ou aptidão, e nem há agrupamentos para facilitar as escolhas das crianças. Assim, se a escola oferece Oficina de teatro e a criança não gosta de teatro ela tem que participar da oficina porque ela não teria outra opção naquele mesmo horário.

O Diretor da **Escola 9** acrescenta também que são dadas ao aluno oportunidades que ele não teria fora da escola, pois, dentro dela, ele pode optar em ter aulas diversificadas, se ela estiver organizada em sua plenitude. Ele ainda afirma o seguinte:

Eu acredito nesse negócio, sobretudo, para o menino de classe social baixa que não vai poder dispor de natação, do seu curso de inglês, enfim de outras oportunidades. Ele poder estar aqui e optar em ter uma aula de inglês, uma capoeira, uma dança... coisas que a classe média alta oferece aos seus filhos por um valor que é pago em outro horário fora da escola. Os meninos da classe média alta têm oportunidade de fazer balé, natação, e muitas famílias não conseguem oferecer isso pra classe média baixa. A escola de tempo integral organizada na sua plenitude

pode oferecer, ou seja, o governo pode oferecer para o seu aluno a mesma oportunidade que a classe social alta promove para os seus filhos de ingressar na universidade e em qualquer outro espaço. Por isso, se um aluno não tem acesso à informática na casa dele, na escola ele tem oportunidade de ter informática, por isso, que a escola de tempo integral tem que existir, foi o tempo que existia só escola regular. Se a gente tem essa possibilidade por que não??? (Diretor da Escola 9).

Assim sendo, pensar a escola hoje é pensar a escola de dia integral, enriquecida com atividades diversificadas, oportunizando a formação de hábitos de vida real, com estudo, recreação e arte. Dessa forma, a leitura, a escrita, o cálculo e o desenho seriam as técnicas ensinadas na escola dentro de um contexto significativo e organizado para funcionar integralmente.

A diretora da **Escola 4** defende que é responsabilidade da instituição escolar trabalhar os vários aspectos do desenvolvimento infantil:

Acredito que é a educação que vai oportunizar a criança a se desenvolver nos vários aspectos cognitivo, social, afetivo vai dar maior possibilidade a essa criança de aprender coisas que serão úteis para a vida prática dela, pra vida social, para o exercício da cidadania, é uma educação mais ampla (Diretora da Escola 4).

Com base no depoimento acima, reforçamos que a LDB 9394/96 estabelece que a escola precisa garantir que o aluno aprenda os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais, cada vez mais amplas e mais complexas.

É nesse tempo de aprender que “o tempo” assume grande relevância, pois a aprendizagem só ocorre por meio de uma reelaboração de esquemas, e isso deve ser oportunizado na escola de tempo integral. É nesse espaço que as crianças podem encontrar uma rotina organizada de tal forma que ela possa aprender e reaprender novos conceitos.

A utilização pedagógica do espaço e do tempo, por meio de atividades sistematicamente planejadas para a educação integral do aluno, é, portanto, condição básica para o sucesso da escola de tempo integral.

CAPÍTULO III

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ENTRELAÇANDO PONTOS

E não me esquecer, ao começar o trabalho, de me preparar para errar. Não esquecer que o erro muitas vezes se tinha tornado o meu caminho. Todas as vezes em que não dava certo o que eu pensava ou sentia — é que se fazia, enfim, uma brecha, e, se antes eu tivesse tido coragem, já teria entrado por ela. Mas eu sempre tivera medo de delírio e erro. Meu erro, no entanto, deveria ser o caminho de uma verdade: pois só quando erro é que saio do que conheço e do que entendo. Se a verdade fosse aquilo que posso entender — terminaria sendo apenas uma verdade pequena, do meu tamanho.

- Clarice Lispector -

O papel da escola, além de consolidar o desenvolvimento de valores e atitudes necessários a uma convivência social democrática e solidária, é oferecer subsídios para que o aluno desenvolva, por meio dos conhecimentos, das competências e habilidades adquiridas, a sua autonomia e a sua capacidade de aprender num mundo de mudanças tão velozes e profundas. Ou seja, a escola não é mais o lugar onde tudo deve ser aprendido, mas o lugar em que se prepara o aluno para continuar aprendendo sempre.

Acreditamos, assim, que podemos esperar muito mais do desenvolvimento dos educandos quando família e escola compartilham dos mesmos objetivos e atuam de forma cooperativa na discussão de questões pedagógicas e no acompanhamento das atividades desenvolvidas na escola. Essa cooperação favorece o diálogo, amplia o compromisso da escola com os resultados de aprendizagem e contribui sobremaneira para o enriquecimento das relações entre a equipe escolar e as famílias. A diretora da **Escola 10** acrescenta ainda o que se segue:

*A escola de tempo integral é a oportunidade de oferecer mais conhecimento para a criança. Até mesmo porque temos a parte da ampliação do turno que faz o reforço do aluno, que funciona das 13 às 15h, de matemática e língua portuguesa. A gente só precisaria ter mais flexibilidade e oportunizar às outras crianças que não precisam de reforço outra atividade no mesmo horário. Pois se nós pudéssemos trabalhar só com as crianças que apresentam dificuldade o resultado seria muito melhor. **O governo podia dar um pouco mais de autonomia pra escola nesse sentido. Dela se organizar de acordo com suas necessidades. Podíamos organizar agrupamentos com essas crianças. Mas infelizmente a ETI fica engessada e pouco pode fazer para trabalhar as reais necessidades dos alunos (Diretora da Escola 10) (Grifos da pesquisadora).***

Sabemos que uma parcela significativa da população precisa da ETI para seus filhos. São pessoas da classe média baixa que ganham pouco e trabalham muito. Geralmente são famílias com muitas crianças em idade escolar e que tem dificuldades financeiras, que muitas vezes os impedem de atender as necessidades básicas de seus filhos.

Na maioria dessas famílias falta lazer, saúde, alimentação e, por que não, educação. “O lugar de criança é junto à sua família e dentro da escola” (CAVALIERE; COELHO, 2002, p. 225). Muitos pais não podem dar atenção, porque se encontram ausentes de casa, pois trabalham o dia todo. Outros não sabem como fazê-lo, porque não receberam isso quando crianças. A escola de tempo integral passa a ser, portanto, uma necessidade para muitas famílias.

Sobre a importância da qualidade dessas relações com a família e promover uma educação de fato emancipadora, Moreira (1996) ressalta a seguinte ideia:

As práticas familiares aliadas ao trabalho na escola criam outras possibilidades de comunicação nas quais todos aprendem, reavaliando valores e vivenciando novas experiências comunitárias. O aluno, visto em sua individualidade, reconhecido a partir de sua socialização primária, familiar, pode desenvolver melhor sua autonomia. Isso significa maior autoestima, maior crença em suas convicções, mais forças para lutar pelo que deseja junto a pessoas e grupos com os quais mantém vínculos afetivos e idéias comuns (MOREIRA, 1996, p. 46).

Por saber como o aluno aprende, como se desenvolve e como constrói seu conhecimento é que a escola de tempo integral passa a ser instrumento de democratização de oportunidades numa sociedade cada vez mais competitiva e exigente.

Nas famílias de poder aquisitivo mais alto, a ajuda dos pais nas atividades escolares, a orientação estimuladora da aprendizagem, bem como a aposta em atividades de enriquecimento cultural e educacional (esporte, música, dança, língua estrangeira etc.), tudo isso configura-se num investimento de resultados educacionais inquestionáveis, e a EETI, que

atende alunos cujos pais em geral não podem pagar por essas atividades, pode oferecer dentro da escola outras atividades importantes para o desenvolvimento dos alunos.

Assim, na EETI todas as atividades assumem caráter educativo, inclusive a hora do almoço, hora do lanche, hora do banho, pois constituem-se em momentos em que são assegurados aos alunos oportunidades de aquisição de conteúdos. Silva *et al* (2010), no documento de implantação da EETI em Goiás, assegura que o período do almoço é

[...] um período de fundamental importância para o desenvolvimento e sucesso dos estudantes que estão em tempo ampliado, pois, caracteriza-se não somente pela sua especificidade de caráter formativo e informativo como também de âmbito pedagógico. [...] É necessário e eficaz que se faça um acompanhamento sistemático desse período, pois, mesmo sendo ele um momento lúdico, nele deverão ser vivenciados e ensinados noções de higiene, ética, hábitos sociais e cidadania. [...] O importante é que, para esse período, sejam programados: tempo para a refeição, escovação, repouso, tempo livre 'atividades opcionais', variando conforme as possibilidades e necessidades da escola (SILVA *et al*, 2010, p. 42).

Todos os momentos dentro da escola são momentos de aprendizagem e devem ser concebidos dessa forma pelos profissionais da unidade escolar. Se o tempo de permanência do aluno é maior, ele tem mais tempo para levantar e confrontar suas hipóteses, mediado pelo trabalho do professor, chegando a uma aprendizagem significativa que de fato expresse uma efetividade maior quanto à ação da escola.

Cabe salientarmos que falar da escola de tempo integral não significa isolar o aluno do convívio social. Sobre essa questão convém refletirmos sobre a seguinte afirmação de Carvalho (2006, p. 40):

Queremos reforçar aqui que hoje estamos falando em educação integral, sobretudo, na perspectiva de desenvolvimento integral. Obviamente o espaço escolar não é suficiente. A criança e o adolescente precisam circular, ter oportunidades outras, que garantam a ampliação do universo cultural, da convivência, da sociabilidade; que garantam outros aprendizados e o sentido de pertencimento (CARVALHO, 2006, p. 40).

Essa constatação não exige a escola de tempo integral de se comprometer com a programação de atividades planejadas, estruturadas e desenvolvidas em conformidade com os objetivos curriculares mais amplos. De acordo com o documento *Escola de Tempo Integral: espaço público para construção da cidadania* (Goiás, 2006), são destacadas a importância das atividades curriculares pedagógicas permanentes, que são desenvolvidas por meio de oficinas interdisciplinares. Essas atividades, consideradas fundamentais para garantir os resultados esperados, têm como objetivos:

- a) complementar, ampliar, fortalecer, ou enriquecer os saberes conceituais, procedimentais e atitudinais, integrados aos componentes curriculares, nas disciplinas da base nacional comum;
- b) proporcionar, além da ampliação dos conhecimentos em estudo, o acompanhamento das tarefas dos alunos, desenvolvendo, de forma especial, um trabalho pedagógico diversificado para atender aos alunos com defasagem de aprendizagem, na forma de uma “recuperação paralela”, ao longo do ano letivo (GOIÁS/SEDUC, 2006, p. 47).

Para isso, é preciso que haja um planejamento cooperativo (que ainda não acontece em nenhuma das escolas pesquisadas, pois ainda não é assegurado o horário semanal para planejamento coletivo pela equipe de professores) entre os docentes no sentido de garantir a aprendizagem dos conteúdos, o aprofundamento de estudos sobre determinados temas, a ampliação do repertório cultural do aluno, bem como o atendimento específico aos alunos com dificuldades.

Dessa maneira, temos que considerar que manter a criança por dez horas diárias na escola requer uma infraestrutura básica para um atendimento de qualidade, como já pudemos constatar. É preciso garantir que a permanência do aluno seja planejada de forma prazerosa e, também, produtiva.

Assim, é urgente e necessário pensar na formação das equipes de trabalho, os profissionais precisam ser qualificados, comprometidos com a proposta da ETI. É preciso que o governo assegure profissionais formados e especialistas nas diferentes linguagens (arte, música, dança, educação física, leitura, entre outras). Pois, só assim o trabalho será de qualidade e o conhecimento será assegurado.

Sabemos que as escolas, hoje, são convidadas a assumirem funções muito mais amplas, conseqüentemente, extrapolando o processo de ensino aprendizagem. Na concepção de Cosme; Trindade (2007):

É inevitável que assim seja, apesar de ser necessário reconhecer que algumas das reivindicações que tem tido a instituição escolar como alvo são, porventura, excessivas, e, como tal, são imprevidentes no momento em que tendem a descaracterizar a instituição escolar como uma instituição de natureza cultural (COSME; TRINDADE, 2007, p. 13).

Não podemos negar as razões políticas, sociais e educativas, que subjazem a esses desafios, uma vez que a escola pública nasceu para prestar um serviço que deveria atender às necessidades de muitas famílias, serviço esse tão desejado e socialmente pertinente, que, de certa forma, abriria as portas à conquista da tão sonhada equidade social, porque contribuiria para o processo de inclusão das crianças vindas das camadas sociais inferiores,

por meio de um conjunto de experiências educativas que, de outra maneira, não teriam como usufruir.

Na atualidade, conforme depreendemos de Cosme; Trindade (2007):

Não se pode desvalorizar, também, a dimensão educativa da iniciativa, sobretudo, se esta favorecer a implementação de intervenções educacionais mais ricas e abrangentes e, deste modo, garantir que a escola se construa como espaço capaz de contribuir para a democratização cultural da sociedade em que nos inserimos (COSME; TRINDADE, 2007, p. 15).

Nesse sentido, é válido observarmos a importância de se articular, integrar e utilizar pedagogicamente, da melhor maneira possível, o espaço e o tempo, conciliando-os com as atividades e as expectativas de ensino e aprendizagem em desenvolvimento no contexto escolar.

3.1. Escola do Conhecimento

A perspectiva do projeto da Escola de Tempo Integral é a de que a escola fosse capaz de elaborar um currículo que oportunizasse atividades práticas com o firme propósito de que o estudante pudesse vivenciar experiências pedagógicas significativas. Assim, perguntamos aos gestores como estava a integração entre os dois turnos (o turno da base nacional comum e o turno de ampliação da aprendizagem), nesse sentido, percebemos que a escola acaba funcionando sem mediação entre os turnos ou que quem faz essa mediação em alguns casos é a coordenadora pedagógica. Como pode ser constatado nos depoimentos que se seguem:

Nós tentamos em forma de mural, organizando algumas reuniões. Mas o dia da escola é muito cheio e não temos muita liberdade pra nos organizarmos. Considero que quase inexistente essa integração entre os dois turnos, eles ainda continuam isolados (Coordenadora da Escola 7).

A coordenadora da **Escola 7** acrescenta que a integração entre os turnos ainda não é ideal, pois, os momentos de planejamento coletivo ainda são ineficazes para a realidade que a escola necessita. Para ela:

Há um pouco de integração... Não é o ideal, porque o regente do núcleo comum prepara todos os conteúdos e precisa estar junto com o outro professor e a gente só tem um momento na segunda-feira depois da aula. A gente fica mas, nem todos conseguem ficar... Para melhorar um pouco a integração nós pedimos para colocar as habilidades que o professor tá trabalhando... Então, no momento que o professor está fazendo plano de aula à tarde, é nessa hora que a gente discute o plano

dele e os outros pegam as habilidades que ele está trabalhando e organizam o seu plano para trabalhar (Coordenadora da Escola 7).

Projetos assim, como a da ETI, exigem um grande envolvimento de docentes e funcionários, como foi dito anteriormente. Entretanto, os professores recebem uma proposta pronta e muitos se vêm envolvidos em sua implantação, tentando colocar em prática um projeto do qual – aparentemente – não demonstram ter consciência e nem conhecimento.

Para Gadotti (2009), a educação integral “[...] quer superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem” (GADOTTI, 2009, p. 11).

Por isso, colocar em prática uma proposta de tempo integral não é assim tão simples. Não basta ter boa vontade, interesse. É preciso perceber como essa proposta pode favorecer um aprendizado significativo e satisfatório que possibilite ao educando aprender a aprender. Gadotti (2009) afirma ainda que o papel dos educadores é

[...] justamente, viabilizar as aprendizagens, criando condições favoráveis de ensino. É mostrar que aprender faz parte da vida e que, por isso mesmo, pode e deve ser algo prazeroso e desafiador que no final das contas, vai ter significados importantes na vida de cada pessoa. E para que assim seja, exige-se a adoção de procedimentos e metodologias inovadoras, diferenciadas, mais criativas, que trabalhem com as múltiplas dimensões da nossa humanidade. (GADOTTI, 2009, p. 11-12).

Percebemos que o processo de aquisição de conhecimentos é sempre “construído” pelo aprendiz, permeado pelo contexto familiar, escolar, social e cultural que são dimensões fundamentais para que a aprendizagem ocorra.

Vygostky (1998) expõe que existem diferenças entre aprendizagem e desenvolvimento e, além disso, considera que esses dois processos caminham sempre juntos desde os primeiros dias de vida da criança e que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento humano.

Para o referido autor, a aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire conhecimentos, desenvolve habilidades, atitudes e valores, a partir de seu contato com a realidade social mais próxima – a família, o meio social, a escola, o meio ambiente.

O desenvolvimento, por sua vez, tem, para Vygotsky (1998), um sentido mais amplo, sendo entendido como um processo de internalização de modos culturais de pensar e de agir. Esse processo inicia-se nas relações sociais, que são estabelecidas desde os primeiros anos de vida da criança, e estende-se até o final da sua idade adulta. Nas primeiras etapas da

infância, as crianças desenvolvem o seu aprendizado informal por meio do contato com os adultos e com crianças mais experientes.

A escola é responsável pelo aprendizado formal, isto é, quando as atividades são intencionalmente propostas de modo a apresentar aos alunos novos conteúdos, a provocar neles conflitos cognitivos, a favorecer que incorporem novos conhecimentos e desenvolvam novas habilidades de forma significativa.

Nessa perspectiva, podemos dizer que aprendizagem é uma construção pessoal e social resultante de um processo de experiências, desenvolvido individualmente pelo aprendiz, nessa perspectiva, pode ser traduzido por uma modificação de comportamento estável do indivíduo. Na mesma linha de pensamento, Almeida (1998) afirma que aprendizagem é,

[...] sobretudo, um processo pessoal ou um acto interno ao indivíduo que aprende, muito embora possa ser dirigido e organizado externamente. Sendo a construção de conhecimento um processo *pessoal* [...]. O sentido pessoal da aprendizagem exige a iniciativa do aluno, podendo o professor servir de mediador nessa apropriação e construção pessoal (ALMEIDA, 1998, p. 48) (grifo do autor).

Em razão desse caráter pessoal do processo de aprendizagem, reconhecemos que tudo aquilo que a criança aprende com a ajuda de outra pessoa, seja ela um adulto, uma criança da mesma idade ou mais velha, pode ser reelaborado e incorporado aos seus conhecimentos, de modo a modificar seu modo de pensar e, também, de agir.

Nesse sentido, Moreira (1996) ressalta que as relações humanas são responsáveis pela transformação pessoal e, conseqüentemente, pelas modificações na sociedade, num processo dinâmico que determina as mudanças observadas de geração em geração. Para esse autor,

[...] ao mesmo tempo em que a criança e o adolescente se desenvolvem, há uma transformação de tudo que está ao seu redor. Eles aprendem e ensinam. Antes de assimilarem crenças, valores, conhecimento científico ou artístico, fazem seu questionamento, através do comportamento, obrigando a sociedade a refletir sobre si mesma a cada geração (MOREIRA, 1996, p. 68).

No mundo contemporâneo, a família que, tempos atrás, constituía uma das únicas fontes de informação da criança, deixou de ter essa presença tão forte na sua vida, inclusive por necessidades determinadas pela inserção das mulheres no mercado de trabalho. Além disso, em razão do desenvolvimento tecnológico recente, as crianças, hoje, têm acesso mais cedo a amplas e variadas possibilidades de comunicação propiciadas pelos meios de comunicação de massa: jornais, internet, televisão, cinema etc.

Sobre os resultados dessa mudança, Moreira (1996) afirma a ideia a seguir:

A ausência dos pais, em grande parte substituídos por outras influências, deixa a criança sem referencial. As crianças passam a imitar os comportamentos veiculados pelos meios de comunicação como adequados para a vida moderna, tais como atitudes, gestos, linguagem e modo de ser e de vestir (MOREIRA, 1996, p. 69).

Em consonância com as ideias acima apresentadas, consideramos que a participação da família é fundamental para o desenvolvimento das várias dimensões do processo educacional da criança. Ela é importante na estimulação da sua aprendizagem individual e, também, importante como modelo no desenvolvimento de atitudes éticas e na vivência prática de valores positivos a serem reforçados na escola.

A coordenadora da **Escola 3** reforça a finalidade da escola de tempo integral quanto a ser espaço para atendimento das crianças enquanto os pais trabalham fora. Ou seja, passa a atender as necessidades das famílias carentes como podemos ver em seguida:

A escola de tempo integral atenderia maravilhosamente bem os pais que são... famílias carentes... Porque a primeira opção das escolas, era que ela seria para os bairros mais pobres, para os alunos mais carentes.

Porque os pais precisam trabalhar, ficam o dia inteiro fora e esses meninos sendo atendidos na escola. E eu concordo plenamente que escola de tempo integral atenderia sim, muito bem essas famílias, mas com condições adequadas, que está faltando. E, no entanto, a gente esbarra em muitas, muitos, né... uma série de empecilhos que não deixam funcionar, assim, para atender os alunos da forma que eles merecem ser atendidos. Então aí eu vou cobrar dos professores que eles trabalhem as oficinas, de forma lúdica...

Mas onde? Como? A proposta de escola de tempo integral é ótima. Porque mesmo esbarrando em todas as dificuldades, a gente está procurando trabalhar com esses alunos com dificuldade de aprendizagem e alunos especiais que a gente atende. Mesmo com todas as dificuldades, ainda estão sendo atendidos. A gente luta demais (Coordenadora da Escola 3).

A escola de tempo integral, concebida sob a ótica de uma instituição educativa responsável pela formação humana no sentido integral da educação, constitui-se, ao mesmo tempo, em um desafio e em processo de conquista dos educadores, exigindo deles motivação, compromisso, preparo teórico/técnico e, sobretudo, um olhar diferenciado para o enfrentamento das ações pedagógicas pertinentes e necessárias a essa metodologia de trabalho.

3.2. Escola do Acolhimento

No discurso dos gestores fica evidente que a escola de tempo integral, além de trabalhar com o conhecimento é essencialmente do acolhimento. Conforme relata a diretora da **Escola 10**:

As crianças em termos de aprendizado não melhorou muito não. Mas o que eu acho de verdade que eles gostam da escola é porque eles têm almoço na hora certinha, lanche e em casa não têm. A escola é muito mais do acolhimento do que do conhecimento. Se tem um bom acolhimento, tem um melhor rendimento. Uma coisa leva a outra (Diretora da Escola 10) (Grifos da pesquisadora).

Dessa forma, pensar em uma escola do acolhimento é, segundo a diretora, oportunizar mais aconchego, atenção, ao aluno. Assim, a escola que sobrou para os pobres transforma-se em escola assistencial e acolhedora, que cuida, zela e substitui a escola do conhecimento pela escola do acolhimento social.

Acreditamos que a escola precisa ser sim espaço de socialização dos alunos, lugar de compartilhamento, onde suas dificuldades e ritmos são respeitados. Mas, além disso a escola precisa pautar-se em conhecimentos teóricos e práticos, que favorecerão o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral de seus educandos. Para Libâneo (2011, p. 4): “Aprender então consiste no desenvolvimento de capacidades e habilidades de pensamento necessários para assimilar e utilizar com êxito os conhecimentos.”

Na perspectiva da Diretora da **Escola 8**, a educação integral é a educação global, é aquela que educa integralmente o sujeito conforme pode ser observado no seu depoimento a seguir:

É a rotina da chegada, é o acolhimento com carinho. A maioria são(sic) crianças que vêm de lares desorganizados e aqui ela tem toda uma rotina. Que é o estudar no horário certo e comer na hora certa, descansar. Estamos formando ela(sic) integralmente. O social, o psicológico, a educação, o conhecimento, até o carinho que não tem em casa aqui ela recebe (Diretor da Escola 8).

Em outras palavras, a escola deixa de ser escola do conhecimento e passa a ser, também, do acolhimento, ensina, acolhe, cuida, zela. A escola tem a sua função social que é a de educar, com certeza seria a de educar integralmente, mas a sua real função hoje, pelo que pudemos constatar, é assegurar às crianças tudo aquilo que não lhe é oferecido em casa.

Paro *et al* (1988, p. 192) afirma que “[...] hoje as questões sociais tendem a sobrepor-se à dimensão pedagógica. Isto acontece, por um lado, porque os problemas das classes subalternas são tantos, que as políticas públicas não dão conta de superá-los”. Isso é um fato real, uma vez que a questão da pobreza ligada à crise econômica envolve essas classes numa violência fazendo com que cresça a cada dia a preocupação em deixar a criança em espaços “seguros”. Assim, o governo acaba delegando aos espaços escolares a tarefa de eles cuidarem dessas crianças.

Partimos, então, de uma perspectiva de que a escola de tempo integral é uma alternativa muito adequada tanto para os pais quanto para a sociedade. A diretora da **Escola 8** assegura que, o início foi muito complicado, pois os pais não entendiam qual era a proposta da EETI e, por isso, achavam que a escola teria que fazer o que era feito em casa. Nas suas palavras: “*Foi muito difícil, no começo, porque os pais entendiam que já que era escola de tempo integral, a gente tinha obrigação até de lavar roupa*”. A diretora ainda acrescenta o seguinte:

Eu acho que a escola de tempo integral é o caminho, pois eu acho que, se não tivesse essa escola aqui, teríamos muitas crianças envolvidas com o tráfico, as drogas, a prostituição. Estar aqui dentro da escola é estar comendo coisa boa, aprendendo pra vida, aprendendo a virar uma pessoa do bem. Estar lá fora significa aprender o que não presta (Diretora da Escola 8).

De acordo com o depoimento acima, cabe à escola a tarefa de manter o aluno ocupado dentro de um espaço e não nas ruas “aprendendo o que não presta”. Além disso, a diretora da **Escola 8** afirma que a escola não é só do acolhimento, pois, ela expõe que o avanço das crianças é significativo, como podemos ver no depoimento abaixo:

*A escola não é apenas para o acolhimento, muitas crianças que chegam aqui já passaram por várias escolas e nunca aprendeu(sic) nada. Quando chega aqui não sabe nem ler. Temos o reforço, o pessoal ajuda, a coordenação pega firme. **O professor fica em cima, fica preocupado e acaba dando uma reviravolta na vida do menino.** Ela também acolhe esses meninos que estão com dificuldade. Por exemplo, os alunos considerados bons quase não ficam, eles ficam de um a dois dias, eles não adaptam e eles vão embora. Os que se adaptam são aqueles que os pais já não dão conta mais, chega aqui e fala pra gente: **__Não dou conta mais. Ou então, já rodou todas as escolas daqui e não aprendeu a ler, a escrever e sai no final do ano um excelente aluno.** As crianças de famílias desestruturadas, que cada dia fica com um, tem dia que é com o pai, tem dia que é com a mãe, com a avó, também acabam ficando. São todos alunos que têm problema e só ficam essas*

crianças que tem problema. São alunos problemas pra sociedade (Diretora da Escola 8) (Grifos da pesquisadora).

Como podemos constatar, a diretora ainda acrescenta que o resultado positivo é visível, por isso as crianças que chegam sem condições mínimas se desenvolvem satisfatoriamente, pois é feito um trabalho intenso com um acompanhamento sistemático e um reforço contínuo pelos próprios professores, no período vespertino, com vistas a garantir um melhor rendimento, e que as crianças, finalmente, possam acompanhar os estudos posteriores sem muita dificuldade. A diretora da **Escola de 8** afirma isso no seguinte depoimento:

Os pais dos alunos que permanecem aqui adoram a escola e dizem que o filho cresceu muito, que desenvolveu. E dizem: 'Meu filho aprendeu em um mês aquilo que ele não aprendeu em um ano'. Vê o resultado do filho. Acho que os pais não acreditam na capacidade do filho e, quando vê o resultado, ficam encantados. A maioria dos pais não olha o lado positivo do filho, não, e a escola resgata isso. Quando a gente convida para ver os trabalhos dos filhos, ficam emocionados, admirados e falam: 'Nossa, como é que o meu filho deu conta disso?' A ideia inicial é de colocar o filho para ficar acolhido. No começo, vem por causa do problema e, depois, eles se tornam excelentes alunos, bons leitores e escritores (Diretora da Escola 8).

Conforme Dalben (2011), quando acolhemos de certa forma já estamos favorecendo o conhecimento e a aprendizagem. Uma das críticas feitas pela autora quanto à escola do acolhimento é que esse tipo de escola não ensina ou, então, não está preocupada em transmitir os conhecimentos escolares. Essa escola não se preocupa em ensinar o respeito às tradições culturais e à autoridade do professor, que, nesse caso, é a figura que representa o conhecimento. Essa ideia surge em função das mudanças em relação às avaliações e da não reprovação e, também, pela implantação dos Ciclos de Desenvolvimento humano, em que não há reprovação enquanto o ciclo não se completa, acreditando que como não há reprovação não há aprendizagem. Para Dalben (2011, p. 65) “Consideram-se que, com isso, os conteúdos tradicionais não teriam importância no processo educativo da sala de aula”.

Assim, segundo a autora, alguns desavisados entendem que o aluno não precisa estudar para aprender os conteúdos escolares, então, a escola é vista como escola do acolhimento, em face disso o espaço escolar passa a ser espaço de relações sociais sem compromisso com o processo de ensino aprendizagem.

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

Ressaltamos que a escola do acolhimento tem sua origem na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990) a qual considera que a escola tradicional é incapaz de se adaptar ao novo contexto de sociedade, pois ela se organiza de forma conteudista e já essa nova perspectiva de escola, conforme Libâneo (2011),

[...] se caracterizá como lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social. [...] Assim não se trata de manter aquela ‘velha’ escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos e na formação das capacidades cognitivas, mas uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas, nas quais prevalecem a integração social, a convivência entre os diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre as pessoas (LIBÂNEO, 2011, p. 4).

É válido ressaltarmos que a educação não é só uma prioridade nem só uma necessidade. Ela é a “[...] precondição do desenvolvimento e da justiça social. Na era do conhecimento, socializá-lo é distribuir renda” (GADOTTI, 2009, p. 55), tendo-se em vista que não há desenvolvimento sem inovação e não há inovação sem pesquisa, sem educação, sem escola. Portanto, é preciso assegurar às crianças desde cedo a sua inclusão no mundo tecnológico e isso pode e deve ser função da escola.

Sabemos que os objetivos da ETI, não são específicos desta escola, mas, sim, de todas as escolas, sejam elas públicas ou particulares, uma vez que o que se almeja é o desenvolvimento do aluno de forma integral. Isso pode ser constatado desde a finalidade da educação infantil preconizada pela LDB nº. 9394/96, Título V, Capítulo II, da Educação Básica, Seção II, da Educação Infantil, art. 29, que assim determina:

Art. 29. A educação infantil primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 76).

A própria Lei já preconiza que deve ser assegurada ao aluno essa formação integral. Nesse sentido, é função e tarefa da escola favorecer esse desenvolvimento integral zelando pela ampliação do repertório linguístico, literário, cultural, e, além disso, outros tantos conhecimentos que lhes serão oportunizados dentro do espaço escolar.

Conforme a coordenadora da **Escola 5**, em relação ao posicionamento dos pais ela adverte que a comunidade escolar não vê a beleza do trabalho pedagógico:

Quem olha de fora, só vê a parte estrutural da escola, não vê o pedagógico. Não vê a beleza dos projetos desenvolvidos. O lúdico da escola eles não percebem, porque não vivenciam a prática dia a dia. Eles não vêem a riqueza do que a gente oferece aqui dentro. A comunidade acredita na gente porque a gente tem a riqueza pedagógica para oferecer. A gente não tem

a infraestrutura, mas a gente tem o conhecimento para oferecer (Coordenadora da Escola 5).

Merece destaque sim a falta de espaço, a ausência de um refeitório, de um vestiário, de um banheiro com chuveiro, de uma quadra coberta, contudo, não devemos nos esquecer de que o pedagógico acaba ocorrendo. O professor não deixa de fazer o seu trabalho, muitas vezes em condições precárias, com salas lotadas, pouco ventiladas, mal iluminadas, com pouco recurso didático. Apesar disso, ele instiga o aluno na busca do conhecimento, a levantar e confrontar suas hipóteses. Conforme Moran (2008, p. 18): “Bons professores são as peças-chave na mudança educacional. Os professores têm muito mais liberdade e opções do que parece. A educação não evolui com professores mal preparados.”

Nesse sentido, importa destacarmos que a gestão é fundamental no movimento da escola de tempo integral, pois articula toda a equipe escolar, ela é a responsável pelo que se ensina e o que se aprende na escola, uma vez que uma equipe gestora motivada, orientada por objetivos claros e que compartilha esses objetivos com toda a equipe, principalmente com os professores, é fundamental para o sucesso da escola. Mas, com a realidade atual no Estado de Goiás, isso é difícil de ocorrer, porque há uma alta rotatividade no quadro de professores e, pior ainda, muitas escolas contam com muitos contratos temporários que duram apenas um ano e não podem ser renovados.

No depoimento dos gestores essa é uma das maiores dificuldades que eles encontram: colocar profissionais habilitados nas oficinas, pois, geralmente, a maioria delas fica sob a responsabilidade de um professor com contrato temporário. Conforme a coordenadora da **Escola 9**:

O professor precisa ser visto de uma forma diferenciada e não tem outro jeito, pois a organização interna dessa escola tem que ser muito eficaz, tem que ser muito pensada. A gente sabe que troca o educador, sai um de um turno e entra o outro, mas a criança é uma só e tem que ser tratada como criança (Coordenadora da Escola 9).

A coordenadora da **Escola 9** afirma ainda que o trabalho da equipe gestora é muito importante, pois é preciso acompanhar diariamente o trabalho do professor. É nesse contato que metas são traçadas em prol de um melhor ensino e, conseqüentemente, uma melhor aprendizagem das crianças.

O trabalho da coordenação, nesse acompanhamento, de ir nas salas, assistir uma aula, encaminhar material pra mecanografia, fazer planejamento, dar retorno pro professor das atividades e ... isso acontece do 1º. ao 5º. ano. O tempo que eles ficam aqui..., porque ficar mais tempo... e a gente se

preocupa em como fazer a oficina... a complementar o trabalho que o professor faz no turno regular. Como fazer a parte da matemática de maneira lúdica... (Coordenadora da Escola 9).

Reforçamos esta ideia com o posicionamento de Moran (2008), o qual afirma que ensinar e aprender hoje exige uma maior flexibilidade por parte do grupo gestor e dos atores envolvidos no processo “Na educação, o mais importante não é utilizar grandes recursos, mas desenvolver atitudes comunicativas e afetivas favoráveis” (MORAN, 2008, p. 31).

Defendemos a ideia de que, independentemente de ser escola do conhecimento ou do acolhimento a escola deveria desenvolver o ensino como condição humana, procurando conhecer as necessidades do sujeito dentro das suas especificidades, suas limitações, seus anseios, pois conhecer é aprender novos caminhos, desvendar esses caminhos, e, acima de tudo familiarizar-se com suas inquietações, o conhecimento é uma propriedade intelectual. Na concepção de Moran (2008): “O conhecimento não se impõe, constrói-se” (MORAN, 2008, p. 43). O desafio da escola, hoje, é o de aguçar no educando a curiosidade, a motivação, o desejo, o gosto em aprender a aprender. Nas palavras do autor.

O conhecimento constrói-se num clima de estímulo, de colaboração, até de uma sadia competição. O professor não pode ‘conhecer’ pelo aluno; pode informá-lo, ajudá-lo, aprender com ele, mas quem desenvolve níveis mais superficiais ou profundos de conhecimento é cada pessoa. O aluno aprende, o professor também, juntos (MORAN, 2008, p. 43).

A escola, hoje, não deve se preocupar só com o conhecimento que é repassado, repetido. É preciso pensar numa escola que, além de oportunizar o conhecimento, ensine a desenvolver atitudes de colaboração, respeito, a fim de aumentar a cada dia a imagem positiva de seu educando, para que ele possa atuar, de forma cada vez mais independente, na sociedade em que se encontra inserido, participando ativamente da realidade com criticidade, e acima de tudo, com muito respeito.

Dentre os maiores desafios apresentados pela equipe gestora das escolas visitadas, não é o pedagógico mas, sim, a infraestrutura organizacional que emperra o trabalho da escola de tempo integral. O pedagógico tem feito com que professores se desdobrem, como pudemos constatar, em espaços inadequados, em prol da construção de uma aprendizagem significativa, que, de fato, modifique a vida do seu aluno.

Fato interessante que merece ser considerado é que todos os professores que atuam na ETI são graduados e muitos possuem pós-graduação *lato sensu* e *strictu sensu* conforme pode ser observado na Tabela 1, que se segue:

TABELA 1

Percentual de Professores Graduados e pós-graduados da EETI				
Escolas	Total de professores Efetivos	Graduação	Pós-graduação	
			Lato Sensu	Strictu Sensu
Escola 1	18	100%	22%	-
Escola 2	9	100%	100%	-
Escola 3	13	100%	73%	7%
Escola 4	26	95%	63%	-
Escola 5	20	100%	95%	5%
Escola 6	24	100%	45%	-
Escola 7	13	100%	25%	-
Escola 8	17	100%	82%	-
Escola 9	16	100%	57%	-
Escola 10	15	100%	20%	-

Fonte: PPP das escolas observadas-2011/2012

Os gestores foram unânimes em apontar que atribuíam o bom IDEB/2009 ao quadro docente e ao esforço coletivo de toda a equipe escolar conforme pode ser observado no depoimento da diretora que se segue:

Todo o grupo, porque sem a parceria de todos não tinha conseguido. Empenho por parte dos professores no reforço. O professor do turno regular é o que tem mais empenho em ajudar o aluno, porque os professores das oficinas a gente não pode contar muito não (Diretora da Escola 3).

A diretora da **Escola 6** acrescenta que perceber o aluno nas suas dificuldades e oferecer um reforço ajuda a minimizar os problemas de aprendizagem:

Eu acho que é o esforço da equipe escolar cada um tem uma função específica. A gente já esperava o resultado. A expectativa pra 2011 é a melhor possível. Tivemos uma perda grande com a mudança do contrato que passou a ser de apenas um ano. Porque a gente preparava o professor e quando ele tava começando a andar no caminho certo logo ele ia embora. Tivemos uma rotatividade muito grande de professores, vinha um que não se adaptava. Mesmo com todas essas dificuldades eu acho que a escola tem trabalhado e tem preparado os alunos para ter esse bom desempenho (Diretora da escola 6).

A Coordenadora de **Escola 1**, ao ser indagada acerca do bom desempenho do IDEB, destaca:

O pedagógico é fundamental. Professores e coordenadores comprometidos. Traçamos uma meta que é a de atingir o

melhor possível, independente de qualquer coisa e fomos à luta. Como eu te disse, nós temos um plano de ação pensando nessa Prova Brasil, desde o início do ano. Toda semana os alunos do 5º ano... tem um ou dois simulados... de Português e Matemática. Tudo baseado na Prova Brasil, então eu penso que os alunos deverão estar craques (Coordenadora da escola 1).

Assim, podemos dizer que as avaliações implantadas pelo Governo Federal criaram “[...] a matemática da aprendizagem” (DALBEN, 2011, p. 56). Eles utilizam matrizes curriculares e, de certa forma, padronizam o ensino num país tão diverso como o Brasil, criam também, a magia das escalas estatísticas que nos informam quem é produtivo e quem não é. Dessa forma, ensejou-se o ranqueamento e passou-se a pairar a competitividade entre as escolas e essas mesmas escolas passaram a “treinar” seus alunos com simulados mensais e até semanais para conseguirem um bom desempenho nessas avaliações. O que importa é o resultado não o processo.

De um modo geral, as grandes dificuldades apresentadas são externas à escola, estão nos órgãos governamentais, na falta de reforma, na não adaptação dos espaços. Por isso, quando indagados quanto à implementação da EETI no Estado, todos são unânimes em afirmar que com uma infraestrutura adequada a ETI seria a escola de direito do cidadão, iniciada lá no pensamento e sonho de Teixeira (2007).

A escola tem de se fazer, verdadeiramente, uma comunidade social integrada. A criança aí irá encontrar as atividades de estudo, pelas quais se prepare nas artes propriamente escolares (escola-classe), as atividades de trabalho e de ação organizatória e prática, visando a resultados exteriores e utilitários, estimuladores da iniciativa e da responsabilidade, e ainda atividades de expressão artística e de fruição de pleno e rico exercício de vida. Deste modo, praticará na comunidade escolar tudo que na comunidade adulta de amanhã terá de ser: o estudioso, o operário, o artista, o esportista, o cidadão enfim, útil, inteligente, responsável e feliz. Tal escola não é um suplemento à vida que *já leva* a criança, mas a experiência da vida que *vai levar* a criança em uma sociedade em acelerado processo de mudança (TEIXEIRA, 2007, p. 167) (Grifos do autor).

No depoimento que se segue podemos confirmar que os enfrentamentos são muitos, a participação ativa dos órgãos governamentais ainda é mínima e as dificuldades são rotineiras, mas a alegria, a responsabilidade e compromisso da equipe escolar fazem-se presentes nesse contexto.

Toda segunda-feira é uma correria, são quinze lâmpadas, torneiras, a caixa d'água que esvaziou todinha no fim de semana. Eles pegam água aqui no fim de semana. Se a gente liga os dois chuveiros a energia cai e não volta. O buraco no alambrado é o pessoal que faz pra passar no fim de semana

para pegar água. Ou seja, não adianta colocar cadeado no portão. Eles entram pelo buraco.

Teve uma mãe que disse um dia: “Essa escola é horrorosa. Meu coração doeu. Se a gente tivesse uma escola estruturada, construída, pensada no nosso aluno de tempo integral, seria maravilhoso.

Quando as pessoas chegam no portão o impacto é forte... Ela pode ser uma boa escola, mas a infraestrutura depõe o contrário.

Ou seja, ta faltando muito e o nosso reconhecimento, porque nós trabalhamos o dobro... precisamos ser reconhecidos pela secretaria (Diretora da escola 8))

Pensar uma escola de tempo integral é pensar uma escola que cumpra a sua função de garantir o acesso e a permanência do educando, oferecendo-lhe mais e melhores oportunidades de realização de seu processo de escolarização. Entretanto, sabemos que este propósito somente será efetivado se for respaldado pela justiça social e pela igualdade de oportunidades educativas.

No depoimento da diretora da **Escola 8** há a afirmação de que a escola é uma escola do acolhimento para os pobres, isso porque as crianças que não são pobres não se adaptam na escola de tempo integral da forma como tal instituição encontra-se estruturada. Conforme a diretora: *“Aqui é conhecida como uma escola de pobre dos meninos pobres e dos professores pobres” (Diretora da escola 8).*

Numa perspectiva crítica contatamos que é preciso encarar os problemas do ensino, precisamente, os da escola de tempo integral, é que ela está aí, é realidade, mas ainda não funciona na sua plenitude, com professores bem remunerados, alunos aprendendo, espaços adequados.

Miranda (2005) apresenta o termo “socialidade” para ressaltar que a escola de tempo integral está organizada como um tempo/espço destinado à convivência dos alunos, à experiência de socialidade, distinguindo-se dos conceitos de socialização e de desenvolvimento da sociabilidade tratados pela sociologia e pela psicologia.

Assim, a escola é vista como uma instância socializadora que tem a incumbência de preparar as novas gerações para a vida social. Isso se daria mediante um processo pelo qual as novas gerações estariam em contato com os valores e os saberes acumulados pela humanidade.

Essa escola foi orientada para o ensino, que se sustentou na arte de ensinar tudo a todos e estaria, ainda, atenta às necessidades individuais de um aluno que, conforme MIRANDA (2005, p. 640), “[...] desponta como indivíduo em uma sociedade que disfarça mal, sob o manto da igualdade de direitos, sua realidade injusta e excludente”.

Com base nos depoimentos coletados, podemos afirmar que a escola que foi implantada com o objetivo de fomentar aprendizagens significativas, se concretizar como escola do conhecimento, ainda não chegou a se efetivar plenamente porque as ideias postas no seu Projeto de implantação não foram concretizadas, haja vista que as escolas ainda não foram adaptadas para atender ao aluno em tempo integral.

Após análise dos documentos das escolas, como Atas, PPPs, evidenciou a participação dos demais segmentos da comunidade escolar, representados pelos pais, professores, discentes e a comunidade, os quais se constituem os participantes do processo de construção da proposta de implantação da EETI nas cidades selecionadas. Além disso, constatamos que para se implantar e implementar a EETI seriam necessárias algumas mudanças em vários aspectos da realidade escolar, como as condições de trabalho dos professores, horário de funcionamento e a metodologia de ensino das atividades diversificadas no turno de ampliação da aprendizagem, etc.

Também é preciso salientarmos que, apesar da participação dos professores e demais atores sociais no processo de implantação da proposta, essa adesão não garante a compreensão da proposta, uma vez que, pelos relatos, percebemos que muitos ainda não entendem a proposta ou, até mesmo, demoram a se adaptar a essa mudança de tempo, espaço, etc.

Percebemos no decorrer da pesquisa que a participação de alguns segmentos da comunidade escolar no processo de implementação da proposta das EETIs provocou reflexos também nas reformas e/ou adaptações que deveriam ter sido feitas na estrutura física, por exemplo, nas escolas 2, 4 e 9.

De maneira geral, as adaptações que deveriam ter sido realizadas nas escolas regulares para se tornarem EETIs não atenderam o que previa a proposta em 60% delas. Apenas duas delas estão em fase de reforma e ampliação, como é o caso das escolas 6 e 7, e isso aconteceu especialmente no que se refere às adaptações do espaço físico para o desenvolvimento das atividades do turno de ampliação de aprendizagem, pois eles exigiam um espaço físico mais adequado, como quadras cobertas, salas de dança, espaços cobertos livres, já que os alunos passariam um tempo maior nestes espaços durante as atividades propostas nas oficinas.

Ainda relacionado à estrutura física, observamos que há um importante momento no cotidiano das escolas em tempo integral, o momento das refeições e o momento do banho. No entanto, nem todas as escolas contam com refeitórios, pois, ainda improvisam esse espaço para que as crianças possam fazer suas refeições e higiene. Nesse sentido,

apresentamos um depoimento da diretora da **Escola 8** quanto à importância da alimentação que é oferecida na escola que ainda não conta com um refeitório adequado.

As crianças estão comendo bem. E infelizmente é a única refeição do dia. Muitas crianças não jantam em casa. Qual é o nosso maior problema na segunda-feira? Dor de barriga e dor de cabeça porque não comeram no fim de semana e chegam dizendo: __ Tia, não to aguentando... Ta um oco na minha barriga. Ta doendo tudo. Uma tutora veio aqui e presenciou o almoço... e ela viu a realidade da escola e a criança falava: Tia, eu tenho que comer muito, se eu não comer muito lá em casa eu não tenho nadinha pra comer. Ele comia, comia... Um pai veio buscar uma criança e perguntou: __ E aí? Meu filho como foi a escola? __Pai, você precisa ver eu comi de manhã, eu comi na hora do almoço, e eu comi de novo de tarde. Se souberem que estamos servindo só o pão no café da manhã, eles caem matando. Mas eles não vêm aqui pra ver o que eu preciso oferecer na hora do almoço. Que sempre tem: feijão, arroz, carne e salada (Diretora da Escola 8).

Observamos, também, a existência de algumas salas especialmente preparadas para atividades temáticas e colchonetes utilizados na própria sala para o descanso das crianças, caso de Inhumas em que o horário após o almoço é de descanso e as crianças maiores são orientadas a velar o sono das crianças menores e todas acordam com música.

A carga horária dos docentes efetivos pode variar, mas a maioria está trabalhando apenas no turno do currículo básico, e as demais atividades, como oficinas no turno de ampliação da aprendizagem, são feitas por professores contratados temporariamente com duração de um ano. Isso foi apontado como um grande entrave pelos gestores, pois, assim que o professor começa a se adaptar ele é substituído e quase sempre por outro contrato e a escola tem que começar do “zero”.

Finalmente, ressaltamos que 7 das 10 das escolas pesquisadas ainda enfrentam inúmeros desafios para sua implementação, com instalações inadequadas, condições precárias de trabalho, de recursos humanos e materiais, dificuldades em relação à organização (espaço e tempo) das atividades propostas, problemas na contratação de professores, assim, poucos profissionais são efetivos, conseqüentemente, interferindo muito nas oficinas oferecidas pela escola, pois, nem sempre há uma sequência nas atividades por elas oferecidas, dessa forma, tornando-se espaços obrigatórios e não espaços para que a criança possa desenvolver suas habilidades, aptidões.

De certa maneira, com os contratos a escola fica engessada, uma vez que é ela que se adapta ao profissional, ele não é escolhido em função da oficina que a escola quer oferecer, mas, sim, do profissional que ela tem disponível. Se a escola tivesse a opção de

escolher o professor para atender ao seu projeto, o trabalho seria mais adequado para ampliação do conhecimento e desenvolvimento das crianças, bem como de suas habilidades, criatividade, criticidade e autonomia intelectual.

Assim, das dez escolas selecionadas, apenas 3 delas estão funcionando “adequadamente” uma vez que contam com as parcerias importantes para a sua implementação.

Vale ressaltarmos que mais importante do que o tempo e a quantidade de anos que o aluno passa na escola é, sobretudo, mais relevante o que esta escola é capaz de significar em sua existência, que consiste na possibilidade de abrir-lhe os horizontes humanos e culturais, assegurando-lhe uma educação de qualidade e uma aprendizagem significativa.

A implantação da escola de tempo integral torna-se um desafio maior quando se leva em conta que ela deve ser uma proposta de gestão escolar mais compromissada com alunos, pais e comunidade escolar. Para tanto, todos os envolvidos nesse processo devem estar interessados em seu bom funcionamento, que prevaleça a conjugação de extensão do tempo físico, a otimização do espaço, e conseqüentemente, garantindo-se um contexto educativo integrado e articulado, assegurando-se a unidade da proposta pedagógica com vistas a uma educação básica em tempo integral.

Enfim, entendemos que, ao pensarmos no tempo escolar, concebemos a educação no sentido completo, como processo de humanização, construção do ser humano enquanto ser cultural, ético, portador de uma identidade, de saberes, crenças e valores e, ao contrário disso, a escola de tempo integral que deveria ser escola do conhecimento permanece como escola do acolhimento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Qualquer

Qualquer tempo é tempo.

*A hora mesma da morte
é hora de nascer.*

*Nenhum tempo
é tempo bastante*

para a ciência de ver, reuer.

*Tempo, contratempo anulam-se,
mas o sonho resta,
de viver.*

- Carlos Drummond de Andrade -

O interesse pelo objeto de estudo aqui proposto levou-nos a pesquisar as escolas de tempo integral implantadas em 2006 na rede estadual de ensino de Goiás a fim de buscarmos respostas para a nossa inquietação inicial que era a de constatar se a escola de tempo integral vinha atendendo aos seus propósitos iniciais que eram o de garantir aos seus alunos a aquisição de conhecimentos indispensáveis à construção da cidadania como partícipes e responsáveis pela realidade social na qual estão inseridos.

Para tanto, iniciamos esta pesquisa tendo como foco principal a identificação e análise das fases de implantação e implementação da proposta das Escolas de Tempo Integral como política pública da Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás.

Nessa mesma direção e levando-se em consideração o fato de a rede pública estadual de educação do Estado de Goiás estar organizada sob a forma de Subsecretarias Regionais de Ensino (SREs), distribuídas geograficamente, escolheu-se uma escola sob a jurisdição de cada subsecretaria, que apresentasse um bom desempenho do IDEB/2009, critério esse escolhido por nós para a seleção das escolas como campo de observação.

Adotamos como ponto de partida a revisão bibliográfica e dos documentos oficiais obtidos por meio da pesquisa documental (como Atas, PPPs, fotos, etc.). A pesquisa

bibliográfica possibilitou-nos a compreensão da proposta de implantação do Projeto “Escola de tempo integral: ampliação de oportunidades.”

Assim, percorremos os 10 (dez) municípios selecionados nos últimos dois anos, no período de agosto de 2011 a maio de 2012, sendo que a última visita deu-se no dia 30 de maio do corrente ano, uma vez que na visita realizada em 2011, a escola 7 encontrava-se desocupada em função de estar passando por um processo de reforma e ampliação do espaço. Nossa segunda visita se deu pelo fato de termos de conferir se a escola ainda estava funcionando nas mesmas condições precárias de seis meses atrás, momento em que percebemos o sofrimento estampado nos rostos tanto das crianças quanto dos professores e da equipe gestora. Eram muitos os enfrentamentos e enormes as dificuldades, pois, as salas de aula foram adaptadas em diferentes espaços da cidade, cada turma em um espaço diferente.

Pudemos perceber no decorrer da pesquisa que as parcerias com outros órgãos e/ou instituições, comércio e a comunidade, foram fundamentais para o processo de implementação das escolas, haja vista que das dez pesquisadas 3 delas contam com apoio externo à SEDUC para atender melhor o seu aluno em tempo integral, inclusive com profissionais da Secretaria Municipal de Educação que completam o quadro administrativo que ajuda na limpeza, manutenção e conservação dos espaços escolares.

De modo geral, as adaptações que deveriam ser feitas após a implantação do projeto ainda não se concretizaram em 50% das escolas e, além disso, duas delas estão passando por uma reforma e ampliação, isso dificulta ainda mais a realização das atividades que exigem espaços adequados para as práticas desportivas como as quadras cobertas, salas de dança, espaços cobertos livres para favorecer a permanência das crianças o dia inteiro na escola. As crianças e os professores estão em espaços adaptados gerando um enorme desgaste emocional no dia a dia.

Fato que merece destaque é a ausência de refeitórios e banheiros adequados às práticas de higiene e alimentação, uma vez que esses espaços funcionam também como espaços pedagógicos.

Necessitamos ressaltar ainda que, de todas as escolas, a pertencente a escola da Subsecretaria de Silvânia é a mais estruturada para atender aos alunos em tempo integral, mas, convém destacarmos que ela já foi construída e planejada na década de 1960 com o propósito de funcionar em regime de internato. Por isso, sua infraestrutura é muito adequada, com espaços arborizados, amplos jardins, refeitórios, banheiros individuais com e sem chuveiro e salas de aula espaçosas e arejadas.

À guisa de conclusão, queremos esclarecer que 7 escolas pesquisadas ainda enfrentam muitos desafios para sua implementação, pois, possuem instalações inadequadas, condições precárias de trabalho, recursos humanos e materiais e, também, muitas dificuldades quanto à organização do espaço e tempo das atividades propostas no turno ampliado.

Assim, afirmamos que a Escola de Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino, que em sua proposta inicial de implantação se propunha a ser a escola do conhecimento, traz fortes indícios de ter-se constituído na escola do acolhimento social. É a escola que vem auxiliar a família que precisa trabalhar e não tem onde colocar seus filhos. Todos os adultos da família precisam trabalhar a fim de gerar renda para a sua subsistência, e a possibilidade de deixarem as crianças em uma escola de tempo integral passa a ser vista positivamente por essas pessoas de menor renda, pois, de modo geral, ela acolhe, cuida, zela e mantém a criança ocupada.

Assim, seguramente, podemos dizer que para se introduzir mudanças na instituição escolar visando melhorar o desempenho de seus estudantes hoje constitui-se em um verdadeiro propósito da escola mas, sobretudo, o compromisso com uma educação, de fato, transformadora. Não há razão para se fugir a essa norma quando se trata do tempo de ampliação escolar diário.

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

No entanto, para favorecer o conhecimento nas escolas de tempo integral, são necessários muitos investimentos por parte dos órgãos governamentais, melhorando as condições de trabalho dos professores, oportunizando a prática de vivências pedagógicas em espaços pensados e planejados para esse fim deixando as adaptações ou “puxadinhos” dos espaços para outro momento, além disso, é preciso investimento, profissionais com formação permanente que, pelo seu trabalho, possam assegurar a autonomia da escola.

Enfim, entendemos que a escola precisa estar investida da necessária autonomia legal e material, tendo suas atividades organizadas de tal forma que permita uma maior dignidade do trabalho escolar e a efetiva e ativa participação da comunidade em sua gestão, aí, sim, teremos uma escola que acolhe mas que também ensina.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Trad. Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ALMEIDA, Leandro S. **Conhecer, aprender, avaliar**. Portugal: Porto, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 3 ed. Campinas/SP: Papirus, 1999.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Tradução de Carmem C. Varriale... (et al.); Coordenação da tradução João Ferreira; revisão geral João Ferreira e Luís Guerreiro Pinto Cascais. 5 Ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2000. Vol. 1.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora: Portugal, 1994.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 46 ed. São Paulo: Brasiliense, 2005 (Coleção Primeiros Passos).

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

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

_____. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs. 1/92 a 67/2010, pelo Decreto nº. 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs. 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.

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

BRZEZINSKI, Iria. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. (Org.). 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. **Reprodução do discurso de abertura do prêmio Itaú-UNICEF/2007**. Acesso em 05 de setembro de 2008. Disponível: http://www.cenpec.org.br/modules/biblioteca_digital/index.php?op=i_reg&bib_10_id=5

CAVALIERE, Ana Maria V. **Educação integral: uma nova identidade da escola brasileira**. Revista Educação e Sociedade: Campinas, vol. 23, nº 81, 2002a.

_____. **Uma Escola para a Modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental**. In: Cavaliere, A. M. V. Escola de Educação Integral: em direção a uma educação escolar multidimensional. Primeiro capítulo da Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1996.

COELHO, Lígia Marta C. C. **Escola Pública de Horário Integral**. Revista Presença Pedagógica, maio/1997.

_____. **Educação integral: concepções e práticas na Educação fundamental**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, Caxambu, 2004.

CAVALIERE, Ana Maria V. ; COELHO, Lígia Marta. C. (org). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CORREIA, Teodósia Sofia Lobato. **Tempo de escola... e outros tempos: quem viveu assim, sabe. E quem não viveu... que pena!** 2 ed. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1997.

COSME, Ariana; TRINDADE, Rui. **Escola a tempo inteiro: o que fazer? A Página da Educação**, Portugal, ano 16, n. 163, p. 20, jan. 2007.

COSTA, R. **Por um novo conceito de comunidade:** redes sociais, comunidades pessoais, inteligência coletiva. *Interface – Comunic., Saúde, Educ., Botucatu*, v.9, no.17, p.235-248, mar/ago. 2005.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Escola para o conhecimento e aprendizagem ou escola para o acolhimento:** são compatíveis? In: LIBÂNEO, José Carlos.; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (org.) *Didática e escola em uma sociedade complexa*. Goiânia, CEPED, 2011.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**. Centro Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. MEC/INEP. Bahia, 1969.

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FERNANDES, A. Sousa. **A dimensão social da educação**. In: PIRES, Eurico Lemos.; FERNANDES, A. Sousa.; FORMOSINHO, João. **A construção social da educação escolar**. 2 ed. Rio Tinto/Portugal: Edições Asa, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. 3. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Jaime Ricardo. **O programa Mais Educação:** as repercussões da formação docente na prática escolar. Dissertação de Mestrado. UnB, 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder:** introdução à pedagogia do conflito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1987. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Educação Integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Coleção Educação Cidadã; vol. 4).

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação.** São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Magistério. 2o. Grau. Série Formação do Professor).

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GIOLO, Jaime. **Educação de tempo integral:** resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline. et al. (org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

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

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral.** In: Cadernos Cenpec – Educação, cultura e ação comunitária, n. 2 - p. 131, 2006.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. **Escola de Tempo Integral - A construção de uma proposta,** 2006a. Disponível em: <http://www.nexusassessoria.com.br/downloads/ETI_a_construcao_de_uma_proposta.pdf> Acesso em: 13 ago. 2007.

GUARÁ, Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente.** Cadernos Cenpec: Educação Integral, nº 2, São Paulo: Cenpec, 2006.

LOURENÇO FILHO. **Introdução ao estudo da escola nova:** bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MIRANDA, Marília Gouvea de. **Sobre tempos e espaços da escola:** do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 639-651, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

KOHAN, W. O. (org.) **Lugares da infância:** filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO; José Carlos.; OLIVEIRA, João Ferreira.; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003 (Coleção Docência em Formação).

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. E. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1990.

MOLL, Jaqueline. et al. (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. 3 ed. Campinas: Papirus, 2008.

MOREIRA, Paulo Roberto. **Psicologia da educação:** interação e identidade. 2 ed. São Paulo: FTD, 1996.

NAGLE, J. **Introdução da escola nova no Brasil** (Antecedentes). Boletim da cadeira de teoria geral da educação, FFCH, Araraquara, a-I, n-2, 1964.

NASSIF, Ricardo. **Teoría de la educacion:** problemática pedagógica contemporánea. Madrid: Editorial Cincel, 1980.

NEPOMUCENO, Maria de Araújo. **A ilusão pedagógica (1930-1945):** estado, sociedade, e educação em Goiás. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX.** Consultoria de Ernest Gellner; Robert Nisbet; Alain Touraine. Editorial da versão brasileira: Renato Lessa; Wanderley Guilherme dos Santos. Tradução de Eduardo Francisco Alves; Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1996.

PARO, Vitor Henrique. (et al.) **Escola de tempo Integral:** desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Escritos sobre educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PEREIRA, Eva Wairos (et al.). **Nas asas de Brasília:** memórias de uma utopia educativa (1956-1964). Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

_____. **Anísio Teixeira e a experiência de educação integral em Brasília.** Pátio – Revista Pedagógica. Porto Alegre: Artmed, n. 51, p. 42 - 45, ano XIII, ago/out 2009.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade:** análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Tradução: Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MORALES, M.; POL, E. **El espacio escolar:** um problema interdisciplinar. Cuadernos de Pedagogia. n.º. 86, 1982.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional:** uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs.** Rio de Janeiro: Bloch, 1985.

_____. **O novo livro dos CIEPs.** Carta' 15: falas, reflexões, memórias, informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro. Brasília, v. 5, n. 15, 1995.

_____. **Testemunho.** 4 ed. Rio de Janeiro: Apicuri: Brasília, DF: UnB, 2009.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes estáveis em educação.** Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **A educação que ainda é possível:** ensaios sobre uma cultura para a educação. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas/SP: Autores Associados, 1978.

SILVA, Flávia Osório da.; FERREIRA, Jaime Ricardo.; ARAÚJO, Seila Maria Vieira de. **Escola Estadual de Tempo Integral:** possibilidade de integração e de ampliação de oportunidades. Supervisão: Maria da Luz Santos Ramos. Goiânia: Aliança, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **A Pedagogia de Dewey.** In: Dewey, John. Vida e educação. Trad. Henry Suzzallo, 4 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1954a.

_____. **Educação progressiva:** uma introdução à filosofia da educação. 4 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.

_____. **Pequena introdução à filosofia da educação:** escola progressiva ou a transformação da escola. 6 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

_____. **Educação no Brasil.** 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

_____. **Educação não é privilégio.** 7. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

_____. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p. 78-84.

_____. **A Escola Parque da Bahia.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Rio de Janeiro, v. 47, n.106, abr./jun. 1967. p.246-253.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes.; NEPOMUCENO, Maria de Araújo. **Pensamento**

educacional brasileiro. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2006.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira.** São Paulo: Editora Juriscredi LTDA, 1972.

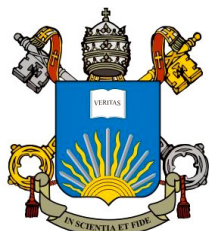
TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semovichi. **A formação social da mente.** 6 ed. Trad. José Cipolla Neto; Luís Silveira M. Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. Trad. Ana Thorell. 4 Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ArtMed, 1998.



PUC GOIÁS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOCTORADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O DIRETOR E COORDENADOR	
IDENTIFICAÇÃO DO INTERLOCUTOR	
Data:	
DADOS PESSOAIS	
Nome:	
Idade: _____	Tempo de Docência na Escola: _____
Curso de Formação: _____	

QUESTÕES

1. Para você o que é Educação Integral?
2. Como a sua escola se tornou escola de tempo integral?
3. Quais os principais enfrentamentos para implantar a EETI no seu município?
4. O que você pensa sobre a EETI?
5. Como a comunidade vê a EETI? Escola do Conhecimento ou do Acolhimento?
6. Vocês fizeram cursos para atuar na EETI?
7. Todos os professores são efetivos? E contratos?
8. A quem e a que você atribui o bom IDEB/2009?
9. Você considera que a Integração entre os turnos na escola?
10. Quais os maiores desafios para a implementação da EETI?

APÊNDICE 2



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRO-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Aos cuidados dos responsáveis pela Escola Estadual de Tempo Integral

Com o objetivo de fazer avançar o conhecimento a respeito da realidade da escola de tempo integral estadual goiana, estou desenvolvendo a pesquisa intitulada: *Escola Estadual de Tempo Integral: escola do conhecimento ou do acolhimento?* A referida pesquisa integra as atividades acadêmicas, em nível de doutorado, da pesquisadora Maria da Luz Santos Ramos, responsável pelo mencionado estudo, e conta com a orientação da Dra. Elianda Figueiredo Tiballi, professora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás/PUC Goiás.

O desenvolvimento dessa pesquisa incluirá a aplicação de questionário e coleta dos documentos que registram as diretrizes/orientações pedagógicas e/ ou currículos(s) para o atendimento aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, nos diferentes municípios goianos.

Ressalto que o município e sujeitos da pesquisa não serão identificados quando do tratamento das informações. Esses dados, por outro lado, estarão disponíveis a estudantes, professores, planejadores, gerenciadores dos sistemas de ensino e demais interessados, sob a forma de relatório de pesquisa.

Em caso de dúvidas, contatos podem ser feitos pelo e-mail malusramos@yahoo.com.br ou marialuz@pucgoias.edu.br. Telefones: (62) 9144-6964 e (62) 3946-1059. Certos de sua compreensão e colaboração para o empreendimento em causa, agradeço-lhe antecipadamente.

Goiânia, 20 de setembro de 2011.

APÊNDICE 3

Dados da Escola 1

Subsecretaria: Pires do Rio

A Escola Estadual de Tempo Integral está situada à Av. Teodoro Sampaio, Centro, Ipameri/GO. Iniciou sua trajetória em 16 de janeiro de 1960, a partir da doação de um terreno de 10.000m² para o Estado de Goiás pelos senhores Francisco e João Santinoni, com o objetivo de cooperar com a construção do Grupo Escolar. Foi assim que se deu o primeiro passo para o início da tão sonhada Escola Dr. Rubens Carneiro. Esse nome foi sugerido pelo prefeito de Ipameri à época, Sr. Davi Domingues.

Tamanha foi a força de vontade e dedicação das pioneiras do Grupo Escolar que, sob a direção da Profa. Hilda Vieira Monh Rodrigues, lutaram durante toda a construção do estabelecimento de ensino buscando parcerias em diversas localidades, ansiosas por um prédio próprio.

Durante todo aquele ano de 1960 a luta foi árdua, mas o dinamismo do pequeno corpo docente que a cada dia parecia multiplicar-se tornava mais suave o caminho. Foram pioneiras: Hilma Vieira Monh Rodrigues, Diva Marques, Iracema Carneiro de Faria, Marlene de Oliveira e Silva e Amélia da Cruz Marçal.

O Estado finalmente levantou as paredes da escola e, mesmo antes de estarem com suas instalações apropriadas para receber seus primeiros alunos, as aulas tiveram início apoiadas em um único objetivo, instruir e educar as crianças carentes de orientação daquele município.

Em 1996 passou a ser chamada de Escola Estadual Michele Santinoni em homenagem aos pais dos Senhores Francisco e João Santinoni, nome esse que permanece até hoje.

Criadas as bases e construída a escola, esta continua sua trajetória buscando sempre vencer os obstáculos encontrados. Por isso, após sua edificação as suas instalações já receberam constantes ampliações.

Posteriormente, a escola caiu em descrédito perante a comunidade, houve uma reação do corpo docente na busca de uma mudança urgente. Nesse sentido, foi realizada a primeira eleição para diretor e assume, então, o cargo a Profa. Iraneide Maria Silva Mariano, pessoa dinâmica e lutadora por um ensino de qualidade, buscando junto à clientela a confiança que outrora a escola havia gozado.

Com sua constante luta e dedicação à frente da direção da escola, a fim de ela recuperar seu prestígio junto à comunidade local essa diretora permanece por dezoito anos à frente da escola, em face de ela ter sido reeleita por várias vezes consecutivas.

Essa Escola Estadual de Tempo Integral é legalmente amparada pela Autorização n° 909 de 19/01/1973, Reconhecimento no. 5431, Portaria no. 1964/97, de 05/06/1997. Ministra os anos iniciais, 1° ao 5° ano, do ensino fundamental, hoje de 9 anos. Isso com o propósito de oferecer um ensino de qualidade e contribuir com a formação das crianças e pré-adolescentes, por meio de um projeto educacional pautado nos princípios da LDB n° 9394/96.

A escola dispõe de uma grande área para ampliações futuras, mas, ela e hoje atende aproximadamente 130 (cento e trinta) alunos em tempo integral.

A partir de 2007 a escola foi contemplada com a implantação do Projeto de Escola Pública de Tempo Integral, e, a partir daí, vem buscando sempre trabalhar pautada num ensino de qualidade com vistas a um aprendizado global.

Salas de Aula:

Ao todo são 7 (sete) salas de aula, tamanho aproximado de 6m² x 8m², arejadas e bem iluminadas, com ventilador de teto.

Salas de Administração:

1 (uma) sala de professores com banheiro, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) diretoria.

Salas e ambientes especiais:

1 (uma) cozinha, 1 (um) refeitório, 1 (uma) cantina, 1 (um) almoxarifado, uma varanda com bebedouros, 1 (uma) horta escolar.

Instalações sanitárias:

1 (um) banheiro feminino com 4 (quatro) vasos sanitários, 4 (quatro) chuveiros e 3 (três) lavabos, 1 (um) banheiro masculino com 4 (quatro) vasos sanitários, 4 (quatro) chuveiros e 3 (três) lavabos.

Bebedouros e lavatórios:

Numa varanda ampla existem 3 (três) bebedouros e 3 (três) lavatórios.

Áreas livres:

Há 1 (uma) varanda ampla, pátio amplo descoberto e cimentado, 1 (um) parque infantil e 1 (uma) área gramada

Mobiliário:

Carteiras em bom estado de conservação e em quantidade suficiente.

Espaços de lazer e recreação:

São utilizados os mesmos espaços livres, o amplo pátio descoberto e cimentado, o parque infantil e a área coberta. Salientamos que a escola ainda não tem quadra coberta, mas possui um excelente espaço para sua construção.

Recursos financeiros:

Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE¹³ -, eventos que a escola organiza.

Pessoal:

Alunos: Cada turma conta com aproximadamente 25 a 40 alunos, destes alguns são portadores de necessidades específicas e poucos são defasados idade/ano escolar.

Professores: No quadro abaixo está discriminada a quantidade de professores efetivos, bem como a formação para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

O quadro de pessoal da escola é formado por 1 (uma) diretora, 1 (uma) secretaria geral, 1 (um) coordenador pedagógico, 1 (um) coordenador de projetos, 1 (um) coordenador educacional, 13 (treze) professores, 2 (dois) auxiliares administrativos, 2 (duas) merendeiras, 4 (quatro) auxiliares de serviços gerais, 1 (um) gerente de merenda e 1 (um) vigia, como pode ser constatado a seguir:

Quantidade de Professores Efetivos - Graduação e Pós-graduação

PROFESSOR	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
Professor (a) 1 (1o. ano)	História	Metodologia e Técnica de Ensino
Professor (a) 2 (2o. ano)	Pedagogia	Educação Especial
Professor (a) 3 (3o. ano)	Pedagogia e História	Formação sócio-econômica do Brasil
Professor (a) 4 (4o. ano)	Pedagogia	Língua Portuguesa
Professor (a) 5 (5o. ano)	Pedagogia	Docência do Ensino Superior
Professor (a) 6 (Apoio 1)	Pedagogia	Didática e Fundamentos Teórico-Práticos e Processos de Ensino Aprendizagem
Professor (a) 7 (Apoio 2)	Pedagogia	Gestão Escolar
Professor (a) 8 (Apoio 3)	Pedagogia	Processo de Ensino Aprendizagem
Professor (a) 9 (Recursos)	História	
Professor (a) 10 (Oficina 1)	Educação Física	
Professor (a) 11 (Oficina 2)	Química	

¹³. Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos (Nota da Pesquisadora).

Auxiliar de Coordenação Coord. Pedagógico 1 Coord. Pedagógico 2 Vice-diretora Diretora	Química Pedagogia Pedagogia Biologia Pedagogia	Administração Escolar Supervisão Escolar Alfabetização
--	--	--

Fonte: PPP da escola/2011.

Foto 1. Pátio de Entrada



Fonte: Malu Ramos/2011

Foto 2. Área Descoberta usada para Recreação



Fonte: Malu Ramos/2011

APÊNDICE 4

Dados da Escola 2**Subsecretaria:** Piracanjuba

A escola surgiu para atender aos anseios da comunidade e está localizada em Cromínia/GO. Por falta de registros anteriores, a história dessa escola inicia-se a partir de 15 de fevereiro de 1978, data da publicação no Diário Oficial do Estado de Goiás, art. 1º, regulamentando o estabelecimento de ensino. Em 1988, a Portaria nº 119/88 autorizou a implantação do pré-escolar assinada pela Superintendente Maria Divina da Silva e Melo.

No dia 17 de setembro de 1993, o Conselho Estadual de Educação de Goiás, no uso de suas atribuições legais e, tendo em vista o parecer nº 1380/93 exarado no processo nº 7362986/91 resolve autorizar, por um período de 04 (quatro) anos, a ministração da educação pré-escolar, na modalidade do pré-preparatório para a alfabetização e para o Ensino Fundamental de 1ª a 5ª série.

No dia 28 de dezembro do mesmo ano, a Portaria nº 7098/93 foi expedida pela Secretaria de Educação, Cultura e Desporto, Profa. Terezinha Vieira dos Santos validando os estudos referentes ao ensino fundamental de 1ª a 5ª série.

Salas de Aula:

Ao todo são 7 (sete) salas de aula, tamanho aproximado de 6m² x 7m², bem iluminadas e ventiladas. Com armários, estantes, mesa do professor e 30 (trinta) carteiras aproximadamente em cada sala, elas são adequadas à faixa etária e, também, estão em bom estado de conservação.

Salas de Administração:

Quanto às salas de administração, visualizamos 1 (uma) sala para direção e vice-direção, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) sala de professores com 2 (dois) banheiros, 1 (um) masculino e 1 (um) feminino, 1 (uma) cozinha, 1 (uma) cantina e almoxarifado.

Salas e ambientes especiais:

1 (uma) sala para auditório, 1 (uma) piscina, 1 (uma) quadra coberta, área livre coberta para lazer, 1 (uma) biblioteca e 1 (uma) sala de leitura.

Instalações sanitárias:

2 (dois) banheiros masculinos e 2 (dois) banheiros femininos, com 3 (três) sanitários cada um. 1 (um) Vestiário masculino e 1 (um) feminino com chuveiros.

Bebedouros e lavatórios:

1 (um) bebedouro elétrico e 4 (quatro) lavatórios

Áreas livres:

A escola conta com um pavilhão coberto, 1 (uma) quadra coberta e uma boa área descoberta, uma ampla área coberta é utilizada para atividades ao ar livre, bem como para outras atividades artísticas/culturais. A escola conta ainda com uma ampla área descoberta, bem arborizada, a qual não está em bom estado de conservação e, ainda, um jardim suspenso (confeccionados com garrafas pets) com orquídeas e outras plantas.

Mobiliário:

Cada sala de aula conta com aproximadamente 35 (trinta e cinco) carteiras, um armário para a professora e um armário para guardar os materiais das oficinas, ventiladores de teto, uma TV, um aparelho de DVD. A escola possui mapas, mimeógrafo, retroprojeto, copiadora, TV/DVD, cartazes, etc...

Espaços de lazer e recreação:

Além das áreas livres a escola inaugurará um campo de futebol gramado e conta com a quadra coberta, piscina e um pula-pula instalado ao lado da quadra coberta.

Recursos financeiros:

PDDE, Pró-escola e eventos promovidos pela escola.

Pessoal:

Alunos: A escola conta com aproximadamente 135 discentes e cada turma tem aproximadamente entre 30 a 40 alunos, destes alguns são portadores de necessidades específicas e poucos são defasados idade/ano escolar.

Professores: No quadro abaixo está discriminada a quantidade de professores efetivos bem como a formação para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Quantidade de Professores Efetivos sua Graduação e Pós-graduação

PROFESSOR	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
Professor (a) 1 (1o. ano)	Pedagogia	Psicopedagogia
Professor (a) 2 (2o. ano – Contrato)		
Professor (a) 3 (3o. ano)	Pedagogia	Psicopedagogia
Professor (a) 4 (4o. ano – contrato)		
Professor (a) 5 (5o ano)	Pedagogia	Psicopedagogia
Professor (a) 6 (Apoio 1)	História	Sim
Professor (a) 7 (Apoio 2)	Pedagogia	Psicopedagogia
Coord. Pedagógico 1	História	Sim
Coord. Pedagógico 2	Letras	Psicopedagogia
Vice-diretora	Pedagogia	Sim
Diretora	Pedagogia	Sim

Fonte: PPP da escola/2011.

Foto 5. Parquinho Infantil



Fonte: Acervo da escola/2011

Foto 6. Parquinho Infantil



Fonte: Acervo da escola/2011

Foto 7. Área Coberta para Práticas Desportivas



Fonte: Acervo da escola/2011

Foto 8. Espaço de Convivência



Fonte: Acervo da escola/2011

APÊNDICE 5

Dados da Escola 3

Subsecretaria: Catalão

A escola não nos disponibilizou o seu histórico. A diretora informou-nos que o PPP estava passando por uma reformulação.

Salas de Aula:

Ao todo são 8 (oito) salas de aula, tamanho aproximado de 6m² x 8,5m². Possuem vitrôs antigos e são pouco arejadas, mas com ventiladores de teto, com exceção da parte construída que possui vitrôs maiores.

Salas de Administração:

A escola conta com 1 (uma) sala na qual funciona a secretaria, pois o número de salas é insuficiente. Não há uma sala específica para a direção e tampouco de coordenação.

Salas e ambientes especiais:

A escola possui 1 (um) laboratório de informática, 1 (uma) biblioteca, Não há sala de projeção, além disso há 1 (uma) sala de professores, 1 (uma) cozinha, 1 (uma) dispensa, 1 (um) almoxarifado, não tem existe um refeitório e nem auditório.

Instalações sanitárias:

São ao todo 2 (dois) banheiros com 3 (três) vasos sanitários, mas nós salientamos que não há banheiro com chuveiro.

Bebedouros e lavatórios:

A escola tem 1 (um) bebedouro e conta com 3 (três) lavatórios.

Áreas livres:

Uma ampla área coberta é utilizada para atividades ao ar livre, bem como para outras atividades artísticas/culturais. A escola conta ainda com uma ampla área descoberta, bem arborizada, mas que não se encontra em bom estado de conservação.

Mobiliário:

Cada sala de aula conta com aproximadamente 30 (trinta) carteiras, um armário para a professora e um armário para guardar os materiais das oficinas, existem ventiladores de teto, uma TV, um aparelho de DVD. A escola tem mapas, mimeógrafo, retroprojektor, copiadora, TV/DVD, cartazes.

Espaços de lazer e recreação:

A ampla área coberta é utilizada para atividades ao ar livre, bem como para outras atividades artísticas/culturais. A escola conta ainda com uma ampla área, aproximadamente 4.000m², descoberta, bem arborizada, mas que não se encontra em bom estado de conservação.

Recursos financeiros:

Os recursos financeiros são do Pró-escola e PPDE.

Pessoal:

Alunos: Cada turma conta com aproximadamente 25 a 40 alunos, destes alguns são portadores de necessidades específicas e poucos são defasados idade/ano escolar.

Professores: A escola conta com 2 (dois) coordenadores pedagógicos, 1 (um) Diretor e 1 (um) vice-diretor, 4 (quatro) serventes, 3 (três) merendeiras e, ao todo, são 14 (quatorze) professores. No

quadro abaixo está discriminada a quantidade de professores efetivos, bem como a formação que eles possuem para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental. Como pode ser observado no que se segue:

Quantidade de Professores Efetivos sua Graduação e Pós-graduação

PROFESSOR	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
Professor (a) 1 (1o. ano "A")	Pedagogia	Tecnologia Educacional
Professor (a) 2 (1o. ano "B")	Pedagogia	Mestre em Educação
Professor (a) 3 (2o. ano "A")	Pedagogia	
Professor (a) 4 (2o. ano "B")	Pedagogia	
Professor (a) 5 (3o. ano "A")	Pedagogia	Metodologia do Ensino Fundamental
Professor (a) 6 (3o. ano "B")	Pedagogia	
Professor (a) 7 (4o. ano "A")	Pedagogia	
Professor (a) 8 (5o. ano "A")	Pedagogia	
Professor (a) 12 (oficina 1)	Pedagogia	
Professor (a) 13 (oficina 2)	Biologia	
Coord. Pedagógico	Pedagogia	Sim (Nao foi informado)
Diretora	História	Teoria e prática de ensino

Fonte: PPP da escola/2011.

Foto 9. Pavilhão de Salas



Fonte: Malu Ramos/2011

Foto 10. Espaço de Convivência



Fonte: Malu Ramos/2011

Foto 11. Espaço Coberto – Catalão/GO



Fonte: Malu Ramos/2011

Foto 12. Banheiros/Vestiários Construídos



Fonte: Malu Ramos/2011

Foto 13. Pavilão de Salas de Aula



Fonte: Malu Ramos/2011

Foto 14. Área livre com Tenda



Fonte: Malu Ramos/2011

APÊNDICE 6

Dados da Escola 4

Subsecretaria: Inhumas

A escola foi fundada pela Lei de Criação nº 8.408 de 19 de janeiro de 1978, Portaria nº 8.408, de 19/01/78, e com Reconhecimento e/ou Renovação de Reconhecimento por meio da Resolução nº 3591/15/04/08.

Em outubro de 1956, o senhor José Isaac Sobrinho e a senhora Ruth Isaac, ele brasileiro, comerciante, ela mulher de prendas domésticas, ambos residentes e domiciliados em Goiânia/GO, doaram uma área situada na Fazenda Goiabeiras, nas imediações da cidade de Inhumas, a qual, mediante autorização da Prefeitura Municipal da cidade, constitui-se um grupo escolar que recebeu o nome de “Grupo Escolar José Feliciano Ferreira”, em homenagem ao conceituado Governador do Estado de Goiás.

O Grupo Escolar foi construído a partir de 20 de outubro de 1956, durante a gestão do então Prefeito Sebastião de Almeida Guerra e, em 1968, em homenagem ao senhor João Lobo Filho, pai da senhora Maria Umbelina Lobo, Delegada da Educação na época.

Em 2008, o Prefeito Abelardo Vaz Filho fez a doação do terreno para o Estado de Goiás. A área construída da escola é de 770.52m², e o total do terreno é de 4.354,57m², tendo espaço suficiente para adequação das instalações necessárias para a escola de tempo integral, a qual foi implantada em setembro de 2006.

A escola está situada num bairro com casas residenciais, Conselho Tutelar, Casa de Detenção, Biblioteca Pública, Câmara Municipal, Sede do INSS, uma escola municipal, um colégio estadual, escolas particulares, Sindicato Rural, Armazéns, Mercado Municipal, Ginásio de esportes, Praças, fábricas e indústrias, templos e igrejas.

Salas de Aula:

A escola possui 4 (quatro) salas de aulas amplas e 2 (duas) salas menores, são arejadas, iluminadas e forradas, o piso é queimado com cimento vermelho.

Salas de Administração:

Há 1 (uma) sala para diretoria, 1 (uma) para os coordenadores e 1 (uma) para os professores, esta última é também equipada com computador, impressora e 2 (dois) banheiros. 1 (uma) secretaria nova construída com 52m², equipada com 3 (três) computadores e 4 (quatro) impressoras.

Salas e Ambientes Especiais:

Possui almoxarifado, 1 (uma) cantina com 2 (duas) dependências, uma para o preparo das refeições e outra para guardar os gêneros alimentícios, 1 (uma) padaria equipada com masseira, forno elétrico industrial, forno elétrico, forno industrial e a gás. Conta também com 1 (uma) biblioteca, com 3 (três) prateleiras inclinadas e 2 (duas) duplas, 4 (quatro) verticais de aço, 1 (uma) mesa grande de fórmica e um arquivo, mapas, fitas de vídeo, DVDs da TV Escola, tapete com almofadas tornando o ambiente acolhedor e sugestivo. Existem ainda dois amplificadores para comunicação com todas as salas, simulando um mini-rádio escolar, 3 (três) retroprojetores, 1 (uma) filmadora, 2 (dois) datashows, 1 (uma) máquina fotográfica digital, 1 (uma) mesa de som de 8 (oito) cabeças.

A escola conta ainda com (1) uma sala de oficina digital com 19 (dezenove) computadores para os alunos e 1 (uma) professora dinamizadora, 1 (uma) impressora com scanner, fax e copiadora, 1 (uma) máquina fotográfica digital resultado da parceria da Secretaria de Educação (Seduc) com o Projeto: Oi Futuro.

1 (um) refeitório com cerâmica, mesas e cadeiras suficientes para todos os alunos e em setembro de 2010, a piscina foi construída com 10m² x 6m x 1m, ela é de vinil e, tem, também, um alambrado.

Instalações Sanitárias:

Possui 2 (dois) banheiros um masculino e um feminino com 5 (cinco) vasos cada um, sendo 2

(dois) adaptados para atender aos alunos com necessidades específicas e todos com chuveiro.

Bebedouros e Lavatórios:

Há 1 (um) bebedouro elétrico e 1 (um) lavatório com torneiras.

Áreas Livres:

Existem 2 (duas) áreas cobertas: 1 (um) corredor 56,5m² x 1,82m², que serve de acesso às salas de aula e banheiros.

Há 1 (uma) área descoberta com 3.748m², ela possui uma parte bem arbozizada e usada para recreação, outra para a horta, e a quadra de esportes com 31,9m² x 18,1m².

Mobiliário:

Cada sala de aula conta com aproximadamente 30 (trinta) carteiras, 1 (um) armário para a professora e 1 (um) armário para guardar os materiais das oficinas, estantes para o cantinho da leitura (biblioteca de sala), 1 (uma) estante para os cantinhos de leitura e matemática, 1 (uma) estante para os livros, 1 (um) filtro, ventiladores, 1 (uma) TV 29', 1 (um) aparelho de DVD, 1 (um) microsistema, 1 (uma) mesa com rodinhas para esses equipamentos.

A escola possui mapas, mimeógrafo, retroprojeter, copiadora, Datashow, TVs em cada sala e video/DVDs, cartazes, etc...

Espaços de lazer e recreação:

As áreas livres para lazer e recreação encontram-se em bom estado de conservação.

Recursos financeiros:

Os recursos para suprirem os gastos da instituição derivam do Pró-escola I e Pró-escola II; PDDE. Além disso, decorrem de bazares e oficinas e, também, de eventos promovidos pela escola além de bazar com produtos confeccionados nas oficinas de empreendedorismo.

Pessoal:

Alunos: Cada turma conta com aproximadamente 25 a 40 alunos, destes alguns são portadores de necessidades específicas e poucos são defasados em relação à idade/ano escolar.

Professores: no quadro abaixo está discriminada a quantidade de professores efetivos bem como a formação para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Quantidade de Professores, Cursos de Graduação e de Pós-graduação

PROFESSOR	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
Professor (a) 1 (intérprete)	Não – Cursando	Não
Professor (a) 2 (ingles)	Pedagogia	Sim – Especialização
Professor (a) 3 (coord. Ped.)	História	Não
Professor (a) 4 (apoio)	Pedagogia	Não
Professor (a) 5 (prof. intervalo)	Pedagogia	Não
Professor (a) 6 (2o. ano)	Pedagogia	Sim – Especialização
Professor (a) 7 (5o. ano)	História	Não
Professor (a) 8 (Recurso)	Pedagogia	Sim – Especialização
Professor (a) 9 (oficina)	Pedagogia	Não
Professor (a) 10 (2o. ano)	Educação Física	Não
Professor (a) 11 (Natação)	Educação Física	Não
Professor (a) 12 (Vice-diretora)	Pedagogia	Não
Professor (a) 13 (oficina)	Geografia	Não
Professor (a) 14 (4o. ano)	Letras	Sim – Especialização
Professor (a) 15 (música)	Música	Não
Professor (a) 16 (coord. ETI)	Pedagogia	Sim – Especialização
Professor (a) 17 (apoio)	Pedagogia	Não
Professor (a) 18 (1o. ano)	Pedagogia	Sim – Especialização
Professor (a) 19 (lab. Ciências)	Letras	Não
Professor (a) 21 (dança)	Educação Física	Não
Professor (a) 22 (Diretora)	Pedagogia	Sim – Especialização

Professor (a) 23 (2o. ano)	Pedagogia	Sim – Especialização
Professor (a) 24 (Arte)	Pedagogia	Sim – Especialização
Coord. Pedagógica	Pedagogia	

Fonte: PPP da escola/2011.

Foto 15. Biblioteca Pequeno Aprendiz



Fonte: Malu Ramos/2011

Foto 16. Pavilhão de Salas de Aula



Fonte: Malu Ramos/2011

APÊNDICE 7

Dados da Escola 5

Subsecretaria: Iporá

O colégio Estadual de Aplicação foi criado no ano de 1994, com a denominação de Colégio de Aplicação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iporá (FECLIP), por meio da Portaria nº 12.166, de 17/11/1994, pelo então governador Sr. Iris Rezende Machado.

As primeiras atividades tiveram início no dia 16 de fevereiro de 1994, e a forma de ingresso foi mediante processo de seleção, com provas de português e matemática elaboradas por uma comissão de professores habilitados e designados pela diretora.

Em 1994, a Unidade Escolar oferecia o Ensino Fundamental, uma 1ª série, uma 5ª série e dois 1^{os} Anos do Ensino Médio. As demais séries foram implantadas gradativamente.

O quadro de professores à época era composto por 10 (dez) professores, sendo 7 (sete) pós-graduados, 02 (dois) com graduação, e 01 (um) técnico em Magistério e 04 (quatro) funcionários do setor administrativo.

Em 1994, a gestão escolar era democrática e colegiada, entendida como um processo de participação e tomada de decisão coletiva quanto ao planejamento das questões pedagógicas e administrativas.

A finalidade era capacitar seus alunos para enfrentarem uma sociedade exigente e competitiva. Para tal, toda prática pedagógica inclinava-se para um trabalho questionador, crítico, descobridor e realista, capaz de preparar um cidadão consciente, responsável e atuante em sua comunidade.

A integração da escola-família-comunidade foi um grande desafio para o Colégio de Iporá. A atuação dos pais, por intermédio da Associação de Pais (APACAF), e alunos do Colégio de Aplicação da FECLIP, foi uma estratégia da equipe pedagógica para enriquecer o processo educativo e adquirir respaldo financeiro. A associação passou a exercer o seu trabalho no ano de 1995 e deixou de existir em 2001. Em 2000, a FECLIP extingue-se como faculdade isolada para ser incorporada à Universidade Estadual de Goiás (UEG), que, após discussão entre seus gestores, continua com o Colégio.

A proposta pedagógica tinha como eixo epistemológico o Construtivismo pós-piagetiano, pois era a proposta que mais se adaptava aos objetivos do Colégio, que eram os de fazer da instituição educacional uma instituição prestadora de serviços aos cidadãos, oferecendo oportunidades para a redução das desigualdades sociais e, além disso, ser uma fonte de novas linhas de ação para formar alunos com capacidade de participação e autonomia, por meio da busca, crítica e aprendizagem cotidiana.

A partir do ano de 2002, já com a denominação de Colégio Estadual de Aplicação, o projeto pedagógico passou a assumir uma orientação cristã, firmado nos princípios básicos da pessoa humana, e com a finalidade de promover “[...] o desenvolvimento integral do aluno e sua participação na obra do bem comum; a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade; o respeito à dignidade e a liberdade fundamentais do ser humano; o preparo para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos, que permita aos jovens e às crianças o uso de suas potencialidades para defender o meio ambiente zelando por sua preservação; entre outras.”

Em 2006, a unidade recebeu a primeira matrícula que abriu horizontes para as demais, em relação à inclusão, pois tratava-se de um aluno portador de síndrome de down. Esse fato levou a equipe a rever os conceitos sobre a inclusão e a ver os demais estudantes com um olhar mais criterioso e dedicado. Assim, o colégio inicia seus primeiros passos na educação inclusiva.

A partir de 2007, com uma orientação epistemológica baseada na pedagogia progressista, a escola transforma-se num espaço em que o trabalho pedagógico passa a ser desenvolvido de forma coletiva, ou por outra, como um processo permanente de construção social, no qual estão envolvidos diversos agentes, que, direta ou indiretamente, interferem na prática educativa, uma vez

que não se pode pensar a organização escolar sem situá-la, por um lado, no âmbito das determinações legais, e, por outro, no âmbito de sua construção social.

Após setembro do mesmo ano, a escola passou a oferecer o Ensino em Tempo Integral, com o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, iniciando com 7 (sete) salas de 1º ao 3º ano. A partir de 2008, esse atendimento, de acordo com a Resolução do Conselho Estadual de Educação - CEE/CER, de 12/09/2008, estendeu-se a todas as turmas dos anos iniciais de 1º ao 5º ano.

A escola encontra-se hoje com um razoável estado de conservação, e, além disso, possui um amplo espaço para construção.

Salas de Aula:

Ao todo são 14 (quatorze) salas de aula, tamanho aproximado de 6m² x 4m². Não há uma boa iluminação. Cada sala conta com dois ventiladores de teto comprometendo a boa ventilação.

Salas de Administração:

A escola conta com a sala da Diretoria e 1 (uma) Secretaria.

Salas e Ambientes Especiais:

Possui um laboratório de informática, uma biblioteca, uma sala ampla para os professores, uma cozinha e um almoxarifado.

Ainda não existe sala de projeção, nem auditório (usam o saguão, um espaço amplo entre os dois pavilhões da escola), nem refeitório (as crianças ainda almoçam nas salas) e tampouco dispensa.

Instalações Sanitárias:

Possui 8 (oito) banheiros masculinos e 8 (oito) femininos.

Bebedouros e lavatórios:

Há 1 (um) bebedouro e 4 (quatro) lavatórios.

Áreas livres:

A escola conta com 1 (uma) ampla área sendo uma parte coberta e outra descoberta.

Mobiliário:

Quanto ao mobiliário, a escola conta com mesas, escrivaninhas, armários, carteiras em quantidade suficiente e em bom estado de conservação. Em relação aos materiais de apoio pedagógico, existem os seguintes: mimeógrafo, retroprojeter, impressora, copiadora, Tvs, vídeo cassette, catazes, mapas e datashow.

Espaços de lazer e recreação:

Para lazer e recreação, são usadas as áreas livres como o galpão coberto e todo o espaço disponível.

Recursos financeiros:

Os recursos financeiros decorrem dos programas do Fundo Nacional de Educação (FNE) e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Pessoal:

Alunos: Cada turma conta com aproximadamente 25 a 40 alunos, destes alguns são portadores de necessidades específicas e poucos são defasados no que se refere à idade/ano escolar.

Professores: No quadro abaixo está discriminada a quantidade de professores efetivos, bem como a formação para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental.

Quantidade de Professores, Graduação e se Possuem Pós-Graduação

PROFESSOR	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
Professor 1	Pedagogia	Sim – Especialização
Professor 2	Letras	Sim – Especialização
Professor 3	Pedagogia	Sim – Especialização

Professor 4	Pedagogia	Sim – Especialização
Professor 5	Pedagogia	Sim – Especialização
Professor 6	História	Sim – Especialização
Professor 7	Letras	Sim – Especialização
Professor 8 (apoio)	Pedagogia	Sim – Especialização
Professor 9 (apoio)	Geografia	Sim – Especialização
Professor 10 (apoio)	Pedagogia	Sim – Especialização
Professor 11 (intérprete)	Biologia	Sim – Especialização
Professor 12 (oficina)	Educação Física	Sim - Cursando Mestrado
Professor 13 (Artes)	Artes Visuais	Sim – Especialização
Professor 14 (Recreação)	Pedagogia	Não
Professor 15 (Teatro)	Cursando Artes Cênicas	Não
Professor 16 (Esporte)	Educação Física	Não
Direção	Biologia	Sim – Especialização
Vice-direção	História	Sim – Especialização
Coordenação 1	Letras	Sim – Especialização
Coordenação 2	Letras	Sim – Mestrado

Fonte: Projeto Político-Pedagógico da escola/2011.

Foto 17. Entrada da Escola



Fonte: Malu Ramos/2011

Foto 18. Pavilhão de Salas de Aula



Fonte: Malu Ramos/2011

Foto 19. Pavilhão de Salas de Aula



Fonte: Malu Ramos/2011

Foto 20. Área para Lazer Descoberta



Fonte: Malu Ramos/2011

Foto 21. Laboratório Multidisciplinar



Fonte: Malu Ramos/2011

Foto 22. Área de Lazer Descoberta



Fonte: Malu Ramos/2011

Foto 23. Área Livre



Fonte: Malu Ramos/2011

Foto 24. Vista Externa da Escola



Fonte: Malu Ramos/2011

APÊNDICE 8

Dados da Escola 6**Subsecretaria:** Metropolitana

O Histórico não foi disponibilizado, pois a diretora nos comunicou que o PPP está sendo reformulado.

Salas de Aula:

Ao todo são 14 (quatorze) salas de aula, tamanho aproximado de 4m² x 5,5m².

Salas de Administração:

1 (uma) secretaria, sala de professores, cantina, cozinha, ainda não possui refeitório, mas a escola está sendo reformada.

Salas e ambientes especiais:

1 (um) laboratório de informática, 2 (duas) salas multiuso, biblioteca que também está em reforma.

Instalações sanitárias:

A escola conta com 8 (oito) banheiros, 4 (quatro) masculinos e 4 (quatro) femininos, com chuveiro adaptado, 1 (um) banheiro na secretaria e 1 (um) na sala dos professores.

Bebedouros e lavatórios:

1 (um) bebedouro com 6 (seis) torneiras e 2 (dois) lavatórios.

Áreas livres:

A escola conta com uma boa área livre situada à frente da escola e, também, próxima à quadra de esportes.

Mobiliário:

Cada sala de aula conta com aproximadamente 30 carteiras, mesa do professor, armários e ventiladores de teto. A sala de informática possui 8 computadores, a escola tem, também, TV, DVD/Vídeo, carrinho para transportar a TV para outros espaços.

Espaços de lazer e recreação:

Além da quadra coberta a escola conta com uma outra área coberta que é usada como refeitório. Sala de Projeto, também usada como laboratório de informática.

Recursos financeiros:

Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, Pró-escola e eventos promovidos pela escola.

Pessoal:

Alunos: A escola tem em média 260 alunos em tempo integral. Cada turma conta com aproximadamente 25 a 40 alunos, destes alguns são portadores de necessidades específicas e poucos são defasados em relação à idade/ano escolar.

Professores: No quadro abaixo está discriminada a quantidade de professores efetivos, bem como a formação exigida para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Quantidade de Professores Efetivos com Graduação e Pós-graduação

PROFESSOR	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
Professor (a) 1 (1o. ano "A")	Pedagogia	Sim
Professor (a) 2 (1o. ano "B")	Pedagogia	Sim
Professor (a) 3 (2o. ano "A")	Pedagogia	Sim

Professor (a) 4 (2o. ano “B”)	Pedagogia	Sim
Professor (a) 5 (3o. ano “A”)	Pedagogia	
Professor (a) 6 (3o. ano “B”)	Pedagogia	
Professor (a) 7 (4o. ano “A”)	Letras	
Professor (a) 8 (4o. ano “B”)	Filosofia	
Professor (a) 9 (5o. ano “A”)	Pedagogia	
Professor (a) 10 (5o. ano “B”)	Contrato temporário	
Professor (a) 11 (Apoio 1)	Pedagogia	Psicopedagogia
Professor (a) 12 (Apoio 2)	Pedagogia	Psicopedagogia
Professor (a) 13 (Oficina 1)	Letras	
Professor 14 (Arte)	Artes Visuais	
Professor 15 (Dança)	Dança	
Professor 16 (Oficina/Acrobacia)	Educação Física	
Professor 17 (Oficina Capoeira)	Educação Física	
Professor 18 (Letramento)	Pedagogia	Sim
Professor 19 (Matemática)	Pedagogia	
Professor 20 (Banda)	Educação Física	
Coord. Pedagógico 1	Geografia	Sim
Coord. Pedagógico 2	Pedagogia	Sim
Vice-diretor	Pedagogia	Sim
Diretor	Geografia/Ed. Física	Sim

Fonte: PPP da escola/2011.

Foto 25. Área Livre Descoberta



Fonte: Maria de Jesus/2011

Foto 26. Área Livre Descoberta



Fonte: Maria de Jesus/2011

Foto 27. Refeitório em Construção



Fonte: Maria de Jesus/2011

Foto 28. Área livre (obra inacabada)



Fonte: Maria de Jesus/2011

Foto 29. Vestiários (obra inacabada)



Fonte: Maria de Jesus/2011

Foto 30. Área Livre Descoberta



Fonte: Maria de Jesus/2011

Foto 31. Banheiros em Construção



Fonte: Maria de Jesus/2011

APÊNDICE 9

Dados da Escola 7**Subsecretaria:** Rubiataba

O Colégio está localizado no Setor Rubiatabinha, foi fundado no ano de 1952 e funcionava na Avenida Jatobá em uma escola de tábua.

Em 1978, por meio da Lei de Criação nº. 8408 de 19/01/78 surge a Escola Estadual Rubiatabinha, localizada na Rua Flamboyant. Ela recebeu esta denominação por situar-se no Bairro Rubiatabinha.

Em 29/09/1981, por meio da Portaria nº. 2232/81, faz-se a implantação de 5a. a 8a. séries do Ensino Fundamental. Ainda no ano de 1981, por intermédio do Projeto do deputado Adilon Antônio de Souza, o então governador do Estado de Goiás, Ari Ribeiro Valadão, aprovou a Lei nº. 9.025, de 23 de julho de 1981, denominando de Escola Estadual Rubiatabinha em Escola Estadual L. B., em homenagem ao líder político e pioneiro da cidade, em reconhecimento aos relevantes serviços prestados pela sua família.

Em 1997, por meio da Portaria nº. 0425/97, foi implantado o Curso Colegial. Ainda em 1997, a equipe pedagógica participou de um curso sobre elaboração de Projeto Político-Pedagógico (PPP) para aperfeiçoamento de coordenadores pedagógicos e a escola que apresentasse o melhor PPP, ganharia um laboratório de informática. Dessa forma, a escola ganhou o prêmio.

Em setembro de 1999, a escola aderiu ao Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa perspectiva inclusive, conseqüentemente, dando novo rumo às expectativas educacionais para os alunos com necessidades especiais, assim, a escola passa a ser referência para a Subsecretaria Regional de Educação.

Em 2006, foi implantada a Escola de Tempo Integral, mas somente em dezembro de 2010 é que a reforma e ampliação da escola foi liberada.

Pessoal:

Alunos: Cada turma conta com aproximadamente 25 a 40 alunos, destes alguns são portadores de necessidades especiais e poucos são defasados idade/ano escolar.

Professores: No quadro abaixo estão discriminadas a quantidade de professores efetivos bem como a formação que possuem para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Quantidade de Professores Efetivos sua Graduação e Pós-graduação

PROFESSOR	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
Professor (a) 1 (1o. ano)	Letras	
Professor (a) 2 (2o. ano A)	Filosofia	
Professor (a) 3 (2o. ano B)	Letras	
Professor (a) 4 (Apoio 1)	Filosofia	
Professor (a) 5 (3o. ano)	História	
Professor (a) 6 (Apoio 2)	Pedagogia	
Professor (a) 7 (4o. ano A)	Pedagogia	
Professor (a) 8 (4o. ano B)	Pedagogia	
Professor (a) 9 (5o. ano)	Filosofia	
Coord. Pedagógico	Pedagogia	Administração e Supervisão Escolar
Coord. Projetos	Pedagogia	
Diretor	Filosofia	Docência Escolar

Fonte: PPP da escola/2011

APÊNDICE 10

Dados da Escola 8

Subsecretaria: Trindade

A escola surgiu a partir de um sonho idealizado pelos moradores do Conjunto Sol Dourado e do Pastor Pedro Jorge de Carvalho. Após muita luta e trabalho incessante da comunidade esse intento foi atingido.

A primeira sede da escola foi cedida pelo Instituto Filantrópico Cultural Evangélico em comodato com a Secretaria Estadual de Educação, estava situada na Avenida Comercial “A”, nº 135, no dia 14 de março de 1984, por meio do Ofício nº. 053/84, tendo como diretor o senhor Pedro Jorge de Carvalho.

Mas foi somente em 21 de janeiro de 1986, por intermédio da Lei nº 9977, de 14/01/86, publicada no Diário Oficial nº 14.905, que a Unidade Escolar teve a honra de ser reconhecida como Escola Estadual Sol Dourado, oferecendo de 1ª a 8ª séries.

Em 1989, o Conselho Estadual de Educação denominou essa instituição de Escola Estadual Professor Getúlio de Brito. A medida foi tomada sem consulta à comunidade escolar, o que causou revolta por parte dos funcionários, professores e alunos da antiga escola. Por isso, comunidade não aceitou a mudança do nome e fez uma mobilização com a ajuda da Deputada Dária Alves Rodrigues e do então deputado Sandro Mabel.

Em 24 de fevereiro de 1995, a Prefeitura daquela cidade sancionou a Lei nº. 717/95, que autorizou a doação do terreno situado entre as ruas 200, 216 e 229 no Setor Sol Dourado e, no dia 16 de outubro de 1995, a tão sonhada e almejada escola foi inaugurada pelo governador de Goiás Maguito Vilela, no dia 17/10/1995 às 16:30 horas. Já no dia 11 de outubro de 2002, o Prefeito George Moraes Ferreira, autorizou a doação definitiva do lote para o Estado.

Assim, árdua luta da comunidade e dos diretores que passaram pela escola conseguiram fazer desse sonho uma realidade que se perpetua. Mas, e apesar disso, os problemas necessitam ser resolvidos, melhorados, pois a escola possui uma área de 8.484,70m², sendo 988,91m² construída e 3.495,79m² livre e cercada de alambrado.

A maioria dos pais mora no conjunto Sol Dourado, Setor Sol Dourado, Vila dos Sonhos e Jardim das Tamareiras. A escola teve como diretores: Pedro Jorge de Carvalho (1984-1992); Divina Arapongas Machado Batista (1993-1998); Maria de Lourdes da Silva (1999-2000); Consuelo de Fátima Rodrigues (2001-2005); Débora Pereira Vasconcelos (2005-2007).

Em relação a sua estrutura física, a escola conta com os seguintes espaços/instalações:

Salas de Aula:

Ao todo são 10 (dez) salas de aula, distribuídas em três pavilhões com tamanho aproximado de 6,5m² x 6,5m².

Salas de Administração:

Quanto às salas de administração há 1 (uma) sala da direção, 1 (uma) secretaria, Mas não existe sala de coordenação, por isso, os professores e coordenadores usam a mesma sala.

Salas e Ambientes Especiais:

A escola tem 1 (uma) biblioteca com um bom acervo de livros, periódicos e literatura infanto-juvenil, 1 (uma) piscina desativada por falta de recursos para sua manutenção, 1 (uma) sala para depósito da merenda escolar (dispensa), 1 (um) laboratório, não há sala de projeção, 1 (uma) cozinha e 1 (um) almoxarifado.

Instalações Sanitárias:

Há 2 (dois) banheiros para funcionários, mas um está desativado, e, por isso, é usado para depósito de material de limpeza.

1 (um) banheiro feminino e 1 (um) masculino com 4 (quatro) vasos sanitários com chuveiro adaptado e, quando é ligado, cai a energia da escola demorando muito a retornar, conseqüentemente, impedindo a sua utilização.

Bebedouros e Lavatórios:

1 (um) bebedouro com 4 (quatro) torneiras e 2 (dois) lavatórios.

Áreas Livres:

A escola conta com um bom espaço com área coberta e, também, um bom espaço descoberto.

Mobiliário:

O mobiliário da escola já se encontra com mais de 10 (dez) anos de uso, composto por carteiras, mesas, armários, etc. A escola conta ainda com material didático, 1 (um) retroprojeter (danificado), 1 (um) datashow, 1 (uma) impressora (alugada pela equipe e paga com recursos do próprio corpo docente da escola), além disso, existem 3 (três) TVs, 3 (três) DVDs, cartazes, mapas, dentre outros. Também há o Cantinho da Leitura em todas as salas de 1º ao 5º ano, o qual foi renovado em 2009 durante o processo de gestão da Profa. Milca Severino Pereira como Secretária de Estado da Educação.

Espaços de lazer e recreação:

A escola conta com uma quadra descoberta com tamanho aproximado de 10m² x 5m² e que está em bom estado de conservação.

Recursos financeiros:

Os recursos financeiros são do PDDE, Pró-escola e Eventos promovidos pela instituição.

Pessoal:

Alunos: hoje a escola encontra-se com 131 (cento e trinta e um) alunos distribuídos em cada sala de aula com 25 a 30 estudantes, ainda apresenta alunos com distorção idade/ano escolar.

Conta com 2 (duas) coordenadoras pedagógicas, 2 (duas) merendeiras, 1 (uma) secretária, 1 (um) diretor e 1 (um) vice-diretor

Professores: quanto ao quadro de professores efetivos, a escola conta hoje com um número de 10 (dez) como pode ser constatado no quadro que se segue, bem como a formação que cada um possui.

Quantidade de Professores Efetivos, Graduação e Pós-graduação

PROFESSOR	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
Professor (a) 1 (1o. ano)	Pedagoga	Sim – Psicopedagogia
Professor (a) 2 (2o. ano)	Letras	Sim
Professor (a) 3 (3o. ano)	História	Sim – Em Educação Africana
Professor (a) 4 (4o. ano)	História	Não
Professor (a) 5 (5o. ano)	Letras	Sim – Educação Especial
Professor (a) 6 (apoio 1)	História	Não
Professor (a) 7 (Oficina 1)	Prof. 1 (1o. ano)	
Professor (a) 8 (intervalo)	Pedagoga	Sim - Ed Infantil
Professor (a) 9 (Intervalo)	Pedagoga	Não
Professor (a) 10 (Oficina 2)	Prof. 2 (2o. ano)	
Professor (a) 11 (Oficina 3)	Prof. 3 (3o. ano)	
Professor (a) 12 (Oficina 4)	Biologia	Não
Professor (a) 13 (Oficina 5)	Letras	Não
Coord. Pedagógico	História	Sim- Educação Infantil
Coord. Projetos	Pedagoga	Sim- Psicopedagogia
Coord. Educacional	Pedagoga	Sim- Educação Especial
Diretora	Pedagogia	Sim - Educação Infantil e Ensino Especial

Fonte: PPP da escola/2011.

Foto 34. Pavilhão de salas

Fonte: Edna Faria/2012

Foto 35. Área Livre Coberta

Fonte: Mahu Ramos/2011

Foto 36. Pavilhão de Salas

Fonte: Mahu Ramos/2011

Foto 37. Área Livre Descoberta

Fonte: Mahu Ramos/2012

Foto 38 Área Livre Descoberta

Fonte: Mahu Ramos/2012

Foto 39. Entrada da Escola

Fonte: Mahu Ramos/2012

APÊNDICE 11

Dados da Escola 9

Subsecretaria: Silvânia - **Cidade:** Silvânia

Em 1956, o arcebispo auxiliar da Arquidiocese de Goiânia, Dom Abel Ribeiro Camelo, com a ideia de oferecer orientação para o trabalho, formação social, moral e alimentação, para crianças e adolescentes que desenvolviam atividades autônomas, tais como engraxate e freiteiro, entre outras, cria a Assistência ao Pequeno Trabalhador Autônomo (APTA), em Goiânia. Esse projeto cresceu e transformou-se em internato.

Em busca de melhores condições e ambiente a APTA, foi transferida, em janeiro de 1962, para Silvânia, ocupando o prédio, que, até então, destinava-se ao seminário. Iniciava-se, assim, o Aprendizado Agrícola São José o qual é entregue ao padre silvaniense Lancísio de Souza Batista.

Em 1963, ele passou de 33 (trinta e três) alunos atendidos a 167 (cento e sessenta e sete), sendo 137 (cento e trinta e sete) internos e 37 (trinta e sete) externos, de 6 (seis) a 18 (dezoito) anos. Nesse mesmo ano, o padre Lancísio convida sua irmã, a religiosa Irmã Dora, para trabalhar na obra, pois, naquele momento ela iniciava um convênio com a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (FEBEM) e com o Governo do Estado. Passando por sérias dificuldades financeiras, durante um longo período de tempo, o projeto tornara-se o principal objetivo do Pe. Lancísio que, em busca de sobrevivência, apoiava-se em recursos dos moradores locais e das entidades públicas.

Posteriormente, em 1968, já eram atendidas 204 (duzentos e quatro) crianças e adolescentes nesse trabalho.

No entanto, seis anos depois, passando por uma forte crise financeira, o bispo da época pede que a obra fosse assumida pelos Irmãos Maristas. Infelizmente, isso não foi possível, o que leva Pe. Lancísio a se sacrificar mais e insistir com as pessoas nas doações para manter a obra.

Em 1980, com a insistência do bispo, os Irmãos Maristas assumem a obra e, então, inicia-se um novo processo no Aprendizado Agrícola São José: a situação dos funcionários é regularizada, a escola ganha água encanada, o terreno recebe investimento para retirar dele o sustento para as crianças, etc.

Assume a direção, naquele período, o Irmão Ciríaco Falqueto que dirigiu a obra por apenas seis meses. O segundo diretor foi o Irmão Affonso Falqueto. Em seguida, vieram os diretores: Irmão Farineti, Ir. José Luiz Venturini, Ir. Valmir Caio Xavier, Ir. Davi Nardi, Ir. Benedito Odeto, Ir. Israel Poste Ribeiro, Ir. Alexandre Lucena Lobo e atualmente Ir. Davi Nardi. Outros Irmãos e jovens fizeram e fazem parte da comunidade colaborando no cuidado para com as crianças e dependências da casa.

Três anos depois, em 1983, aos 55 anos, falece o pai da obra, o padre Lancísio. Em 1985, os Irmãos Maristas homenageiam aquele que não se importava com homenagens, mudando o nome da instituição para Aprendizado Marista Padre Lancísio.

No início da década de 1990, o Aprendizado começa um processo profundo de reforma, tanto no que se refere à sua estrutura física como pedagógica. Os Irmãos priorizam a educação das crianças e adolescentes do município, reformando a escola com base em uma estrutura pedagógica arrojada e construtivista, e promovendo, ao mesmo tempo, uma formação contínua de professores tanto da unidade escolar da cidade de Silvânia como da região.

A escola torna-se uma referência regional, mas também estadual e nacional com premiações diversas. Estava estabelecida uma educação formal com perspectiva de Educação Popular, organizada por ciclos de desenvolvimento humano. Assim, sob a orientação do Estatuto da Criança e do Adolescente Lei nº. 8069/90, foi iniciado o processo de extinção do internato: os estudantes passaram a dormir em suas próprias casas. Essa mudança favoreceu o atendimento de um maior número de estudantes e mais direcionado à cidade de Silvânia, retomando/fortalecendo o vínculo familiar.

Essa Instituição, com seu histórico de luta e atendimento, utiliza-se da crise para iniciar um processo de renovação e superação, buscando alternativas para qualificar seus processos. No ano de 2006, um projeto de Educação Ambiental faz da escola um espaço alternativo de educação, assim

foi incorporado à sua linguagem e instrumentos didático-pedagógicos o conceito de Educação Ambiental assumindo, portanto, a responsabilidade de ser uma Escola Ambiental. Foi então inaugurada, em parceria com o Ministério do Meio Ambiente (MMA) e Secretaria de Estado da Educação de Goiás, a primeira Escola Ambiental do Estado.

Em 2007, buscou-se a estadualização do Ensino Fundamental I – 1º e 2º Ciclos, uma vez que, enquanto escola conveniada, os educandos estavam privados de receber benefícios que muito acrescentariam para seu desenvolvimento. Organizado o processo, foram-se cumprindo as etapas para a efetivação da estadualização. Com o Ensino Fundamental em processo de estadualização veio o convite para a instituição tornar-se Escola de Tempo Integral da Rede Estadual de Goiás.

Hoje, a escola transformou-se em uma Instituição de Ensino de fins socioeducativos de UTILIDADE PÚBLICA, Filantrópica, gratuita, dirigida pelos Irmãos Maristas e mantida pela União Brasileira de Educação e Ensino - UBEE - , conveniada com a Prefeitura Municipal de Silvânia e Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

No Aprendizado Marista Padre Lancísio também são atendidas crianças do Ensino Fundamental – anos iniciais, são 10 (dez) turmas com aproximadamente 270 (duzentos e setenta) crianças na faixa etária de 06 (seis) a 12 (doze) anos.

Mantida pela UBEE, nesse espaço educativo também são atendidas, em tempo integral, 100 (cem) crianças de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos. Sendo 05 (cinco) turmas de Educação Infantil.

As crianças atendidas pela Unidade Escolar são residentes no Município de Silvânia, meios urbano e rural, em situação de vulnerabilidade social.

Quase todos os alunos são filhos de famílias de diaristas rurais sem registro (bóias-frias), empregadas domésticas e trabalhadores autônomos, sem residência própria ou em péssimas condições de moradia, não têm alimentação adequada e faltam-lhes condições mínimas de saneamento básico e salubridade. Soma-se a isso as condições das mulheres mães quase sempre desacompanhadas dos pais dos seus filhos.

As famílias que procuram atendimento para seus filhos na Unidade Escolar residem, na maioria, nos bairros São Sebastião I e II, Maria de Lourdes, Santo Antônio, Nossa Senhora de Fátima e Pedrinhas. Esses bairros são desassistidos de serviços públicos de qualidade, sobretudo de educação, de creche, de transporte e de saneamento básico.

Os educandos provenientes do meio rural, embora em menor número, são filhos de trabalhadores rurais, residentes como agregados em fazendas, ou mesmo agricultores familiares.

Além dos pressupostos didático-pedagógicos que motivam o atendimento integral oferecido pela escola, essas características particulares do público por ela atendido reforçam essa necessidade.

Por essa razão, são tomados como serviços de assistência social e medidas protetivas o conjunto de ações e forma de atendimento.

As crianças, estando na escola por todo o dia, permitem aos pais trabalharem e não se sujeitam ao risco de estarem sozinhas em casa. As refeições que tomam na escola, 05 (cinco) vezes ao dia, constituem para muitas a maior motivação para irem às aulas ou estarem matriculadas no Aprendizado Marista. As oficinas artístico-pedagógicas são para muitas as únicas opções de entretenimento sadio, de lazer e de contato com a arte.

Outra importante característica dos educandos da Unidade Escolar é o histórico de insucesso obtido em outras experiências na rede educacional. Não evidentemente apresentam defasagem série/idade, repetência e expulsões, além, claro, de um comprometimento adicional quanto às possibilidades de aprendizagem. Nesse contexto, o Aprendizado Marista propõe um trabalho educacional que contemple essa diversidade de educandos, identificado em nossos dias como caminho eficiente e certo para a construção da cidadania e da participação constante, na perspectiva da educação para todos e com todos, com ética, convivência comunitária, participação democrática, solidária e humanizadora.

Salas de Aula:

Ao todo são 15 salas de aula, tamanho aproximado de 8m² x 10m², e 8 espaços de oficinas.

Salas de Administração:

São 5 (cinco) salas de administração: Direção, coordenação, sala de professores, Secretaria e Sala de reunião.

Salas e Ambientes Especiais:

Há 1 (um) salão de reunião; 1 (um) galpão; 1 (um) refeitório; 1 (uma) quadra coberta, 1 (um) campo de futebol, 1 (uma) sala de informática, 1 (uma) sala de recurso, 1 (uma) farmacinha, 1 (um) gabinete odontológico, 1 (um) parquinho, 1 (uma) brinquedoteca, 1 (uma) sala de leitura, 1 (uma) cozinha, 1 (um) refeitório para educadores, 1 (uma) padaria, 1 (um) almoxarifado, 1 (uma) sala verde.

Instalações sanitárias:

Existem 10 (dez) banheiros masculinos; 8 (oito) banheiros femininos; 20 (vinte) chuveiros e Salas de administração com banheiro.

Bebedouros e lavatórios:

Tem 2 (dois) bebedouros com 5 (cinco) torneiras; há 2 (dois) lavatórios “escovodromo”

Áreas livres:

Possui 1 (um) pátio interno, 1 (um) campo de futebol, 1 (um) quadra, Quiosques, Gramados.

Mobiliário:

“Tudo que se pode imaginar” essa é a fala da coordenadora. Mesas, cadeiras, escrivaninhas, armários, estantes, materiais pedagógicos diversificados.

Recursos financeiros:

Provém da União, Estado, Irmãos Maristas.

Pessoal:

Alunos: Cada turma conta com aproximadamente com 27 alunos.

Professores: No quadro abaixo está discriminada a quantidade de professores efetivos, bem como a formação que possuem para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Quantidade de Professores Efetivos, Graduação e Pós-graduação

PROFESSOR	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
Professor (a) 1 (1o. ano)	Letras	
Professor (a) 2 (1º. ano)	Pedagogia	
Professor (a) 3 (2o. ano)	Pedagogia	
Professor (a) 4 (2o. ano)	Pedagogia	Adm. Escolar
Professor (a) 5 (3o. ano)	Pedagogia	Psicopedagogia
Professor (a) 6 (3o. ano)	Pedagogia	
Professor (a) 7 (4o. ano)	Letras	
Professor (a) 8 (4o. ano)	Pedagogia	
Professor (a) 9 (5o. ano)	Pedagogia	
Coord. Pedagógico 1	Pedagogia	Adm. Escolar, Ed. Inclusiva
Coord. Pedagógico 2	Letras	Gestão Ambiental
Coord. Projetos	Pedagogia	Gestão Ambiental
Coord. Educacional	Geografia	Psicopedagogia
Prof. de apoio	Pedagogia	
Diretor	Ciências Sociais, Direito	Leitura e escrita
Secretario	Pedagogia	

Fonte: PPP da escola/2011.

Foto 40. Casa de Brinquedo

Fonte: Roberto/2012

Foto 41. Parquinho

Foto: Roberto/2012

APÊNDICE 12

Dados da Escola 10

Subsecretaria: Itapuranga

A Escola está situada no Conjunto Mutirão, foi autorizada a ministrar o Ensino Fundamental, por meio da Autorização n.º. 04/86, Resolução CEE/CEB n.º. 1186/2008 de 1º ao 9º ano, começou suas atividades em março de 1985.

A Escola J.P.F. recebeu uma reforma no final de 2005, mas, mesmo assim, suas instalações são precárias para o atendimento em tempo integral, faltando vestiários, refeitório, quadra coberta. A secretaria funciona em uma sala de aula adaptada, necessita ainda de um laboratório de informática, de ciências e de línguas para melhor andamento dos trabalhos.

O projeto pedagógico da escola apresenta como princípio para atingir seus objetivos a “[...] conscientização de que esta unidade escolar precisa primar pelo cumprimento de sua função social, que está expressa no PPP”. Tem como principal objetivo, valorizar a diversidade humana nos aspectos, cognitivo, afetivo, social, ético, estético, utilizando as diferentes linguagens, atendendo as diferentes intenções e situações de comunicação.

Quanto à infraestrutura podemos destacar o seguinte:

Salas de Aula:

Ao todo são 5 (cinco) salas de aula, tamanho aproximado de 6,65m² x 5,40m², arejadas e com ventilador de teto, e ainda bem iluminadas.

Salas de Administração:

A escola conta com 1 (uma) secretaria (adaptada em uma sala de aula), 1 (uma) sala de coordenação e 1 (uma) sala de professores.

Salas e ambientes especiais:

Possui 1 (uma) biblioteca com bom acervo literário, 1 (uma) cantina, 1 (uma) cozinha, 1 (um) depósito de alimentos, 1 (uma) horta. Além disso, a escola ainda não tem laboratório de informática tampouco refeitório. As crianças ainda fazem suas refeições na sala de aula.

Instalações sanitárias:

A escola tem 10 (dez) sanitários, destes 4 (quatro) femininos e 4 (quatro) masculinos, 2 (dois) para os funcionários (um feminino e um masculino).

Bebedouros e lavatórios:

Possui 1 (um) bebedouro e 2 (dois) lavatórios.

Áreas livres:

Quanto às áreas livres, a escola conta com (1) uma quadra de esportes descoberta; 2 (dois) pátios: 1(um) coberto e 1 (um) descoberto.

Mobiliário:

As carteiras, mesas, armários encontram-se em bom estado de conservação e suficientes. Conta ainda com mimeógrafo, retroprojetor, copiadora com scanner, 2 (duas) TVs, 1 (um) vídeo, cartazes, globos, mapas, etc...

Espaços de Lazer e Recreação:

A escola conta com 1 (uma) quadra descoberta e 2 (dois) pátios.

Recursos Financeiros:

Os recursos são do Pró-Escola (duas parcelas) e Programa Dinheiro Direto na Escola.

Pessoal:

Alunos: cada turma conta com aproximadamente 25 (vinte e cinco) a 40 (quarenta) alunos, destes alguns são portadores de necessidades específicas e poucos são defasados idade/ano escolar.

Professores: no quadro abaixo está discriminada a quantidade de professores efetivos, bem como a formação que possuem para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental. São 3 (três) serventes, 3 (três) merendeiras e 2 (dois) vigias.

Quantidade de Professores Efetivos, Graduação e Pós-Graduação

PROFESSOR	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
Professor 1	Pedagogia	Não
Professor 2	Letras	Não
Professor 3	Pedagogia	Não
Professor 4	História	Não
Professor 5	Pedagogia	Não
Professor 6	Letras	Não
Professor 7	Letras	Não
Professor 8	Magistério	Não
Professor 9	Letras	Não
Professor 10	Letras	Não
Professor 11	Pedagogia	Não
Professor de Apoio 1	Letras	Não
Diretora	História	Não
Coordenador 1	Hstória	Não
Coordenador 2	Não – Magistério	Não

Fonte: PPP da escola/2011.

ANEXO 1.

Discurso de Anísio Teixeira na Inauguração do CECR – Salvador/Bahia

"Senhor Governador:

Êste é o começo de um esforço pela recuperação, entre nós, da escola pública primária. Três pavilhões - três grupos escolares - vão ser hoje inaugurados por V. Exa, partes integrantes de um Centro Popular de Educação, a que houve por bem V. Exa de designar Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em homenagem ao grande educador baiano.

A construção desses grupos obedece a um plano de educação para a cidade da Bahia em que se visa restaurar a escola primária, cuja estrutura e cujos objetivos se perderam nas idas e vindas de nossa evolução nacional.

Quando digo isto, Sr. Governador, não estou a aduzir um julgamento, mas a trazer um testemunho. Há 25 anos, era eu o diretor de instrução do Estado, em governo que, como o de hoje, parecia inaugurar uma era de reconstrução para a Bahia. As escolas primárias passaram, então, por um surto de renovação e de incremento, mas o que é digno de nota era o seu funcionamento integral, com os cursos em dois turnos, e o programa, para a época, tão rico quanto possível.

Já se podia apreciar o começo, entretanto, de uma deterioração que se veio agravar enormemente nos 25 anos decorridos até hoje. Foi, com efeito, nessa época que começou a lavrar, como idéia aceitável, o princípio de que, se não tínhamos recursos para dar a todos a educação primária essencial, deveríamos simplificá-la até o máximo, até a pura e simples alfabetização e generalizá-la ao maior número. A idéia tinha a sedução de tôdas as simplificações. Em meio como o nosso produziu verdadeiro arrebatamento. São Paulo deu início ao que se chamou de democratização do ensino primário. Resistiram à idéia muitos educadores. Resistiu a Bahia antes de 30. Resistiu o Rio, ainda depois da revolução. Mas a simplificação teve fôrças para congestionar as escolas primárias com os turnos sucessivos de alunos, reduzindo a educação primária não só aos três anos escolares de Washington Luís, mas aos três anos de 'meios-dias', ou seja, ano e meio, até no grande São Paulo, aos três anos de 'terços de dia', o que equivale realmente a um ano de vida escolar. Ao lado dessa simplificação na quantidade, seguiram-se, como não podia deixar de ser, tôdas as demais simplificações de qualidade. O resultado foi, por um lado, a quase destruição da instituição, por outro, a redução dos efeitos da escola à alfabetização improvisada e, sob vários aspectos, contraproducentes, de que estamos a colher, nos adultos de hoje, exatamente, os que começaram a sofrer os processos simplificadores da escola, a seara de confusão e demagogia.

Bem sei que não é só a escola primária fantasma, que esse regime criou, a causa do tipo de mentalidade existente em nosso País, mas é triste saber que, além de todas as outras causas de nossa singular incongruência nacional, existe esta que não é das menores, a própria escola, a qual, instituída para formar essa mentalidade, ajuda, pelo contrário, a sua deformação.

Os brasileiros, depois de 1930, são todos filhos da improvisação educacional, que não só liquidou a escola primária, como invadiu os arraiais do ensino secundário e superior e estendeu pelo País uma rede de ginásios e universidades cuja falta de padrões e de seriedade atingiria as raias do ridículo, se não vivêssemos em época tão crítica e tão trágica, que aos nossos olhos, cheios de apreensão e de susto, já não têm vigor para o risco ou a sátira.

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta êste Centro Popular de Educação. Desejamos dar, de novo, à escola primária, seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, 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 - essa 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.

Tudo isso soa como algo de estapafúrdio e de visionário. Na realidade, estapafúrdios e visionários

são os que julgam que se pode hoje formar uma nação pelo modo por que estamos destruindo a nossa.

Todos sentimos os perigos de desagregação em que estamos imersos. Essa desagregação não é uma opinião, mas um fato; um fato, por assim dizer, físico, ou, pelo menos, de física social. Com efeito, muito da desagregação corrente provém da velocidade das transformações por que estamos passando. A própria aceleração do tempo de processo social produz os deslocamentos, confusões e subversões a que todos assistimos e a que temos de remediar. O remédio, porém, não é fácil, antes duro, áspero e difícil. A tentação do paliativo ou da panacéia, por isto mesmo, inevitável. E há os que, parece, estão convencidos da inevitabilidade da desagregação, pois de outro modo não se explica aceitarem tão tranqüilamente o paliativo que, no máximo, produzirá aquêle retardamento indispensável para lhes ser poupado assistir, individualmente, à debacle final. Pertença, não sei se feliz ou infelizmente, ao grupo que acredita poder-se dar remédio eficaz à nossa crise, que é um aspecto da grande crise em que se acha *tôda* a humanidade.

Se uma sociedade, como a brasileira, em que se encontram ingredientes tão incendiáveis, como os de suas desigualdades e iniquidades sociais, entra em mudança e agitação acelerada, sacudida por movimentos e forças econômicas e sociais que não podemos controlar, está claro que a mais elementar prudência nos manda ver e examinar as molas e instituições em que se funda esta sociedade, para reforçá-las ou melhorá-las a fim de que suas estruturas não se rompam ao impacto produzido pela rapidez da transformação social.

Essas instituições fundamentais são o Estado, a Igreja, a Família e a Escola. De tôdas elas não parece controvertido afirmar que a mais deliberada, a mais intencional, a mais dirigível é a escola. Teremos, assim, de procurar, mais diretamente, atuar nessa instituição básica que, de certo modo, entre nós, deverá suprir as deficiências das demais instituições, tôdas elas em estado de defensiva e incapazes de atender, com segurança e eficácia, a seus objetivos.

Ora, se assim é, a escola tem de ganhar uma inevitável ênfase, pois se transforma na instituição primária e fundamental da sociedade em transformação, e em transformação, queiramos ou não, precipitada.

Por isso é que êste Centro de Educação Popular tem as pretensões que sublinhei. É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. Mas aí, exatamente, é que se ergue a grande dúvida nacional. Pode a educação garantir-nos a sobrevivência? Acredito que responderão todos afirmativamente a essa pergunta. Basta que reflitamos sôbre a inviabilidade da criatura humana ineducável. Nenhum de nós discute que o anormal débil mental só pode sobreviver com o auxílio externo, não lhe sendo possível produzir, nem sequer nutrir-se sózinho. Ora, o educável ineducado repete o caso do ineducável? Não. Todos sabemos que sem educação não há sobrevivência possível. A questão é sôbre a escola e não a educação. É sôbre a escola que o ceticismo nacional assesta os seus tiros tão certos e eficazes. O brasileiro não acredita que a escola eduque. E não acredita, porque a escola, que possui até hoje, efetivamente não educou.

Veja-se, pois, em que círculo vicioso se meteu a Nação. Improvisa escolas de todo jeito porque não acredita em escolas senão como formalidade social e, para preencher formalidade, de nada mais se precisa do que funcionários que conheçam as fórmulas - e porque só tem escolas improvisadas e inadequadas não acredita que escolas possam ser as formadoras eficientes de uma ordem social. Ouviu dizer, está claro, que a Alemanha foi feita pelo mestre-escola, ouviu dizer que o Japão era uma nação medieval nos fins do século passado e se transformou em uma nação altamente industrializada; ouve falar em todo o progresso ocidental dos últimos duzentos anos, sobrelevando espetacularmente o dos Estados Unidos, filho todo êle da ciência e das escolas; ouve falar que a Rússia se transformou em vinte anos e para isto fêz da escola um instrumento de poder incalculável; mas tudo isto lhe parece longe ou remoto. Em volta de si, vê escolas improvisadas ou desorganizadas, sem vigor nem seriedade, alinhavando programas e distribuindo, de qualquer modo, diplomas mais ou menos honoríficos. Como acreditar em escolas? Tem razão o povo brasileiro. E para que não tenha razão seria preciso que reconstruíssemos as escolas. É êste esforço que se está procurando aqui começar, Senhor Governador. Todo mundo sabe o que é educação. Qualquer pai ou qualquer mãe pode vir dizer-nos que coisa difícil e precária é educar. Em nossas

casas, todos estamos vendo como, dia a dia, fica mais difícil exercer influência educativa sobre os nossos filhos, arrebatados, como nós próprios, na voragem de mudanças, mutações e transformações sociais sem conta. Estas dificuldades se alargam, chegam à Igreja. Chegam ao Estado e todos se sentem diminuídos em suas forças e em suas respectivas autoridades. Só o educador profissional, preparado para o mister, com o tempo e sossêgo, em uma instituição especial, como a escola, poderá arcar com a tremenda responsabilidade do momento e da época. Mas, está claro, essa instituição tem que contar com meios à altura das dificuldades crescentes de sua função.

Daí esta escola, êste Centro aparentemente visionário. Não é visionário, é modesto. O começo que hoje inauguramos é modestíssimo: representa apenas um terço do que virá a ser o Centro completo. Custará, não apenas os sete mil contos que custaram estes três grupos escolares, porém, alguns 15.000 mais. Além disso, será um centro apenas para 4.000 das 40.000 crianças que teremos, no mínimo, de abrigar nas escolas públicas desta nossa cidade. Deveremos possuir, e já não só êste, como mais nove centros iguais a êste. Tudo isso pode parecer absurdo, entretanto, muito mais absurdo será marcharmos para o caos, para a desagregação e para o desaparecimento. E de nada menos estamos ameaçados. Os que estão, como cassandras, a anunciar e esperar a catástrofe e a subversão, irão fazer as escolas que deixamos de fazer para a vitória do seu regime. Se o nosso, o democrático, deve sobreviver, deveremos aparelhá-lo com o sistema educativo forte e eficaz que lhe pode dar essa sobrevivência. A inauguração, que hoje aqui se faz, alimenta essa esperança e essa ambição. Bem sei que a ambição é desmedida, mas que medida tem a sobrevivência democrática?

Uma palavra ainda sobre a organização do que estamos a chamar de Centro de Educação Popular, organização em que apoiamos a nossa confiança em seu êxito.

Recordo-me que a construção dêste Centro resultou de uma ordem de V. Exa, certa vez em que se examinava o problema da chamada infância abandonada. Tive, então, oportunidade de ponderar que, entre nós, quase tôda a infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada. Pois, com efeito, se tinham pais, não tinham lares em que pudessem ser educados e 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. No mínimo, as crianças brasileiras, que logram freqüentar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E êste abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. Para remediar isso, sempre me pareceu que devíamos voltar à escola de tempo integral.

Tracejei, então, o plano dêste Centro que V. Exa ordenou fosse imediatamente iniciado. A escola primária seria dividida em dois setores: o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino da leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual, as artes industriais e a educação física. A escola seria construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem a suas diversas funções. Para economia tornava-se indispensável que se fixasse um número máximo para a matrícula de cada centro. Pareceu-nos que 4.000 seria esse número, acima do qual não seria possível a manipulação administrativa.

Fixada, assim, a população escolar a ser atendida em cada centro, localizamos quatro pavilhões, como êste, para as escolas que chamamos de escolas-classe, isto é, escolas de ensino de letras e ciências, e um conjunto de edifícios centrais que designamos de escola-parque, onde se distribuiriam as outras funções do centro, isto é, as atividades sociais e artísticas, as atividades de trabalho e as atividades de educação física. A Escola-Classe aqui está: é um conjunto de 12 salas, planejada para o funcionamento melhor que fôr possível do ensino de letras e ciências, com dependências para administração e áreas de estar. É uma escola parcial e para funcionar em turnos. Mas virá integrá-la a Escola-Parque. A criança fará um turno na Escola-Classe e um segundo turno na Escola-Parque. Nesta escola, além de locais para suas funções específicas, temos mais a biblioteca infantil, os dormitórios para 200 das 4.000 crianças atendidas pelo Centro, os serviços gerais e de alimentação. Além da reforma da escola, temos o acréscimo desse serviço de assistência, que se impõe, dadas as condições sociais. A criança, pois, terá um regime de semi-

internato, recebendo educação e assistência alimentar. Cinco por cento dentre elas receberão mais o internato. Serão as crianças chamadas propriamente de abandonadas, sem pai nem mãe, que passarão a ser não as hóspedes infelizes de triste orfanato, mas as residentes da Escola-Parque, às quais competirá a honra de hospedar as suas colegas, bem como a alegria de frequentar, com elas, as Escolas-Classe.

Não poderei entrar aqui em detalhes do funcionamento, um tanto complexo, do Centro, nem das dificuldades naturais da constituição do seu numeroso e variado corpo docente. Consintam-me, entretanto, uma observação. A maior dificuldade da educação primária, que, por sua natureza, é uma educação universal, é a de obter um professor primário que possa atender a todos os requisitos de cultura e aptidão para um ensino tão vasto e tão diversificado. A organização do ensino primário em centro desta complexidade vem, de certo modo, facilitar a tarefa, sobretudo aumentada da escola elementar. Teremos os professores primários comuns para as escolas-classe e para a escola-parque, os professores primários especializados de música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos. Em vez de um pequenino gênio para tudo, muitos professores diferenciados em dotes e aptidões para a realização da tarefa sem dúvida extraordinária de formar e educar a infância nos seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional.

A escola primária terá, em seu conjunto, algo que lembre uma pequenina universidade infantil. Mas, de nada menos, repito, precisamos em nossa época, para ficarmos à altura das imposições que o progresso técnico e científico nos está a impor. Queiramos ou não, vamo-nos transformar de uma sociedade primitiva em uma sociedade moderna e técnica. Os habitantes dêste bairro da Liberdade deixam um estágio anterior aos tempos bíblicos de agricultura e vida primitiva para emergir em pleno barato do século vinte. Ou organizamos para eles instituições capazes de lhes preparar os filhos para o nosso tempo, ou a sua intrusão na ordem atual terá o caráter das intrusões geológicas que subvertem e desagregam a ordem existente. O problema da educação é, por excelência, o problema de ordem e de paz no País. Daí, as linhas aparentemente exageradas em que o estamos planejando" (EBOLI, 1969, p. 13-16).

ANEXO 2

ENTREVISTA DO ARQUITETO OSCAR NIEMEYER – JORNAL DO BRASIL

"As críticas que têm sido feitas aos CIEPs são tão levianas, demonstram tal desinformação que, a contragosto, sou obrigado a dar uma explicação desse projeto. Começarei dizendo se tratar de um projeto revolucionário, sob o ponto de vista educacional. Escolas que não visam apenas como as antigas - a instruir seus alunos, mas sim dar um apoio efetivo a todas as crianças do bairro. E isto explica serem, no térreo, para elas abertos aos sábados e domingos, ginásio, gabinete médico, dentário, biblioteca etc. Daí a dificuldade de utilizar as velhas escolas - vão sendo remodeladas - pois não foram projetadas para esse programa. □ Por outro lado, os CIEPs não representam custos vultosos, nem são faraônicos (para usar um termo do agrado da mediocridade inevitável). Obedecem a um programa e não existe mágica em matéria de construção. Pré-fabricados, eles constituem uma economia de 30% em relação às construções do tipo comum - e mais econômicos ainda se tornam por serem de construção rápida, quatro meses, o que é fácil verificar tendo em conta o aumento crescente dos materiais, da mão-de-obra etc. Adaptam-se a qualquer lugar, junto às favelas inclusive, o que é sem dúvida importante, permitindo que os filhos dos favelados sintam que todo um conforto lhes é oferecido, sem a discriminação odiosa que mais tarde e, por enquanto, a vida lhes vai impor. E são simples, lógicos, destacando-se pela sua forma diferente nos setores mais diversos da cidade, revelando assim a grandeza do programa adotado pelo Governador Leonel Brizola, o que, por isso mesmo, parece não agradar a muita gente. Mas não são apenas estes aspectos, fáceis de explicar, que me levaram a este pequeno texto. Revolta-me, principiamente a desenvoltura com que alguns comentam o programa educativo dos CIEPs sem levar em conta a presença de Darcy Ribeiro, sua autoridade internacional no campo da educação, convidado constantemente para organizar o ensino em países do Novo e do Velho Mundo. E essa revolta cresce quanto sinto que a maioria desses críticos nada entende dos problemas educacionais, limitando-se a opiniões já superadas, fáceis de contestar e definir. □ Agora a campanha contra os CIEPs se multiplica quando alguns candidatos à Prefeitura do Rio de Janeiro, ligando-se às correntes mais reacionárias do país, dela passam a participar como se nada tivesse a dizer ao povo sobre os seus próprios programas de Governo. A tudo isso o carioca assiste desiludido, pois, em cada CIEP que surge, uma nova dúvida aparece, a contradizer os que insistem em combatê-los (NIEMEYER *apud* RIBEIRO, 1991, p. 45).