



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA
EDUCACIONAL: A EXPERIÊNCIA DE GOIANÉSIA-GO (2001-2006)**

KÁTIA OLIVEIRA DE BARROS

MATR. 06/67099

17 de março de 2008

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA COMO EXIGÊNCIA PARCIAL PARA A
OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO, NA ÁREA DE CONFLUÊNCIA:
“ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO”, À COMISSÃO
EXAMINADORA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA,
SOB A ORIENTAÇÃO DA PROFESSORA DR^a REGINA VINHAES GRACINDO.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Regina Vinhaes Gracindo (UnB)

Membro titular - Orientadora

Profº Drª Livia Freitas Fonseca Borges (UnB)

Membro titular

Profº Drº Ronaldo Marcos de Lima Araujo (UFPA)

Membro titular

DEDICATÓRIA

*Ao meu pai (in memoriam) que iria aplaudir se pudesse
me ver agora e de quem guardo uma imensa saudade.*

*À minha amada mãe Janice, por ensinar-me sobre o mundo
e por sempre pedir a Deus por mim.*

*Ao Marcos Antônio, pelo amor, carinho e estímulo.
Compartilhou seu tempo e seu “olhar” apurado.
Segurou-me, amparou-me, riu comigo e dividiu também,
compreendeu minhas ausências.
Companheiro nas angústias, renúncias e conquistas.
A você minha gratidão.*

AGRADECIMENTO ESPECIAL

*À Prof^ª Dr^ª Regina Vinhaes Gracindo, por sua orientação precisa e rigorosa,
seu vasto conhecimento deram-me a segurança para poder seguir pelos caminhos que trilhamos.
Pelo apoio expresso nas palavras sábias, pela acolhida,
por nunca tentar doutrinar-me,
por ter me mostrado um mundo diferente.
Por tudo isso, posso dizer:
feliz aquele que a tem como orientadora.*

*Ao Prof^º Dr^º Ronaldo Marcos de Lima Araujo,
por ensinar muito do pouco que sei,
grande incentivador e responsável por parte das mudanças acadêmicas
que têm transformado a minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Aos professores Dr^o. Erasto Fortes Mendonça e Dr^a. Livia Freitas Fonseca Borges pelas preciosas contribuições dadas por ocasião do exame de qualificação.

À prof^a Dr^a. Maria Abádia da Silva, pelo acolhimento e generosidade, a quem respeito e tenho um carinho especial.

Ao prof^o Dr^o. Jacques Velloso, pela atenção em nossos momentos de discussões acadêmicas no decorrer das disciplinas.

À amiga Angélica, pessoa que sempre achou que tinha o compromisso de ajudar-me em Brasília.

Ao meu irmão Diassis, que deixou seus compromissos por várias vezes para vir dar-me um abraço e uma pouca da sua imensa força.

À Amanda, pela ajuda e pelo silêncio quando necessário.

À minha irmã Cláudia, por torcer por mim.

À Secretaria Municipal de Educação de Goianésia – GO, aos pais de alunos, estudantes, funcionários, educadores, coordenação, direção da escola e dos pólos pesquisados, que de forma tão simpática forneceram dados, responderam as entrevistas, toleraram as observações ou facilitaram de alguma maneira a realização desse trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES pela bolsa de estudos concedida.

*Quero, um dia, dizer às pessoas que nada foi em vão...
Que o amor existe, que vale a pena se doar às amizades e às pessoas,
que a vida é bela sim e que eu sempre dei o melhor de mim...
e que valeu a pena.*

Mário Quintana

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS	X
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	XII
LISTA DE QUADROS	XIV
RESUMO	XV
ABSTRACT	XVI

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	01
1 Origem e proposição do problema.....	01
2 Objetivos da Investigação.....	05
3 Abordagem metodológica.....	05
3.1 O campo da pesquisa.....	07
3.2 Sujeitos da pesquisa.....	07
3.3 Instrumentos da coleta de dados.....	09
3.4 Análise dos dados.....	12
4 Configuração geral do trabalho.....	14

CAPÍTULO I - ESTADO, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: UM PANO DE FUNDO

1 Introdução.....	16
2 A concepção liberal de Estado e de Educação.....	16
2.1 O Estado Liberal.....	17
2.2 O Estado Neoliberal: considerações gerais.....	19
3 A construção do Estado Brasileiro: patrimonialismo+neoliberalismo.....	21
3.1 A Reforma do Estado no Brasil	23
4 Estado e Política Pública: uma relação possível?.....	28
5 Políticas Públicas: espaço de embates entre sociedade civil e sociedade política.....	30
5.1 Política Sociais.....	32
5.2 Política Pública Educacional.....	35
6 Conclusão.....	37

CAPÍTULO II - ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS

1 Introdução.....	40
2 Escola de tempo integral no Brasil: caminhos e descaminhos.....	41
2.1 Anísio Teixeira e a nova concepção de escola.....	41
2.2 A Escola Nova e a Educação Integral.....	42
2.3 Sistema Integrado de Educação Pública de Brasília.....	45
2.4 Os Centros Integrados de Educação Pública.....	47

2.5 Os anos 90: os Centros Integrados de Atenção à Criança – CIACs – e os Centros de Educação Integral à Criança – CAICs.....	51
2.6 Escola de Tempo Integral: experiências internacionais.....	53
2.7 Algumas experiências atuais de Escola de Tempo Integral no Brasil.....	55
2.7.1 Escolas Estaduais de Tempo Integral no Brasil.....	55
2.7.2 Escolas Municipais de Tempo Integral no Brasil.....	58
3 Conclusão.....	60

CAPÍTULO III – ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

1 Introdução.....	63
2 Escola de Tempo Integral e Educação Integral: articulações e espaços de aprendizagem.....	65
3 Indicações de uma Escola de Tempo Integral: possíveis caminhos.....	67
3.1 Educar a partir da experiência.....	68
3.2 Educar em comunidade.....	69
3.3 Educar para a democracia.....	72
3.4 Educar com qualidade.....	75
4 Educação Integral na perspectiva de Escola de Tempo Integral.....	79
5 O tempo na Escola de Tempo Integral.....	81
6 Conclusão.....	83

CAPÍTULO IV - ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM GOIANÉSIA-GO: CONSTRUÇÃO, VISÕES E DISCURSOS

1 Introdução.....	85
2 A escola: caminhos, imagem e sujeitos.....	86
2.1 Implantação da escola de tempo integral em Goianésia-GO	86
3 A pesquisa empírica.....	92
3.1 Sujeitos da Escola de Tempo Integral.....	93
4 Caracterização da escola: o uso do tempo.....	95
5 Educação para a Democracia: o exercício da democracia na escola.....	125
6 A qualidade do ensino: projetos e realidade.....	141
7 Conclusão.....	156

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
----------------------------------	------------

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	167
--------------------------------------	------------

APÊNDICES.....	178
-----------------------	------------

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

AABB – Associação Atlética Banco do Brasil
AC – Acre
AFPM – Associação dos Funcionários Públicos Municipais
AM – Amazonas
APM – Associação de Pais e Mestres
CAIC – Centros de Atenção Integral à Criança
CIAC – Centros Integrados de Atenção à Criança
CIEP – Centro Integrado de Educação Pública
CB – Ciclo Básico
DF – Distrito Federal
ENDURURAL – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural
ES – Espírito Santo
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GO – Goiás
IEL – Instituto Euvaldo Lodi
Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
ME – Ministério do Esporte
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
MinC – Ministério da Cultura
MS – Mato Grosso do Sul
PA – Pará
PEE - Programa Especial de Educação

PDS – Partido Social Democrático

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PR – Paraná

PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança de São Paulo

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

PT – Partido dos Trabalhadores

RJ – Rio de Janeiro

SP – São Paulo

UEG – Universidade Estadual do Goiás

UnB – Universidade de Brasília

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1- Aula de Inglês realizada no Pólo São Vicente.....	88
FIGURA 2 - Aula de Literatura realizada no Pólo São Vicente.....	89
FIGURA 3 - Aula de Matemática realizada no Pólo São Vicente.....	89
FIGURA 4 - Alongamento antes da natação na Associação dos Funcionários Públicos Municipais.....	98
FIGURA 5 - Aula de futebol desenvolvida no Centro Desportivo Alfredo Nascer.....	106
FIGURA 6 - Aula de Xadrez desenvolvida na Associação dos Funcionários Públicos Municipais.....	107
FIGURA 7 - Aquecimento antes da aula de futebol no Centro Desportivo Alfredo Nascer..	108
FIGURA 8 - Aula de futebol desenvolvida no Centro Desportivo Alfredo Nascer.....	108
FIGURA 9 - Aula de natação desenvolvida na Associação dos Funcionários Públicos Municipais.....	109
FIGURA 10 - Aula de natação desenvolvida na Associação dos Funcionários Públicos Municipais.....	109
FIGURA 11 – Aula de Dança realizada no Centro Desportivo Alfredo Nascer.....	110
FIGURA 12 - Aula de Dança realizada no Centro Desportivo Alfredo Nascer.....	110
FIGURA 13 - Aula de natação desenvolvida na Associação dos Funcionários Públicos Municipais.....	111

FIGURA 14 – Aula de artesanato desenvolvida no Pólo São Vicente.....	112
FIGURA 15 - Apresentação de poemas por alunos da escola “Sossego”.....	113
FIGURA 16 – Alunos realizando atividade de leitura.....	114
FIGURA 17 – Alunos realizando atividade de leitura.....	115
FIGURA 18 – Aula de vôlei realizada no Centro Desportivo Alfredo Nascer.....	116
FIGURA 19 – Aula de vôlei realizada no Centro Desportivo Alfredo Nascer.....	116
FIGURA 20 – Aula de basquete realizada no Centro Desportivo Alfredo Nascer.....	117
FIGURA 21 – Alunos realizando atividades matemáticas com jogos.....	118

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Sujeitos da pesquisa.....	08
QUADRO 2 – Tempo letivo em alguns países.....	54
QUADRO 3 – Escolas estaduais com o tempo escolar diário ampliado.....	56
QUADRO 4 – Escolas municipais com o tempo escolar diário ampliado.....	58
QUADRO 5 – Escolas de tempo integral de Goianésia – (2001-2007).....	90
QUADRO 6 – Escola “Sossego” – Alunos atendidos em tempo integral.....	93
QUADRO 7 – Caracterização dos entrevistados.....	94
QUADRO 8 – Atividades desenvolvidas na escola “Sossego”.....	96
QUADRO 9 – Atividades que os alunos matriculados em tempo integral desenvolvem nos pólos.....	97
QUADRO 10 – Números de aprovação, reprovação e evasão dos alunos atendidos em tempo integral na escola “Sossego”.....	152
QUADRO 11 - Números de aprovação, reprovação e evasão dos alunos atendidos em tempo parcial na escola “Sossego”.....	153
QUADRO 12 – Relação idade/série dos alunos que participam em tempo integral da escola “Sossego”.....	154

RESUMO

A presente pesquisa buscou compreender como os sujeitos (docentes, discentes, pais, gestor, coordenador pedagógico e funcionários) envolvidos em uma escola do município de Goianésia – GO, percebem os limites e possibilidades da experiência de Escola de Tempo Integral, como política pública voltada para a melhoria da prática social da educação, no período de 2001 a 2006. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa com um “olhar dialético”. A investigação empírica realizou-se auxiliada por instrumentos que possibilitaram conhecer parte da realidade, sendo eles: observação, análise documental e entrevistas do tipo semi-estruturadas. O estudo está estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentam-se elementos de natureza teórica necessários para a compreensão do estudo, identificando as relações que se estabelecem entre o Estado, sua faceta neoliberal e a educação, bem como a estreita relação do Estado com as políticas públicas de educação. No segundo capítulo, aborda-se a Escola de Tempo Integral no contexto das políticas educacionais, apresentando algumas experiências do passado e do presente. No terceiro capítulo, analisa-se o sentido dado a alguns caminhos teóricos estabelecidos na literatura, assim como a análise do tempo e do sentido da Educação Integral no contexto da Escola de Tempo Integral. E, no quarto e último capítulo, com base nos dados e informações empíricas da pesquisa, são feitas reflexões a partir de três eixos analíticos evidenciados nos discursos e na literatura pertinente, sendo eles: como a escola trabalha o *uso do tempo* na escola; como a escola desenvolve a *educação para a democracia* e como a escola direciona suas ações para a oferta de uma *educação de qualidade*. As considerações finais apresentadas no estudo buscam contribuir com um debate que se faz necessário na sociedade brasileira e que aborda a seguinte questão: que escola é mais adequada à realidade das crianças? Nessa dimensão, destaca-se a realidade da escola de tempo integral de Goianésia-GO. Além disso, a pesquisa traz reflexões acerca da possibilidade da escola de tempo integral tornar-se uma oportunidade única de reinventar a escola pública, visto que essa escola, como patrimônio essencial da sociedade, pode ser instrumento para melhoria da democracia e para a inserção de conhecimento intensivo na sociedade, beneficiando todas as classes sociais.

Palavras-chave: Escola de Tempo Integral; Política Pública; Políticas Educacionais; Educação para a Democracia; Educação de Qualidade.

ABSTRACT

This study sought to understand how the subject (teachers, students, parents, manager, coordinator teaching and officials) involved in a school in the municipality of Goianésia - GO, understand the limits and possibilities of the experience of Full-Time School, as public policy focused to the improvement of the social practice of education, in the period 2001 to 2006. The methodology used was a qualitative approach with a "look dialectic." The empirical research took place aided by instruments that allowed know the reality, they are: observation, analysis and interviews documentary-type semi-structured. The study is divided into four chapters. In the first chapter, are elements of theoretical nature necessary for the understanding of the study, identifying the relations established between the state, its neoliberal facet and education, as well as the close relationship of the state with public policy on education. In the second chapter, addresses itself to School Time Integral in the context of educational policies, presenting some experiences of the past and present. In the third chapter examines the meaning is given to some theoretical paths established in the literature as well as the analysis of time and the sense of Integral Education in the context of the School of Integral time. And in the fourth and last chapter, based on the empirical data and information search, reflections are made from three main analytical evidenced in speeches and in literature relevant while they were: as the school works to use the time at school, as the school develops the education for democracy and how the school directs its shares for the provision of quality education. The final consideration in the study presented seek help with a debate that is necessary in Brazilian society and that addresses the following question: which school is best suited to the reality of children? In this dimension, there is the reality of the school full-time, Goianésia-GO. Moreover, the search brings thoughts about the possibility of the school full-time to become a unique opportunity to reinvent the public school, since this school, as essential asset of the company, can be tool for improving democracy and the insertion of in the knowledge-intensive society, benefiting all social classes.

Keywords: School Full-Time; Public policies; Educational politicities; Education for Democracy, Education Quality.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1 ORIGEM E PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA

A presente pesquisa analisa como os sujeitos envolvidos na experiência analisada (docentes, discentes, pais, gestor, coordenador pedagógico e funcionários) percebem os limites e as possibilidades da Escola de Tempo Integral na prática social da educação, como política pública municipal e, em especial, aquela desenvolvida em escolas do município de Goianésia – GO.

Nesse sentido, esta dissertação se insere na linha de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica, da área de concentração Políticas Públicas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

A temática Escola de Tempo Integral como campo de estudo e de reflexão não constitui uma questão nova. Isso é perceptível em função das várias abordagens feitas acerca de experiências pontuais no Brasil. Contudo, discutir a Escola de Tempo Integral como política pública educacional é o grande desafio desse trabalho, visto que, nesta perspectiva, poucos foram os trabalhos produzidos nos últimos anos.

Na realidade, muito se tem discutido e escrito sobre a seletividade, elitização, autoritarismo, democratização, qualidade e a função reprodutora da escola brasileira. Muitas, também, são as propostas apresentadas para a minimização dos problemas apontados. No entanto, a situação da escola pública brasileira demonstra que, em muitos casos, estas tentativas nem chegam a ser avaliadas, pois deixam de existir sem completar a experiência, como consequência da descontinuidade das políticas públicas de educação.

Pode-se afirmar que em momento algum de nossa história foram oferecidas as necessárias condições escolares às crianças de origem social e economicamente desfavorecidas. Elas sempre foram alijadas do sistema escolar brasileiro: na época do Brasil Colônia nada de concreto houve ao seu favor e a República mostrou-se incapaz de promover educação de qualidade para as camadas populares demonstrando que

...nos faltou vigor para expandir a escola a seu tempo, quando seus padrões eram bons ou razoáveis ainda, e o processo histórico não havia sofrido os impactos de aceleração dos dias atuais. Um persistente, visceral sentimento de sociedade dual, de governantes e governados,

impedia que nós déssemos conta da urgência de expandir a educação do povo, parecendo-nos sempre que bastaria a educação das elites. (TEIXEIRA, 1976:137)

Mesmo contra a hegemonia reinante, no entanto, alguns educadores acreditavam e pregavam a difusão do ensino como forma de concretização dos ideais democráticos. Nesta linha de raciocínio, pode-se dizer que Anísio Teixeira se sobressai ao dar visibilidade, em meados de 1930, sob influência do educador americano Dewey, à importância de se oferecer oportunidades educacionais iguais a todos os cidadãos, como garantia de formação democrática. O liberalismo deweyano forneceu à Anísio Teixeira um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, abrindo possibilidade de operacionalizar uma política voltada para a educação pública e de inaugurar a pesquisa educacional no país.

Mais tarde pode-se destacar que a luta dos movimentos sociais teve como indicativo de vitória a promulgação da Constituição Federal de 1988 que consignava a defesa da democracia, como contraposição à ditadura militar que dilacerou o Brasil e a nação brasileira, de 1964 a 1985. No campo da educação, a Carta Magna estabelece que ela “... é um 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”. Mesmo não se manifestando diretamente sobre a escola de tempo integral, objeto do presente estudo, a Constituição, ao identificar a educação como elemento primordial para o desenvolvimento da pessoa, para o exercício pleno da cidadania e para a qualificação para o mundo do trabalho, parece sinalizar que este conjunto de características poderia constituir o que é denominado de Educação Integral.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394/96), em harmonia com os dispositivos constitucionais, apresenta em seu texto, a abertura para a implantação da Escola de Tempo Integral, como indicativo para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. Assim, a Lei 9.394/96 reafirma a importância da educação escolar integral como uma das bases fundamentais para o pleno desenvolvimento do educando (artigos 1º e 2º), trazendo a discussão em torno da relação entre a formação integral do educando e o tempo na escola, ao estabelecer no Art. 34 que 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.” Também o § 2º do referido artigo destaca que o “... ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. Contribuindo com essa discussão, o Art. 87, ao instituir a Década da Educação, revela no seu §5º que serão

“...conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.”

No sentido de marcar a importância da Escola de Tempo Integral, o Congresso Nacional aprovou a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb¹). Com esta organização, o financiamento da educação básica inaugura a destinação de recursos específicos direcionados ao ensino fundamental de tempo integral. Assim, a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 em seu Art. 10, que trata da distribuição proporcional de recursos do Fundeb, levará em conta segundo o Inciso IX o “ensino fundamental em tempo integral.” Dessa forma, entende-se que o Fundeb, ao direcionar recursos para o tempo integral, constitui-se em marco histórico legal em prol da conquista de uma educação básica em tempo integral, visto que o direito à educação, em especial o direito à educação básica de tempo integral, só se efetiva quando acompanhado por consistente provisão de recursos públicos previstos em Lei.

No que diz respeito à política de implantação da escola de tempo integral no ensino fundamental, pode-se ressaltar que está tramitando no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 234², de 2006, que busca alterar os artigos 24 e 34 da LDB 9394/96 para instituir a jornada de tempo integral no ensino fundamental, no prazo de 5 anos.

¹ O Fundeb - criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, e inicialmente regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006 passou em 20 de junho de 2007 a ser regulamentado pela Lei nº 11.494, é um fundo de natureza contábil, instituído no âmbito de cada estado, e, diferentemente do Fundef, deverá ter seus recursos destinados à educação básica pública, sendo que, pelo menos sessenta por cento do seu total anual deverá ser canalizado para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública (MP 339, art.22). Mais especificamente, o Fundeb promove a distribuição dos seus recursos com base no n.º de matrículas na educação básica pública, sendo computados os alunos matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária definidos no art. 211 da Constituição Federal. Ou seja, os municípios terão direito aos recursos correspondentes às suas matrículas na educação infantil e no ensino fundamental e, os Estados, os recursos correspondentes às suas matrículas nos ensinos fundamental e médio.

² O Projeto de Lei – PLS 00234/2006 de 02 de agosto de 2006 de autoria do Senador Marcos Guerra foi aprovado na Comissão de Educação do Senado Federal em caráter terminativo e teve como Relator Cristovam Buarque, altera os Arts. 24 e 34 da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada de tempo integral no ensino fundamental. O PLS acima citado evidencia que os artigos 24 e 34 da LDB/9394/96, passam a vigorar com a seguinte redação: “Art. 24 I – a carga horária mínima anual será de mil de quatrocentas horas, no ensino fundamental, e oitocentas horas no ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias letivos de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; Art. 34 A jornada escolar no ensino fundamental será de tempo integral, incluindo pelo menos, cinco horas de trabalho efetivo em sala de aula. (...) §2º O regime de tempo integral incluirá atividades de acompanhamento pedagógico, oficinas culturais, recreativas e esportivas, a critério dos sistemas de ensino e das respectivas comunidades escolares. Art. 2º Os sistemas de ensino, com a colaboração técnica e financeira da União, terão prazo de cinco anos, a partir da publicação desta lei, para implantar a carga horária anual e jornada de tempo integral de que trata o art. 1º”. (BRASIL, 2007:1) É importante destacar que o Projeto de Lei foi remetido à Câmara dos Deputados por meio do Ofício SF nº 2110 de 12/12/06 e está em tramitação.

Embora as Leis não garantam, sozinhas, a qualidade da educação, elas se constituem em meios que asseguram os direitos historicamente conquistados, proporcionando condições para que o cidadão possa exigir a oferta da qualidade na educação. Nesse sentido, Cury (2002:12) certifica que “...conhecer as leis é como acender uma luz numa sala escura cheia de carteiras, mesas e outros objetos. As leis acendem uma luz importante, mas elas não são todas as luzes. O importante é que um ponto luminoso ajuda a seguir o caminho”.

As considerações até aqui apresentadas permitem a compreensão de como o ordenamento constitucional-legal se pronuncia em relação à escola de tempo integral. O que não se pode desconsiderar é que a democratização da educação se faz com acesso, com garantia de permanência, com sucesso, de todos no processo educativo, além da possibilidade de exercício democrático no interior das escolas e sistemas (GRACINDO, 2007). Esta pesquisa se desenvolveu a partir do pressuposto de que o tempo ampliado da jornada escolar docente e discente favorece a educação de qualidade para todos, na medida em que promove uma forma de educação como prática social que dá suporte à vida, à cidadania e à construção e socialização do conhecimento, desde a educação infantil até a educação superior, desvelando seu compromisso social com os novos tempos. (GRACINDO, 2007)

Diante do exposto, entende-se que todos os atos legislativos abordados anteriormente revelam a intencionalidade da busca por uma educação integral, onde a escola de tempo integral se insere. Contudo, espera-se que os aspectos legais se constituam sólida referência para que o Estado transforme o que é legal em uma prática real para a sociedade. Assim, a escola com ampliação da jornada escolar favorecerá a educação democrática de qualidade socialmente referenciada³. A escola de tempo integral, nesse contexto, torna-se uma oportunidade de reinventar a escola pública a partir de um currículo diferenciado, com professores preparados para oferecerem aos alunos alternativas de atividades que enriqueçam a formação humana, exatamente no sentido integral da educação (YUS, 2002).

Desse modo, este trabalho constitui-se como elaboração científica a partir da percepção do movimento histórico, apreendido em suas múltiplas faces e em sua processualidade, por meio da constituição de um tipo específico de Escola de Tempo Integral, num espaço determinado e em uma conjuntura presente. O lugar é o município de Goianésia-GO onde o período de 2001 a 2006 presencia a criação e implantação dessa política pública municipal, a partir da qual busca-se compreender como os sujeitos, que participaram e participam do seu desenvolvimento, percebem e compreendem essa experiência.

³ Esse termo será tratado nos capítulo III dessa dissertação.

2 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Objetivo Geral

Compreender como os sujeitos envolvidos (docentes, discentes, pais, gestor, coordenador pedagógico e funcionários) percebem os limites e possibilidades da experiência de Escola de Tempo Integral, como política pública, em uma escola do município de Goianésia – GO, como instrumento para a melhoria da prática social da educação.

Objetivos Específicos

- 1) Identificar e analisar como, na experiência de Escola de Tempo Integral vivida no município de Goianésia, é usado o tempo ampliado da jornada escolar diária.
- 2) Analisar como a Escola de Tempo Integral de Goianésia trabalha com a democracia na escola.
- 3) Analisar como a Escola de Tempo Integral de Goianésia encara e trabalha a qualidade do ensino.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Um objeto de estudo não se constitui plenamente apenas em sua faceta empírica. É preciso considerar que só o aprendemos porque nos munimos de instrumentos apropriados que permitem captar sua constituição real. Esses instrumentos de investigação consistem, entre outras coisas, num paradigma teórico e no conjunto dos procedimentos metodológicos que lhe correspondem, tornando possível uma segura aproximação da realidade concreta. Sem um referencial teórico não se pode, sequer, delimitar o conceito de empiria.

Não se pode esquecer que cada situação empírica é uma situação particular e coloca questões e desafios a serem respondidos no nível teórico, sempre a partir do processo concreto de existência do objeto. Ao responder racionalmente e tentar explicitar a prática, o indivíduo produz teoria, visto que toda explicação da prática é, na verdade, a organização do universo material que o circunda. Na medida em que a prática está sempre se refazendo, a teoria também deve ser

refeita, refutada ou ampliada. Isto é, pode-se fazer questionamentos acerca da realidade buscando confrontá-la com a realidade que se apresenta. De fato, o fazer ciência só pode ser concebido como possuindo intrinsecamente o exercício da crítica.

Esta crítica permanente não nos permite apresentar este trabalho como uma verdade definitiva. Pelo contrário, representa uma aproximação, uma abordagem delimitada por vários fatores de várias naturezas que, não obstante, deve conseguir revelar o real em sua concreticidade e relativa permanência. Na realidade, este trabalho foi construído com o direcionamento de que a renovação/contradição contribui para o avanço da Ciência (SANTOS, 1999).

Considerando-se que o objeto dessa pesquisa é a *Escola de Tempo Integral de Goianésia*, utilizou-se a abordagem qualitativa que parece ser a mais adequada a esta pesquisa, visto que supõe um contato direto do pesquisador com a situação investigada, favorecendo, com isso, a percepção das contradições resultantes da prática das escolas de tempo integral, na ótica dos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa qualitativa considera a visão, o juízo, o ponto de vista dos interlocutores; busca o aprofundamento e a abrangência da compreensão seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição ou de uma política. Os sujeitos estudados estão (ou estiveram) inseridos em uma realidade que representa o grupo em que vivem. Portanto, é esta realidade que são capazes de mostrar ao longo de sua existência, sofrendo sempre a influência das transformações sociais (MINAYO, 2004).

Por conseguinte, a utilização de métodos qualitativos em ciências sociais apresenta-se como a mais apropriada, pois, a

... ciência social será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descrito e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético⁴ (SANTOS, 1999:22).

Vale ressaltar que a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem a tradição “compreensiva” ou interpretativa. Isto significa que estas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças e percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento têm sempre um sentido, um significado que não se dá a

⁴ Pode-se compreender que medidas nomotéticas são aquelas buscadas diretamente por um observador externo, tais como peso ou quantas vezes um determinado comportamento ocorre.

conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. (PATTON 1986 apud ALVES-MAZZOTI & GEWANDSZNAJDER, 2002).

Diante disso, é válido reforçar a importância do pesquisador assumir seu papel social, “...em outras palavras, a ciência é para nós um exercício de cidadania e de solidariedade e sua qualidade é aferida em última instância pela qualidade da cidadania e da solidariedade que promove ou torna possível” (SANTOS, 2002:22).

Nessa dimensão, a pesquisa qualitativa favorece a percepção da realidade em sua complexidade, contradições e *nuanças*, por meio da expressão dos sujeitos de forma direta e aberta, sem interlocutores.

3.1 O campo da pesquisa

A escola pública de Goianésia-GO, onde foi realizada a pesquisa, está inserida na política pública de educação do município, explicitada no Programa de Escola de Tempo Integral. A escola conta com 9 (nove) salas de aula, 1 (uma) biblioteca, 1 (uma) sala para professores, diretoria, sala para coordenadores, 1(um) depósito para merenda, 2 (dois) para materiais, 4 (quatro) banheiros para meninos, 4 (quatro) banheiros para meninas, 2 banheiros para servidores, 2 cozinhas sendo uma que prepara o lanche para as crianças que ficam em tempo parcial na escola e outra, para as crianças que ficam em tempo integral, conta também com 1 (uma) quadra esportiva. O corpo docente da escola está constituído por 21 professores. Somados a esses professores fazem parte também da escola 4 auxiliares administrativos e 13 funcionários (serventes, merendeiras, porteiro).

A escola localiza-se em um bairro periférico da cidade de Goianésia-GO e atende crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, além de ofertar, no período noturno, Educação para Jovens e Adultos. Esta escola foi escolhida por estar a mais tempo inserida no programa de escola de tempo integral e atende 464 (quatrocentos e sessenta e quatro) discentes matriculados. Dentre esses discentes, 83 (oitenta e três) alunos de 4 (quatro) turmas freqüentam as aulas no período noturno (EJA⁵).

3.2 Sujeitos da Pesquisa

⁵ Educação de Jovens e Adultos.

Ao todo, foram 37 (trinta e sete) os sujeitos envolvidos na pesquisa, por meio de entrevistas do tipo semi-estruturadas. Para uma melhor compreensão dos sujeitos, segue quadro sistematizado dos mesmos.

QUADRO 1 – SUJEITOS DA PESQUISA

Sujeitos	Quantidade
Coordenadora Geral da E.T.I de Goianésia	01
Ex-Secretária de Educação de Goianésia	01
Diretor	01
Coordenador Pedagógico	01
Coordenador de Sucesso ⁶	01
Coordenador de Pólo ⁷	01
Professores da Escola (Regentes de turmas)	07
Professores dos Pólos	05
Funcionários	05
Pais de alunos que os filhos participam da E.T.I	04
Pais de alunos que participam em tempo parcial	04
Alunos que participam da E.T.I	06
Total	37

Fonte: dados elaborados a partir da pesquisa empírica

Sabendo-se que o universo da pesquisa foi de 37 (trinta e sete) sujeitos, é imprescindível elucidar que a pesquisa volta-se para a compreensão da percepção de pais, gestor, coordenador, funcionários, discentes e docentes acerca da Escola de Tempo Integral de Goianésia.

Cabe destacar que a entrevista com a ex-secretária de educação do município (que atuou no período de implantação da escola) foi relevante, em função de contribuir para a compreensão do processo de implantação do programa no referido município. Do mesmo modo, a entrevista com a atual coordenadora da Escola de Tempo Integral foi esclarecedora quanto ao andamento dessa política no município, pois possibilitou compreender como se desenvolve a proposta e como esta é pensada no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

Além da entrevista citada, foram entrevistados pais de alunos que não estudam em tempo integral, no sentido de auxiliar na compreensão desta escola, a partir da visão dos mesmos, procurando revelar o porquê da sua não-adesão ao programa.

⁶ A escola conta com coordenador pedagógico e de sucesso. O coordenador pedagógico atende as questões pedagógicas, trabalha diretamente com os professores. E o coordenador de sucesso, atende os pais, recebe as crianças no portão, estabelece um contato mais direto com os pais na escola.

⁷ O coordenador de pólo acompanha as crianças no ônibus, cada escola possui um coordenador de pólo que acompanha o almoço e estabelece contato com direção da escola e com a coordenadora geral da escola de tempo integral.

Os discentes entrevistados foram (2) dois alunos do 3º ano, (2) dois do 4º e dois do 5º ano - todos escolhidos por meio de sorteio. Os pais de alunos que participam da escola em tempo integral também foram escolhidos da mesma forma. Foram entrevistados pais de alunos que freqüentam a escola em tempo integral e também pais de discentes que estudam em tempo parcial. Vale dizer que os alunos que concederam entrevista não tiveram os pais entrevistados.

Os funcionários entrevistados desempenham na escola as seguintes funções: secretária escolar, merendeiras, auxiliares que trabalham na limpeza e que estão na escola acompanhando o dia-a-dia das crianças.

Quanto aos docentes entrevistados, totalizaram 12 (doze). Sendo que 7 (sete) são regentes de turmas na escola e 5 (cinco) atuam nos pólos.

Importante destacar que os gestores escolares das escolas municipais de Goianésia são eleitos por meio do voto da comunidade escolar. Diante disso, o gestor da escola pesquisada está no segundo ano à frente da escola.

3.3 Instrumentos da coleta de dados

Nesta pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos para a coleta de dados: análise documental, entrevistas semi-estruturadas e observação.

- Análise documental:

De acordo com Lüdke;André (1986: 39) “...os documentos representam fonte ‘natural’ de informação, não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. Por surgirem em um determinado contexto, os documentos podem complementar informações e/ou desvelar aspectos novos acerca de um problema nesse mesmo contexto.

Diante disso, foram consultados o Decreto Municipal, o Programa de Escola de Tempo Integral e o Projeto Político-Pedagógico da Escola pesquisada.

A consulta aos documentos teve por objetivo servir de fonte para a verificação e obtenção de dados que contribuíssem com o trabalho da pesquisadora, complementando as informações obtidas por outros instrumentos.

- Entrevistas semi-estruturadas:

A entrevista é um instrumento que permite ampliar o conhecimento a respeito da subjetividade dos interlocutores da pesquisa. Assim, Rey (2002) esclarece que a entrevista, na pesquisa qualitativa, tem sempre o propósito de se converter em diálogo em que as informações aparecem de acordo com a forma em que o sujeito compreende o mundo real.

A entrevista para Bogdan; Biklen (1994:134), “...é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira com que os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Por permitir a compreensão dos significados produzidos pelos sujeitos a serem investigados, a entrevista foi selecionada como instrumento de coleta de dados para esta pesquisa.

Assim, com a entrevista semi-estruturada, buscou-se estabelecer os diferentes pontos de vista sobre a Escola de Tempo Integral, considerando o contexto, as informações e as realidades vividas pelos entrevistados.

É importante destacar que a entrevista semi-estruturada, ao mesmo tempo em que valoriza a presença dos investigadores, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (TRIVIÑOS, 1999).

Para Ludke & André (1986), a entrevista semi-estruturada se desenrola a partir de um esquema básico, mas sem rigidez, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.

Acerca das entrevistas, Marconi; Lakatos (2007:196) posicionam-se favoravelmente a esse recurso ao dizerem que esse tipo de procedimento é “... utilizado na investigação social (...) e é muitas vezes superior a outros sistemas de obtenção de dados”.

Para a elaboração do roteiro de entrevista, considerou-se que os sujeitos investigados são ativos no curso da pesquisa e, de acordo com Rey (2002), não respondem linearmente às perguntas, mas realizam verdadeiras construções implicadas nos diálogos nos quais se expressam. Nesse sentido, o diálogo é elemento imprescindível para a qualidade da informação produzida na pesquisa.

Para se realizar uma entrevista do tipo semi-estruturada é necessário um roteiro, que Flick (2004:100) classifica como “guia”, chamando atenção para o fato de que “... o guia da entrevista é planejado para auxiliar a corrente narrativa desenvolvida pelo próprio entrevistado; mas, sobretudo, é empregado com base para dar à entrevista um novo rumo no caso de uma conversa estagnante ou de um tópico improdutivo”.

As entrevistas aconteceram individualmente em horário e local determinados pelos sujeitos, de acordo com a disponibilidade dos mesmos, e em dias diferentes. Esta pesquisa, como destacado acima, teve um total de 37 (trinta e sete) entrevistados, cujas falas foram gravadas e, logo após, degravadas sem alterar, em nenhum momento, o discurso original, resultando num registro total de 168 (cento e sessenta e oito) páginas.

- Observação :

Como forma de enriquecer a presente pesquisa, utilizou-se a observação, no sentido de complementar as informações obtidas por meio das entrevistas. A observação é, para Flick (2004:148), uma "... habilidade diária metodologicamente sistematizada e aplicada na pesquisa qualitativa". A observação, segundo esse autor, reúne não apenas as percepções visuais, mas também aquelas baseadas na audição, no tato e no olfato dependendo da situação observada. (FLICK, 2004)

Adler e Adler (1998 apud FLICK,2004) indicam que a observação possui fases. Dentre as diversas fases que a observação possui a que foi utilizada nesta pesquisa teve como base, a princípio, a seleção de um ambiente, ou seja, a definição de onde e quando os processos e as pessoas observadas contribuem significativamente para o estudo.

Essa técnica foi utilizada porque "...a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional"(LUDKE; ANDRÉ, 1998:26). Contudo, vale destacar que a observação não foi o principal método de investigação, ela foi essencialmente associada às entrevistas no sentido de possibilitar um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Ludke & André (1998:26) pontuam que a observação apresenta vantagem porque "... a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno".

Considerando-se que foram feitas 4 (quatro) viagens pela pesquisadora ao município de Goianésia-GO, realizou-se a *observação assistemática* no primeiro momento em que foram visitados a unidade de ensino pesquisada e os referidos pólos onde se desenvolvem atividades na escola de tempo integral e, posteriormente, nas demais visitas, a *observação não-participante* foi a opção realizada.

Observação assistemática:

Essa técnica de observação é denominada de assistemática porque não se configura como uma observação estruturada. É também denominada de “...espontânea, informal, ordinária, simples, livre, ocasional e acidental, consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas”. (MARCONI; LAKATOS, 2007:194)

Nessa mesma direção, Rudio (1979 apud MARCONI; LAKATOS, 2007:194) assegura que o que caracteriza a observação assistemática “...é o fato de o conhecimento ser obtido através de uma experiência casual, sem que se tenha determinado de antemão quais os aspectos relevantes a serem observados e os meios para observá-los”.

Observação não-participante:

Esse tipo de observação é assim caracterizado em função do pesquisador tomar contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, sem integrar-se a ela: permanece fora. (MARCONI; LAKATOS, 2007:195)

Nesse sentido, a pesquisadora presenciou os fatos, mas não participou deles, ou seja, não se deixou “..envolver pelas situações” pois fez mais “...o papel de espectador” (MARCONI; LAKATOS, 2007:195). Segundo as autoras, não participar dos fatos “...não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada por um fio determinado”.

Em termos estruturais, essa forma de observação aconteceu a partir da segunda visita da pesquisadora ao universo da pesquisa, onde a mesma fez uso de um diário de bordo onde registrou as ocorrências relevantes. O objeto inicial da observação foi a escola; e após essa observação quanto ao seu funcionamento, estrutura, servidores foram observadas as atividades desenvolvidas na escola de tempo integral, apresentadas no 4º capítulo dessa dissertação. Nessa etapa da pesquisa, teve-se o cuidado de “...não atrapalhar as pessoas no campo, lutando para se manter o mais invisível possível. Suas interpretações sobre os aspectos observados partem do seu horizonte (...) O observador constrói significados para si mesmo, os quais, ele supõe, direcionam as ações dos atores da forma que ele as percebe”. (FLICK, 2004:150)

3.4 Análise dos dados

A partir da revisão da bibliografia, foram delimitados três eixos analíticos para a pesquisa que evidenciam hipóteses ou questões gerais que dirigem o estudo: *o uso do tempo* na ETI, que pode ampliar a possibilidade de desenvolvimento integral do estudante e favorecer melhores condições de trabalho para o professor; *a educação para a democracia*, onde os espaços escolares podem se tornar espaços de participação dos diversos segmentos da escola e da comunidade, visando à emancipação dos sujeitos sociais; e *o educar para a qualidade* que, partindo do respeito às diferenças dos estudantes, pode garantir uma aprendizagem mais significativa, a integração do estudante à escola e seu conseqüente sucesso escolar. Com isso, a metodologia buscou a obtenção de dados, informações e encaminhamentos sobre as questões da pesquisa que são retratados nas seguintes perguntas:

- 1) Como a Escola de Tempo integral usa o tempo ampliado da jornada diária?
 - a. Quais as atividades educativas desenvolvidas na escola?
 - b. Quais os valores, atitudes e conhecimentos que a escola prioriza?
 - c. Como ocorre a jornada de trabalho do docente?
 - d. Qual o tempo que o professor possui para a organização de seu trabalho pedagógico (elaboração e avaliação)?
- 2) Como a Escola de Tempo Integral trabalha com a questão da democracia?
 - a. Além da sala de aula, quais os espaços em que os estudantes podem se manifestar?
 - b. Existem órgãos colegiados deliberativos na escola? Quais são, quem participa deles e quais suas incumbências?
 - c. Como é feito, implementado e avaliado o projeto político-pedagógico da escola? Quem participa do processo?
- 3) Como a escola de Tempo Integral encara a questão da qualidade do ensino?
 - a. Quais os mecanismos que a escola utiliza para desenvolver suas atividades a partir da experiência trazida pelo estudante?
 - b. Como a escola procura tornar a aprendizagem mais significativa para os estudantes?

- c. Como os estudantes percebem a escola?
- d. Houve melhoria da qualidade do ensino com a ampliação da jornada escolar, em termos de melhor rendimento dos estudantes?
- e. Como se dá a evasão dos estudantes da escola? Houve melhoria com a implantação da ETI?
- f. Como é a relação idade/série na escola? Com a implantação da ETI houve alguma mudança nesse sentido?
- g. Que cidadão a escola se propõe a desenvolver? (ver aqui o sentido da manutenção ou da transformação da realidade)

Todas essas perguntas contemplaram as questões da pesquisa e fundamentaram as entrevistas, bem como aspectos contemplados na análise dos documentos e nas observações empreendidas.

Inicialmente, os discursos foram separados por categorias, que me permitiram a organização dos dados por afinidade. De acordo com Frigotto (1996), a categorização oferece, primeiramente, a possibilidade de organizar de forma simplificada os dados brutos, por esta razão esta pesquisa teve categorias prévias, mas que foram enriquecidas e ampliadas a partir do empírico.

Considerou-se a necessidade de uma leitura cuidadosa, a fim de que se pudesse perceber as conexões que poderiam ser feitas com os dados obtidos e, assim, identificar *as aproximações e distanciamentos* nos discursos dos sujeitos. Na realidade, buscou-se estabelecer o que Frigotto (1996) indica: as possíveis relações entre a parte e a totalidade.

4 CONFIGURAÇÃO GERAL DO TRABALHO

O presente estudo tem como temática a Escola de Tempo Integral como política pública educacional: a experiência de Goianésia-Go, no período de 2001 – 2006.

Além das considerações iniciais que contemplam o desenho da pesquisa, com a explicitação dos objetivos e metodologia, o trabalho é composto por 4 (quatro) capítulos e por considerações finais. A pesquisa aborda, no primeiro capítulo, os elementos de natureza teórica necessários para a compreensão do estudo de forma ampla, identificando as relações que se estabelecem entre o

Estado, sua faceta neoliberal e a educação, bem como a estreita relação do Estado com as políticas públicas de educação. No segundo capítulo, discute-se a Escola de Tempo Integral no contexto das políticas educacionais, apresentando algumas experiências do passado e do presente. No terceiro capítulo, analisa-se o sentido dado a alguns caminhos teóricos estabelecidos na literatura, assim como a análise do tempo e do sentido da Educação Integral no contexto da Escola de Tempo Integral. No quarto e último capítulo, decorrente da análise dos dados empíricos coletados e apoiados em fontes documentais, o estudo revela como os sujeitos envolvidos (docentes, discentes, pais, gestor, coordenador pedagógico e funcionários) percebem os limites e possibilidades da experiência de Escola de Tempo Integral, em uma escola do município de Goianésia – GO, na prática social da educação. As considerações finais apresentadas no presente estudo buscam contribuir com o debate que se faz necessário na sociedade brasileira e que passa pela seguinte questão: que escola é mais adequada à realidade das crianças brasileiras? Além disso, traz reflexões acerca da possibilidade da escola de tempo integral tornar-se uma oportunidade de reinventar a escola pública, visto que essa escola é patrimônio essencial da sociedade, em especial da qualidade de nossa democracia e da entrada adequada da sociedade intensiva de conhecimento, sobretudo para as camadas mais pobres da população. Assim, a escola de tempo integral não é aquela “instrucionista”, mas aquela que “liberta” por meio da oferta de uma educação de qualidade vivenciada por aprendizagens significativas para os educandos

CAPÍTULO I

ESTADO, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: UM PANO DE FUNDO

1 INTRODUÇÃO

Para se discutir a Escola de Tempo Integral como política pública educacional, faz-se necessário uma reflexão acerca do Estado, na medida em que ele, no enfoque delimitado nesse contexto, seria o postulador e o responsável por essa política. E, para tal, a postura dialética será fundamental, na medida em que, concordando com Kosík (2002:39), identifica-se que a dialética “... não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico.”

É importante destacar que existem aspectos da realidade humana que não podem ser compreendidos isoladamente, ao se discutir a categoria *Estado* faz-se indispensável reconhecer que as “... conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam unidades contraditórias” (KONDER, 2006: 49). Assim, sendo a realidade muitas vezes contraditória, “um olhar” dialético se mostra adequado para esta reflexão.

Diante disso, é preciso discutir a configuração do Estado neoliberal frente às políticas sociais, em especial às educacionais, para que se compreenda melhor a Escola de Tempo Integral e a importância do Estado na efetivação dessa política pública de educação.

2 A CONCEPÇÃO LIBERAL DE ESTADO E DE EDUCAÇÃO

Para que se compreenda a concepção liberal de Estado e de educação necessita-se analisar o papel do Estado. Esse surgiu historicamente pela necessidade de organizar a sociedade e a produção dos bens. Na modernidade, tal organização estruturou-se no modo de produção capitalista; por conta disso, não podemos falar de Estado e sim de Estados, em vista das diferentes formas de organizá-lo e concebê-lo.

Sendo assim, pensar a esfera das políticas públicas educacionais requer uma reflexão acerca da constituição do Estado liberal que posteriormente assumiu uma faceta neoliberal, considerando-se, contudo, as relações diretas que essas políticas possuem com as demais políticas estabelecidas e assumidas por esse Estado.

2.1 O Estado Liberal

O liberalismo surgiu e se desenvolveu nos séculos XVII e XVIII em oposição à monarquia absoluta, esta, fundada na idéia de hierarquia divina, social e natural, baseada na estrutura feudal de produção, bem como numa concepção teocrática do poder.

Na realidade, o liberalismo como concepção de mundo, teoria política e ideologia social, cujas bases são lançadas por Locke, valendo-se de um quadro teórico jusnaturalista⁸, ainda no século XVIII – consolida-se definitivamente. (FERREIRA, 1993).

O liberalismo concebe o indivíduo como a origem e o destinatário do poder político. Este nasce de um contrato social racional e livremente estabelecido, em que as partes de uma parcela deste poder e não alienam sua individualidade contida no Estado de Natureza⁹, isto é, preservam a vida, a liberdade e a propriedade (FERREIRA, 1993).

Baseado na idéia de que os seres humanos são, por natureza, livres e iguais, o direito liberal rompe com a idéia de direito divino do monarca e, portanto, com a hierarquia estabelecida. O exemplo clássico deste rompimento foi a Revolução Francesa, em 1789. Em lugar de uma submissão cega ao poder e à vontade do rei, criou-se a noção de direito civil, onde há regras (leis = direito positivo) que valem para todos, privilegiando o *indivíduo*, sua *liberdade* e seu direito

⁸ O Jusnaturalismo é uma doutrina segundo a qual existe e pode ser conhecido um “direito natural”, ou seja, um sistema de normas de conduta intersubjetiva diverso do sistema constituído pelas normas fixadas pelo Estado (direito positivo). Este direito natural tem validade em si, é anterior e superior ao direito positivo e, em caso de conflito, é ele que deve prevalecer. O Jusnaturalismo é, por isso, uma doutrina antitética à do “positivismo jurídico”, segundo a qual só há um direito, o estabelecido pelo Estado, cuja validade independe de qualquer referência de valores éticos. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2004: 655-656).

⁹ De acordo com os filósofos contratualistas os homens nascem em Estado de Natureza, antes de qualquer sociabilidade e, assim, desfrutam de todas as coisas. Para Hobbes, o homem desfruta de todas as coisas, realiza seus desejos e é dono de um poder ilimitado; Locke parte da concepção de que no estado natural cada um é juiz em causa própria; Rousseau assegura que o homem em estado de natureza vivia sadio, feliz, eram bons e cuidavam da sua própria sobrevivência. (ARANHA & MARTINS, 2002)

natural à *propriedade*. Nasce o Estado liberal, com a função de legislar e garantir a ordem pública com a função de intervir, organizar, planejar e participar na esfera da produção econômica.

A partir da Revolução Francesa (1789) o modelo liberal pregado por uma burguesia emergente e revolucionária foi adotado por vários países e consagrado em suas respectivas ordens constitucionais.

A participação de um Estado Liberal diz respeito a uma situação de *laissez faire*, significa dizer que cada um faça a sua parte que o mercado, em seu conjunto, faz a dele sem prejudicar a quem quer que seja. É como se fosse uma “mão invisível” atuando para que tudo se ajuste ou se acomode de forma “natural”.

Para o liberalismo clássico, o núcleo central do homem é sua capacidade de escolha. Aí se estabelece a sua igualdade de oportunidades no mercado e as possibilidades de realização individual. Com base neste princípio, nada deve intervir nas desigualdades criadas pelo mercado, pois isso afetaria a liberdade individual. (LAURELL, 2002).

Dito de forma simplificada, no Estado Liberal, pode-se entender a liberdade como: "...gozar de uma esfera de ação, mais ou menos ampla, não controlada pelos órgãos do poder estatal [...] De fato, denomina-se ‘liberal’ aquele que persegue o fim de ampliar cada vez mais a esfera das ações não-impedidas..." (BOBBIO, 2000: 101). Neste sentido, fica fácil perceber que o Estado Liberal é aquele no qual a ingerência do poder público é a mais restrita possível..." (BOBBIO, 2000).

As lutas sociais estabelecidas em meados do século XIX, pressionaram em direção à igualdade política e à distribuição igualitária dos bens, ou melhor, em direção à abolição do capitalismo. Isto é, o liberalismo no campo econômico e político provocou uma grande desigualdade social e um grande conflito e antagonismo entre burguesia e proletariado, e essas foram as condições em que as ideologias, os partidos e as revoluções socialistas se desenvolveram. (TOLEDO, 2002)

Esta situação obrigou o Estado a mudar os “rumos” em direção ao Estado Social, ou Estado de Bem-Estar Social¹⁰, que surgiu em torno dos anos 1920 e predominou mais ou menos até as décadas de 1970 e 1980, especialmente na Europa.

¹⁰ O Welfare State surgiu nos países europeus devido à expansão do capitalismo após a Revolução Industrial e o Movimento de um Estado Nacional visando a democracia. Segundo (DRAIBE: 1988: 21) “...seu início efetivo dá-se exatamente com a superação dos absolutismos e a emergência das democracias de massa.” O Welfare State é uma

O primeiro ataque ao modelo de intervenção do Estado na regulação da economia veio com a denúncia de que os gastos públicos favoreceram um surto inflacionário; o Estado foi acusado de gastar além da sua arrecadação. Os gastos sociais com o *Welfare State*, para seus críticos, criaram despesas insuportáveis para a economia, inibindo os investimentos, além de apontarem o sistema de proteção social como oneroso e comprometedor do crescimento econômico.

Nessa conjuntura de ataque ao sistema de regulação estatal, o neoliberalismo passou a ganhar força no campo do Estado, usando seu poder político para dar liberdade de ação para o grande capital.

2.2 O Estado Neoliberal: considerações gerais

O Estado Neoliberal tem como característica o empirismo de mercado, pois é o mercado livre que determina as ações a serem tomadas pelo Estado; é o mercado quem tem o domínio e promove o dirigismo do Estado e da própria ordem social.

Frigotto (2000:80) assegura que

... a tese neoliberal (que não é unívoca) postula a retirada do Estado da economia – idéia de Estado Mínimo -; a restrição dos ganhos de produtividade e garantias de emprego e estabilidade de emprego; a volta das leis de mercado sem restrições; o aumento das taxas de juros para aumentar a poupança e arrefecer o consumo; a diminuição dos impostos sobre o capital e diminuição dos gastos e receitas públicas e, conseqüentemente, dos investimentos em políticas sociais¹¹.

É importante considerar que o neoliberalismo não constitui um corpo teórico à parte da tradição liberal, mas tende a radicalizar alguns aspectos do liberalismo que os liberais clássicos mantinham com receio. Ou seja, pode-se afirmar que o neoliberalismo é a “ala direita” do liberalismo, sendo concretizado em orientações de governo e a disseminação de valores em torno do mito do “Estado-mínimo” (ANDRIOLI; SANTOS, 2007).

Ale disso, o Estado “diminuiu” somente no que se refere às políticas sociais, já que em termos de aparato coercitivo e incentivo às corporações, sua atuação tem aumentado. Os próprios

transformação do próprio Estado a partir das suas estruturas, funções e legitimidade. Ele é uma resposta à demanda por serviços de segurança sócio-econômica.

¹¹ Política Social refere-se de acordo com Pereira (1994) a um programa de ação que visa, mediante esforço organizado, atender necessidades sociais cuja resolução ultrapassa a iniciativa privada, individual e espontânea, e requer decisão coletiva regida e amparada por leis impessoais e objetivas, garantidora de direitos. Política Social é um tipo de política pública; isto é – política pública e política social – são programas de ação que requerem a participação do Estado no planejamento e execução de procedimentos e metas voltados para a satisfação de necessidades coletivas.

liberais falam de um aumento do Estado nas últimas décadas e podemos acrescentar que ele está sendo máximo para o capital e mínimo para os trabalhadores. Nesse sentido, Sader (2004: 126) esclarece que

... o caráter mínimo do Estado só está presente na deteriorização das políticas sociais, no caráter de maiores geradores de desemprego que esses estados assumem, no congelamento dos salários dos funcionários públicos, no enfraquecimento generalizado da educação pública, da saúde pública, etc. Por isso falamos num Estado mini-max: máximo para o capital, mínimo para o trabalho.

O Estado neoliberal como qualquer Estado capitalista desarticula a luta operária e, ao mesmo tempo, organiza politicamente o bloco no poder. A forma como o Estado neoliberal concretiza a organização política da burguesia no seu todo, quer dizer, a forma como mantém o bloco no poder coeso sob a égide da burguesia financeira e sua estratégia de financiar a economia se expressa na aceitação da política econômica neoliberal. O Estado para manter a unidade do bloco no poder é obrigado a realizar um “jogo de cintura” para “agradar a gregos e troianos”. Mas, na realidade beneficia apenas a um grupo, o da classe dominante que busca despolitizar a sociedade civil. Assim, para Costa (2006:77)

... o neoliberalismo¹² caracteriza-se essencialmente por um movimento político ideológico que busca criar legitimidade e manter os avanços da globalização econômica, justificando a desigualdade social a partir da idéia de diferenças naturais. O Estado está no centro da disputa neoliberal, pois como movimento político-ideológico visa essencialmente usar o poder político para dar liberdade de ação para o grande capital.

Considerando-se a estrutura social, no neoliberalismo vigora a manutenção da sociedade burguesa, com suas características básicas que, de acordo com Andrioli & Santos (2007) são:

- 1) trabalho como mercadoria;
- 2) propriedade privada;
- 3) controle do excedente econômico;
- 4) mercado como centro da sociedade;
- 5) “apartheid”, exclusão da maioria;
- 6) educação regulada pela divisão social de classes.

¹² “Neoliberalismo é visto como uma retomada do conservadorismo político, não se constituindo “efetivamente um corpo teórico próprio, original e coerente. Esta ideologia dominante é principalmente composta por proposições práticas, e, no plano conceitual, reproduz um conjunto heterogêneo de conceitos e argumentos, ‘reinventado’ o liberalismo mas introduzindo formulações e propostas muito mais próximas do conservadorismo político e de uma sorte de darwinismo social distante pelo menos das vertentes liberais do século XX” (DRAIBE, 1993: 86 apud DOURADO, 2004:290).

O que se percebe é que o neoliberalismo veio propor uma mudança ao papel do Estado, sustentando que o mercado deveria substituir a política e, portanto, o Estado mínimo deveria suceder o Estado de Bem Estar. Esta proposta devolve ao indivíduo, de acordo com o pensamento neoliberal, o poder de decisão econômica e social, garantindo a eficácia das instituições públicas desgastadas pelo Estado de Bem Estar.

Partido da assertiva acima elencada, a relação existente entre o Estado Neoliberal e as políticas sociais acaba sendo muito “estreita”, visto que estas são influenciadas pelas decisões governamentais que implementam as políticas públicas que, por conseguinte, podem não ser públicas no sentido amplo, em função de beneficiarem apenas a uma “parcela” da sociedade.

Azevedo (2004) observa que os neoliberais defensores do “Estado Mínimo” creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades.

Há que se considerar que os neoliberais possuem objetivos que buscam a manutenção da realidade e não a sua transformação. Nesse sentido, nota-se uma ação mínima do Estado para as políticas sociais, em especial as educacionais, ao contrário do destaque dado à elas em seus discursos. Isso não seria diferente, pois o Estado Neoliberal¹³ é o Estado da “classe dominante”.

3 A CONSTRUÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO: PATRIMONIALISMO+ NEOLIBERALISMO

Para pensar a esfera das políticas públicas educacionais no Brasil, na qual a escola de tempo integral está situada, sugere-se a necessidade de uma discussão teórica acerca da construção do Estado brasileiro, no sentido de compreender como as políticas públicas foram implementadas, bem como de entender as influências do Estado nesta trajetória.

Ao analisar o processo de construção do Estado brasileiro, é importante considerarmos o fato de que a estrutura administrativa, como destaca Costa (2006), foi implantada “de fora para dentro” sem considerar a cultura e a população que havia antes da colonização.

A elaboração marxiana de que o Estado é a expressão da sociedade civil tornou-se verdadeira no decorrer do processo da colonização. No primeiro momento foi a lógica hegeliana que imperou, o Estado fundou a sociedade, porém não como o momento ético proposto por Hegel, mas como estrutura de dominação dos povos europeus sobre a população indígena que aqui existia e foi dizimada e escravizada. Em seguida vieram os degredados, os negros escravizados, os pobres

¹³ É interessante também pontuar, de acordo com Leher (2001:60), aquela que se constituiria a diferença fundamental entre o liberalismo e o neoliberalismo, no que diz respeito ao conceito de cidadania: “A proposição neoliberal é ainda mais restritiva do que a proposta liberal que advoga a “universalização da cidadania”. Assim, a cidadania confere a todos liberdade e igualdade formais. Todos somos iguais diante do Estado. No neoliberalismo, a igualdade é exercida no mercado (o Estado não deve interferir), conforme as *habilidades e competências* de cada um.”

imigrantes, construindo assim uma população de homens colocados a serviço da grande tarefa da colonização (COSTA, 2006:110).

Por essas e outras razões, percebe-se que, já ao nascer, a nação brasileira foi construída pela lógica do personalismo e dos favores, dos desmandos dos poderosos e da ausência do poder de influência e decisão dos trabalhadores na condução dos interesses de todos, na administração pública e na repartição interna da renda. “Esse tipo de cultura política foi o berço do patrimonialismo” (COSTA, 2006:110).

A esse respeito Mendonça (2000:50) certifica que se pode compreender o

“...patrimonialismo como uma forma de organização social baseada no patrimônio, uma forma tradicional de organização da sociedade, inspirada na economia e no poder domésticos e baseada na autoridade santificada pela tradição. Na estrutura patrimonial do Estado, o poder político da autoridade é organizado segundo os mesmos princípios do poder doméstico, objetivando a administração patrimonial a satisfação das necessidades pessoais, de ordem privada, da família do chefe da casa. Ao tratar a administração como a coisa particular, o senhor seleciona os servidores na base da confiança pessoal, sem delimitação clara de funções. Os servidores atuam por dever de respeito e obediência. Sob o patrimonialismo, os direitos e obrigações são alocados de acordo como prestígio e o privilégio de grupos estamentais”.

Para Vianna (1999:35), dentre as principais características do patrimonialismo atribuído ao Estado Brasileiro destaca-se a existência de uma enorme autonomia em relação à sociedade civil, onde o uso da coisa pública dá-se, prioritariamente, em benefício dos interesses privados das classes dominantes, por meio da “...afirmação da racionalidade burocrática em detrimento do racional-legal e de um sistema político de cooptação sobreposto ao de representação”, entre outros mecanismos de coerção e controle social.

Partindo desse pressuposto, Ianni (2001) contribui com a reflexão acerca do significado da herança autoritária e patrimonialista na configuração do Estado brasileiro ao dizer que o forte comprometimento do Estado com o capital implica a expansão do Poder Executivo, em detrimento do Poder Legislativo. Em um país como o Brasil, que possui tradição política autoritária, predominaram práticas que historicamente privilegiaram a “missão civilizatória” do Estado na sociedade, responsáveis pela expansão e alargamento do poder político do Poder Executivo. Ele ainda destaca que o “Legislativo é continuamente cooptado pelo Executivo, por meio do empreguismo, das concessões de recursos para atendimento de bases eleitorais, promessas de escolhas para ministérios” (IANNI, 2001:260), acentuando a tradição autoritária de uma cultura política que combina o patrimonial com a racionalidade do grande negócio.

Na realidade, a estrutura administrativa do governo da colônia foi criada com o objetivo de manter a exploração das riquezas locais. Não havia um sistema que buscasse a distribuição interna da renda. Assim, a economia brasileira nasceu “... a partir de um padrão de acumulação centrado nas grandes fazendas, com um nível de desigualdade social que condenou à pobreza a população trabalhadora” (COSTA, 2006:111).

Pelo exposto, pode-se compreender que a desigualdade social no Brasil é resultado de um longo processo histórico, cujas raízes estão na estrutura produtiva que se assentou em latifúndios exportadores e na grande concentração de rendas nos senhores rurais, que após a independência transformaram-se na base política do Estado brasileiro.

Nesta dimensão, compreender a escola de tempo integral implica um aprofundamento da conjuntura em que essa política se insere. Geralmente, a noção de Estado é evocada por muitas pessoas estabelecendo uma conexão direta com o governo, em uma correspondência que, em última instância, evidencia a relação de reciprocidade intrínseca existente entre essas idéias. Contudo, ainda que complementares, tais noções possuem aproximações, razão pela qual demarcar cada uma dessas entidades torna-se essencial para a melhor compreensão da discussão estabelecida.

Hofling (2001:4) nos dá uma idéia de governo ao dizer ele “... é o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período”.

É imprescindível esclarecer que a noção de Estado brasileiro presente neste estudo é a que Peroni (2007: 01) chama de ente “...histórico, concreto, de classe, e, nesse sentido, Estado máximo para o capital, já que no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia”.

3.1 A Reforma do Estado no Brasil

Até os anos 1990, o Estado brasileiro manteve-se à meia distância das grandes transformações decorrentes da crise do modelo econômico pós-guerra, embora “...o Chile tenha sido a “experiência piloto” do neoliberalismo mundial, já no final dos anos 1980. A virada latino-americana na direção do neoliberalismo deu-se com as posses de Salinas, no México (1988),

Menem, na Argentina (1989), da segunda presidência de Peres, na Venezuela (1989), de Fugimori, no Peru (1990) e de Collor, no Brasil (1990)” (ESTEVEZ, 2005:40).

Pode-se destacar que, no Brasil, o terreno fértil para o neoliberalismo estava semeado desde os anos 1980, com a intensificação dos reclamos antiestatais. A eleição de Collor aconteceu neste clima, em clara integração com o ideário neoliberal.

Antunes (2004:9-10) destaca que, “...os procedimentos para a obtenção de tólos seguem, em dose única, o essencial do receituário do Fundo Monetário Internacional (FMI): o enxugamento da liquidez, o quadro recessivo decorrente, a redução do déficit público, a modernização (privatista) do Estado, o estímulo às explorações e, é claro, a prática do arrocho salarial, secularmente utilizada em nosso país”.

Em face desse quadro, longe de ser um processo isento de contradições, a reforma do Estado pode ser analisada a partir da luta deflagrada pelo capital internacional no sentido de ampliar seu poder de mercado e manter a lucratividade dos investimentos.

A reforma do Estado, estimulada pela ação do Banco Mundial e do FMI, propõe como condição para o crescimento econômico a isenção na ordem mundial, ajustes fiscais e estabilidade interna da moeda, o que torna necessário o controle dos gastos públicos e a geração do superávit primário¹⁴ nos países periféricos, para saldar juros da dívida externa (COSTA, 2006).

Pode-se notar que a reforma do Estado expressa um conjunto de medidas exigidas a partir de mudanças significativas nas relações internacionais, com reflexos na organização interna dos diferentes países, num contexto de baixo crescimento da economia mundial.

A chamada reforma do aparelho estatal brasileiro, embora presente no debate político desde a década de 1980, adquiriu centralidade no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003), que colocou a reforma do Estado no Brasil como condição imprescindível para a retomada do crescimento econômico e a melhoria do quadro social no país, com a aprovação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. A partir do diagnóstico da existência de uma crise fiscal¹⁵ disseminada por meio de discurso oficial, tal crise foi atribuída à

¹⁴ "Superávit primário" é um termo usado pelos economistas para definir o dinheiro que um governo economiza para pagar os juros de sua dívida. Ou seja, é o quanto de receita a União, os Estados, os municípios e as empresas estatais conseguem economizar, sem considerar os gastos com os juros da dívida.

¹⁵ “A reconstrução do Estado foi colocada como um ponto passivo para que o país pudesse retomar o caminho do crescimento econômico. Tirar os excessos, esta foi a força motriz da reforma, que teve seu início no governo Collor de Mello, estendendo-se por toda a década de 1990” (COSTA, 2006).

exaustão do modelo de Estado desenvolvimentista¹⁶. Para a reforma foi criado o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que apresentou o Plano Diretor do Aparelho da Reforma do Estado.

Para o Governo FHC, a crise do Estado nas décadas de 1970-80 tiveram como causas o descontrole fiscal e a redução da taxa de crescimento econômico, gerando desemprego e o processo inflacionário.

No Plano Diretor, foi defendido que a crise da desaceleração da economia e o processo inflacionário foram causados pelo Estado, que não conseguiu atender às demandas a ele dirigidas.

Costa (2006) esclarece que, com o discurso da modernidade, o presidente Fernando Henrique Cardoso colocou que a reforma do Estado buscava a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais. Na realidade, toda a crise do Estado¹⁷ foi apresentada como sendo da administração pública. A esse respeito, Costa (2006) nos mostra que a

... reforma democrática do Estado no Brasil, construída no meio da elaboração da Constituição Federal de 1988, foi questionada pela reforma liberal da década de 1990. Na década de 1980 houve um avanço das forças democráticas no país e a construção das bases legais para um Estado com responsabilidades sociais. Esta reforma, no entanto, já nasceu num contexto de contra-reformas liberais, que, em sintonia com o que estava ocorrendo na Inglaterra e nos Estados Unidos, pregava exatamente o contrário: um Estado menor na área social e a ampliação do espaço do mercado e da iniciativa privada na sociedade.

Assim, é importante dizer que a reforma do Estado não foi colocada como um ponto necessário para uma reforma social ou um ajuste no padrão perverso e massacrador de desigualdades sociais no Brasil. Ao contrário, foi colocada como um elemento de ampliação da lógica da economia de mercado para o conjunto da sociedade.

¹⁶ Pode-se entender o Estado Desenvolvimentista "... como aquele que cria e regula as relações políticas e econômicas que apóiam a industrialização sustentada, necessária para o desenvolvimento econômico" (CHANG, 1999 apud, BARROSO, 2007:10).

¹⁷ "Para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise mas o Estado. Portanto, a estratégia adotada para a superação da crise seria a reforma do Estado por meio da diminuição de sua atuação. Em linhas gerais, segundo essa perspectiva, duas causas levam a crise do Estado: a primeira deve-se a um excessivo gasto governamental gerado pela permanente necessidade de se legitimar por meio do atendimento as demandas da população por políticas sociais o que provocou a crise fiscal. Além disso, para esta lógica, as políticas sociais, por se constituírem em mecanismos de distribuição da riqueza, confrontavam-se com o direito à propriedade privada, razão pela qual gerariam distorções indesejáveis nas sociedades de mercado e deveriam ser suprimidas. A segunda causa encontrava-se no papel regulador desempenhado pelo Estado na esfera econômica, prática que atrapalhava o livre andamento do mercado. Como condição para a superação de tais causas, o neoliberalismo atribuía ao mercado a capacidade de superar as falhas do Estado, inclusive tomando de empréstimo a lógica mercantil e adotando-a na gestão de instâncias estatais, como forma de torna-las mais eficientes e produtivas" (PERONI; ADRIÃO, 2005:138).

Em relação à administração pública, esta passa a ser vista como uma administração gerencial, uma vez que aumentaria a qualidade¹⁸ dos serviços. De acordo com o citado documento, o Estado teria as funções de coordenação e de regulação na esfera Federal. Assim, o Estado deveria descentralizar-se paulatinamente, transferindo para os estados e municípios as funções de execução no que se referisse aos serviços sociais. (BRASIL, 1995: 12).

Convém dizer que no “... governo FHC, a administração gerencial era entendida como uma superação positiva da administração burocrática, guardando elementos que foram decisivos para o setor público, como: critérios para admissão, sistema universal de remuneração, planos de carreiras, avaliação de desempenho e treinamento” (COSTA, 2006:178). A grande diferença entre a forma burocrática e a gerencial estaria no controle: enquanto na forma burocrática a administração é exercida nos “meios”, na gerencial, visa aos resultados.

Na realidade, na referida proposta,

... o cidadão é adjetivado, é o cidadão-cliente, o que, portanto, de acordo com as leis de mercado, não inclui todos os cidadãos, pois os clientes dos serviços do Estado serão apenas os contemplados pelo núcleo estratégico e por atividades exclusivas. As políticas sociais não serão contempladas, pois, são consideradas pelo Mare, serviços não-exclusivos do Estado e, assim sendo, de propriedade pública não estatal ou privada. (PERONI, 2003: 60).

Assim como Peroni (2003), Costa (2006) nos chama atenção para o fato de que, “...embora afirmando que o Estado deve manter um papel importante na área social, isso não significava, para o governo FHC, que ele seria o promotor direto dos serviços sociais. A reforma proposta alterava a forma de atuação da administração pública. A ênfase na administração gerencial apareceu como a solução para os dilemas do Estado”.

Isso se deu em decorrência do Plano Diretor assegurar que

...o governo brasileiro não carece de “governabilidade”, ou seja, de poder para governar, dada sua legitimidade democrática e o apoio com que conta a sociedade civil. Enfrenta, entretanto um problema de governança, na medida em que sua capacidade de implementar as políticas públicas é limitado pela rigidez e ineficiência da máquina administrativa. (BRASIL, 1995:19).

Evidencia-se, por conseguinte, a proposta de um Estado Neoliberal que hipertrofia o mercado, no contexto das relações econômicas e sociais. Sendo assim, quem passa a regular todas essas relações é o mercado e não o Estado. Nesse sentido, o Estado passa a perceber-se como um Estado mínimo, onde as políticas sociais e, dentre elas, as educacionais, não serão consideradas atividades exclusivas do Estado. Logo, o Estado passa a ser o coordenador e não mais o executor,

¹⁸ Este termo será aprofundado posteriormente.

tornando-se com isso, um Estado mínimo para as políticas sociais, repassando para a sociedade tarefas que são suas.

Ao discutir o papel do Estado, pode-se verificar a atualidade da afirmação de Marx, quando ele diz que o “... Estado é um aparelho repressivo da burguesia: um aparelho para legitimar o poder, para reprimir, para forçar a reprodução da estrutura de classe e das relações de classe.” (apud CARNOY, 1986: 22). Reforçando essa posição, Gramsci destaca que “... o Estado é muito mais que um aparelho coercitivo da burguesia, nele se inclui a hegemonia super-estrutural da burguesia. (apud CARNOY, 1986: 26). Em oposição a essas posturas e nada próximo do que se apresenta, está o conceito de Estado para Hegel, pois para ele “... o Estado representa a unidade final, a síntese mais perfeita que supera a contradição existente entre o privado e o público.” (ARANHA & MARTINS, 2002: 234).

Face ao exposto, convém dizer que as reformas liberais empreendidas pelo governo FHC evidenciaram ausência de preocupação do governo e das elites econômicas com a alteração do grave quadro social do país, reduzindo o cidadão a cliente e o mercado como o único espaço legítimo para o acesso a bens e serviços. Conforme Costa (2006), no Brasil, a reforma do Estado não decorreu de uma preocupação efetiva com a reversão do quadro de miséria da população. O ponto central para a reforma foi a necessidade de ajuste orçamentário, no qual o corte nas despesas do governo passou a ser uma medida imprescindível para garantir o pagamento dos juros da dívida pública.

Para os neoliberais, contraditoriamente às suas ações, a ampliação das oportunidades educacionais é considerada um dos fatores para a redução das desigualdades. No entanto, a responsabilidade pela oferta dessa oportunidade não está vinculada ao Estado mas à sociedade ao “... estimular o setor educacional privado de modo que as famílias possam escolher o tipo de educação desejada para seus filhos.” (AZEVEDO, 2004: 15). Assim, percebe-se que o sistema educacional é um instrumento da burguesia e que esta acaba usando a escolarização para seus próprios fins, ou seja, para reproduzir a ideologia¹⁹ dominante.

¹⁹ “ A ideologia consiste precisamente na transformação das idéias da classe dominante em idéias dominantes para a sociedade como um todo, de modo que a classe que domina no plano material (econômico, social e político) também domina no plano espiritual (das idéias). (CHAUI, 2006:85). A ideologia também pode ser compreendida “...como a dimensão significativa, imediata de todos os aspectos do real, de todas as práticas sociais incluindo as atitudes, emoções e idéias que se inserem nas práticas sociais.” (MACHADO, 1983 apud GRACINDO, 1994:27).

Com efeito, “Gramsci²⁰ não nega a função reprodutora da escola, mas seu pensamento tem um compromisso com a transformação (...) ele procura encarar a escola como uma instituição que, é certo, produz conformismo e adesão, mas dentro de certas condições, pode trazer um esclarecimento que contribui para a elevação cultural das massas.” (MOCHCOVITH, 2004: 8).

Cabe ainda ressaltar que o Estado neoliberal possui interesses particulares e a educação está inserida no contexto desses interesses. Entretanto, é imprescindível compreender como o Estado brasileiro elabora e implementa as políticas públicas educacionais, com vistas a compreender Escola de Tempo Integral como política pública educacional.

Assim, entende-se que o Estado Neoliberal traz consigo o aumento do sucateamento dos sistemas públicos de ensino, impondo uma política em que o Estado se desobriga da educação, transferindo à sociedade responsabilidades que são suas e que deveriam ser assumidas enquanto um dever.

4 ESTADO E POLÍTICA PÚBLICA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?

Considerando-se que a implementação de uma escola de tempo integral precisa ser concebida por meio de políticas públicas educacionais, faz-se importante compreender o conceito de política pública, na ótica de vários teóricos.

Grau (2002 apud OLIVEIRA 2005) destaca que a expressão políticas públicas refere-se a todas as formas de intervenção do poder público na vida social. De fato, as políticas públicas compreendem as ações públicas, exercidas por meio dos processos políticos, que são regulados por um plano constitucional e/ou normativo. Assim, políticas públicas podem ser entendidas como um conjunto de decisões e ações relativas à alocação de valores. (MAGALHÃES, 2001). É válido salientar que não há somente um conceito de política pública, visto que vários pensadores o vêem de maneira distinta. Contudo, essa diversidade de visões ora se assemelha ora se complementa.

²⁰Gramsci propõe a escola unitária que para ele “... deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O primeiro grau elementar não deveria ultrapassar três – quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver notadamente a parte relativa dos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, como elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. (apud MOCHCOVITCH, 2004: 63-64).

Para Bucci (2002), políticas públicas são programas de ação governamental visando a coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas para a realização de objetivos socialmente relevantes. Observa-se, assim, que políticas públicas são metas coletivas conscientes. (apud OLIVEIRA, 2005). Derani (2002), por sua vez, esclarece que políticas são atos oriundos das relações de força na sociedade e que são materializadas de várias formas, sendo chamadas de “públicas” quando as ações são comandadas por agentes estatais e destinadas a alterar as relações sociais existentes. (apud OLIVEIRA, 2005).

Para Hofling (2001), políticas públicas são entendidas como o “Estado em Ação”, ou melhor, elas são compreendidas como de responsabilidade do Estado quanto à implementação e manutenção, a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem organismos e também agentes da sociedade que tenham relação com a política implementada.

Matias-Pereira (2006) destaca que a função do Estado é promover o bem comum, de acordo com a moral e a ética, sendo que as políticas públicas estão diretamente relacionadas com questões de cidadania, guiadas pelos ideais de liberdade, igualdade e solidariedade, para o controle democrático sobre o Estado. Inclui também o direito à satisfação de necessidades básicas, como emprego, educação, saúde, habitação, preservação do meio ambiente, entre outros. Neste contexto, as políticas públicas podem ser compreendidas como ações empreendidas pelo Estado para efetivar as prescrições constitucionais sobre as necessidades da sociedade em termos de distribuição e redistribuição das riquezas, dos bens e serviços sociais no âmbito federal, estadual e municipal. São políticas de economia, educação, saúde, meio ambiente, ciência e tecnologia, trabalho, entre outras.

Contudo, é importante deixar claro que, em uma sociedade de conflitos e interesses de classe, as políticas públicas são resultados do jogo de poder determinado por leis, normas, métodos e conteúdos que são produzidos pela interação de agentes de pressão que disputam o Estado. Estes agentes podem ser os políticos, os partidos políticos, os empresários, os sindicatos, as organizações sociais e civis.

Então, as políticas públicas são decisões e ações do Estado que influenciam a vida de uma coletividade. São atos que o Estado realiza e os efeitos de tais ações na sociedade. O processo de políticas públicas em uma sociedade é extremamente dinâmico e deve contar com a participação de diversos atores sociais de todos os níveis.

Desse modo, as políticas se manifestam por meio da “política” e esta é um conjunto de ações do Estado no exercício de suas competências. E, por esta razão, requer planejamento, de modo que se configure essencialmente como pública: ou seja, para todos.

Tudo isso mostra que,

...o jogo de análise das políticas públicas vai, portanto, muito além da compreensão das competências decisórias do Estado. Trata-se, em definitivo, de se interrogar sobre o funcionamento da democracia a partir do momento em que a dimensão técnica (...) da ação pública se torna importante, a ponto de colocar o problema da reintegração do cidadão “no circuito da decisão” (MULLER & SUREL, 1998:7).

A partir do que foi exposto, pode-se compreender que política é uma categoria analítica, pois ela é “...tanto o produto do trabalho de construção de seu objeto pelo pesquisador, quanto o produto da ação dos atores políticos” (MULLER & SOREL, 1988:8).

Partindo daí, não deve surpreender a dificuldade que se tem para definir o que é política pública visto que temos definições mínimas que afirmam que é “...tudo o que o governo decide fazer” (HOWLLETT; RAMESH, 1995 apud MULLER & SUREL, 1988:8) e definições mais completas que destacam que política pública “...se apresenta como um programa de ação governamental em um setor da sociedade ou um espaço geográfico” (MÉNY; THOENING, 1989 apud MULLER& SUREL, 1988:9).

Indo mais longe, a política pública é, em princípio, formada por um conjunto de medidas concretas que constituem a substância visível da política. Contudo, é necessário explicitar que uma medida isolada não constitui uma política pública.

Isso significa que, para que uma política “exista” é preciso que diferentes declarações ou decisões sejam reunidas num quadro geral de ação que funcione com uma estrutura de sentido, isto é, que mobilize elementos de valor e de conhecimento. Na realidade, é indispensável de acordo com Muller & Surel, (1988:12 “... compreender os mecanismos da ação pública, precisamos tomar consciência do caráter intrinsecamente contraditório de toda política”.

Por isso mesmo, sob o prisma analítico das políticas públicas, elas devem manter a oportunidade de uma interrogação constante sobre a natureza evolutiva do Estado e das relações entre o espaço público e privado.

5 POLÍTICAS PÚBLICAS: ESPAÇO DE EMBATES ENTRE SOCIEDADE CIVIL E SOCIEDADE POLÍTICA²¹

Considerando-se a importância e necessidade das políticas públicas, é importante destacar que as políticas públicas sociais surgem a partir de necessidades geradas por um determinado estágio de desenvolvimento do capitalismo.

Em um sistema capitalista, como é o da maioria dos países latino-americanos, a livre concorrência e a organização da economia, que visa à apropriação da produção pelo lucro, gera diferenças sociais acentuadas. Nesse sentido, poucas pessoas concentram a maior parte da riqueza ao passo que a grande maioria fica com a menor “fatia do bolo”: tão pouco que não é suficiente para viverem com dignidade. Na tentativa de diminuir os efeitos dessas graves diferenças criadas pelo sistema capitalista massacrador, os governos promovem sua ação política em setores determinados (CASTRO, 1992).

Não se deve esquecer que as exigências quanto às políticas públicas são diferentes em cada sociedade e por vezes cresce o grau de tensão entre sociedade civil e Estado, principalmente quando aumenta o número de “excluídos” do sistema posto.

Com o intuito de oferecer condições “mínimas”, o Estado vem, por meio das políticas públicas sociais, garantir à classe trabalhadora condições mínimas de integração ao sistema por meio de políticas de emprego, previdência, acesso parcial ao sistema de saúde e educação, entre outros.

É conveniente ressaltar que, entre outras coisas, são as políticas públicas que dão visibilidade ao Estado. Assim, é no contato com elas que os indivíduos passam a tomar posições

²¹ “... a sociedade civil não é simplesmente uma esfera de necessidades individuais, mas de organizações, e tem o potencial de auto-regulação racional e de liberdade. Gramsci insiste na organização complexa da sociedade civil como o conjunto de organismos comumente chamados de privados, onde a HEGEMONIA e o consentimento espontâneo são organizados” (GRAMSCI, 1971 apud BOTTOMORE, 2001:351-352).

Nessa linha, compreende-se que no pensamento gramsciano, à sociedade política corresponderiam as funções de dominação ou de comando sobre as classes subordinadas. Ela é constituída pelos aparelhos de coerção do Estado, tais como o poder judiciário, as forças policiais e militares, o sistema carcerário etc. (BOTTOMORE, 2001). Assim, nota-se que Gramsci concebe a sociedade política como uma extensão da sociedade civil (GRAMSCI, 2000). Semeraro (2007) assegura que na visão do liberalismo a sociedade civil é o espaço do indivíduo separado da esfera do Estado, estrutura exterior e opressora mas inevitavelmente necessária para moderar os “excessos” dos interesses privados. Aqui, o ponto de partida e de chegada é sempre a liberdade e o benefício do indivíduo. Em Gramsci, ao contrário, a sociedade civil é o terreno onde indivíduos “privados” de sua dignidade e pulverizados em suas vidas podem encontrar condições para construir uma subjetividade social, podem chegar a ser sujeitos quando, livre e criativamente organizados, se propõem desenvolver juntamente com as potencialidades individuais as suas dimensões públicas e coletivas.

a respeito das ações do Estado e o avaliam. Na verdade, acaba sendo um instrumento de poder nas mãos da classe dirigente, especialmente potente no que diz respeito à construção da hegemonia e, por outro lado, é também uma arena de luta para os movimentos sociais e organização da sociedade civil.

Por conseguinte, as políticas públicas se materializam através da ação concreta dos sujeitos sociais e de atividades institucionais que as realizam em cada contexto e condicionam seus resultados. Por isso, é absolutamente necessário haver acompanhamento dos processos pelos quais as políticas públicas são implementadas. Entretanto, não é somente o acompanhamento que é necessário, além dele é preciso que haja avaliação constante do seu impacto sobre a realidade dos sujeitos.

O entendimento de políticas públicas deve incluir todas as ações do governo e não apenas as intenções explícitas desse mesmo governo ou de seus funcionários. Ou seja, as políticas públicas são as ações que o governo executa ou não. Nesse sentido, a ausência de políticas é uma forma de política. Torres (1995) chama-nos atenção ao dizer que a ação do governo ou a “inação” (omissão) é uma postura política que pode ter grandes conseqüências para a sociedade civil. Essa idéia nos traz elementos para entendermos que “...toda política pública, ainda que parte de um projeto de dominação, reflete, como arena de luta e como caixa de ressonância da sociedade civil, tensões, contradições, acordos e desacordos políticos, às vezes de grande magnitude” (TORRES, 1995:110).

De acordo com essa assertiva, pode-se notar que as políticas públicas não podem ser consideradas sob o enfoque de uma ação de mão única, como se os dirigentes de uma nação agissem de acordo com os princípios de comunidade, de solidariedade ou reconhecessem os direitos sociais de todos os cidadãos e soberanamente decidissem e organizassem a vida social. Uma política costuma ser planejada e executada em relação a movimentos da sociedade civil. Muitas vezes, acaba se constituindo em uma mediação de interesses divergentes e retratando as tensões da qual foi fruto.

Um ponto importante é que a política visa a assegurar o redirecionamento da sociedade, isto é, objetiva garantir que as mudanças por elas geradas propiciem o bem estar conjunto de sua população. Tem, portanto, mais do que paliativa, uma natureza preventiva e organizativa da sociedade.

Assim, no que tange ao que representa uma política pública, pode-se compreender que a partir do momento em que a política pública revela o esforço-tentativa de condução ao interesse geral, ela se transforma efetivamente em um instrumento importante na construção da democracia e do respeito pelos cidadãos que da sociedade fazem parte.

5.1 Políticas Sociais

É importante assinalar que políticas sociais “... se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HOFLING, 2001:31).

Considerando-se que a política social é própria das formações econômico-sociais capitalistas contemporâneas, de ação e controle sobre as necessidades sociais básicas das pessoas não satisfeitas pelo modo capitalista de produção, pode-se demarcar que a origem das políticas sociais, de acordo com Nascimento (2004:18), “... podem ser encontradas no interior do movimento revolucionário burguês do século XVIII e XIX, especialmente na França e na Inglaterra, momento histórico de formação da sociedade capitalista em que parte dos trabalhadores de forma organizada passou a reivindicar os direitos sociais, entre eles a educação estatal”.

Hofling (2001) assinala que as políticas sociais têm suas raízes fincadas nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais.

No Brasil, as políticas sociais apresentam-se de forma mais aparente a partir de 1930, quando o Estado passou a intervir de maneira mais explícita nas relações entre capital e trabalho. Esse é um marco importante para que possamos perceber as ações do governo Vargas²² ao instituir as diretrizes das políticas sociais e, dentre elas, as políticas educacionais.

Para compreender como foram os anos 1930 no Brasil, Nogueira (1998:21) esclarece que eles “... foram determinados pelos esforços para viabilizar um novo sistema de poder, fundado no compromisso inter-elites de industrializar aceleradamente o país, com base na modernização das estruturas do Estado e na incorporação subordinada das massas emergentes.”

²² [Getúlio Vargas](#) governou o [Brasil](#) (de [1930](#) a [1945](#) e de [1951](#) a [1954](#)).

Essa assertiva revela que a década de 1930 representa um momento de construção do Estado, da reorganização urbana, industrial e da luta pela democracia²³ no Brasil. Desse modo, esta década revela a tentativa de atualizar a modernidade prometida pela República de 1889.

Devido à necessidade da burguesia industrial vencer a agricultura, aconteceu o fortalecimento do Estado como centro de decisão e ação no Brasil. Assim, a “... República Nova prometida pelos revolucionários de 1930 irá se transfigurar no Estado Novo de 1937²⁴.” (NOGUEIRA, 1998: 37).

A implantação do Estado Novo, em 1937, definiu o papel da educação no projeto de nacionalidade que o Estado esperava construir. A nova Constituição dedicou bem menos espaço à Educação do que a de 1934, mas o suficiente para incluí-la no quadro estratégico, com o objetivo de selecionar a questão social e submeter a educação à subversão ideológica.

Nota-se que o Estado Novo foi uma “... *revolução autêntica*, posto que unia elite e massas, propunha-se a recuperar a cultura popular e valorizava as tradições nacionais (...) Restaurar a sociedade, portanto, significava cumprir uma missão verdadeiramente constitutiva e fundacional, já que destinada a organizar a vida social pela via do poder político.” (NOGUEIRA, 1998: 56). Em outras palavras, a década de 1930, no Brasil, foi resultado de um jogo marcado

²³Para Touraine a democracia “...é a organização institucional das relações entre os sujeitos”. (1996: 261), e ela existe de acordo com ele “... quando a distância que separa o Estado da vida privada é reconhecida e garantida por instituições políticas e pela lei. Ela não se reduz a procedimentos porque representam um conjunto de mediações entre a unidade do Estado e a multiplicidade dos atores sociais. É preciso que sejam garantidos os direitos fundamentais dos indivíduos; é preciso também que se sintam cidadãos e participem da construção da vida coletiva.(p.43). Rousseau defendia no século XVIII, a idéia de participação democrática e propunha o exercício da soberania pelo povo, e esta soberania era condição para haver sua libertação, pois um “...povo, portanto, só será livre quando tiver todas as condições de elaborar suas leis num clima de igualdade, de tal modo que a obediência a essas mesmas leis signifique, na verdade uma submissão à deliberação de si mesmo e de cada cidadão, como parte do poder soberano. Isto é, uma submissão à vontade geral e não à vontade de um indivíduo em particular ou de um grupo de indivíduos. (NASCIMENTO, 2004: 196). Coutinho (2003: 21-22) destaca que, “... se compreendermos a democracia ... num sentido forte, no sentido de um regime que assegura a igualdade, a participação coletiva de todos na apropriação dos bens coletivamente criados – implica, indiscutivelmente uma dimensão social e, conseqüentemente, também uma dimensão econômica. Não há igualdade política se não há igualdade substantiva que passa pela esfera econômica.

²⁴ Em 1937, o presidente Getúlio Vargas anunciava o Estado Novo, em cadeia de rádio. Iniciava-se um período de ditadura na história do Brasil. O Golpe de Getúlio Vargas foi articulado junto aos militares e contou com o apoio de grande parcela da sociedade. A partir de 1937, Vargas impôs a censura aos meios de comunicação, reprimiu a atividade política, perseguiu e prendeu inimigos políticos, adotou medidas econômicas nacionalizantes e deu continuidade a sua política “trabalhista” com a criação da CLT em 1943. Vale destacar que o principal acontecimento da política externa foi o desenvolvimento da 2ª Guerra mundial (1939-1945), responsável pela grande contradição do governo Vargas, que dependia economicamente dos EUA e possuía uma política semelhante à alemã. A derrota do Nazi-facismo contribuiu decisivamente para o fim do Estado Novo.

por contradições, que eram determinadas pelas condições históricas e particulares do país. Isto é, o Estado Novo foi marcado por fatos importantes. Assim, a passagem de 1945 foi afastada de dimensões revolucionárias com pontos de *inovação com continuidade*.(NOGUEIRA, 1998).

Não se pode negar que o Estado Novo (1937-1945), no entanto, foi uma ditadura. Eliminou os direitos políticos, civis e individuais e impôs ao país forte repressão. Período marcado pela atuação de uma polícia política denominada Departamento de Ordem e Política Social (DOPS) e do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), mantenedores do regime.

Tudo isso foi explicitado para compreender a trajetória da política social no Brasil e, para isso, Vieira (1998:68) observa que esta percorre três períodos: o primeiro que denomina “controle da política” que vai da era Vargas ao início dos anos 1960; o segundo que denomina de “política de controle” e abrange o período que vai de 1964 a 1988. E o terceiro período é o que se inicia com a aprovação da Constituição Federal em 1988, no qual os avanços conquistados no campo da definição legal de direitos sociais ainda estão por serem efetivados visto que foram extirpados do texto constitucional ou se encontram permanentemente ameaçados, configurando-se como “política social sem direitos sociais” (VIEIRA, 1998).

Dialogando com Vieira (1998), Schwartzman (2007) faz uma outra linha interpretativa ao dizer que é possível pensar em políticas sociais em termos de três grandes tipos ou gerações. A primeira geração é formada pelas políticas de ampliação e extensão dos benefícios e direitos sociais. No caso do Brasil, elas se iniciam na década de 30, com a criação das primeiras leis de proteção ao trabalhador e as primeiras instituições de previdência social, e culminam, pode-se argumentar, com a Constituição de 1988, que consagra um amplo conjunto de direitos sociais na área da educação, saúde, proteção ao trabalhador e outras. A segunda geração, que entra na agenda de preocupações do governo Fernando Henrique Cardoso e continua com o governo Luís Ignácio da Silva, procura racionalizar e redistribuir os recursos gastos na área social. Ela responde a uma dupla motivação: a de colocar os gastos sociais em situação de equilíbrio financeiro e a de corrigir os aspectos mais regressivos dos gastos sociais, que beneficiam as classes médias e altas, em detrimento das mais pobres. Na terceira geração, têm-se reformas que buscam alterar não somente a distribuição dos gastos sociais, mas também a qualidade dos serviços prestados, assim como do marco institucional e legal dentro do qual as atividades econômicas e a vida social possam se desenvolver. Essa configuração das políticas sociais é, de acordo com Schwartzman (2007), um marco do governo Lula em 2003.

É importante observar que a origem das políticas sociais traçadas pelo Estado capitalista contemporâneo volta-se para a atuação de um “Estado regulador das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto, e não especificamente a serviço dos interesses do capital – a despeito de reconhecer a dominação deste nas relações de classe” (OFFE, 1991 apud HOFLING, 2001:33).

Compreende-se, então, que a política social é a forma pela qual o Estado tenta resolver o problema da transformação duradoura de trabalho não assalariado em trabalho assalariado (LENHARDT & OFFE, 1984 apud HOFLING, 2001). O que se pode perceber é que o Estado capitalista moderno volta-se para o cuidado não só de qualificar permanentemente a mão-de-obra para o mercado, como também, por meio de tal política e programas sociais, procuraria manter sob controle parcelas da população não inserida no processo produtivo.

No âmbito do Estado capitalista, é por meio das políticas públicas de corte social que se observa a ação estatal, via projetos de governo para determinados grupos populacionais que demandem tais ações. Não se pode esquecer, no entanto, que mais do que oferecer “serviços” sociais, as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade (essencialmente), devem se voltar para a construção dos direitos sociais (HOFLING, 2001:40).

A partir do que foi apresentado, as políticas sociais possuem vários direcionamentos. Diante disso, é interessante refletir acerca das políticas públicas educacionais, visto que o objeto dessa pesquisa se insere nessa categoria.

5.2 Política Pública Educacional

Para melhor entender o conceito de “Política Educacional” Monlevade (2002: 2) contribui ao dizer que ela é o “...conjunto de intenções e ações com as quais os Poderes Públicos respondem às necessidades de escolarização dos diversos grupos da sociedade atual”. Assim, pode-se observar que política pública educacional é a operacionalização adotada pelo governo para a concretização da educação, tendo em vista a superação de problemas, o atendimento de necessidades prementes e o desenvolvimento da educação escolar.

Schneckenberg (2000) destaca que a política educacional tem relação com a estrutura de poder, influencia e é influenciada por forças de ação política. E, num contexto democrático, a política educacional tem origem num processo participativo, em que os atores envolvidos debatem e discutem o direcionamento da ação demandada da sociedade civil e do Estado. Com isso, entende-se que o processo decisório subjacente ao surgimento de uma política pública envolve relações, diretas ou não, do Estado com vários segmentos sociais. Sendo

assim, a manifestação do nascimento de políticas públicas “...reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas do poder que perpassam as instituições do estado e da sociedade”. (HÖFLING, 2001: 38).

As políticas educacionais²⁵ voltam-se, sobretudo, para a universalização da educação, compreendida como instrumentalização para o exercício da cidadania, porque oferece alguns meios de desdobramento da consciência crítica, via saber sistematizado (BUFFA, 1987 apud DEMO, 2006).

O que não se pode esquecer é que a ... escola pública, como espaço de intersecção de interesses plurais, de construção do conhecimento e de exercício da democracia, vem sendo invadida pelo princípio de que o serviço público é ineficiente e o privado é racional e de melhor qualidade. Mas o que ocorre, na verdade, é a implementação de políticas que se distanciam da moralidade e dos valores democráticos. (SILVA, 2002:175)

Neste sentido, a caracterização de Offe (apud AZEVEDO, 2004: 50) é elucidadora quando afirma que “...entende a política educacional sobretudo como um meio de garantir sociabilidade da força de trabalho segundo os parâmetros próprios do capitalismo”. Ou seja, a regulação estatal sobre a educação, conjugada a outras políticas públicas, constitui-se, assim, numa estratégia para continuar e manter a possibilidade e continuidade do trabalho assalariado.

É pertinente para essa discussão a visão de Jobert, que parte da consideração que políticas públicas educacionais são fruto da ação humana. Portanto, como qualquer ação humana, todo o seu processo desenvolve-se por intermédio de um sistema de representações sociais. “As políticas públicas ao apreenderem, adaptarem e traduzirem estas representações, realizam um tipo de acomodação, de combinação entre um conjunto de elementos contraditórios, elementos que vão

²⁵ Não se pode deixar de assinalar que as políticas educacionais são componentes das políticas participativas e esta por sua vez é parte das dimensões da política social que possui de acordo com Demo (2006) três horizontes teóricos e práticos, são elas as políticas assistenciais (que são aquelas voltadas à sociedade com grupos populacionais que não se auto-sustentam, cabendo ao Estado a obrigação de assistência); as políticas socioeconômicas (que remete ao condicionante entre o horizonte social e econômico na sociedade. Volta-se para o enfrentamento da pobreza sócio-econômica); e as políticas participativas (que são iniciativas voltadas ao enfrentamento da pobreza política da população).

se exprimir nas marcas ambíguas e contraditórias que as caracterizam” (JOBERT, 1988 apud AZEVEDO, 2004:65).

Assim, pode-se depreender que os formuladores das políticas educacionais, ao tomarem decisões que conduzem à sua formulação, estão se apoiando em algum tipo de definição social da realidade. Neste sentido, trata-se de formas de conhecimento e de interpretação do real. Essa interpretação pode-se dar por ações de categorias profissionais, dirigentes, sindicatos, empresas entre outros.

O que se percebe é que há uma descontinuidade das políticas públicas educacionais no decorrer da história do Brasil. Isso ocorre, entre outras coisas, em função das mudanças dos governos. Todavia, é importante assinalar que, mesmo na continuidade dos governos (ou dos mesmos partidos políticos no poder), há uma descontinuidade das políticas. Nesse sentido, pode-se observar que, em determinados períodos da história, as necessidades da sociedade mudam. Indicando, com isso, um novo caminho a seguir na elaboração e implementação de políticas públicas educacionais. Na realidade, as políticas públicas educacionais são geralmente de governos e não de Estado. Esse é um indicador que contribui para as descontinuidades das mesmas.

Percebendo as descontinuidades e contradições existentes na elaboração das políticas públicas, parece importante perceber que são

“... os partidos políticos, em sua última instância, que traçam a política educacional brasileira, ao elaborarem as leis de ensino, nos diversos níveis do poder legislativo e ao traçarem as diretrizes e programas educacionais, quando assumem o comando da administração pública nos níveis municipal, estadual e federal do executivo.” (GRACINDO, 1994:20).

Não se pode deixar de reconhecer que é preciso fazer da educação a primeira prioridade da política pública, mas para isso é essencial que seja a primeira prioridade do orçamento público do gasto público, ou melhor, do investimento público na educação e na formação do cidadão que será, com certeza, investimento sustentado por gerações.

6 CONCLUSÃO

Neste capítulo, procurou-se identificar e analisar como as políticas públicas educacionais se estabelecem e se configuram a partir de uma visão de mundo, de uma postura política do

Estado em determinado período histórico. Identificou-se que o Estado neoliberal possui suas raízes no Estado Liberal e que este possui uma idéia de Estado que repousa sobre a noção do poder público e se difere do governo e do ser governado.

A concepção liberal de Estado se centraliza na noção de poderes públicos separados. O Estado é concebido como a suprema autoridade política, dentro de limites bem determinados. A partir das perspectivas críticas do liberalismo e, de maneira particular, das que se enraízam nas teorias da democracia, a discussão do Estado assume novas dimensões. Numa abordagem preliminar, a noção do Estado aparece como um instrumento heurístico, como um conceito de regime político, governo e poder público.

Assim, o Estado possui, em determinados momentos, independência da sociedade civil e serve de conciliador entre as classes sociais. Segundo as críticas do liberalismo, o poder do Estado é exercido por meio de um aparato estatal e influencia a sociedade civil, que pode ser classificada como uma arena de confrontos para projetos políticos diferenciados em distintos governos.

O Estado, na verdade, desempenha suas funções básicas que incluem a execução de uma estratégia preventiva de gestão das políticas. Nesse sentido, a educação como legitimação compensatória determina que o Estado possa usar políticas educacionais como um substitutivo para os direitos políticos e aumenta os gastos com material, ao criar um sistema que assegura legitimidade aos cidadãos. Diante disso, pode-se compreender que a maioria das análises dos problemas educacionais e de implementações de políticas públicas educacionais carregam uma teoria do Estado, de acordo com a visão de Carnoy (1986). Por conseguinte, para se perceber o papel do Estado diante da educação, é preciso voltar-se para o fato de que,

...qualquer estudo do sistema educacional não pode ser separado de alguma análise empírica ou explícita dos propósitos e do funcionamento do setor governamental. Desde que o poder se expressa, pelo menos em parte, através do sistema político de uma sociedade, qualquer tentativa de desenvolver um modelo de mudança educacional deve ter atrás de si uma cuidadosa reflexão e uma teoria sobre o funcionamento do governo, o que chamamos de uma “teoria do Estado”. Por outro lado, mesmo que não acreditássemos que um sistema educacional tem algo a ver com o poder na sociedade, ainda assim seríamos compelidos a discutir o sistema governamental para entender a educação formal, (...) a educação tem-se tornado, crescente e primariamente, uma função do Estado (CARNOY, 1986:19-20).

Como já discutido, as políticas públicas sociais, entre elas as políticas educacionais, são ações do Estado que se revelam na sociedade a partir da concepção de política e de sociedade que esse Estado possui. No contexto do Brasil, as políticas educacionais foram discutidas como parte

das políticas sociais. Para essa discussão, fez-se um recorte onde se enfatizou a postura do Estado neoliberal que se caracteriza por um “estado mínimo”, compreendido como mínimo para as políticas públicas sociais e “máximo” para o mercado. Neste recorte, discutiu-se, nesse capítulo, a Reforma do Estado Brasileiro como maneira para se entender a configuração do Estado brasileiro na década de 1990. Percebeu-se que, nas políticas educacionais, a postura do Estado voltava-se para uma forma de se “desobrigar” de suas obrigações. Isso pode ser notado nas questões voltadas ao financiamento da educação, onde o Estado fez uso da descentralização sem as condições para tal.

Curiosamente, o Estado neoliberal aparece como um pacto de dominação e passa a intermediar as crises recorrentes do sistema capitalista e tenta impedir que elas afetem as condições de produção deste mesmo sistema, onde a perspectiva de classe do Estado se baseia na representação de interesses de setores específicos e reflete as políticas das classes dominantes que, conseqüentemente, controlam as instituições governamentais.

O capítulo ressaltou também que as políticas públicas possuem relação com o Estado e são de responsabilidade dele, visto que o Estado, para Gramsci é igual a sociedade política + sociedade civil. Assim, abordou-se que as políticas públicas são geradas também por meio de embates entre sociedade civil e sociedade política.

Para concluir, pode-se afirmar que a relação entre o Estado e a Educação exerce influência sobre a análise dos problemas educacionais. Neste contexto, as teorias de Estado e as “formas” como o Estado se apresenta, em determinados momentos históricos, exercem influência também sobre as políticas de educação.

Em nível concreto, a maneira de como o Estado se faz presente na sociedade revela as posturas governamentais que podem influenciar no planejamento e na operação do sistema educacional. Estas discussões abrangem uma vasta abordagem referente às relações entre educação, natureza educacional e sua política. Por fim, toda a discussão sobre a implementação de políticas públicas educacionais envolve competição de pontos de vistas contraditórios, que se revelam por meio das “ações” do Estado.

O que se quer de fato é que o Estado assuma seu papel diante da sociedade, superando as formas como se apresentou - em alguns casos beneficiando apenas uma parcela da sociedade, voltando-se para a reconstrução de novas e diversificadas alternativas de se pensar a educação e de se elaborar, aplicar e avaliar políticas públicas educacionais que se voltem para a emancipação

humana. Para isso, a educação precisa centrar-se na formação do cidadão autônomo, consciente e construtor do seu destino.

CAPÍTULO II

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta a trajetória da escola de tempo integral no contexto das políticas educacionais no Brasil a partir das formulações de Anísio Teixeira na década de 1930. E tem como objetivo introduzir elementos históricos à análise compreensiva do “fazer política”, por meio da concepção de escola de tempo integral adotada nos anos 1930, que buscava a educação integral do homem na sua complexidade e inteireza, e também compreender a trajetória histórica das políticas educacionais.

As políticas educacionais permeiam os processos educativos e o Estado brasileiro institui suas políticas educacionais com base nos preceitos hegemônicos de cada momento histórico e do embate entre as diversas concepções de educação em vigor.

Nessa dimensão, a política educacional faz parte de um amplo projeto social, de uma totalidade, e que deve ser analisada em íntima e dialética articulação com o planejamento mais global da sociedade, torna-se relevante discutir a trajetória, caminhos e descaminhos da escola de tempo integral no Brasil, para que se compreenda a importância dessa política em determinado período histórico.

A política, criação social e histórica é “...atividade por excelência da instituição global da sociedade” (ARENDETT, 1993 apud SILVA, 2004). Nesse sentido, o presente capítulo buscará pontuar as experiências de escola de tempo integral no Brasil, evidenciando a política adotada pelo Estado no momento da efetivação de experiências, como a criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia, a criação do Sistema Integrado de Educação Pública de Brasília, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e dos CIACs²⁶ que posteriormente passaram a se chamar CAICs²⁷.

²⁶ Centros Integrados de Atenção à Criança – CIACs.

Nos entrelaçamentos dessas experiências, procurou-se evidenciar como as mesmas se apresentam hoje, revelando a continuidade e descontinuidade das políticas de educação em distintos governos. Para isso, consideramos que, na política adotada historicamente, pode-se encontrar o “*locus*” das expressões indicadoras dos interesses contraditórios em relação às intenções declaradas e nas posturas assumidas pelo Estado ou governo.

Para compreendermos melhor como vem se apresentando a escola de tempo integral no Brasil, buscou-se apresentar experiências pontuais existentes no Brasil na esfera estadual e municipal. No que concerne a outros países, procurou-se apresentar de maneira breve, como alguns países organizam a sua jornada escolar para ter-se uma visão panorâmica do que vem acontecendo na sociedade.

2 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: CAMINHOS E DESCAMINHOS

2.1 Anísio Teixeira²⁸ e a nova concepção de escola

As formulações de Anísio Teixeira sobre uma nova concepção de escola ancoram-se no pensamento de Dewey. Em 1927, na função de Diretor Geral de Instrução do Estado da Bahia, Anísio Teixeira viajou aos Estados Unidos, a fim de pesquisar seu sistema educacional. Ou seja, buscava saber como as escolas americanas se organizaram e como funcionava efetivamente o ensino público.

²⁷ Centros de Atenção Integral à criança – CAICs.

²⁸ Anísio Spínola Teixeira nasceu em 12 de julho de 1900 em Caetitê (BA). Filho de fazendeiro estudou em colégios de jesuítas na Bahia e cursou direito no Rio de Janeiro. Diplomou-se em 1922 e em 1924 já era inspetor-geral do Ensino na Bahia. Viajando pela Europa em 1925, observou os sistemas de ensino da Espanha, Bélgica, Itália e França e com o mesmo objetivo fez duas viagens aos Estados Unidos entre 1927 e 1929. De volta ao Brasil, foi nomeado diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro, onde criou entre 1931 e 1935 uma rede municipal de ensino que ia da escola primária à universidade. Perseguido pela ditadura Vargas, demitiu-se do cargo em 1936 e regressou à Bahia — onde assumiu a pasta da Educação em 1947. Sua atuação à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos a partir de 1952, valorizando a pesquisa educacional no país, chegou a ser considerada tão significativa quanto a Semana da Arte Moderna ou a fundação da Universidade de São Paulo. Anísio foi um dos idealizadores da Universidade de Brasília (UnB), fundada em 1961. Ele entregou a Darcy Ribeiro, que considerava como seu sucessor, a condução do projeto da universidade. Em 1963, tornou-se reitor da UnB. Com o golpe de 1964, acabou afastado do cargo. Foi para os Estados Unidos, lecionar nas universidades de Columbia e da Califórnia. Voltou ao Brasil em 1965 e morreu em 11 de março de 1971. BRIZA (2006)

O educador baiano percebeu, de acordo com Borges (1994), que nos Estados Unidos havia uma concepção de escola voltada para a promoção de experiências significativas na área social e industrial, transformando o ambiente escolar em uma experiência simplificada do seu contexto externo, de forma a trabalhar as representações sociais.

Dentre as observações feitas por Anísio, a que merece destaque é a escola “*platoon*”. A esse respeito, Eby (1962) destaca que historicamente,

... o sistema *Platoon* foi concebido nos Estados Unidos nos primeiros anos do século XX, e tinha como objetivo estruturar o ensino sob o ponto de vista do trabalho, do estudo e da recreação, uma vez que se acreditava que a educação deveria abarcar todos os aspectos da natureza infantil; ou melhor, seria função da escola providenciar o exercício de todas as capacidades das crianças, continuamente, desde a escola maternal até o colégio júnior. (apud CHAVES, 2002:51).

Com base nessa experiência, Anísio defendia a escola fundamental, onde o currículo poderia ser desenvolvido tal qual uma pequena universidade infantil, local em que as necessidades fossem atendidas prestando aos sujeitos serviços de saúde e nutrição.

2.2 A Escola Nova e a Educação Integral

O movimento da Escola Nova surge com base em uma dimensão equalizadora que considerava a escola tradicional como fator de ineficiência no próprio Sistema de Ensino.

Este movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática.

De modo geral,

... para a corrente pedagógica escolanovista a reformulação da escola esteve associada à valorização da *atividade* ou experiência em sua prática cotidiana. O entendimento da educação como vida, e não como preparação para a vida, foi a base de diversos movimentos que a formaram. (CAVALIERE, 2002: 251)

A Escola Nova considerava que a marginalidade era um fator decorrente da ignorância intelectual dos sujeitos. O que se pode notar é que a concepção de escola, herdada por Anísio Teixeira, contribuiu na formação de bases para as escolas de tempo integral, nos moldes das experiências vivenciadas no Brasil.

O que não se pode deixar de mencionar é que Anísio Teixeira, discípulo de Dewey nos Estados Unidos, traz para o Brasil o pensamento do educador americano, denominado “pedagogia da escola nova” que apresenta o modelo de uma sociedade democrática harmoniosa.

A partir daí, passa o pensamento pedagógico a orientar-se para a reconstrução social em oposição à idéia vigente até então de reconstrução individual. Esse movimento irrompe no Brasil e provoca modificações em todos os níveis de ensino. Como explica Pinto (1986:129),

... a escola nova marcou presença no cenário educacional brasileiro, estremeceu os alicerces de uma escola que se fazia urgente renovar e principalmente deixou registro na História da Educação Brasileira a sua passagem como um movimento que buscava um melhor ensino, um maior respeito ao homem como cidadão e principalmente uma Escola Democrática que retratasse uma Educação Democrática e uma Sociedade Democrática.

Apesar das particularidades das experiências de Escola de Tempo Integral, pode-se destacar a importância que essas davam à articulação da educação intelectual com atividade criadora, em suas mais variadas expressões, à vida social-comunitária da escola, à autonomia dos educandos e dos docentes, e à formação global da criança.

A Escola Nova, especialmente a que se inspirou no pensamento de Dewey, pretendeu criar "... novas bases para o reconhecimento da autoridade pedagógica." (CAVALIERE, 2002:256).

Dewey (1980 apud CAVALIERE:2002) aponta caminhos para a mudança da educação ao destacar que cabe às escolas organizarem-se no sentido de dirigir e controlar a aprendizagem para a construção de uma vida melhor e a supressão de barreiras que distanciam as pessoas, impedindo sua convivência harmoniosa.

Na visão do educador acima citado, a mudança da sociedade advirá da formação de pessoas comprometidas com o ideal democrático trabalhado pela escola. Daí a importância do conteúdo do currículo e da estrutura interna da escola retratarem a própria vida do indivíduo.

Em síntese, o movimento escolanovista, ainda que minoritariamente, trouxe para a área educacional que a democracia é mais que uma forma de organização das estruturas imediatamente políticas. (CAVALIERE, 2002).

Não se pode esquecer que Dewey tem como princípio fundante o conceito pragmatista de experiência. Nesse sentido, a proposição de Dewey tem por preocupação central o processo de construção de conhecimentos verdadeiros. Para este autor o conhecimento se inicia com a perplexidade desencadeada pelo problema e se encerra com a resolução da situação problemática. A lógica é o processo indagativo, reflexivo; o conhecimento é o resultado desse processo e o já conhecido é o referencial utilizado na investigação. (TEIXEIRA, 1977)

É importante asseverar que as experiências precursoras de escola de tempo integral no Brasil decorrem da obra de Anísio Teixeira. No ano de 1947, Anísio, como Secretário de

Educação e Saúde, idealiza o modelo para expansão e restauração da escola primária no Estado da Bahia. A experiência pioneira, com registro histórico identificado, foi inaugurada na década de 1950, por Anísio, em um dos bairros mais pobres de Salvador, na Bahia, naquele período. A instituição recebeu o nome de Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Este centro contava com 4 (quatro) Escolas-classe e uma Escola-parque, num total de 11 (onze) prédios, e ocupava grande área do bairro da Liberdade. (EBOLI, 2000).

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

Nas Escolas-classe os alunos permaneciam quatro horas em aprendizagem escolar das chamadas matérias de ensino: linguagens, aritmética, ciências e estudos sociais. Após o horário de classe, os alunos se encaminhavam para a Escola-Parque.

De acordo com Eboli (2000), a função da Escola-Parque é importantíssima no conjunto desse sistema educacional para alcançar o objetivo da obra, que é a educação integral de jovens da classe popular. Nelas, os alunos são agrupados não apenas pela idade, mas por suas preferências, e distribuídos em turmas de 20 (vinte) a 30 (trinta) alunos no máximo, pelos diversos setores, todos em funcionamento para realizar as atividades.

Na Escola-parque, as atividades eram desenvolvidas em setores, sendo eles:

- 1 – *Setor de trabalho*: artes aplicadas, industriais e plásticas.
- 2 – *Setor de educação física e recreação*: jogos, recreação, ginástica etc.
- 3 – *Setor socializante*: grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja.
- 4 – *Setor artístico*: música instrumental, canto, dança teatro.
- 5 – *Setor de extensão cultural e biblioteca*: leitura, estudo, pesquisa etc. (EBOLI, 2000: 18)

Vale ressaltar que, neste centro, as crianças ainda tinham assistência médico-odontológica, assistência alimentar e contavam, ainda, com orientação educacional e supervisão. Essa obra de Anísio Teixeira projetou-o internacionalmente. Vale ressaltar que o Centro Educacional Carneiro Ribeiro tinha como objetivos gerais:

- . 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.
- . Torna-los conscientes de seus direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do processo social econômico.

. Desenvolver nos alunos a autonomia, iniciativa, responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros. (EBOLI, 2000:20)

O Centro abrigava crianças dos 7 aos 15 anos divididas por grupos, a princípio organizados pela idade cronológica. Previa-se a construção de residência para 5% do total das crianças da escola, que fossem reconhecidamente abandonadas, e que ali viveriam. (CAVALIERE, 2006:18)

O referido Centro tinha a capacidade para 4000 alunos, que lá permaneciam das 7:30 às 16:30h. Anísio pretendia, segundo Eboli (2000), construir ao todo nove Centros como este, que lembrariam uma universidade infantil e ofereceriam às crianças um retrato da vida em sociedade.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro²⁹, idealizado por Anísio Teixeira, construído em Salvador em local de maior pobreza para atender as crianças das camadas populares serviu como modelo para a construção do Sistema Escolar de Brasília.

2.3 Sistema Integrado de Educação Pública de Brasília

É importante destacar que o forte vínculo da escola com o meio social tem sido, ao longo do tempo, um dos principais fundamentos de Anísio Teixeira ao postular a revisão no modelo vigente. A escola vista como uma “agência social específica de preparação das crianças para a

²⁹As instalações do Centro Educacional Carneiro Ribeiro sofreram com a degradação do tempo, sendo entretanto alvo de algumas reformas físicas, ocorridas sobretudo durante o ano 2000, pelo governo do estado. O referido Centro, foi reinaugurado e revitalizado no dia 28 de fevereiro de 2002. A Escola Parque é a 6ª escola do complexo do complexo estudantil C.E.C.R, abriga 3. 770 alunos vindos das Escolas Classes 1, 2, 3, 4 e 5 (Escola Classe Álvaro Silva – a referida escola foi incorporada ao Centro, localiza-se a rua Conde de Porto Alegre, S/N - IAPI), para a prática de diversas atividades. O Centro divide-se em núcleos que são o de alimentação, artes, atividades laborais, esportes e jardinagem. Os alunos participam de atividades nas escolas-classe e na escola- parque no total a jornada é de 9 horas. Na escola-classe os educandos recebem um lanche e na escola-parque recebem o almoço e mais dois lanches. Não é obrigatório a freqüência dos alunos na escola-parque, contudo a participação é numerosa. É necessário assinalar que as Escolas-Classe são que são, 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. Nesta última, em 1964, passou a funcionar o ginásio, instalado em 1962 num dos pavilhões da Escola-Parque, a fim de estender-se por mais quatro anos a ação educativa do CECR sobre os alunos maiores. A Escola Parque, localizada à rua Saldanha Marinho, nº 134, no bairro da Caixa D'água, ocupa uma área de 42.292 m2, é arborizada e gramada. (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DA BAHIA, 2007).

sua plena participação na vida social”, deve permanentemente adequar-se à sociedade na qual se insere. Educação e sociedade para Anísio não se desvinculam. Na condição de intelectual liberal, entendia que o papel da escola era ir ao encontro das “...necessidades materiais e espirituais impostas pelo ritmo de desenvolvimento da sociedade” (BARREIRA, 1989:33).

Foi com esse direcionamento e com essa crença que tivemos no Brasil mais uma experiência de Escola de Tempo Integral, que foi descartada quase no seu nascedouro. A experiência foi denominada como Sistema Integrado de Educação Pública de Brasília, no final da década de 1950 e início de 1960. Concebida por um grupo de educadores, capitaneado por Anísio Teixeira, esta ação teve ampla abrangência. A esse respeito Borges (1994) esclarece que, a ...implantação do modelo educacional de Anísio Teixeira, para os sistemas de ensino de Brasília, deu-se em função da qualificação pessoal dos educadores em função de um projeto pouco definido, em termos operacionais. Por ocasião da inauguração da primeira escola parque, 20 de novembro de 1960 (...), alguns professores foram levados a conhecer mais de perto o modelo de educação integral desenvolvido na Bahia, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, para construírem a partir desse referencial, uma proposta teórica e prática a ser aplicada no Distrito Federal (BORGES,1994:50).

O sistema de educação proposto para Brasília foi constituído pelos seguintes tipos de instituições escolares: a) Centros de Educação Elementar, integrado por Jardins da Infância, Escolas-classe e Escolas-parque; b) Centros de Educação Média, destinados à Escola Secundária Compreensiva e ao Parque de Educação Média; c) Universidade de Brasília, composta de Institutos, Faculdades e demais dependências destinadas à administração, biblioteca, campos de recreação e desportos (TEIXEIRA, 1961:195-196)³⁰.

A escolarização seria iniciada no Jardim de Infância, para crianças de 4 (quatro) a 6 (seis) anos de idade e, em seguida, os alunos ingressariam na Escola-Classe, concebida para a educação intelectual sistemática de alunos de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos, complementando,

³⁰ Exceto a Universidade de Brasília, cuja criação foi objeto de plano específico, elaborado por intelectuais ligados ao INEP, as demais instituições tiveram as suas diretrizes e especificações estabelecidas no plano de construções escolares (PEREIRA & ROCHA, 2007).

paralelamente, a sua formação na Escola-Parque³¹, com vistas ao desenvolvimento artístico, físico e recreativo e sua iniciação para o trabalho. A idéia básica nessa concepção, segundo explicita o plano, é “..juntar o ensino propriamente intencional, da sala de aula, com a auto-educação resultante de atividades de que os alunos participem com plena responsabilidade” (TEIXEIRA, 1961:197). Nessas condições, na proposta, a

...criança, além das quatro horas de educação convencional, no edifício da escola-classe, onde aprende a estudar, conta com outras quatro horas de atividades de trabalho, de educação física e de educação social, atividades em que se empenha individualmente ou em grupo, aprendendo, portanto, a trabalhar e a conviver. (Ibdem)

Buscou-se a idéia de uma educação integral, que se volta para o indivíduo em todas as suas dimensões. A escola completa, rica, variada, formativa por excelência e integrada ao espaço vivificante do mundo, possibilitaria aos alunos participação em experiências educativas diversificadas, pelas quais se habilitariam para a ação inteligente em sua vida. Para isso, a jornada escolar se estenderia necessariamente para oito horas diárias, “...tempo para se fazer uma escola de formação de hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual” (TEIXEIRA, 1957:4).

Em relação ao Ensino Médio, foi proposto por Anísio os Centros de Ensino Médio que se destinavam a oferecer a cada adolescente a real oportunidade para cultivar o seu talento, tendo em vista dupla finalidade: preparar-se diretamente para o trabalho ou prosseguir a sua educação no nível superior (TEIXEIRA, 1976).

³¹ Atualmente cada escola-parque no Distrito Federal, atende em média 8 escolas-classe, contudo os educandos das escolas-classe participam das atividades na escola-parque uma vez por semana, ou seja uma escola-parque atende por exemplo os educandos da escola classe (A) na quinta-feira, da escola-classe (B) na sexta-feira. Diante disso, é importante ressaltar que os alunos das escolas-classe são atendidos no mesmo período de aula em que estudam (no Distrito Federal a jornada escolar diária é de 5 horas). Além disso, não se pode deixar de dizer no final de 2007, o governo do Distrito Federal criou por meio do Decreto nº 28.513, de 04 de dezembro de 2007 a “Secretaria Extraordinária para a Educação Integral do Distrito Federal” que tem como objetivo: “ 1) Zerar a evasão escolar; 2) Melhorar o índice de frequência escolar; 3) Diminuir em 33% a defasagem idade/série; 4) Diminuir em 33% o índice de repetência; 5) Atingir em 2014 o índice de 6,5% de desenvolvimento da educação básica”. Esta secretaria é responsável pela implantação do programa nas 612 (seiscentas e doze) escolas de Ensino Fundamental que o DF possui. Dessas, 416 (quatrocentas e dezesseis) aderiram ao tempo integral. Estas escolas, de acordo com a Secretaria de Educação do Distrito Federal vão aumentar gradualmente o tempo de permanência dos estudantes para 8 (oito) horas, sendo admitido também o mínimo de 6 (seis) horas diárias já no primeiro semestre letivo de 2008. Vale destacar que, as escolas de Educação Infantil e Ensino Médio ficarão fora do programa no ano de 2008. As crianças inseridas no projeto receberão 5 (cinco) refeições diárias. Além das disciplinas curriculares tradicionais serão oferecidas aulas de artes, esportes e atividades de reforço escolar. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 2007).

Na realidade, o plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital Federal oferecer à Nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do País (TEIXEIRA, 1961).

Diante do exposto pode-se destacar que Anísio defendia a tese de que a educação deveria assumir prioridade nas políticas públicas voltadas para o ajustamento. À escola cabia a árdua tarefa de preparar a criança para a civilização técnica e industrial, que se encontrava em permanente processo de mudança.

2.4 Os Centros Integrados de Educação Pública

A terceira, marcante e polêmica experiência foi realizada no Estado do Rio de Janeiro com os CIEPs³², que foram criados na década de 1980, período de transição e de profundas transformações que envolveram praticamente todos os setores da vida institucional do Brasil. Este período foi marcado por intensas mobilizações e greves e ficou conhecido como “a década perdida”, considerando-se que a economia se encontrava em profunda recessão e que o desemprego e a miséria eram crescentes.

Neste período, diversos segmentos da sociedade procuravam restaurar, com a volta à democracia, todo o quadro institucional do país. Na verdade, esta situação vinha desde os anos 1950, quando o crescimento demográfico da população, aliado ao intenso êxodo rural e às migrações internas das zonas mais pobres do Brasil para as mais desenvolvidas, provocou uma intensa urbanização, principalmente destas zonas e das capitais do país.

Nos anos 1980 havia no espaço educacional uma intensa agitação ou reorganização. Debates, artigos e moções em congressos e associações de educadores em prol de mais verbas para o ensino público são intensificados e futuramente tal movimentação refletiria na educação, de forma qualitativa.

Foi nesta década que uma nova Constituição Brasileira foi escrita, vigorando a partir de outubro de 1988. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional entra em vigor somente em dezembro de 1996, como consequência de um significativo confronto de posições e de visões de educação, acontecido no seio do Congresso Nacional, quando de sua tramitação.

³² Centros Integrados de Educação Pública.

Naquela época, o sistema de eleições diretas para prefeitos e governadores foi restabelecido e uma nova legislação partidária fez surgir vários partidos: PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro, que sucedeu ao MDB); PDS (Partido Democrático Social, sucessor da Arena); PTB (Partido Trabalhista Brasileiro, de Ivete Vargas); PDT (Partido Democrático Trabalhista, de Brizola); PT (Partido dos Trabalhadores). Este reunia trabalhadores e grande parte dos intelectuais de esquerda.

O que se percebe é que, nesse período de transição política por que passava o Brasil, os Partidos Políticos, aliados à necessidade de resolver os grandes problemas educacionais, elegeram, em sua grande maioria, a educação como prioridade em seus programas e discursos proferidos.

Nessa perspectiva, além das posições partidárias, inúmeras experiências foram realizadas no Brasil, no sentido de melhorar a qualidade do ensino, sendo as mais conhecidas o Edurural (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Rural), o CB (Ciclo Básico no Estado de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro), o PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança de São Paulo), o CIEP (Centro Integral de Educação Pública no Estado do Rio de Janeiro) e, sem um nome específico, no Estado do Paraná aumentou-se o tempo escolar diário do aluno (STOCK, 2004).

Em 1982, governos de oposição foram eleitos em dez Estados da União (MG, SP, PR, PA, AM, AC, MS, GO, ES –PMDB e RJ-PDT). Suas políticas educacionais representaram uma efetiva ruptura com a dos governos militares. Administradores e educadores estavam voltados para a tese de que tínhamos uma escola que excluía seus alunos e isso se evidenciava com base em estudos desenvolvidos na época. (CUNHA, 2001)

Baseada na experiência anterior, desenvolvida no Rio Grande do Sul, quando secretário de obras do Estado, prefeito de Porto Alegre e governador do Rio Grande do Sul (1959 -1963), Leonel Brizola em seu governo (1983-1987) apresenta a proposta dos Centros Integrados de Educação Pública como desafio aos inúmeros problemas enfrentados pela escola pública, cujo objetivo era construir a qualidade do ensino da escola pública para as classes populares.

Liderado por Darcy Ribeiro, em 1982, o programa dos CIEPs tinha o encargo de implantar “... quinhentos CIEPs até março de 1987; a criação de um programa de Educação Juvenil, no horário noturno, para jovens de quinze anos e mais; criação de escolas de

demonstração em diferentes localidades do Estado; reformulação e regulamentação da carreira do magistério.” (PARO, 1988: 19)

Os CIEPs se configuraram como um programa de governo que seria operacionalizado por meio do PEE (Programa Especial de Educação).

Cunha (2001:143) assevera que, na proposta original, os

... prédios dos CIEPs deveriam situar-se preferencialmente nas áreas carentes. Seriam construídos por empresas privadas (mediante concorrência pública) em concreto, com estrutura pré-fabricada. Cada escola teria três blocos. No bloco principal com três andares, estariam 24 salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco ficaria o ginásio coberto, com quadra esportiva polivalente, arquibancada e vestiários. No terceiro bloco estaria a biblioteca e, sobre ela, a moradia dos alunos residentes.

Em se tratando de um programa de governo, é importante destacar que os CIEPs fizeram parte das propostas de Leonel Brizola. O primeiro CIEP foi inaugurado no Rio de Janeiro, em abril de 1985, tendo como nome CIEP Tancredo Neves, localizado no bairro do Catete. Na realidade, os anos de 1985 e 1987 foram marcados pela implantação de 127 CIEPs, no Rio de Janeiro. (BORGES, 1994).

Ghiraldelli Jr. (1990:49) declara que os “CIEPs, apesar de sobrepor uma rede paralela de ensino à rede já existente, trouxe de fato oportunidades para uma teorização calcada em números e dados a respeito das possibilidades da escola de tempo integral.”

Para Borges (1994:56) “... os CIEPs trazem em seu bojo a busca da identidade da escola pública no Brasil, apresentando a escola de tempo integral como uma saída ao caos social em que se encontram as crianças e adolescentes oriundos das classes populares”.

É importante que se discuta uma polêmica envolvendo a criação dos CIEPs no Rio de Janeiro, que diz respeito ao pesado investimento reservado à educação que, convertido em moeda americana no ano de 1984, alcançava o valor aproximado de 60 (sessenta) milhões de dólares, levando à indignação a opinião pública de uma parte da sociedade, uma vez que outros setores do Estado se encontravam “abandonados” e sem recursos suficientes. A mídia no Brasil, especialmente a televisão, divulgava os CIEPs sugerindo que o governo de Leonel Brizola consistia em dar ao pobres escolas de ricos. Somada às polêmicas surgidas na época, houve o aumento do número de CIEPs implantados por ocasião da segunda gestão de Brizola, numa nítida postura de cunho partidária e inspiração elitista (GHIRALDELLI JR., 1990).

Nesse meio tempo, entre o final da primeira gestão Brizola (1986) e o início da segunda (1991), governou o estado do Rio de Janeiro Wellington de Moreira Franco do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) que fora eleito vencendo o candidato à sucessão governamental de Brizola, Darcy Ribeiro. No período do governo Moreira Franco, houve uma ruptura do programa dos CIEPs. O governo estadual abandona e descaracteriza a proposta original dos CIEPs. Alguns CIEPs foram fechados, os que não funcionavam ainda no início do governo Moreira Franco foram abandonados e houve o desmonte do horário integral.

Faz-se pertinente frisar que articulados à rede pública do Estado do Rio de Janeiro, os CIEPs formaram um sistema paralelo a ela em termos de organização administrativa e enquanto proposta educacional.

Para que possamos melhor compreender esse contexto, Samartini, (1988:56) destaca que “...as escolas experimentais de Anísio Teixeira não tiveram continuidade; os CIEPs enfrentaram dificuldades de manutenção e expansão, dada a mudança de governo e o custo oneroso do aluno em período integral”.

Assim,

... o que se pode perceber é que do discurso à prática existem dicotomias inegáveis, motivadas por fatores de ordem técnica e política, que certamente estão por ser resolvidas num contexto muito maior do processo de formação histórica do nosso país, que não circunscreve ao cenário educacional, mas, que ainda nos afeta em diferentes campos da sociedade em que nos inserimos (BORGES,1994: 69).

O que se percebe efetivamente é a descontinuidade das políticas públicas educacionais, as mudanças dos partidos políticos no poder contribuem para esse fato. Contudo, pode-se destacar que mesmo em governos que são do mesmo partido, há a descontinuidade das políticas públicas³³.

Neste contexto, é necessário asseverar que toda a polêmica envolvendo a implantação dos CIEPs no estado do Rio de Janeiro permanece nos dias de hoje. Debates, pesquisas e fóruns de discussão são realizados atualmente, levando a importantes reflexões sobre essa relevante experiência na história da educação brasileira.

2.5 Os anos 90: os Centros Integrados de Atenção à Criança – CIACs - e os Centros de Atenção Integral à criança - CAICs.

³³ Cavaliere (2003) esclarece de acordo com estudos feitos em 50 CIEPs em 16 municípios diferentes no ano de 2001. A pesquisa revelou que a cada 10 das 20 unidades municipais dos CIEPs (construções originais) foi possível detectar falta de manutenção e até mesmo abandono das partes externas destas escolas. Para a autora, as escolas de tempo integral constituem 15,8% do sistema municipal da cidade do Rio de Janeiro, atendendo à população mais pobre e desassistida do município. A maior parte dos CIEPs localizados no interior do estado do Rio permanecem sob gestão estadual, embora muitos tenham sido municipalizados e descaracterizados da proposta original ao longo dos anos.

Os CIACs³⁴ são tratados nesse contexto como mais uma experiência de Escola de Tempo Integral desenvolvida no Brasil, criados no início dos anos 1990 e que tiveram como base a experiência dos CIEPs.

É necessário destacar que os CIACs foram idealizados pela equipe do governo Collor³⁵. Em 1991, o referido governo “...anunciou o Projeto Minha Gente, que deveria implantar 5.000 (cinco mil) escolas de ensino fundamental em tempo integral em todo o Brasil. Eram escolas com pré-moldado específico para essa finalidade e também suscitaram intensa discussão a respeito do seu custo e localização” (STOCK, 2004). Nasceram assim os CIACs, construídos em várias regiões do País.

Em 13 de novembro de 1991, o MEC (Ministério da Educação), por meio da Portaria Ministerial nº 2.134, leva ao conhecimento público as Diretrizes Gerais e Recomendações para a formulação de Projetos Pedagógicos dos CIACs. Vale notar que o fim do governo Collor não significou o fim do projeto dos CIACs, na medida em que, para não perder os investimentos já realizados, da ordem de um bilhão de dólares, o então ministro Murílio Hingel (governo Itamar Franco) decidiu dar continuidade ao programa com algumas modificações, inclusive com alteração de sua sigla, com gastos previstos de 3 (três) bilhões de dólares para o período 1993-1995. Nesse sentido, a partir de 1992 passaram a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). (STOCK, 2004).

As Diretrizes dos CAICs foram vinculados pelo Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – (PRONAICA), que teria como atribuição, de acordo com a LEI nº 8.642, de 31 de março de 1993:

Art. 2º O Pronaica terá as seguintes áreas prioritárias de atuação: I - mobilização para a participação comunitária; II - atenção integral à criança de 0 a 6 anos; III - ensino fundamental; IV - atenção ao adolescente e educação para o trabalho; V - proteção à saúde e segurança à criança e ao adolescente; VI - assistência a crianças portadoras de deficiência; VII - cultura, desporto e lazer para crianças e adolescentes; VIII - formação de profissionais especializados em atenção integral a crianças e adolescentes (BRASIL, 1993).

³⁴Dos cinco mil CAIC's previstos para serem implantados nos 600 maiores aglomerados urbanos (meta prevista pelo Projeto Minha Gente), o MEC assumiu como meta de curto prazo, para o período 1993/1994, a construção de 423 CAIC's em diversas regiões do país(STOCK,2004).

³⁵ O Governo Collor de Mello, em 1990, lança o projeto de construção de Centros Integrados de Apoio à Criança - CIACs, em todo o Brasil, inspirados no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs, do Rio de Janeiro, existentes desde 1982.

Evidencia-se que o PRONAICA, criado em 1993, surge em substituição ao “Projeto Minha Gente”, do governo Fernando Collor de Melo. Tem praticamente os mesmos objetivos do projeto de origem, mas passou a adotar, para a sua operacionalização, as unidades físicas dos CIACs - agora chamados CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança) – com a adequação de espaços físicos pré-existentes e a articulação e integração de serviços setoriais, voltados para a criança³⁶.

O programa citado anunciou a superação das carências das crianças e dos adolescentes. Suas estratégias foram: a integração dos serviços, o atendimento integral, a participação da comunidade e a gestão local pelas prefeituras e instituições comunitárias. Teve como fundamentos a urgência de reverter as precárias condições de vida de parte das crianças e adolescentes brasileiros, nos posicionamentos e compromissos internacionais e na Constituição Federal de 1988, que estabelece nos seus dispositivos relativos à área social, importância primordial à essa questão, para o que o Estado deveria assumir e dispensar apoio e atenção especiais, provendo os meios necessários pelo desenvolvimento de programas de assistência social à criança e ao adolescente.

É preciso reconhecer que a superação dos problemas das crianças e dos adolescentes e de suas famílias no Brasil extrapola a capacidade de atuação de um programa. Todavia, a construção dos CAICs puderam amenizar, em alguns aspectos, os problemas emergenciais das crianças e

³⁶ De acordo com o Relatório de Auditoria Operacional de 1997, que teve como Ministro-Relator Marcos Vinícios Rodrigues Vilaça, a Equipe responsável pelos trabalhos fez minuciosa análise sobre a atuação dos centros, que surgiram no final de 1990, no âmbito do Projeto Minha Gente, originalmente com o nome de Centros Integrados de Atendimento à Criança e ao Adolescente - Ciacs e que depois passaram a se chamar Centros de Atenção Integral à criança - CAICs. O relatório constatou que “...mais de 95% dos Caics construídos até maio de 1996 estavam em funcionamento, não ocorrendo, portanto, um problema significativo de não aproveitamento das unidades. No entanto, verificou-se também que é consideravelmente baixo o índice de funcionamento daqueles subprogramas que não fazem parte das escolas convencionais e que foram introduzidos nos Caics, como Iniciação ao Trabalho, Proteção Especial à Criança e à Família, Atendimento Médico e Atendimento Odontológico. Ainda mais baixo é o percentual de unidades que adotam o atendimento integral com turno de oito horas (menos de 5% dos 251 Caics que responderam ao questionário). Além disso, considerando que os Caics possuem um alto custo de funcionamento que sobrecarrega o orçamento das prefeituras e governos estaduais, a tendência é que eles passem a funcionar cada vez mais como escolas convencionais, adotando, eventualmente, um ou outro subprograma. Por outro lado, observou-se que o desempenho dos alunos nos Caics, bem como os índices de evasão e repetência, não são muito melhores do que nas escolas convencionais. A qualidade de construção, se é melhor, apresenta inúmeros e sérios problemas. A manutenção, além de mais difícil, apresenta um custo maior do que nas escolas convencionais. Portanto, a relação custo benefício não apresenta um saldo muito favorável ao Projeto Minha Gente e ao Pronaica e o balanço de suas realizações não apresenta um resultado muito expressivo, indicando, como entendem os pesquisadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), que esta não é a melhor forma de resolver, ou mesmo minimizar, os problemas das crianças e adolescentes no Brasil e que o Programa possuía objetivos muito superiores às suas possibilidades” (BRASIL, Tribunal de Contas da União, 2007:95).

adolescentes que tiveram acesso a essa escola, que faz parte da trajetória de escola de tempo integral no país.

Borges (1994:76) afirma que as ... discussões travadas acerca das propostas dos CIACs, pelo que a literatura dá notícia, estão circunscritas aos gabinetes e às falas dos seus idealizadores, que têm por missão pensar e decidir pela educação, em nome da população. O que me faz concluir que o nível de participação popular propalado ainda se encontra em fase embrionária, e delimitado no campo teórico.

Pode-se afirmar que, no Brasil, os poucos CAIC's em funcionamento, seu elevado custo, o tamanho e a complexidade de sua estrutura física e de serviços —(...) acarretam um ônus bastante significativo para os orçamentos das prefeituras. Isso associado às descontinuidades das políticas públicas contribuiu para que muitos CAIC's fossem abandonados e outros diminuíram o tempo de atividades funcionando como escolas de tempo parcial e não de tempo integral como previa a proposta oficial³⁷(STOCK, 2004), configurando-se como mais uma experiência de escola de tempo integral que não conseguiu apoio político e social para sua manutenção.

2.6 Escola de Tempo Integral: experiências internacionais

Para compreendermos melhor a escola de tempo integral no Brasil, faz-se necessário uma visão panorâmica da organização da educação básica em outros países, em relação ao tempo (diário e anual) na atualidade destinado ao processo educativo, além de uma descrição sucinta das atividades educativas básicas nela desenvolvidas.

QUADRO 2 - O TEMPO LETIVO EM ALGUNS PAÍSES³⁸

³⁷Para ilustrar, vale o exemplo exposto por Feitoza & Nogueira (2007:01) onde destacam que situação dos 13 Caics construídos no DF é lamentável. Neles, além da ação do tempo sobre a parte física, a proposta pedagógica jamais foi executada como no projeto-piloto do Paranoá. “Os berços amontoados no CAIC Bernardo Sayão na Ceilândia – DF não podem ser doados e ficam expostos sol e à chuva. Freezers usados como despensas. Cadeiras odontológicas, cozinhas industriais e máquinas de lavar danificadas por falta de uso e manutenção. O projeto pedagógico dos Centros de Atenção Integral à Criança (Caics) não foi a única vítima do abandono por parte do governo federal”.

³⁸ As informações contidas na tabela estão disponíveis nos sites oficiais dos países e constam nas referências bibliográficas. A pesquisadora também fez visitas às embaixadas para buscar informações que deram subsídios para

Países	Ensino Fundamental I	Horas diárias de trabalho	Horas anuais mínimas de trabalho	Atividades desenvolvidas
Alemanha	9 anos	Entre 6 e 8 horas	185 dias (varia de acordo com o Estado)	Os alunos têm aulas de outras línguas, em alguns Estados, chegam até a três línguas, além de atividades esportivas, têm aulas de música, física, matemática, história, <i>German</i> , biologia, latim (dependendo o nível em que se inserem).
Argentina	10 anos	5 horas	180 dias	Além do currículo básico os alunos têm aulas de esportes variados e atividades culturais.
Austrália	10 anos	6 horas e meia	200 dias	Todas as escolas fornecem matérias nas oito áreas chaves de aprendizagem: Inglês, matemática, estudos da sociedade e do meio-ambiente, ciência, artes, outras línguas, tecnologia e desenvolvimento pessoal, saúde e educação física. Além disso, os alunos têm aulas de teatro, música, arte, debate, discurso em público e atividade esportiva em equipe ou individual, além de competições entre escolas.
Bolívia	8 anos	6 horas	200 dias	Além do currículo básico os alunos têm aulas de esportes variados e atividades culturais.
Cuba	9 anos	Entre 5 e 8 horas e meia	200 dias	Além do currículo básico, os alunos têm aulas de artes, esportes, tecnologias, além de preparação para o trabalho.
Chile	12 anos	Entre 5 e 8 horas e meia.	200 dias	Além do currículo básico os alunos têm aulas de esportes variados e atividades culturais como música, teatro entre outros.
Espanha	10 anos	Entre 6 e 8 horas	175 dias	Os alunos estudam o meio natural, social e cultural; educação artística; Educação física, linguagem e literatura castellana, língua estrangeira e matemática. Além disso, estudam música, tecnologias, educação plástica e visual, geografia e história.
Estados Unidos	10 anos	8 horas	180 dias	As crianças realizam atividades do currículo comum e atividades diferenciadas envolvendo esportes, além da aprendizagem de outras línguas.
Finlândia	9 anos	7 horas semanais em média	190 dias	Os alunos aprendem o idioma e literatura finlandesa, outros idiomas, estudo ambiental, educação cívica, religião ou ética, história, estudos sociais, matemática, física, química, biologia, geografia, educação física, música, artes, trabalhos manuais e economia doméstica.

O quadro 2 revela que os nove países pesquisados têm uma maior extensão diária de aulas que o Brasil, onde a jornada é de 4 (quatro horas) previstas em Lei, mas que, em muitos municípios e escolas, ainda é inferior ao estabelecido. Isso não quer dizer que a escola de

a elaboração da tabela acima, nas embaixadas que não foi recebida, o contato foi estabelecido por e-mail, todos respondidos.

tempo integral é uma extensão do tempo, mas sim que uma escola de tempo integral necessita que se amplie a quantidade de horas diárias que o aluno permanece nela, para que uma nova proposta pedagógica seja efetivamente vivenciada. Até porque, a “... escola de tempo integral não é somente uma medida de tempo, é uma visão pedagógica.” (MONLEVADE, 2006:66).

Neste contexto, nota-se que países considerados periféricos, como Argentina e Bolívia, têm jornada escolar diária semelhante. No Chile e em Cuba, a jornada tem variação entre 5 (cinco) e 8 (oito) horas diárias. Já os Estados Unidos, Espanha, Alemanha, Alemanha, Finlândia e Austrália, oferecem entre 6 (seis) e 8 (oito) horas de aula por dia.

Em relação aos dias letivos, no Brasil são obrigatórios 200 (duzentos) dias. De acordo com o levantamento feito (descrito no quadro 2), a obrigatoriedade de 200 (duzentos) dias acontece também em países como a Austrália, Cuba, Chile e Bolívia. Nos demais, há uma variação entre 175 (cento e setenta e cinco) e 190 (cento e noventa) dias, a exemplo da Finlândia). Pode-se destacar no quadro 2 que Chile e Cuba são os países que apresentam maior carga horária anual, podendo chegar a 1.700 (mil e setecentas) horas anuais³⁹. Alemanha, Estados Unidos e Espanha, nesta ordem vêm logo em seguida, oferecendo em média 1.400 (mil e quatrocentas) horas-aula por ano.

2.7 Algumas experiências atuais de Escola de Tempo Integral no Brasil

Considerando-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9394/96) prevê, como já foi mencionado na parte inicial desse estudo, o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral, no Artigo 34, convém conhecer algumas das diversas e pontuais experiências brasileiras atuais, de escolas de Tempo Integral.

2.7.1 Escolas Estaduais de Tempo Integral no Brasil

É importante dizer que o quadro a seguir nos apresenta uma visão panorâmica das escolas estaduais que funcionam em regime de tempo integral, atualmente no Brasil, de acordo com as informações obtidas nos sites oficiais dos Estados e no documento “Qualidade da Educação Básica nas Escolas Públicas do Brasil”⁴⁰. Esta consideração é pertinente, na medida em que os

³⁹ Para o cálculo considerou-se a maior carga horária semanal dos países que constam no quadro 2.

⁴⁰ Documento elaborado pelo Núcleo de Pesquisa em Política e Gestão da Educação da UnB, para o Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, em 2006.

dados foram, encontrados em documentos e informações divulgados pelas próprias secretarias de educação, sem que houvesse confirmação, *in loco*, dos mesmos.

Considerando-se a extensão dos Estados e quantidade de escolas que funcionam com ampliação do tempo diário de permanência do estudante na escola, a realidade é ainda incipiente, do ponto de vista de uma política pública. Porém, não se pode desconsiderar a relevância dessas iniciativas em oferecer uma educação em tempo integral, mesmo que com diferentes cargas horárias e formas de organização curricular. Efetivamente, a escola de tempo integral necessita se configurar como uma política pública nacional consistente.

QUADRO 3 - ESCOLAS ESTADUAIS COM TEMPO ESCOLAR DIÁRIO AMPLIADO⁴¹

Estados	Nº de Escolas funcionando em Tempo Integral	Implantação	Jornada escolar diária	Atividades desenvolvidas
Amazonas	4 escolas	2001	10 horas	Além das atividades do currículo comum, são desenvolvidas atividades de música, artes, aulas de flauta, informática, xadrez, teatro, além de atividades no laboratório de física e na biblioteca.
Goiás	32 escolas	2006	10 horas	São oferecidas atividades curriculares pedagógicas, artísticas, culturais, esportivas e de integração social.
Rio Grande do Sul	23 escolas	2004	7 horas	As crianças têm atividades do currículo oficial e, além dessas atividades, são ofertadas oficinas, dentre elas, esportes, padaria, horta e atividades agrícolas. Em cada município às oficinas são diferenciadas devido as necessidade da comunidade.

⁴¹ As informações citadas nesta tabela foram retiradas dos sites oficiais das Secretarias de Educação dos referidos Estados. Além disso, a pesquisadora enviou e-mails às secretarias e as mesmas responderam onde alguns Estados enviaram propostas curriculares como contribuição para a pesquisa. Para complementar as informações, a pesquisadora entrou em contato com as secretarias de educação dos Estados de modo a colher informações que enriquecessem a pesquisa.

Estados	Nº de Escolas funcionando em Tempo Integral	Implantação	Jornada escolar diária	Atividades desenvolvidas
São Paulo	506 escolas	2006	9 horas	No período da manhã, são ofertadas as aulas do currículo básico do ensino fundamental e no período da tarde, as oficinas curriculares, as quais abrangem orientação para estudo e pesquisa, atividades de linguagem e de matemática, atividades artísticas, atividades esportivas e motoras. É oferecido também aulas de teatro, música, artes visuais, dança, ginástica, educação física, Filosofia, jogos e língua estrangeira.
Santa Catarina	116 escolas	2003	Entre 7 e 9 horas	Os alunos realizam atividades esportivas, artísticas e culturais além de cursarem disciplinas como artes plásticas, artes cênicas, música, artesanato, dança e educação que complementam o currículo oficial.
Sergipe	9 escolas	2006	9 horas e 40 minutos	Pela manhã os alunos fazem um lanche e estudam as disciplinas da base nacional comum. Almoçam e, às 13 h, iniciam a segunda parte das atividades que é composta por oficinas, que se dividem em atividades de linguagem e matemática, atividades artísticas, atividades motoras e esportivas e atividades de participação social.
Tocantins	11 escolas	2006	6 horas e 30 minutos	São oferecidas atividades do currículo comum, além de oficinas pedagógicas com artes, atividades físicas e culturais.

De acordo com as informações apresentadas no quadro 3 e com as limitações indicadas anteriormente, pode-se inferir que os Estados que possuem um maior número de escolas estaduais de tempo integral são os estados de São Paulo e de Santa Catarina. Os estados Goiás e Rio Grande do Sul possuem iniciativas importantes, mas no que se refere à quantidade de escolas, estes possuem número muito inferior àqueles. Percebe-se também que estados como Sergipe, Amazonas e Tocantins contam com experiências pontuais.

A maioria dos Estados que possuem escolas funcionando em tempo integral tem uma realidade semelhante com relação às atividades oferecidas e à quantidade de horas em que os sujeitos permanecem na escola. Além dessas semelhanças, todas as experiências são novas, visto que se iniciaram entre 2001 e 2006, o que indica estarem em fase de implantação.

2.7.2 Escolas Municipais de Tempo Integral no Brasil

Nos últimos anos, vêm sendo desenvolvidas várias experiências de Escolas de Tempo Integral em diversos municípios do país. Dentre as inúmeras experiências, é importante destacar algumas.

QUADRO 4 - ESCOLAS MUNICIPAIS COM TEMPO ESCOLAR DIÁRIO AMPLIADO⁴²

Municípios	Nº de Escolas funcionando em Tempo Integral	Implantação	Jornada escolar diária	Atividades desenvolvidas
Americana-SP	9 escolas	1991	10 horas	Os alunos têm atividades do currículo oficial e a parte diversificada se diferencia de região pra região, de acordo com as necessidades dos educandos. Geralmente são atividades artísticas, esportivas e culturais.
Araruama – RJ	5 escolas	2006	Entre 6 e 8 horas	Além das atividades curriculares, são desenvolvidas atividades de informática, biblioteca, atividades com vídeos e esportes.
Apucarana-PR	36 escolas	2001	9 horas e 30 min	As atividades oferecidas são as da Base Nacional comum e são mescladas com atividades de artes e esportes.
Curitiba-PR	97 escolas	Desde 1986 o município atende em tempo integral, mas em 2005, as escolas tiveram uma nova configuração.	Entre 6 e 8 horas	Os alunos estudam as disciplinas da Base nacional comum e realizam atividades esportivas, culturais e artísticas.

⁴² As informações citadas nesta tabela foram retiradas dos sites oficiais das Secretarias de Educação e das Prefeituras dos referidos Municípios. Além disso, a pesquisadora enviou e-mails às secretarias e as mesmas responderam enviando informações acerca do tempo ampliado. É importante destacar que a pesquisadora visitou todas as escolas do Município de Goiânia – GO e de Goianésia-GO afim de observar como se organizavam o tempo em que o estudante permanecia na escola. Foram obtidas informações por meio de telefone no sentido de enriquecer as informações disponíveis nos *sites* oficiais e nos documentos disponíveis.

Municípios	Nº de Escolas funcionando em Tempo Integral	Implantação	Jornada escolar diária	Atividades desenvolvidas
Cascavel - PR	8 escolas	2006	Entre 6 e 8 horas.	Os alunos, além das atividades do currículo, têm aulas de Teclado, Ginástica Rítmica, Ética e Cidadania, Reforço Escolar, Educação Ambiental, Laboratório de Ciências, Laboratório de Matemática, Laboratório de Português, Artes Manuais, Artes Cênicas, Dança, Flauta, Violão, Capoeira, Brinquedoteca, Videoteca, Informática Educacional, Esportes, Xadrez.
Goiânia-GO	7 escolas	Abril de 2005	10 horas e 20 min	No período da manhã, os educandos estudam as disciplinas da base nacional comum. Além disso aprendem por meio de oficinas de literatura, informática, dança, práticas esportivas como vôlei, futsal, teatro, educação ambiental, artes plásticas, jogos matemáticos e, recebem também atendimento pedagógico.
Goianésia-GO	07 escolas	2001	10 horas	As atividades oferecidas são as da Base Nacional comum que são mescladas com atividades de artesanato e esportes como basquete, vôlei, natação, futebol e jogo de xadrez.
Nova Iguaçu - RJ	16 escolas	2006	8 horas	Além das atividades do currículo comum, as aulas são complementadas por atividades esportivas, culturais, além das oficinas de aprendizagem. Estas atividades são desenvolvidas em parceria com a comunidade interna e externa como igrejas, associações, clubes, quadras, academias entre outras.
Pato Branco - PR	26 escolas	1996	8 horas	É oferecido nas escolas de Pato Branco um conjunto de atividades extra-classe, como o ensino de informática, inglês, dança, xadrez, artesanato, leitura, esporte, teatro, além das atividades do currículo comum.

Para melhor compreensão do quadro 4, é importante dizer que os municípios discriminados apresentam experiências de escolas de tempo integral mas que, no entanto, não foi possível a confirmação presencial das informações divulgadas pelas secretarias municipais de educação, tal como ocorreu com as escolas estaduais.

Vale notar que as experiências apresentadas possuem pontos em comum, tanto no que diz respeito à quantidade de horas envolvidas no processo educativo, quanto às atividades semelhantes que desenvolvem.

Ressalta-se ainda que o município de Curitiba-PR vem, desde 1986, implementando a escola de tempo integral. Entretanto, no ano de 2005, esta forma de organização escolar se apresenta no município com um total de 97 unidades.

É necessário assinalar que se trata de experiências que estão em processo inicial de implantação, pois a maioria desses municípios iniciaram a experiência nos anos de 2005 e 2006, com exceção de Curitiba-PR (1986), Americana-SP (1991) e Pato Branco – PR em (1996). Mesmo assim, vale ressaltar que, com todos os “atropelos”, “avanços e retrocessos”, são experiências que merecem destaque, por proporem a possibilidade de construção de uma escola possível e diferente.

3 CONCLUSÃO

Neste capítulo buscou-se apresentar as experiências de escola de tempo integral no Brasil, e para isso considerou-se necessário ter uma visão panorâmica da organização da educação em relação ao tempo escolar adotado em outros países.

A partir disso, pode-se depreender que as experiências de escola de tempo integral no Brasil decorrem dos ideais de Anísio Teixeira, assumidos na elaboração e execução de políticas educacionais como os CIEPs, os CAICs, o Sistema de educação de Brasília e a primeira experiência, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro na Bahia.

Nesta dimensão, acerca do pensamento de Anísio Teixeira, não se pode esquecer que esse educador trouxe grandes contribuições ao pensamento educacional brasileiro. Mesmo assim, sua visão democrata, mas liberal não expressa os indicativos de uma escola de tempo integral entendidas nessa dissertação e que serão abordadas no capítulo III. Contudo, o resgate do seu pensamento foi necessário no sentido de revelar como historicamente essa política foi sendo construída no Brasil.

Não se pode negar que as políticas adotadas pelo Estado para reformar a educação brasileira têm sido objeto de vários estudos e, para compreendermos melhor, pode-se destacar o de Cunha (1997), visto que o autor adota um conceito bastante interessante para enriquecer a compreensão das políticas para a educação. Trata-se da administração "zig zag" que, segundo ele, consiste em oscilações que são,

... resultantes do fato de que cada ministro ou secretário de educação tenha a *sua* idéia 'salvadora' para a crise da educação, o *seu* plano de carreira, a *sua* proposta curricular, o *seu* tipo de arquitetura escolar, as *suas* prioridades. Assim, as idéias 'salvadoras' para a crise da educação, os planos de carreira, as propostas curriculares, a arquitetura escolar e as prioridades mudam a cada quatro anos, freqüentemente até mais rápido, já que nem todos permanecem à frente do ministério ou da secretaria da educação durante todo o mandato do presidente, do governador ou do prefeito (CUNHA, 1997:1).

O autor abordado apresenta ainda três razões que, na sua compreensão, fundam a política "zig zag": a primeira, nomeada *eleitorismo*, ou seja, a procura de políticas educacionais que provoquem impacto capaz de produzir resultados nas urnas; a segunda, o *experimentalismo pedagógico*, resultante do entusiasmo com propostas elaboradas sem bases científicas e a terceira, o *voluntarismo ideológico*, que se caracteriza como a atitude generosa de querer acabar com os males da educação escolar num curto espaço de tempo.

Cunha (1997) nos ajuda ainda a compreender a política educacional adotada historicamente em nosso País, classificando-a, em muitos setores, como um verdadeiro "experimentalismo pedagógico".

Vale ressaltar que a elaboração e execução de políticas públicas acabam sendo um caminho de mão-dupla, ou seja, a iniciativa de elaboração de políticas de reforma educacional influencia intencionalmente o cotidiano escolar, assim como este não apenas influencia, como determina sua formulação. E o que se percebe é uma necessidade de ampliação do tempo de permanência do estudante na escola como forma de oferecer uma educação diferenciada, em termos qualitativos.

Deve-se considerar que, especificamente, a questão da formulação de propostas de escolas de tempo integral gerou e gera um intenso debate, posicionando diversos educadores e pesquisadores que ora questionavam o caráter populista nas propostas políticas de apresentação (PAIVA, 1985) e a inviabilidade de sua universalização (PARO, 1988)

Para além das críticas, Nunes (2001:12) destaca que as

...escolas criadas por Anísio e a geração de educadores à qual pertenceu, tanto nos anos 30 quanto nos anos 50 e 60, não foram vistas pelos alunos que as freqüentaram como locais de confinamento. Pelo contrário, constituíram a possibilidade de reapropriação de espaços de sociabilidade crescentemente sonogados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para a periferia da cidade. Para muitos desses alunos, essas escolas foram a única abertura para uma vida melhor.

Apesar de as críticas abordarem o desenvolvimento de uma escola de tempo integral, e que como política pública educacional, esta implica compromisso com a educação pública que extrapola interesses políticos partidários imediatos; faz-se necessário que se engaje politicamente numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social.

No Brasil, as iniciativas de ampliação da jornada escolar com um currículo mais abrangente e diversificado, vem surgindo de maneira muito tímida ainda. Entretanto, não se pode esquecer de dar o devido destaque ao Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) que destina recursos para os sistemas de ensino que optarem pela escola de tempo integral e, além dessa ação, há uma política atual do Governo Federal que é denominada de “Mais Educação”.

O Programa Mais Educação foi uma parceria entre os ministérios da Educação (MEC), da Cultura (MinC), do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e do Esporte (ME) que passam a promover, por meio de um trabalho conjunto, ações voltadas à inclusão social e reforço da cidadania. O Programa foi instituído por meio de Portaria Interministerial⁴³, voltado à

⁴³ Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007 assegura que o Programa Mais Educação tem por finalidade de acordo com o Art. 2º Inciso I – “apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa; II – contribuir com a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para a melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar; III – oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àquelas com deficiência ou com mobilidade reduzida; IV – prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social – SUAS. (BRASIL, DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2007:5)

formação em tempo integral de alunos da rede pública de ensino básico do país. Mesmo não sendo um programa que oportunize a construção de equipamentos escolares em condições de desenvolver, em seu interior, um projeto político-pedagógico inovador e revolucionário, mostra-se como um esforço inicial e um aceno para a importância de sua ampliação e fortalecimento futuros.

Na realidade, a escola de tempo integral possui a necessidade de se configurar como política pública e direcionar um novo caminho a educação brasileira que é entendida, nesta perspectiva, como um direito do cidadão e de responsabilidade do Estado. Por esse entendimento, o terceiro capítulo destacará características que formam a escola de tempo integral nos moldes compreendidos nesta pesquisa.

CAPÍTULO III

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES

1 INTRODUÇÃO

A demanda por uma escola pública de qualidade está presente na sociedade brasileira⁴⁴, quer no âmbito dos estabelecimentos de ensino e dos sistemas escolares de modo geral, quer nas produções acadêmicas e nos discursos sobre políticas públicas em educação. E um dos traços que tem apresentado permanência marcante nas últimas décadas é “...o generalizado descontentamento com o ensino oferecido pela escola” (PARO, 2000a:25).

No Brasil, a legislação em vigor assegura 200 (duzentos) dias letivos e 800 (oitocentas) horas anuais, distribuídas em 4 horas de jornada escolar diária. Se considerarmos os intervalos, essas horas diminuem ainda mais, sem contar com os feriados, as greves, “manifestações” que interferem no andamento das aulas. O que se acredita é na necessidade de, entre outras políticas, se ampliar o tempo em que o estudante permanece na escola, de modo que seja oferecida uma educação de melhor qualidade.

Mas para isso é preciso entender que,

...a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDRT, 2003: 247).

A partir dessa assertiva é que este capítulo busca apresentar possibilidades de uma escola de tempo integral como política pública educacional, que contribua para a melhoria da prática social da educação e para a construção da cidadania brasileira. Considerando-se a educação como

⁴⁴ Ver estudo do NAE/PR - Brasil em 3 Tempos – no qual entre 50 temas estratégicos apresentados à sociedade, a Qualidade da Educação foi considerada prioridade nacional, em consulta a mais de seis mil brasileiros, via internet. Para aprofundamento ver <http://www.presidencia republica.gov.br/nae>.

um direito, precisam ser assegurados a todos os sujeitos seu acesso e permanência na escola. Contudo, a educação a ser oferecida não é uma educação “qualquer”, mas uma educação de qualidade socialmente referenciada⁴⁵.

Nesse sentido, Buarque (2007:62) assegura que a

... única revolução possível e lógica no mundo de hoje é por meio da educação. Em vez de estatizar capital, financeiro ou físico, disseminar o capital conhecimento; usar lápis em vez de fuzis, professores, em vez de guerrilheiros; e no lugar de trincheiras e barricadas, escolas. Apesar do direito à dúvida pela maneira como a educação de base vem sendo relegada ao longo dos anos, não temos direito de perder a esperança (Grifos do autor).

Entendida a educação como atualização histórica do homem e condição imprescindível, embora não suficiente para que ele, por meio da apropriação do saber produzido historicamente, construa sua humanidade histórico-social, parece justo admitir que a educação básica necessita se pautar pela realização de objetivos numa dupla dimensão: individual e social.

A dimensão individual diz respeito ao provimento do saber necessário ao autodesenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar seu bem estar pessoal e o usufruto dos bens sociais e culturais postos ao alcance dos cidadãos; em síntese, trata-se de educar para “viver bem”. Por sua vez a dimensão social liga-se à formação do cidadão, tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do “viver bem” de todos, ou seja, para a realização da liberdade enquanto construção social (PARO, 2000:24a).

Se entendermos a escola de tempo integral nesse sentido, de elevada mediação para construção e exercício da liberdade social, obtém-se uma educação para a cidadania, uma educação a partir da experiência, uma educação oferecida com a participação da comunidade escolar e local⁴⁶, onde o educando aprende com o outro, que certamente será uma educação com atividades diferentes da escola de tempo parcial. Além disso, pode-se dizer que essa dimensão social da escola de tempo integral sintetiza uma educação para a democracia. Visto que é especificamente uma educação de qualidade socialmente referenciada. Assim, esse capítulo busca

⁴⁵ No item que se segue abordaremos esse assunto.

⁴⁶ Hora (2002:60-69) observa que a comunidade escolar é constituída por pais, mães, diretores, alunos, professores e demais funcionários da escola. Pode incluir ainda conselheiros tutelares, de educação, dos direitos da criança, ONGs, universidades e outras organizações interessadas e diretamente envolvidas com os problemas da escola e com sua melhoria. Além da comunidade escolar, a autora destaca a importância da participação da comunidade local na escola. Entende-se por comunidade local os sujeitos que vivem ao redor da escola sendo que estes não possuem necessariamente filhos na instituição. Compõem a comunidade local igrejas, comerciantes, organizações não-governamentais, associações, sindicatos entre outros.

apontar possibilidades que caracterizariam uma escola de tempo integral da maneira como a entendemos, sem desconsiderar a necessidade de ampliação do tempo para uma mudança no currículo e na maneira como a educação básica vem sendo conduzida historicamente.

No que concerne ao tempo, abordamos também a necessidade de ampliação do mesmo para que atenda às necessidades da escola compreendida nesse contexto, pois não há como oferecer uma escola diferenciada em um espaço de tempo pequeno. Não se pode defender que uma escola de tempo integral tem por base “apenas” a ampliação do tempo, mas a ampliação do tempo parece ser requisito indispensável para a implantação de atividades diferenciadas das que vêm sendo oferecidas nas escolas públicas do país. Vale ressaltar que o tempo de aprendizado dos sujeitos não deve ser penoso, ou seja, uma escola de tempo integral não pode ser a simples ampliação do que hoje é a escola pública brasileira, com seus equívocos e fragilidades.

2 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL: ARTICULAÇÕES E ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM

Repensar a escola e as suas articulações constitui-se imperativo atual de complexas relações. A escola de tempo integral se apresenta como uma alternativa para uma mudança radical na escola pública de hoje, podendo se materializar por meio de políticas públicas educacionais voltadas para esse fim. Esta escola, assim concebida, acabaria por mudar o paradigma de escola de tempo integral que tem estado presente na história da educação brasileira.

Deve-se considerar que a questão da formulação de propostas de escolas de tempo integral gerou, e ainda gera, um intenso debate entre educadores e pesquisadores que questionaram, e questionam, o caráter dessa “nova” escola.

Em termos de uma política pública de educação, a concepção de escola de tempo integral incorpora a idéia de uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curriculares, superando a “... lógica perversa de mercado que determina que o acesso se define por quem pode pagar mais” (GONÇALVES, 2006:7).

Uma escola de tempo integral não se configura como uma educação que simplesmente amplia o que já vem sendo ofertado, e sim em um aumento quantitativo e qualitativo de suas atividades. Quantitativo porque aumenta a quantidade de horas para a construção de espaços e atividades de caráter educativo. Qualitativo porque essas horas se configuram como uma

oportunidade para 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).

É importante ressaltar que uma escola de tempo integral possui grande contribuição para a formação do cidadão ativo. Ela funciona por aproximadamente oito horas por dia, com um currículo diversificado onde as atividades desenvolvidas são exploradas em outros espaços que “atravessam” as paredes da sala de aula (COELHO, 2006).

Nesse tipo de escola, os docentes passam a ter tempo específico para o planejamento das atividades, bem como para refletirem acerca de sua prática docente. Esse planejamento decorre de propostas pedagógicas que avançam no espaço/tempo da sala de aula formal, por estarem voltados para a integração entre conhecimentos e saberes, na medida em que focalizam outros campos da formação humana como a arte, o esporte, a reflexão filosófica e a cultura.

Assim, uma escola de tempo integral necessita ter um projeto político-pedagógico que promova “... espaços para o exercício da democracia escolar, possibilitando a participação engajada e comprometida de todos os segmentos escolares, a explicitação e respeito ao pluralismo existente no grupo, a conquista da autonomia (da escola e dos sujeitos sociais) e a transparência da escola” (GRACINDO, 2004:173).

A escola pública de tempo integral, compreendida nesta pesquisa, é aquela onde são oferecidas atividades culturais, enfatizando a cultura popular e local; atividades de saúde, atividades que envolvam o mundo do trabalho, atividades de lazer com esportes variados. Ou seja, uma escola de tempo integral não é apenas uma escola com carga horária maior de aulas. É uma escola que oferece atividades adicionais, complementares, contando com um conjunto mais amplo de educadores. As atividades, em uma escola assim, são as que fazem parte da vida, do cotidiano daqueles que a freqüentam; é aquela em que, com uma ampliação do tempo, se desenvolvem atividades artísticas, esportivas, culturais, curriculares, além de preparar o aluno para o mundo do trabalho (COELHO, 2002).

Destaca-se, também, que uma escola de tempo integral oferece uma educação diferenciada e, para oferecê-la, seu currículo é diversificado onde, por exemplo, “... uma aula de História da África, na qual se tenha por objetivo estudar a influência da cultura africana no Brasil, pode ter como estratégias de diversificação curricular a aula de capoeira ou as atividades de animação cultural” (COELHO & HORA; 2008:16).

Na realidade, não há uma “receita” pronta de escola de tempo integral. O que se pode elencar são algumas características de uma nova escola que não exclua seus alunos e que, efetivamente, eduque para a emancipação.

Nesse sentido, Silva (2006: 1) destaca que

... a escola pública convencional, de tempo parcial, não consegue atender as necessidades e os interesses das classes para as quais ela se dirige. Não é mais possível pensar numa educação de qualidade que se volte apenas para as disciplinas ditas “escolares” (Matemática, Português, História, etc.) e não questione o mundo, as desigualdades sociais, os projetos políticos existentes; que não fale sobre os direitos do cidadão como um todo, em particular da criança, sobre violência, sobre pobreza, sobre exploração, sobre discriminação; uma escola distante da cultura (e da promoção da cultura), distante da comunidade (como se ela estivesse ali por acaso); não podemos mais ter uma escola desvinculada da realidade social vivida pelas crianças e pelos jovens que a frequentam”.

É importante esclarecer, mais uma vez, que não é só o aumento do tempo de permanência na escola que proporcionará uma melhoria na qualidade do ensino. Essa ampliação do tempo escolar necessita vir acompanhada de um novo olhar, uma nova dinâmica da escola e da consciência de seu papel social.

Na verdade, uma escola de tempo integral não é aquela em que o aluno fica em um turno na sala e no outro realiza atividades esportivas, como se estivesse em um “clubão”. Uma escola de tempo integral é aquela em que são mescladas as atividades curriculares, como Matemática, Português, Geografia, História etc., com as atividades esportivas e culturais desenvolvidas na escola ou em espaços da comunidade, planejadas de forma multidisciplinar e articuladas. Esta escola, além de possuir um currículo diversificado e diferente da escola de tempo parcial, oferece, no mínimo, três refeições diárias aos educandos.

Assim, entende-se que a escola de tempo integral deve ser constituída, de acordo com Fortunati (2007), de oficinas pedagógicas, com base no contexto sociopolítico e pedagógico da comunidade onde a escola está inserida, privilegiando as necessidades do educando.

3 INDICAÇÕES DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: POSSÍVEIS CAMINHOS

Com base no que foi pontuado até agora, pode-se perceber que a escola de tempo integral possui algumas particularidades e estas são vivenciadas por meio de uma escola que busca educar: a partir da experiência; em comunidade; para a democracia, como destaca (YUS, 2002); e com qualidade.

Assim, a partir desta idéia central, podemos construir alguns parâmetros que auxiliarão na delimitação da Escola de Tempo Integral concebida como parâmetro de análise nesta dissertação.

3.1 Educar a partir da experiência

Educar, nesta perspectiva requer planejamento e reconhecimento de que a “... experiência foi a base da aprendizagem desde o aparecimento do primeiro ser humano na terra” (YUS, 2002:91).

A aprendizagem pela experiência oferece uma aproximação com a educação e a aprendizagem de longo prazo, visto que enfatiza a conexão crítica que pode ser desenvolvida na escola, com uma leitura crítica do mundo real.

A aprendizagem a partir da experiência tem como base a experimentação e a descoberta que favorece a construção de um saber útil para os sujeitos. Nesse sentido, a descoberta precisa considerar o meio em que o aluno vive para, a partir daí, estabelecer relações que contribuam para a compreensão do aluno.

Sendo a escola um local onde acontece o encontro de saberes, estes, ao se encontrarem contribuem para a construção do conhecimento e têm, como consequência, a geração da integração que promove o respeito entre os sujeitos.

Vale dizer que, na escola, o respeito e a valorização do saber dos estudantes, a integração e a ampliação desse saber constituem o cerne e o propósito da educação básica (NAVARRO et al., 2004a). E a escola de tempo integral valoriza o saber nesta dimensão.

Assim, nota-se que a aprendizagem é resultado do encontro e do confronto de diferentes saberes e a escola de tempo integral reconhece o “encontro de saberes” e busca integrá-los estimulando os sujeitos a se sentirem parte dessa escola que é, com certeza, prazerosa, pois convive com a diferença, respeitando-a e promovendo o conhecimento. Dessa forma, “... o saber é construído no cotidiano das pessoas, e essa relação é impulsionada na relação pedagógica” (NAVARRO et al., 2004a:52).

A escola de tempo integral é aquela que promove situações em que os estudantes percebem que os diferentes saberes advindos de diferentes experiências se enriquecem e se multiplicam ao se encontrarem, visto que, nesta escola, as diferenças são respeitadas e convivem juntas em um mesmo espaço.

Todavia, o respeito à diferença não significa esterilidade de convicções. Não se trata de uma simples virtude passiva, de aceitação ou de passividade, mas reúne o respeito e a tolerância, no confronto de idéias. Ou seja, o respeito à diferença não deve ser confundido com indiferença

ou desconsideração. As diferenças precisam ser problematizadas e isso demanda o diálogo para compreendê-las como possibilidades de escolhas e como grande produtora de conhecimento e, talvez, de liberdades.

Assim sendo, a Escola de Tempo Integral confronta saberes e promove a aprendizagem sem exclusão e percebe que o “...conhecimento é processo e construção, que se dá no encontro/confronto de saberes: duas pessoas conversam entre si, confrontam idéias. As duas acabam sabendo mais e aprenderam coisas novas. Aumentaram seu conhecimento. Saem da conversa sabendo mais do que sabiam antes, pois o encontro dos saberes é o núcleo do processo de aprendizagem”. (NAVARRO et al., 2004a:56).

Diante disso, a escola de tempo integral se fundamenta no compartilhamento, na democracia e na construção de um mundo justo, de qualidade de vida digna para as pessoas, garantindo não só o acesso, mas a permanência do educando na escola pública (NAVARRO et al., 2004a).

3.2 Educar em comunidade

Sabendo-se que o educando não é um ser isolado de um contexto social, assim como a escola, enquanto instituição não o é, as relações estabelecidas podem ir além dos muros escolares. Nessa linha de raciocínio, a aprendizagem passa a ser cooperativa, até porque, de acordo com Freire (2002:68), “... ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Neste sentido, a prática educativa busca a cooperação, o respeito e a emancipação do sujeito. Para isso, faz-se necessário que a Escola de Tempo Integral seja gerida democraticamente de modo que a comunidade interna e local decida qual a melhor educação para os sujeitos. Assim, mediar a gestão democrática na escola requer desenhar espaços participativos para a construção de uma educação de qualidade⁴⁷.

Educar em comunidade implica que as decisões não sejam centralizadas, e na Escola de Tempo Integral é fundamental que se estabeleçam ativamente Colegiados como o Conselho Escolar, a Associação de Pais e Mestres – APM, e o Grêmio Estudantil, no sentido de ser

⁴⁷ Será aprofundado no tópico seguinte.

respeitada a diversidade e a pluralidade de idéias que podem contribuir para a gestão da escola de Tempo Integral e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos.

****Conselhos Escolares***

Os conselhos escolares são uma conquista da sociedade, porém, é preciso que este esteja ativo para possibilitar a entrada da sociedade civil, no âmbito educacional, pois tem função de contribuir, fiscalizar e até mesmo controlar alguns direcionamentos referentes ao desenvolvimento pleno dos educandos. É atribuição do conselho escolar buscar a qualidade do ensino, a fim de palmear o caminho que vai da comunidade à escola e da escola à comunidade.

De acordo com Cury (2004:47), “... conselho vem do latim *consilium*⁴⁸. Por sua vez, *consilium* provém do verbo *consulo/consulere*, significando tanto ouvir alguém, quanto submeter algo a uma deliberação de alguém, após uma ponderação refletida, prudente de bom senso. Trata-se, pois, de um verbo cujos significados postulam a via de mão dupla: ouvir e ser ouvido.”

Os conselhos podem ser compreendidos como instâncias de participação coletiva, envolvendo os diversos segmentos pertencentes à comunidade escolar (pais, alunos professores, funcionários); têm nas suas deliberações a pluralidade de interesses e visões existentes entre os diversos atores envolvidos. No entanto, essas deliberações têm um patamar de legitimidade mais elevado, há mais transparências nas decisões e fortalece a gestão democrática e, conseqüentemente, o projeto político pedagógico da escola, que poderá, por meio de um conselho escolar ativo, ter condições de avançar cada vez mais na busca de uma escola e de uma educação de qualidade.

A complexidade do processo do ensino depende, para o seu desenvolvimento e aperfeiçoamento, de ação coletiva. O compartilhamento de decisões e informações, envolvendo pais, professores, funcionários, alunos, e comunidade têm tudo a ver com escola de qualidade que se deseja e luta. Onde o desenvolvimento do projeto político pedagógico exige espaço e tempo para análise, discussão, reelaboração constante, assim como um ambiente institucional favorável para sua concretização.

⁴⁸ Não confundir concilium, que significa convocação, assembléia, concílio.

Cabe aos conselhos serem os incentivadores da criação desses ambientes e colaboradores junto às lutas, sejam elas sindicais, acadêmicas, entre outras, principalmente para assegurar as condições objetivas necessárias como, por exemplo: professores qualificados, a busca e luta por salários dignos, infra-estrutura necessária para um bom desempenho da unidade escolar e acompanhando a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola.

O conselho escolar é um órgão consultivo, deliberativo, e de mobilização mais importante do processo de gestão democrática na escola. (NAVARRO et al., 2004b). Neste aspecto, entende-se que o conselho é um elemento da gestão democrática e, em função disso, a vontade democrática precisa anteceder-lo para que possa guiar-lhe as ações e todas as outras medidas dentro da instituição escolar, na relação da mesma com a comunidade.

A Escola de Tempo Integral necessita de um Conselho Escolar que exerça efetivamente suas funções, nas quais, para Navarro et al. (2004b:20), “... a função do Conselho Escolar é fundamentalmente político-pedagógica. É política, na medida em que estabelece as transformações desejáveis na prática educativa escolar. E é pedagógica, pois estabelece os mecanismos necessários para que essa transformação realmente aconteça”.

A LDBN⁴⁹ assegura que todos os sistemas de ensino definirão suas próprias normas de gestão democrática. E é inegável que esse colegiado é um mecanismo capaz de promover o rompimento com a dominação de uma só pessoa e distribuir o poder a toda comunidade escolar, que é essencial em uma Escola de Tempo Integral.

**** Associação de Pais e Mestres***

Na Escola de Tempo Integral, as associações de pais e mestres desempenham função fundamental, visto que possibilitam a participação ativa dos pais na escola, de modo a discutir com os educadores assuntos referentes à aprendizagem dos educandos.

No entanto, essas associações, em muitas municipalidades, acabaram se dissolvendo nos conselhos escolares, apesar de sua importância e relevância, pois os pais precisam acompanhar, com os educadores, o desenvolvimento dos filhos.

⁴⁹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9.394/96, Art 14 inciso II – “participação da comunidade escolar em conselhos escolares ou equivalentes”

É importante ressaltar que a APM não pode ser uma forma de falsa participação, precisa ser efetivamente parte ativa integrante auxiliar na instituição escolar. Além do que, na APM, os pais participam diretamente, sem haver a representatividade existente nos Conselhos Escolares.

É necessário, de acordo com Paro (2000a:72), “... que os pais estejam fisicamente presentes, não apenas representados, para discutir questões pertinentes às dificuldades e ao progresso de seus filhos e receber orientação a respeito.”

Cabe destacar que a APM não pode ser confundida com os conselhos escolares, pois há espaço para essas duas formas de participação: uma mais direta e outra por representação. Na realidade, a APM é mais um elemento de mediação da gestão democrática na Escola de Tempo Integral, visto que ela poderá atuar diretamente nas questões ligadas à educação dos filhos (adolescência, sexo, drogas, indisciplina, televisão, entre outros).

Paro (2000a) assegura que o envolvimento dos pais e educadores na APM é indicativo de uma gestão democrática e esta precisa, essencialmente, promover o diálogo nas relações entre os profissionais da instituição escolar e os pais.

Diante disso, uma Escola de Tempo Integral considera a necessidade da APM no processo de gestão da escola, de modo a buscar diminuir a distância escola-comunidade e contar efetivamente com o empenho dos pais, na construção de uma escola verdadeiramente de qualidade.

3.3 Educar para a democracia

Educar para a democracia é um grande desafio, pois resgata princípios da educação democrática em que se ensina a participar, a cooperar, a assumir responsabilidades e a aceitar decisões tomadas democraticamente.

Sabendo-se que a democracia não é um estado, é um processo, esse processo torna-se uma construção que se realiza diariamente, em que educandos, educadores, pais e comunidade constroem-na, por meio de uma vivência cotidiana.

Entendendo que a escola é o *locus* privilegiado do conhecimento e, embora sofra, atualmente, a concorrência de outras instituições - como os meios de comunicação de massa, a

escola continua sendo a única instituição cuja função oficial e exclusiva é a educação sistematizada via ensino e aprendizagem.

Assim, a escola enquanto instituição, ao educar para a democracia, precisa instituir relações democráticas no cotidiano escolar, no sentido de possibilitar uma aproximação entre os sujeitos inseridos no processo educativo. Neste sentido, o ensino necessita ser desafiador e não constrangedor para o educando, de modo que as relações sejam embasadas por uma concepção democrática da relação.

Os educandos não são refratários aos processos que estimulam o seu crescimento, desde que percebam a conexão destes processos e o seu desenvolvimento. Se há reações muito fortes por parte da criança à interferência do adulto e à prática pedagógica, provavelmente o processo está permeado por elementos arbitrários e impositivos.

Os educadores, muitas vezes, não percebem o caráter coercitivo desses elementos e como eles constroem a estruturação da autonomia da criança, ferindo o próprio conceito de emancipação. Ao menos parcialmente, as crianças têm consciência de suas necessidades de crescimento e das demandas do mundo atual. Mas elas precisam de um ambiente propício para conseguir articular tais necessidades com o que é ensinado, com base no currículo escolar.

Nesse contexto, torna-se necessário questionar a centralidade do papel do professor. Isso não significa, de modo algum, tornar secundária a importância desse profissional. Ao contrário, o que ocorre é que se modifica o tipo de interação que ele produz junto com as crianças, pois o seu papel em uma Escola de Tempo Integral é ressignificado. O desenvolvimento da consciência crítica depende da participação em experiências e relações em que haja autonomia na prática, e não apenas no tratamento do conteúdo e na teoria. Caso contrário, o grande risco é permanecer na abstração.

Não se pode negar que existem outros espaços para a educação do cidadão, dos partidos aos sindicatos, às associações profissionais, aos movimentos sociais, aos institutos legais da democracia direta. Entretanto, na Escola de Tempo Integral, o aluno é educado para exercer a democracia, visto que estará submetido a uma educação que busca formar cidadãos ativos e livres, por meio da vivência nas próprias relações pedagógicas que se estabelecem.

De acordo com Paro (2007:06) se,

...a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como “titulares de direito”, mas também como “criadores de novos direitos”, é preciso que a educação se preocupe com dotar-lhes das

capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições, justificando-se portanto a necessidade de a escola pública cuidar, de forma planejada e não apenas difusa, de uma autêntica formação do democrata.

Conforme Fortunati (2007), a essência de uma escola de tempo integral é a participação da comunidade escolar e o aproveitamento integral do tempo em que o estudante fica na escola, sem torná-lo ocioso, resgatando a cidadania⁵⁰ e a auto-estima, na busca permanente da liberdade, dentro da diversidade de idéias, da construção de projetos de vida, do espírito de equipe, permitindo apropriar-se de valores sólidos, para que todos se tornem sujeitos da história (decidindo), e não apenas sendo objetos dela.

Segundo Benevides (1998), há três elementos indispensáveis e interdependentes para a compreensão da educação para a democracia, são eles:

1. a formação intelectual e a informação — da antiguidade clássica aos nossos dias, trata-se do desenvolvimento da capacidade de conhecer para melhor escolher. Para formar o cidadão, é preciso começar por informá-lo e introduzi-lo nas diferentes áreas do conhecimento, inclusive por meio da literatura e das artes em geral. A falta, ou insuficiência de informações reforça as desigualdades, fomenta injustiças e pode levar a uma verdadeira segregação. No Brasil, aqueles que não têm acesso ao ensino, à informação e às diversas expressões da cultura *latu sensu*, são, justamente, os mais marginalizados e ‘excluídos’.
2. a formação moral, vinculada a uma didática dos valores republicanos e democráticos, que não se aprendem intelectualmente apenas, mas sobretudo pela consciência ética, que é formada tanto de sentimentos quanto de razão; é a conquista de corações e mentes.
3. a educação do comportamento, desde a escola primária, no sentido de enraizar hábitos de tolerância diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da cooperação ativa e da subordinação do interesse pessoal ou de grupo ao interesse geral, ao bem comum.” (BENEVIDES, 1998: 167-168)

Educar para a democracia exige que seja posta em prática uma das suas características mais essenciais: a distribuição do máximo de poder entre todos os indivíduos. Tratando-se de uma escola diferente, a escola de tempo integral deve ser o que Bordignon & Gracindo (2004:158) chamam de “... escola da cidadania, a que prepara 'governantes', promovendo a inclusão social na nova sociedade do conhecimento”.

⁵⁰ Pinsky (2003:09) assegura que ser “...cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranqüila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais”.

A Escola de Tempo Integral ao assumir a educação para a cidadania democrática⁵¹, ela se constitui com uma comunidade democrática, porque a democracia se vivencia com a prática. Convém, por isso, avançar para além da democracia representativa (existente na maioria das escolas), desenvolvendo uma democracia participativa, proporcionando aos alunos experiências que tornem realidade, possibilitando que cada indivíduo seja reconhecido e respeitado pelos demais, de forma a sentir-se um membro importante da comunidade a que pertence. E convém não esquecer que esta necessidade envolve, também, os professores e funcionários da escola. Assim, também nesse ponto de reflexão, a criação de espaços para o exercício democrático são indispensáveis, tais como conselhos e grêmios estudantis, dentre outros.

Uma escola que educa para a democracia é uma escola que busca a qualidade da educação. Todavia, é importante compreendermos qual a perspectiva da qualidade que a Escola de Tempo Integral busca.

3.4 Educar com Qualidade

A qualidade é um termo utilizado como critério para avaliar as características, objetivos, condições, processos e práticas educacionais. No entanto, é preciso discutir qual é o paradigma de qualidade que precisa ser adotado nas instituições públicas de ensino, em especial nas Escolas de Tempo Integral.

Neste caso, pode-se destacar que a qualidade da educação é um juízo de valor que traduz as necessidades sociais e estas são objetivadas pela praxis⁵² humana em um dado contexto social, a partir das inúmeras contradições vivenciadas por indivíduos concretos.

⁵¹ Compartilhamos da visão de Bordignon; Gracindo (2004:157) ao entenderem que “...a *Cidadania* é uma situação que se dá na relação com o outro, no grupo social instituído. Não há cidadania no isolamento, sem o referencial do outro (...). *Cidadania* requer a igualdade na diferença, conceitos aparentemente antagônicos, mas fundamentalmente vinculados (...) Diferenças que não fazem de cada um ser mais ou menos que os outros, mas apenas diferentes, singulares (...). *Cidadania* é um *status* que requer condições para o seu pleno exercício, condições essas determinadas pelo tempo histórico do homem, pelo paradigma de sociedade na qual se vive(...). *Cidadania* é a condição essencial para a efetivação da verdadeira democracia. Democracia e cidadania são conceitos inerentes, indissociáveis. Sem um, não se viabiliza o outro. Compartilhando desse mesmo pensamento, Nesta perspectiva, Gadotti (1998: 20), assegura que a cidadania “... é essencialmente consciência de direitos e deveres no exercício da democracia. Não há cidadania sem democracia.”

⁵² “A *praxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que *cria* a realidade (humano-social) e que, *portanto*, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na

Na verdade, para se categorizar qualidade da educação, é preciso reconhecer que ela não é uma questão técnica, onde instituições do Estado a serviço de interesses particulares tentam quantificá-la por meio de indicadores “vazios” que revelam, na sua essência, uma intencionalidade.

Para que as instituições educacionais realizem seu trabalho com legitimidade da sociedade, faz-se necessário que se reveja a categoria qualidade educacional e que se construa uma outra noção de qualidade referenciada em valores sociais de emancipação. Até porque, a qualidade embasada por valores de mercado tem representado um acirramento da crise social.

Considerando-se que a educação é um direito social, destaca-se a importância da escola, em especial a pública, na formação do cidadão. A educação constitui-se como direito social do indivíduo, ou seja, deve-se garantir escola de qualidade e assegurar a permanência nela para todos.

Nesse sentido,

...um novo discurso da qualidade deve inserir-se na democratização radical do direito à educação. Isto supõe que, em uma sociedade plenamente democrática, não pode existir contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela proporcionado. Assim, não há democratização sem igualdade no acesso, tampouco haverá sem igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos e sem a abolição definitiva de qualquer tipo de diferenciação ou segmentação social. Claro que isto não supõe “baixar o nível de todos”. Supõe, pelo contrário, “elevá-lo” transformando a qualidade em um direito e não em uma mercadoria vendida ao que der a melhor oferta. A escola pública é o espaço onde se exercita esse direito, não o mercado. (GENTILI, 2002: 176).

Com efeito, a escola pública de tempo integral gratuita para todos, onde realmente a educação possua vínculos com a vida concreta dos educandos, torna-se imperativo da idéia de educação como direito.

De acordo com Hora (2002: 56), a escola que tem esse objetivo exige

... o desenvolvimento de uma concepção de educação que vise não apenas a integração do educando na sociedade, mas a sua formação integral como cidadão e agente transformador do processo contínuo, capaz de possibilitar-lhe o desenvolvimento de sua criatividade e de sua capacidade de crítica que o leve a participar ativamente do processo sóciopolítico-cultural-educacional.

Assim, a prática social da educação é um todo, com partes que se articulam. Quando as partes se separam, a escola tende a se desviar dos reais objetivos em buscar uma educação de

sua totalidade). A *praxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade.” (KOSÍK, 2002: 222).

qualidade⁵³. No entanto, o direito à educação não deve ser apenas direito a vagas nas escolas públicas, e sim o direito a uma educação de qualidade, à emancipação do ser humano. Nesse sentido, o direito à educação deve ser respeitado como prioridade.

“Depois do pão, a educação é a primeira necessidade do povo” – disse Danton, no tempo da Revolução Francesa, em 1793, na sessão da Convenção de 13 de Agosto. O direito à educação é uma qualidade de *pão* vital para uma vida humana.” (MONTEIRO, 2006: 1). É preciso destacar que o ser humano tem direito à educação, mas não a uma educação qualquer, tem direito a uma educação de qualidade social, onde o educando seja respeitado e instigado a ser participativo.

Torna-se fundamental uma perspectiva democrática no interior da escola pública de tempo integral que, por meio da gestão escolar democrática, consiga promover a participação de todos os envolvidos na instituição, conseguindo, dessa forma, promover a cidadania, respondendo aos interesses da coletividade, onde os direitos, os valores são respeitados na sua individualidade, pois trabalha de forma unificada. A gestão escolar embasada na democracia faz com que todos lutem pelo mesmo objetivo, de modo a possibilitar que os educandos sejam “donos dos seus destinos”.

Uma escola de tempo integral considera que a educação é um direito do ser humano e precisa ser considerada como uma condição imprescindível para que o homem possa exercer seus direitos e respeitar os direitos dos outros.

Desenvolver o ser humano para o exercício da cidadania compreende o reconhecimento de que o homem é esculpido pela sua educação, pois ela é um “poder- ser” que tem atribuição de preparar o educando para o exercício de seus direitos, onde o mesmo irá construir sua história, sendo também capaz de intervir nas decisões que lhe dizem respeito, com liberdade de expressar suas idéias de forma a contribuir para uma sociedade mais justa. O direito à educação, portanto, só ficará claro, se não for utilizado como sinônimo de mercadoria.

O acesso à educação, que é vista como bem universal, é desigual, pois equivale ao nível econômico, e nem todos têm acesso à educação de qualidade. Numa sociedade caracterizada pela

⁵³ Uma Escola de Tempo Integral busca a qualidade e para isso busca o desenvolvimento do indivíduo em todas as dimensões: na dimensão cultural de forma em que haja a apropriação, desenvolvimento e sistematização da cultura popular; no econômico onde acontece a inserção no mundo do trabalho, para que a educação não seja abstrata e que instrumentalize o trabalhador; no político promovendo a emancipação do homem tornando-o dirigente de seu destino e participe ativo na construção do direcionamento do grupo social no qual está inserido, de forma a ampliar o que já se sabe, no desafiador encontro ou confronto de saberes diferentes.

desigualdade, não há possibilidade de atingir a mesma igualdade se não se construir uma consciência coletiva (GHANEM, 2004).

Em outro sentido, a educação numa sociedade desigual, apesar de se apresentar como um bem de todos, é oferecida a pessoas que sequer são consultadas de como ela deveria ser. Nesse sentido, independentemente da “classe social”, as pessoas ficam sem participar no seu processo de construção e, em uma escola de tempo integral, a educação precisa ser precedida pela vontade da comunidade escolar.

É necessário que a escola adote mecanismos que garantam a construção de uma sociedade democrática, capaz de assegurar que todos que dela fazem parte reconheçam no desenvolvimento da educação que se almeja alcançar.

A educação também não deve ser entendida como serviço, pois deve ser concebida como direito do cidadão. Porém, é como “serviço prestado” que muitas vezes é tratada na sociedade, em função de atender a determinações e acordos que reduzem a educação a um serviço, ou melhor, a um “negócio” voltado ou para a obtenção de dados estatísticos ou de lucro.

A qualidade social da educação possui uma referência transformadora capaz de se auto-superar. Mas, para esta superação, ela precisa ser uma prática coletiva, uma vez que a qualidade social da educação é dialética.

Considerando-se que

...a qualidade não retém em si mesma, um conjunto de critérios que a delimite prévia e necessariamente, percebe-se que ela é o reflexo de uma visão de mundo e de sociedade, retratada na busca da formação de um tipo de indivíduo que seja compatível com aquela concepção. A partir de então é que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que irão definir o modo através do qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. (GRACINDO, 1997:15-16).

Essa qualidade depende de um compromisso político, ou seja, da implementação de políticas públicas voltadas a esse fim, garantindo uma escola de tempo integral com qualidade socialmente referenciada.

A esse respeito, Gracindo (2007:2) afirma que a

...qualidade na educação, com esse significado, busca construir a emancipação dos sujeitos sociais. Para tanto, desenvolve conhecimentos, habilidades e atitudes que irão encaminhar a forma mediante a qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo, a partir da concepção de mundo, sociedade e educação que espousa. Assim, a qualidade referenciada no social, e não no mercado, contribui com a formação dos sujeitos como cidadãos no mundo. Nesse sentido, a qualidade social está intimamente ligada à transformação da realidade e não à sua manutenção.

Desta forma, entendemos que a educação escolar, se compreendida como uma educação emancipadora, precisa ser: “1. pluralista, porque admite e respeita correntes de pensamento divergentes; 2. humanista, por identificar o sujeito histórico como foco do processo educativo; 3. consciente de seu papel político como instrumento para a emancipação e desalienação dos trabalhadores, condição para a transformação social” (GRACINDO, 2007:3).

Na realidade, uma escola de tempo integral com qualidade socialmente referenciada é uma escola que “... está atenta ao desenvolvimento do ser social em todas as suas dimensões: no econômico (inserção no mundo do trabalho); no cultural (apropriação, desenvolvimento e sistematização da cultura popular e cultura universal); no político (emancipação do cidadão)” (GRACINDO, 2007:3).

Vale assinalar que a qualidade da educação exige a participação engajada de cidadãos na própria construção da qualidade que se almeja. A qualidade não existe a priori. Ela precisa, portanto, ser negociada e construída pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. Não se pode esquecer que a qualidade sempre terá pesos e sentidos diferentes em cada contexto

Diante disso, é essencial a importância da escola estar em sintonia com comunidade, de modo que possa conhecer os sujeitos e espaços para a criação de aprendizagens significativas para suas crianças e jovens. Por esta razão é que os espaços precisam ser intencionalmente alargados, flexibilizados e planejados para adensar a aprendizagem. Até porque a escola não é um elemento exógeno, um equipamento da rede de ensino, ela pertence à comunidade e esta vai dizer que educação é mais importante para os educandos.

Referendando o que foi discutido nos itens anteriores, qualquer avanço na educação dependerá muito de uma ação educativa articulada – escola e outros espaços de aprendizagem - na perspectiva de compor um projeto pedagógico mais rico e denso.

Uma Escola de Tempo Integral é uma escola que educa com qualidade, pois, da escola, espera-se que cumpra aquilo que mais a população espera de sua missão: o aprendizado da leitura e da escrita, o acessar e processar conhecimento. Contudo, é importante reconhecer que a escola não pode tudo; mas, a escola e a comunidade podem criar e re-criar oportunidades, construindo um projeto de educação integral, criando uma verdadeira comunidade educativa.

4 EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A educação é hoje uma pauta recorrente na agenda nacional e um tema capaz de gerar adesões de todas as correntes. Contudo, não se pode desconsiderar que o Brasil ainda percorre compassadamente um caminho que indica um padrão educacional de qualidade, como se esperaria de um país que ostenta tão alta posição em termos econômicos.

Entre os muitos consensos sobre a educação está o de que o tempo dedicado à educação está muito aquém do que seria necessário para dar conta da formação de nossas crianças e jovens para os desafios da sociedade. Esta perspectiva indica uma educação voltada à caminhos que focalizem o sujeito e aproxime educação e formação integral. Para os que se referenciam neste ângulo de análise, educação integral supõe o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. Considera-se que, apesar da preponderância eventual de um aspecto, o homem é uno, integral e não pode evoluir plenamente senão pela conjugação de suas capacidades globais. Isto requer uma prática pedagógica globalmente compreensiva do ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade (YUS, 2002).

Essa visão de educação integral remete a uma preocupação com a aprendizagem baseada em vivências e experiências e numa ação pedagógica organizada por projetos ou temas geradores, por exemplo. Nesta perspectiva, se dá ênfase ao desenvolvimento integral a partir de uma área ou tema do conhecimento como eixo de organização para o desenvolvimento de outras competências. Neste caso, o trabalho, a arte, o esporte, o lazer, a sexualidade, o meio ambiente, a saúde, entre outros, podem ser explorados ao se oferecer uma educação integral visto que, constituem elementos que aglutina conhecimentos e estabelecem conexão com outras necessidades dos sujeitos. Destaca-se principalmente uma metodologia participativa que envolve a vida prática comunitária, voltada para a solução de questões que inquietam ou estimulam a vida cotidiana e que, por isso mesmo, exercem forte motivação e interesse.

Na realidade, é importante explorar os projetos têm relação com o trabalho colaborativo em diversos ambientes de aprendizagem que procuram colocar o aluno como centro, desenvolvendo sua autonomia. Ao educar dessa maneira, as ações buscam educar integralmente o sujeito. Isso se torna mais evidente quando a educação acontece em um espaço flexível que

busque mediar a família, a escola e a comunidade visando ao desenvolvimento global da criança e a sua interação com o meio.

Compreender a educação integral implica considerar o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações.

Acrescente-se, ainda, que o sujeito multidimensional é um sujeito desejante, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas, ele tem demandas simbólicas, busca satisfação nas suas diversas formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas.

A aprendizagem acontece desde o nascimento e continua ao longo de toda a vida. Ocorre em diferentes contextos: na família inicial, com os pais; na nova família (a escola), com os pares; em espaços formais e informais. Nesse sentido, a educação escolar precisa ser repensada, de modo a considerar as crianças e os adolescentes sujeitos inteiros, considerando-se a todas as suas vivências e aprendizagens anteriormente adquiridas. Assim, é importante que se trabalhe com o que elas querem aprender. Além disso, o que é proposto como conteúdo escolar, curricular, só poderá ser significativo se dialogar com os interesses do grupo, seus conhecimentos prévios, seus valores e seu cotidiano. Nesse sentido, somente o que se coloca como desafio, como inquietação para educadores e educandos, pode se transformar numa relação profícua de ensino-aprendizagem.

O aprender pressupõe a superação de enigmas, algo que desafia o já sabido e que instiga o desejo de superar. Agora, só é possível tal ampliação e apropriação de conhecimento se for estabelecida uma relação entre o particular e o geral, entre o local e o global, entre o que o define como sujeito e o mundo que o rodeia.

5 O TEMPO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A educação escolar é um direito que está assegurado em nossa Constituição Federal e, há muito tempo esse direito vem sendo propugnado por educadores, estudiosos e políticos. Mas, nem por isso foi ou é uma realidade; prova disso é a trajetória de nossa história da educação, marcada durante anos por uma educação dualista, que começou a ser questionada também

quando o pensamento pedagógico passou a se orientar para a reconstrução no sentido de levantar debates acerca desse direito, mas que ressurge quando, mais recentemente, ela passa a ser compreendida como mercadoria.

Certamente, uma escola pública, universal, popular e democrática, adequada às necessidades específicas dos filhos da classe trabalhadora, pautada em práticas de respeito às diversidades culturais dos povos é um desejo de grande parte da sociedade brasileira.

Não se pode descartar que a educação, em cada nível de ensino, tem objetivos comuns que visam um ideal de homem, adequado às necessidades do seu tempo, bem como à formação do homem inconformado com as injustiças e, dentre elas, a desigualdade social.

A necessidade de se ter e fazer uma educação reside na capacidade do homem em estar sempre em constante evolução, tanto externa quanto internamente, e de estar com seus pares, socializando experiências. Com isso, a aprendizagem dos sujeitos se enriquece, se constrói, se modifica e se aprimora, tornando-se cada vez melhor.

Na busca de mudar a trajetória educacional brasileira é que, historicamente, assistimos à implantação e ao desenvolvimento de experiências escolares que, por meio da ampliação ou extensão do horário, permitiram a permanência da criança dentro do ambiente escolar, acima do número mínimo de horas estabelecido em lei, com o discurso da busca de um novo homem.

O tempo escolar e as questões que são relacionadas à ampliação da jornada escolar têm sido do objeto de muitos debates no decorrer da história da educação. O tempo escolar é apontado como um fator possível para a solução de problemas sociais e educacionais enfrentados no Brasil. (PARO; FERRETI;VIANNA, 1988).

Nesta dimensão “... pode-se dizer que o tempo é uma questão muito importante na escola (...) a vida escolar está organizada em função do tempo e se esse for aproveitado de forma ótima, por certo o trabalho escolar renderá mais”(SANTOS, 2002:139). Isso quer dizer que, em uma escola de tempo integral, esse tempo precisa ser planejado, começando por formular uma agenda, onde estejam registradas as prioridades da escola, a partir de um processo coletivo de discussão com a comunidade escolar.

Não se pode esquecer que o tempo individual dos docentes precisa ser organizado também por meio de uma escala de prioridades, a partir de um processo de planejamento de suas atividades na escola (SANTOS, 2002).

A escola é um ambiente de vida e, ao mesmo tempo, um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia. Assim, não possui um fim em si mesma, visto que se

constitui como um processo de vivência. Sua organização, portanto, necessita considerar, entre outras coisas, a pluralidade de experiências, ritmos, culturas e interesses, além de reconhecer a complexidade do ser humano.

Pode-se compreender que o tempo escolar é:

...uma variável fundamental no acto de aprendizagem, um elemento significativo de políticas, teorias e práticas, mas que tem sido pouco observado e pouco estudado no plano pedagógico. Os investigadores dizem-nos que existe uma relação estreita entre uma concepção de ensino e seu modo de organização temporal; a nossa prática mostra-nos que essa relação estreita não é tida em conta ou não se deixa vislumbrar. A adoção desta ou daquela organização das sessões de aula, da semana letiva ou ano escolar deveria supor que o emprego adequado do tempo estaria contemplado, que teria sido feito de um estudo relativo ao tempo que esta ou aquela aprendizagem exigem. (PINTO,2001:13)

Sendo o tempo movimento e processo, em uma escola de tempo integral há um aproveitamento do tempo curricular com atividades que se comprometem com um projeto político-pedagógico crítico baseado, não só na apreensão de conteúdos escolarizados, mas também conteúdos que transcendam essa segmentação e que enfoquem conhecimentos/conteúdos que se inscrevam para além do tradicionalmente escolarizável (COELHO, 2006).

Compete à escola, além de garantir a transmissão e criação do conhecimento, assegurar e legitimar o tempo em que o estudante permanece nela, trabalhar com diversos tempos, organizando-os dentro do espaço temporal da criança e do adolescente, respondendo a uma dinâmica que envolva o sujeito nas atividades propostas.

Nesse contexto, a escola de tempo integral vem, por meio da proposta de uma nova divisão de tempo, modificar significativamente a estrutura escolar, propondo-se a revolucionar a dinâmica escolar assegurando a formação de um novo homem, um ser mais crítico e engajado nos problemas de seu tempo e de sua sociedade.

Uma Escola de Tempo Integral, ao ampliar o tempo na escola, amplia também as possibilidades de se oferecer uma educação diferente, mais completa. Assim, o tempo escolar, é entendido nesse contexto como o período de vivência pedagógica dos estudantes no ambiente escolar durante o curso básico. O tempo escolar é o tempo pedagógico de aprendizagens significativas para toda a vida (NAVARRO et al., 2004c).

Ao se ampliar o tempo na escola, é necessário assegurar um currículo diferenciado, com atividades escolares embasadas pelo coletivo escolar, respeitando o ritmo, o tempo e as experiências dos estudantes.

Navarro et al.,(2004c:45) afirmam que a “... escola precisa estar atenta à organização significativa do trabalho pedagógico. Por isso, a organização curricular deve ser pautada numa visão do conhecimento interdisciplinar⁵⁴ e transdisciplinar⁵⁵, que possibilite o estabelecimento de relações recíprocas entre vivências, conteúdos e realidade”. Nesta dimensão, uma escola de tempo integral, reconhece que não há só uma forma de ensinar ou um único processo de transmissão de conhecimentos, mas uma integralização de experiências e conhecimentos que podem articular e dar sentido ao processo educativo.

6 CONCLUSÃO

Levando-se em consideração a gravidade dos problemas e contradições sociais presentes na sociedade brasileira – injustiça social, violência, criminalidade, violação dos direitos entre outras coisas, a escola de tempo integral apresenta-se como uma possibilidade de uma educação de qualidade para a sociedade brasileira.

Neste capítulo, buscou-se apresentar de forma explicativa essa possibilidade como alternativa da melhoria da qualidade da educação básica. Considerando-se que uma sociedade democrática só se desenvolve e se fortalece politicamente de modo a solucionar seus problemas, ao contar com a ação consciente e conjunta de seus cidadãos. E a escola de tempo integral apresenta-se como uma possibilidade voltada para uma educação cidadã.

⁵⁴ “A interdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico. Cada vez mais parece impor-se como uma prática. Em primeiro lugar, aparece como uma prática individual: é fundamentalmente uma atitude de espírito, feita de curiosidade, de abertura, de sentido da descoberta, de desejo de enriquecer-se com novos enfoques, de gosto pelas combinações de perspectivas e de convicção levando ao desejo de superar os caminhos já batidos. Enquanto prática individual, a interdisciplinaridade não pode ser aprendida, apenas exercida. Ela é fruto de um treinamento contínuo, de um afinamento sistemático das estruturas mentais. Em segundo lugar, a interdisciplinaridade aparece como prática coletiva. No nível da pesquisa propriamente dita, não pode haver nenhum confronto sólido entre as disciplinas sem o concurso efetivo de representantes altamente qualificados de cada uma delas. É preciso que estejam todos abertos ao diálogo, que sejam capazes de reconhecer aquilo que lhes falta e que podem ou devem receber dos outros. Só se adquire essa atitude de abertura no decorrer do trabalho em equipe interdisciplinar.” (JAPIASSU, 1976: 82)

⁵⁵ “... a transdisciplinaridade engloba e transcende o que passa por todas as disciplinas, reconhecendo o desconhecido e o inesgotável que estão presentes em todas elas, buscando encontrar seus pontos de interseção e um vetor comum. A transdisciplinaridade, em uma rápida explanação, é um modo de conhecimento, é uma compreensão de processos, é uma ampliação da visão do mundo e uma aventura do espírito. Transdisciplinaridade é uma nova atitude, uma maneira de ser diante do saber. Etimologicamente, o sufixo trans significa aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina, remetendo à idéia de transcendência” (MARTINS, 2004:13).

Não deixa de ser paradoxal que a escola pública, “... lugar supostamente privilegiado do diálogo e do desenvolvimento crítico das consciências, ainda resista tão fortemente em propiciar um ensino e uma formação democrática” (PARO, 2000b:25). Nesse contexto, a escola de tempo integral, como foi dito no decorrer do capítulo é, entre outras coisas, uma escola que educa para a democracia, proporcionando valores e conhecimentos voltados para a aprendizagem e encorajamento dos alunos a exercerem ativamente sua cidadania na construção de uma sociedade melhor.

Se a educação, como exposto no início desse capítulo, é atualização histórico-cultural, supõe-se que os componentes de formação que ela propicia ao ser humano são algo muito mais rico e muito mais complexo do que a simples transmissão de informações. “Como mediação para a apropriação histórica da herança cultural a que supostamente têm direitos os cidadãos, o fim último da educação é favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social” (PARO, 2000b:27).

Sendo a educação parte da vida do ser humano, ela deve oferecer condições de desenvolvimento desse ser em diversas dimensões e a escola de tempo integral se propõe a isso: possibilitar que o aluno aprenda a viver com a maior plenitude que a história permite; abrir espaços para quem não tem o “mínimo” poder ter as mesmas oportunidades dos mais privilegiados, uma educação com um currículo diferenciado e amplo com atividades do currículo oficial, enriquecida com atividades realizadas por meio de oficinas, de acordo com o interesse dos educandos. Afinal, é em função deles que a escola deve direcionar suas práticas, que precisam romper com o isolamento e com a visão burocrática e tradicional tão presentes no cotidiano escolar.

Considerando-se a fragilidade da educação básica no Brasil, percebe-se a existência de inúmeras políticas que buscaram e buscam, de forma muito pontual, implementar a escola pública de tempo integral, como instrumento para a melhoria da qualidade da educação. Assim, a partir dessa visão global, esta dissertação volta-se para uma experiência específica e, dentre tantas apresentadas no corpo do trabalho e outras ainda por levantar, optou-se por um município relativamente próximo de Brasília, cuja experiência de Escola de Tempo Integral data de seis anos. Assim, o próximo capítulo abordará essa experiência, objeto central desta dissertação.

CAPÍTULO IV

A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE GOIANÉSIA-GO: CONSTRUÇÃO, VISÕES E DISCURSOS

1 INTRODUÇÃO

Para os objetivos propostos nessa pesquisa, a Escola de Tempo Integral de Goianésia-GO foi estudada como forma de compreender essa experiência para a melhoria da prática social da educação, por meio da apreciação dos envolvidos no processo de construção e execução da proposta. Isso aconteceu com base nas “falas” dos sujeitos que acompanharam essa política no referido município entre 2001-2006. A escola pesquisada foi escolhida por ser a que está inserida no Programa há mais tempo.

Este capítulo, além da descrição da experiência, apresenta especificamente as percepções dos sujeitos inseridos no processo acerca da Escola de Tempo Integral do município de Goianésia-GO. A escolha dos sujeitos sorteados e, em seguida, entrevistados foi feita com o intuito de procurar garantir que estivessem representados pais, gestor escolar, coordenador pedagógico, educadores, funcionários e educandos.

O que se expõe no presente capítulo é o resultado das análises efetuadas a partir dos dados obtidos em que se buscou compreender como os sujeitos envolvidos (docentes, discentes, pais, gestor, coordenador pedagógico e funcionários) percebem os limites e possibilidades da experiência de Escola de Tempo Integral, em uma escola do município de Goianésia – GO, para a melhoria da prática social da educação. E, para encaminhar o problema de pesquisa, foram estabelecidos três eixos analíticos: 1º - Como a Escola de Tempo integral usa o *tempo ampliado* da jornada diária; 2º - Como a Escola de Tempo Integral trabalha com a *questão da democracia* e 3º Como a Escola de Tempo Integral encara a *questão da qualidade do ensino*.

Vale destacar que as categorias estabelecidas a “*priori*” se revelaram em campos diferenciados por nível de abrangência, isto é, do geral para o particular, o que induziu a construção de três tópicos, a saber: a) Caracterização da Escola de tempo integral; b) Educação para a democracia; c) e Educar para a qualidade.

Com esta configuração, pode-se asseverar que o primeiro tópico – *Caracterização da Escola de Tempo Integral* - aponta como os sujeitos e os documentos caracterizam a experiência de Goianésia-GO e como compreendem as atividades educativas desenvolvidas na escola, destacando os valores, atitudes e conhecimentos que a escola valoriza. Esta configuração possibilita que se perceba como acontece a jornada de trabalho docente, como é trabalhado o *tempo* em que os educandos permanecem na escola e, também, saber qual é o tempo que o docente possui para a organização de seu trabalho pedagógico.

O segundo tópico - *Educação para a democracia* – mostra quais os espaços escolares em que os sujeitos podem se manifestar; revela, também, a existência de colegiados na Escola de Tempo Integral, suas incumbências e participação dos atores nos mesmos. Com igual importância, esse tópico revela a implantação, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico da escola, demonstrando quais são os participantes desse processo.

O terceiro tópico - *Educar para a qualidade* - traz a análise acerca dos mecanismos utilizados para que os discentes gostem mais da escola. Adiante, observa-se detalhadamente como a escola valoriza a experiência que os sujeitos já possuem. Nesta mesma linha de raciocínio, destaca-se a importância da aprendizagem significativa para os sujeitos. Igualmente, entre outras coisas, também contempla os direcionamentos da escola para oferecer uma aprendizagem significativa para os discentes e como os estudantes percebem a Escola de Tempo Integral.

Além disso, neste terceiro tópico, percebeu-se como ocorre a evasão dos alunos, exibindo os pontos acerca da melhoria da qualidade do ensino, a partir do rendimento dos discentes. A pesquisa se aproxima da compreensão do papel que a escola possui na construção da cidadania brasileira, a partir da qual foi possível identificar o sentido dado à educação: se de manutenção ou de transformação da realidade.

2 A ESCOLA: CAMINHOS, IMAGEM E SUJEITOS

2.1 Implantação da escola de tempo integral em Goianésia-GO

No ano de 2000, o prefeito de Goianésia-GO fez uma visita à cidade de Pato Branco – PR e, após o impacto positivo causado pela experiência vivenciada sobre a organização escolar naquele município, decidiu implantar, em comum acordo com a Secretária de Educação, o tempo integral nas escolas municipais.

Em março de 2001, em Goianésia, iniciou-se o período de planejamento para a elaboração do programa Educação em Tempo Integral, pela Secretaria Municipal de Educação, que teve o “... objetivo de diminuir gradativamente a repetência e a evasão escolar e, ao mesmo tempo, integrar o aluno na busca do conhecimento com a tecnologia, cultura, esporte e lazer, promovendo seu desenvolvimento integral como ser humano” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIANÉSIA, 2001:3).

A Secretaria Municipal de Educação do referido município fez uma pesquisa de campo analisando quais os projetos que iriam fazer parte do programa e quais os locais onde os mesmos poderiam ser desenvolvidos. Os primeiros projetos que fizeram parte do programa foram: Basquete, Natação, Futebol, Capoeira, Caratê, Dança, Artesanato, Cidadania, Ensino Religioso, Meio Ambiente, Xadrez, Literatura, Inglês, Matemática, Reforço Escolar, Handebol e Ping-Pong. Para o andamento do programa, a Prefeitura fez parcerias com algumas entidades, dentre elas: Associação Esportiva Jalles Machado, Coopergasa, Clube da Planagri, Sindicato Rural, AFPM – Associação dos Funcionários Públicos Municipais, IEL – Instituto Euvaldo Lodi, AABB – Associação Atlética Banco do Brasil, UEG - Universidade Estadual de Goiás. (PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIANÉSIA, 2006).

Na realidade, o programa consiste em possibilitar a permanência do aluno na escola em tempo integral, sendo que, durante um turno, ele cursa o Ensino Fundamental e, no outro, desenvolve atividades complementares. É necessário destacar que os pais dos alunos tiveram a opção de deixá-los participar das aulas em tempo parcial ou em tempo integral.

Após o planejamento e elaboração do programa, preparou-se uma seleção de professores que fossem estudantes do ensino superior, para serem contratados por meio de um convênio entre a Prefeitura de Goianésia e o IEL – Instituto Euvaldo Lodi. Em seguida, foram realizados treinamentos com os monitores visando capacitá-los para ministrar as aulas. Além de estagiários, foram contratados coordenadores e uma equipe de apoio incumbida da limpeza e alimentação (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIANÉSIA, 2001:5).

A proposta político-pedagógica do programa tem como meta a formação de uma sociedade mais justa, consciente e democrática, despertando o espírito de cidadania capaz de trabalhar, da melhor maneira, as diferenças encontradas entre os estudantes e transformar as potencialidades dos alunos em habilidades. (PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIANÉSIA, 2006).

A alimentação das crianças ocorre na própria escola e o deslocamento para os pólos é feito por ônibus escolares, com acompanhamento de uma coordenadora para cada escola, que recebe o nome de coordenadora de pólo. São oferecidas três refeições por dia: lanche da manhã, almoço e lanche da tarde.

Segundo a Secretaria Municipal de Educação de Goianésia, no ano de 2005, o programa foi reestruturado, visto que ocorreram algumas mudanças na estrutura administrativa do projeto. Pode-se citar, por exemplo, a troca da secretária de educação. Devido a esses “ajustes”, houve

uma diminuição das escolas que atendiam em tempo integral, visto que a Secretaria de Educação de Goianésia passou a estudar a viabilidade e necessidade de continuidade do projeto.

A partir disso, no organograma escolar, os alunos, em um dos períodos, estudam na escola as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Além disso, fazem atividades nos três pólos existentes, durante o decorrer da semana. Lancham e almoçam na escola em seguida vão para os pólos onde são desenvolvidas atividades como: futebol dança, literatura, inglês, basquete, vôlei, natação, xadrez, artesanato e matemática.

A esse respeito, vale a pena mostrar preliminarmente algumas imagens que apresentam o desenvolvimento de algumas atividades expostas anteriormente.



FIGURA 1 – Aula de Inglês realizada no Pólo São Vicente.



FIGURA 2 – Aula de Literatura realizada no Pólo São Vicente.



FIGURA 3 – Aula de Matemática realizada no Pólo São Vicente

Cada escola tem um coordenador, que é responsável pelo horário do almoço, pelo transporte da escola para o pólo⁵⁶ e do pólo para a escola, além de supervisionar todas as atividades desenvolvidas nos pólos.

Além das atividades executadas nos pólos, os alunos também participam de eventos realizados no município, como: caminhada pela paz, festa junina, caminhada ecológica, festa das mães, desfile de 7 (sete) de setembro, entre outras comemorações eventuais.

No quadro abaixo, pode-se perceber como vem sendo feita a implantação gradual do programa, a quantidade de alunos que tiveram possibilidade de acesso e os que efetivamente aderiram à experiência.

QUADRO 5 – ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE GOIANÉSIA – GO (2001-2007)

Ano	Nº de escolas inseridas do programa	Escolas Municipais	Qtde. alunos com possibilidade de acesso de 1ª e 4ª série (Matriculados)	Qtde. alunos que aderiram ao programa
2001	4	1 - João Manoel da Silva 2 - Magnólia Protássio 3 - Sr. Elizário José 4 - Sanit-Clair Ottoni	1.536	1.200
2002	6	1 - João Manoel da Silva 2 - Magnólia Protássio 3 - Sr. Elizário José 4 - Sanit-Clair Ottoni 5 - Deodato de Oliveira 6 - Profª Judith	2.131	1.250
2003	8	1 - João Manoel da Silva 2 - Magnólia Protássio 3 - Sr. Elizário José 4 - Sanit-Clair Ottoni 5 - Deodato de Oliveira 6 - Profª Judith 7 - Imorvides Naves 8 - Antônio Fernandes	2.625	1.300
2004	9	1 - João Manoel da Silva 2 - Magnólia Protássio 3 - Sr. Elizário José 4 - Sanit-Clair Ottoni 5 - Deodato de Oliveira 6 - Profª Judith 7 - Imorvides Naves 8 - Antônio Fernandes 9 - Professor Gessy	3.026	1.500

⁵⁶ Os pólos são espaços aproveitados pelo município. O projeto é atendido com três pólos: o “Centro desportivo Alfredo Nascier, o Clube da Prefeitura Municipal, e a Pólo São Vicente”. Nos pólos são oferecidos às crianças futebol, basquete, capoeira, vôlei, natação, matemática, literatura, inglês, artesanato, xadrez, dança e informática.

Ano	Nº de escolas inseridas do programa	Escolas Municipais	Qtde. alunos com possibilidade de acesso de 1ª e 4ª série (Matriculados)	Qtde. alunos que aderiram ao programa
2005 ⁵⁷	3	1 - Magnólia Protássio 2 - Sr. Elizário José 3 - Sanit-Clair Ottoni	5.152	255
2006	6	1 - Magnólia Protássio 2 - Sr. Elizário José 3 - Sanit-Clair Ottoni 4 - Professor Gessy 5 - João Manoel da Silva	5.214	453
2007	7	1 - Magnólia Protássio 2 - Sr. Elizário José 3 - Sanit-Clair Ottoni 4 - Professor Gessy 5 - João Manoel da Silva 6 - Antônio Fernandes 7 - Imorvides Naves	5.414	560

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Goianésia (2001)

A implantação da Escola de Tempo Integral em Goianésia – GO foi gradual: em 2001, 4 (quatro) das 11 (onze) escolas do município aderiram ao programa, atendendo 1200 (mil e duzentos) alunos; no ano de 2002, 6 (seis) escolas aderiram ao programa, atendendo 1250 (mil duzentos e cinquenta) alunos; em 2003, 8 (oito) escolas, atendendo 1300 (mil e trezentos); e, em 2004, 9 (nove) escolas aderiram, atendendo 1500 (mil e quinhentos) alunos. No ano de 2005, 3 escolas atendiam a 255 (duzentos e cinquenta e cinco) alunos e, em 2006, 6 (seis) escolas tinham, em tempo integral, 453 (quatrocentos e cinquenta e três) alunos. Vale destacar que só no ano de 2006 os alunos do quinto ano foram inseridos no projeto. Atualmente, o programa atende a 7 (sete) escolas e 560 (quinhentos e sessenta) alunos matriculados em tempo integral.

Os dados demonstram que, de 2001 a 2004, houve nítida ampliação no atendimento pelo tempo integral, que decaiu abruptamente em 2005, com nova tendência de crescimento nos dois anos subsequentes: 2006 e 2007. Se analisados comparativamente os anos de 2001 e de 2007, percebe-se um significativo declínio do percentual de estudantes cujas famílias optaram pelo tempo integral: 78% em 2001 e apenas 10,3% em 2007. Uma análise ancorada nos depoimentos, mais adiante, trará informações que poderão clarear o ocorrido.

⁵⁷ No ano de 2005, foram atendidos em tempo integral alunos de 4º e 5º anos, ao passo que em 2006 e em 2007 foram atendidos alunos de 3º, 4º e 5º anos.

É importante deixar claro que nem todos os alunos do município participam da Escola de Tempo Integral, visto que essa participação não possui caráter obrigatório, ficando para a família a opção de manter as crianças por 10 (dez) ou 4 (quatro) horas em atividades escolares. Vale destacar que a adesão⁵⁸ ao Projeto foi maior nos bairros de periferia, onde são atendidas famílias com menor poder aquisitivo. (PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIANÉSIA – GO, 2001).

Para que o educando possa freqüentar as atividades nos pólos é necessário estar cursando entre o 3º e o 5º ano. Entretanto, é importante dizer que para uma escola participar da experiência, ela necessita ter, no mínimo, 50 (cinquenta) alunos matriculados em tempo integral.

3 A PESQUISA EMPÍRICA

O acesso da pesquisadora à escola escolhida como campo de investigação aconteceu, num primeiro momento, em novembro de 2006. Inicialmente, denominou-se a instituição de ensino de “Escola Sossego” para evitar sua identificação, visto que representa uma instituição importante no bairro onde se localiza. A escola em tela atende alunos do Ensino Fundamental, sendo do 1º ao 5º ano, no diurno, e Educação de Jovens e adultos (EJA), no período noturno. A escola pertence à rede municipal de ensino e foi criada no início de 1993.

O primeiro contato com escola foi muito produtivo, pois foi possibilitado à pesquisadora conhecer de forma sincrética a realidade escolar. Contribuindo com a pesquisa, o gestor escolar acolheu a pesquisadora e disponibilizou todas as informações acerca da escola.

Nessa primeira visita à Goianésia, a pesquisadora visitou os pólos onde as crianças realizam parte das atividades e estabeleceu contato com o gestor da escola pesquisada, coordenadores e coordenadora geral da escola de tempo integral no município. Vale destacar que este contato, possibilitou um diálogo com essas pessoas, contribuiu para uma maior familiarização da pesquisadora com o universo pesquisado. Esse contato inicial com a escola foi fundamental para o andamento da pesquisa, embora tenham sido necessárias mais 3 (três) visitas.

Eram notórios os “*Outdoors*” espalhados pela cidade, destacando frases como: “Aqui tem educação em tempo integral”. Esse fato chamou a atenção da pesquisadora, visto que expressavam como a Prefeitura Municipal e a Secretaria de Educação do Município expunham o programa.

⁵⁸ A adesão refere-se a participação do aluno nas atividades específicas da Escola de Tempo Integral.

A segunda visita ao município foi o momento em que foi disponibilizado à pesquisadora o projeto político pedagógico da “Escola Sossego” bem como o projeto da escola de tempo integral no município, pela secretaria de educação.

O momento de acesso aos docentes, funcionários da escola, alunos, gestor, e coordenadores aconteceu na terceira visita ao município, momento em que foram realizadas parte das entrevistas e a observação das atividades desenvolvidas pela escola.

Na quarta vez em que a pesquisadora retornou ao município, foi realizado o restante das entrevistas, visto que alguns professores haviam retornado de licenças para estudos. Nesta ocasião, a observação dos pólos foi outra ação realizada.

Logo de início, foi possível observar que a equipe diretiva da escola “Sossego”, bem como a secretaria municipal de educação, na pessoa da secretária municipal e da coordenadora geral da escola de tempo integral, mostraram-se preocupadas em projetar imagens que evidenciassem a participação de todos os atores envolvidos na experiência educacional, inclusive obtendo a participação dos pais e da comunidade local. Já nos pólos, a preocupação estava em destacar as atividades internas desenvolvidas nos mesmos.

3.1 Sujeitos da Escola de Tempo Integral

De acordo com os dados obtidos, a escola vem atendendo a estudantes em tempo integral desde 2001. Contudo, para se ter uma visão da escola pesquisada, faz-se necessário evidenciar o contexto escolar quanto ao número de matrículas e quantidade de alunos atendidos em tempo integral.

QUADRO 6 - ESCOLA “SOSSEGO” – ALUNOS ATENDIDOS EM TEMPO INTEGRAL

ANO	Nº DE MATRÍCULAS	ALUNOS ATENDIDOS EM TEMPO INTEGRAL
2001	577	180
2002	581	159
2003	540	162
2004	498	177
2005	531	136
2006	511	142

Fonte: Secretaria da escola Sossego.

Analisando o número de alunos atendidos em tempo integral, nota-se que, no ano de 2001, os alunos da escola “Sossego” contavam 180 (cento e oitenta). Contudo, esse número diminuiu em 2002 e voltou a aumentar em 2003-2004. Em 2005, houve uma diminuição e, em 2006, voltou a aumentar a quantidade de alunos matriculados no programa.

A respeito das matrículas na escola pesquisada, não houve grande variação, visto que a escola atendeu em média 540 (quinhentos e quarenta) alunos por ano, registrando menor quantidade (498 alunos), em 2004, e seu ponto máximo (581 alunos), em 2002.

Para responder aos objetivos da pesquisa, é imprescindível caracterizar os entrevistados. Nesse sentido, a seguinte sistematização evidencia os interlocutores desse estudo.

QUADRO 7 – CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Entrevistados	Escolaridade	Código
Coordenadora Geral da E.T.I de Goianésia	Cursando Ens. Superior (História)	CGTI
Ex-Secretária de Educação de Goianésia	Ens. Superior (Incompleto)	SE
Diretor da Escola pesquisada	Pedagogo – especialista em Psicopedagogia	DE
Coordenador Pedagógico da Escola Pesquisada	Pedagogo	CPE
Coordenador de Sucesso ⁵⁹ da Escola Pesquisada	Pedagogo	CSE
Coordenador de Pólo ⁶⁰ da Escola Pesquisada	Cursando Ens. Superior (Pedagogia)	CP
Professores da Escola Pesquisada (Regentes de turmas)	3 (Pedagogos) 2 Letras – especialização em Língua Portuguesa) 2 (Letras – especialização em Psicopedagogia e Língua Portuguesa)	PE1, 2 e 3 PE4 E 5 PE6 E 7
Professores (Atuantes nos Pólos)	1 (Cursando História) 1 (Cursando Educação Física) 2 (Cursando Pedagogia) 1 (Cursando 3º ano do Ens. Médio)	PP1 PP2 PP3 E 4 PP5
Secretária Escolar	(Letras – especialização em Língua Portuguesa / Cursando Pedagogia)	FS
Merendeira/Auxiliar de Limpeza	Ensino Fundamental Completo Cursando História	FA1 FA2
Auxiliar de Cozinha	Cursando Pedagogia	FC
Auxiliar de Limpeza	Ensino Fundamental Incompleto	FL

⁵⁹ A escola conta com coordenador pedagógico e outro denominado de “coordenador de sucesso”. O coordenador pedagógico atende as questões pedagógicas, trabalha diretamente com os professores. E o coordenador de sucesso atende os pais, recebe as crianças no portão, estabelece um contato mais direto com os pais na escola.

⁶⁰ O coordenador de pólo acompanha as crianças no ônibus. Cada escola possui um coordenador de pólo que acompanha o almoço e estabelece contato com direção da escola e com a coordenadora geral da escola de tempo integral.

Entrevistados	Escolaridade	Código
Pais de alunos que os filhos participam da E.T.I ⁶¹	4 Ensino Fundamental Incompleto	PFP1,2,3 e PFP4
Pais de alunos que participam em tempo parcial	4 Ensino Fundamental Incompleto	PFPN1, 2, 3 e PFPN4
Alunos que participam da E.T.I	3º, 4º e 5º ano	A1,2,3,4 A5 e A6

As informações do quadro anterior demonstram que todos os professores regentes possuem nível superior, sendo que 4 (quatro) dos 7 (sete) entrevistados possuem especialização. Foram entrevistados também 5 (cinco) professores que atuam nos Pólos, sendo que 4 (quatro) deles estavam cursando Nível Superior e o 5º, cursando o terceiro ano do Ensino Médio. Dentre os 4(quatro) coordenadores depoentes, 2 (dois) são graduados em Pedagogia e os outros 2 (dois) estavam cursando o Ensino Superior. O diretor da escola pesquisada possui Ensino Superior e especialização. A ex-secretária de educação possui nível superior incompleto. Já a secretária escolar é graduada, especialista e estava cursando Pedagogia.

Todos os pais que concederam entrevista têm o Ensino Fundamental incompleto, mesma situação de uma das auxiliares de limpeza. A merendeira concluiu o Ensino Fundamental. Merece destaque o fato de uma das auxiliares de limpeza e a auxiliar de cozinha estarem cursando o Ensino Superior, num município em que há professor de Pólo que não concluiu o Ensino Médio. Deram depoimento, também, 2 (dois) estudantes do 3º ano, 2 (dois) do 4º e 2 (dois) do quinto.

4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA: O USO DO TEMPO

Em termos da presente investigação, propõe-se a identificação e a análise do *uso do tempo ampliado* na jornada diária na escola de tempo integral, ou seja, buscou-se perceber ***quais atividades educativas são desenvolvidas na escola***. Nesta perspectiva, buscou-se também conhecer as percepções advindas dos interlocutores da Escola de Tempo Integral de Goianésia-GO e os respectivos documentos que direcionam as atividades desenvolvidas na escola e nos pólos, no sentido de compreender como esta sistemática utiliza o tempo escolar.

⁶¹ É importante esclarecer que, no decorrer da pesquisa, a pesquisadora achou interessante que se entrevistassem os pais dos alunos que não matricularam os filhos em tempo integral, no sentido de perceber os motivos que levaram esses pais a terem esse posicionamento. Assim como esses pais, a secretária de educação que atuava na época da implantação do programa também foi entrevistada no sentido de que se obtivessem maiores detalhes acerca do objeto de pesquisa “Escola de tempo integral de Goianésia”.

A partir das observações realizadas pela pesquisadora e com base nos documentos consultados, as atividades desenvolvidas pela experiência analisada são executadas na escola e nos pólos. Para que se tenha uma visão panorâmica, faz-se necessária a leitura dos quadros que se seguem, visto que estes descrevem quais atividades são desenvolvidas na escola e nos pólos, bem como de que maneira se dá a utilização do tempo nesses espaços.

O aluno matriculado em tempo integral apresenta-se para as atividades escolares às 7h. Os que vão para um dos pólos são levados de ônibus e retornam pelo mesmo meio de transporte, chegando novamente à escola às 11h. Entre este horário e 12h é servido almoço a todos os alunos. Entre 12h e 12:30h é concedida meia hora de descanso aos estudantes. Nesse tempo, os alunos que residem perto da escola vão até suas casas buscar o material escolar ou deixá-lo, dependendo das atividades a serem desenvolvidas, se nos pólos ou na escola. Aqueles que estiveram em um dos pólos pela manhã terão feito a primeira refeição (lanche) nesse local, enquanto que os demais terão realizado esta primeira refeição na escola.

Levando-se em conta as quatro horas de atividades realizadas na escola, outras quatro de atividades realizadas nos pólos, duas horas entre almoço, descanso e itinerário da escola até o pólo e vice-versa, o tempo de permanência do discente no espaço escolar totaliza 10 (dez) horas. Convém destacar o acompanhamento que é dado ao discente de forma constante em todos os ambientes em que se desenvolvem as atividades de tempo integral, seja pelos professores regentes, professores que atuam nos pólos ou pela coordenadora de pólo.

Nos quadros a seguir, têm-se as atividades desenvolvidas na escola e nos pólos:

QUADRO 8 – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA “SOSSEGO”

COMPONENTES CURRICULARES	
BASE NACIONAL COMUM	PARTE DIVERSIFICADA
Língua Portuguesa	Educação Artística
Matemática	Educação Física
História	Ensino Religioso
Geografia	
Ciências	

Fonte: Secretaria da escola “Sossego”.

**QUADRO 9 – ATIVIDADES QUE ALUNOS DA ESCOLA “SOSSEGO”
MATRICULADOS EM TEMPO INTEGRAL DESENVOLVEM NOS PÓLOS**

Dias da semana	São Vicente	Centro Desportivo Alfredo Nascier	Associação dos Funcionários Públicos Municipais
Segunda-feira	Artesanato Matemática		
Terça-feira		Basquete Vôlei	
Quarta-feira			Natação Xadrez
Quinta-Feira	Literatura Inglês		
Sexta-feira		Futebol Dança	

Fonte: Secretaria da escola “Sossego”.

Essas informações evidenciam-se nos seguintes depoimentos e nas ilustrações:

Em um período o aluno fica na escola dele e, no outro, ele vai para os pólos. Ou seja, um aluno que está na escola dele pela manhã, ele entra às 7h da manhã, estuda na escola dele, lancha, aí tem o almoço deles. Depois, passa o ônibus da Prefeitura pra levar eles para os pólos. Lá, depende do dia, eles fazem diversas atividades esportivas e culturais (dança, vôlei, basquete, natação, xadrez, artesanato, futebol, literatura, inglês, reforço de matemática. Nós pólos, eles lancham, e, depois, vão para a escola deles de novo às 17h (CGTI).

[...] o aluno fica na escola em um período e, no outro, faz outras atividades. Participam alunos do 3º ao 5º anos, porque os outros são muito pequenos e não podem participar, tem o caso também desses alunos pequenos terem aulas de acompanhamento aqui na escola mesmo... (DE).

Estuda das 7h da manha às 17h da tarde. Eles fazem português, matemática, ciências, produção de texto, ensino da história e da geografia em um período e, no outro, vão para os pólos. Dizem que lá tem aula de natação, futebol, jogos, brincadeiras [...] É assim o dia do menino aqui (CSE).

Ah, depende do dia as aulas são diferentes nos pólos. Mas, na escola deles é a matéria da escola mesmo (CPP).



FIGURA - 4 Alongamento antes da aula de natação na Associação dos Funcionários Públicos Municipais

A partir desses posicionamentos, identifica-se que os entrevistados se aproximam, pois relataram de forma semelhante quais atividades são desenvolvidas no tempo em que os estudantes permanecem na escola e nos pólos.

A esse respeito, as declarações pertencentes a um outro grupo também se aproximam na medida em que relatam:

Sei que eles fazem aqui as matérias: Português, produção de texto, Matemática, História, Geografia. Nos pólos tem xadrez, futebol, vôlei, pintura, reforço de matemática. Acho que é isso: eles vêm de manhã e vão pra casa à tarde, mas tem uns que buscam o material em casa também (PE 2).

Na escola eles têm a aula comum mesmo, do currículo, mas eles fazem atividades esportivas nos pólos e se alimentam lá e aqui também (PE3).

O dia na escola aqui são com atividades gerais da escola mesmo, as matérias mesmo, os meninos estudam normal, lancham, almoçam e vão para os pólos, fazem atividades de dança, esportes, confeccionam artesanato (PE4).

[...] Matemática, Português, Ciências, História e Geografia. Eles fazem, nos pólos, inglês, natação, vôlei, jogo de bola, xadrez, basquete, dança e vôlei (PE7).

Para uma melhor compreensão das declarações dos professores regentes é importante deixar claro que os mesmos não atuam nos pólos. Nesse sentido, não acompanham de forma sistemática as atividades que lá são desenvolvidas. Um dos professores entrevistados declarou “[...] os meninos estudam na sala e nos clubes que são chamados de pólos, só que de lá eu não sei te explicar não. Estou por fora do integral (PE1).

Esse depoimento nos chama a atenção para o fato de que o professor, ao dizer que “está por fora do integral”, demonstra não ter informações precisas acerca do que acontece nos pólos que seus alunos freqüentam.

Pode-se perceber que há um distanciamento entre o posicionamento dos professores que atuam na escola e dos que atuam nos pólos. Um daqueles declarou: “[...] eles estudam aqui na escola as disciplinas mesmo da matriz curricular e nos pólos eles fazem atividades esportivas, mas eu acho muito cansativo pra eles além dos professores de lá serem despreparados”(PE5). Percebe-se, com essa colocação, que a visão desse professor se distancia das dos outros, por compreender as atividades desenvolvidas nos pólos como “cansativas”.

Nos pólos, os alunos têm aulas de reforço. Mas, um professor regente acredita que “[...] o tempo na escola é dividido para as matérias determinadas pelo currículo mesmo e, nos pólos, tem inglês, artesanato. Nos pólos, eles fazem reforço. Olha, no momento do reforço eu não vejo resultado com isso não” (PE6). Merece atenção essa fala, pois esse professor disse que as aulas de reforço desenvolvidas nos pólos, para ele, não trazem resultados.

Um dos professores regentes entrevistados afirmou que “[...] a escola de tempo integral é, entre ‘aspas’, porque o aluno sai de casa, faz as atividades nos pólos e retorna para casa para buscar o material escolar” (PE7). Aproxima-se desse professor o seguinte depoimento:

[...] os alunos freqüentam o dia todo alunos do 3º ao 5º ano. Eles vêm pra escola. No caso quem estuda à tarde, vem pra escola, pega o ônibus aqui e vai para os pólos. Depende do dia, é em um pólo diferente. Depois eles voltam de lá pra cá, almoçam. Nos pólos eles têm lanche também, aí quando chegam aqui eles estudam as matérias mesmo, têm lanche e, à tardinha, vão pra casa. (CPE).

Para um dos entrevistados, “[...] a escola não se configura de Tempo Integral, pelo fato de o aluno retornar para casa para buscar o material escolar”(PE7). Entende-se, a partir do

posicionamento desse entrevistado, que só seria uma Escola de Tempo Integral se o aluno não necessitasse retornar para sua casa durante o período em que deveria estar na escola. Entretanto, para outro entrevistado, os educandos só vão para casa “[...] buscar o material porque todos moram perto” (CPE).

Nessa mesma linha de raciocínio, acerca das atividades educativas desenvolvidas na escola, os professores que atuam nos pólos registram suas visões, que se aproximam das visões dos professores regentes da escola, ao dizerem que “[...] os alunos além, de estudarem as matérias da escola deles, freqüentam os três pólos onde são desenvolvidas atividades de natação, xadrez, futebol, dança, artes, literatura, inglês, matemática, aulas de reforço” (PP3). O que se pode interpretar é que, em dias diferentes, os alunos freqüentam os pólos onde, “[...] de acordo com o horário, os alunos vão fazendo as atividades nos pólos no decorrer da semana”(PP4). Esta afirmação foi evidenciada no Programa da Escola de Tempo Integral de Goianésia (2001), conforme exposto anteriormente no quadro 9.

Todos os professores entrevistados, que atuam nos pólos, se aproximam nas respostas ao relatarem as atividades desenvolvidas nos pólos. Mas, em relação às atividades que os alunos desenvolvem na escola em que estudam, 3 (três) dos 5 (cinco) entrevistados disseram que não conhecem as atividades desenvolvidas na escola, mas que tiveram contato com as mesmas por meio do currículo que é igual em todo o município, mas que não têm contato com os professores regentes de turma, em função da falta de tempo. Esta percepção pode ser notada em alguns depoimentos: “[...] eu só tenho contato com o que é ensinado na escola deles, de ouvir falar” (PP1). Do mesmo modo, “[...] acho que estudam português, matemática, ciências, geografia, mas não sei ao certo porque a gente não conversa com os professores das escolas” (PP 2). Nesta mesma linha, outro sujeito relata que “[...] só sabemos mesmo o que é ofertado nos pólos, mas não tem diálogo com a escola deles” (PP5).

Essas falas ilustram bem a falta de conhecimento do que é ofertado na escola, visto que os professores de pólo e professores regentes de turma não mantêm contato entre si. Uma ilustração que corrobora com este fato é evidenciada no seguinte depoimento: “[...] o integral é à parte, a gente decide aqui” (CGTI). Nota-se que, para alguns sujeitos, as atividades desenvolvidas nos pólos é “separada”, “à parte” das atividades desenvolvidas na escola.

Considerando-se que os educandos almoçam na escola em que estudam e não nos pólos, merece ser relatado, com base nas observações feitas durante a pesquisa que, na escola

pesquisada, há duas cozinhas. Uma para preparar a merenda escolar e outra para preparar o almoço dos alunos que participam do programa de tempo integral.

Até mesmo os funcionários que atuam na escola, nas atividades distintas do programa, em especial as merendeiras e pessoal de limpeza, também trabalham separados na mesma escola. Essa percepção pode acontecer em função das falas que bem ilustram a situação: “Eu trabalho na limpeza da cozinha que prepara almoço para os alunos que ficam o dia todo, cuido da higiene das coisas, olho as crianças, acompanho o almoço delas” (FA2). Evidencia-se tal separação também nesse depoimento: “[...] cuido da merenda da escola, mas aqui a gente reveza: um tempo faço merenda, noutro tempo cuidamos da limpeza, é assim. Mas na outra cozinha não, lá tem uma merendeira que fica sempre lá” (FC).

A esse respeito, outro funcionário acrescenta “[...] as crianças ficam o dia todo na escola, ficam uma parte aqui e outra nos pólos. Então, as que vão para os pólos almoçam na outra cozinha, mas o primeiro lanche de manhã é feito por nós dessa cozinha” (FA1). Complementando essa fala: “[...] eu limpo os corredores, mas ainda bem que tem gente na outra cozinha pra limpar lá, senão ficaria serviço demais pra gente aqui” (FL).

Para melhor esclarecer esta aparente dúbia situação, alguns depoimentos mostram-se elucidativos:

[...] a escola tem duas cozinhas para não sobrecarregar o trabalho das pessoas que aqui desempenham suas atividades. Se não tivesse isso, ficaria misturado, porque o almoço e um dos lanches para as crianças que permanecem em tempo integral é comprado pela prefeitura e preparado na cozinha que foi construída em 2001 com o refeitório. Já o outro lanche, que as crianças que ficam o dia todo e as que ficam em tempo parcial comem, é comprado pela própria escola (DE).

A escola funciona o dia todo, como você pôde ver. Então, é preciso duas cozinhas para preparar o lanche, porque quem fica o dia todo na escola tem duas refeições a mais e precisa ser preparada por outras pessoas para não haver problemas com a mistura dos lanches (FS).

É importante asseverar que, nos dias em que a pesquisadora acompanhou o horário de almoço dos alunos, pôde perceber que os mesmos consumiam o lanche e repetiam várias vezes. Além da empolgação com a refeição, pareciam sempre empolgados com a espera do ônibus que os levaria até os pólos. Vale destacar que o momento da alimentação dos alunos era sempre acompanhado pela coordenadora de pólo, pessoa que os acompanhava também no trajeto para os pólos e no trajeto dos pólos para a escola novamente.

Com relação à matrícula dos alunos que permanecem em tempo integral na escola, a entrevista com um funcionário foi muito esclarecedora ao dizer que “[...] nós fazemos a matrícula desses alunos mediante autorização assinada pelos pais, mas nós da escola tivemos a iniciativa em fazer isso para organizar melhor, até porque a criança fica o dia todo na escola, sob a nossa responsabilidade, mesmo que não o tempo todo conosco, se acontecesse algo com elas pra onde os pais viriam questionar? Aqui é claro!” (FS).

Dos pais entrevistados que têm filhos que permanecem em tempo integral na escola, alguns não sabem ao certo o que os filhos desenvolvem na escola em que estudam, pois 2 (dois) dos 4 (quatro) pais declararam não ter conhecimento das atividades desenvolvidas. Um pai afirmou: “[...] ah... não sei o que ele faz o dia todo. Aliás, sei mais ou menos. Aqui faz as matérias, lancha depois almoça e daí ele vai para os pólos ficar com outros professores. Ele diz que faz jogo, natação essas coisas, mesmo de jogo” (PFP1). Igualmente, um segundo pai relatou: “[...] Sei que ele faz várias coisas o dia todo na escola. Mas, não sei o que ele faz mesmo, porque é tanta coisa pra gente cuidar, pensar, tenho outro filho também”(PFP3).

Distanciam-se desses depoimentos, dois outros:

[...] meu filho vem pra escola pela manhã, eu trago ele, acompanho até aqui, então ele fica na escola, estuda as matérias de Português, Ciências, História e Geografia e Matemática, faz produção de texto, ele escreve muito bem! Então ele almoça, vai lá em casa (*aponta para outro lado da rua perto da escola*) e deixa o material escolar, aí volta, eu venho também para esperar o ônibus. Então, ele vai de ônibus para os pólos, mas a coordenadora vai com eles no ônibus, lá ele faz natação, xadrez, vôlei, futebol, basquete, dança, artesanato, literatura, tem dia que tem atividades de matemática também (PFP1).

[...] minha filha frequenta escola o dia todo, faz atividades escolares, esportivas, natação, dança, faz também artesanato. Eu sempre acompanho quando posso até aqui na escola, mas eu não conheço os pólos não, só de ouvir falar, mas ela adora as atividades que faz lá e aqui na escola também. Quando eu tenho dúvidas de algumas coisas eu pergunto aqui na escola ou para a coordenadora que acompanha as crianças no ônibus. (PFP4)

Um dos pais entrevistados destacou que seu filho era “[...] muito nervoso, e quando ele estuda o dia todo na escola ele fica mais calmo. Ele gasta as energias. Sei que lá ele faz uns “trens”: joga, aprende coisas legais, futebol, almoça. Então, nem preocupo com almoço pra ele, porque tem almoço pras crianças. Depois que ele almoça, ele estuda ali na escola” (PFP2).

Na realidade, em um município como Goianésia, pode-se notar que grande parte dos pais trabalham. Entretanto, todos os pais entrevistados não trabalham fora de casa. Nesse sentido, os que aderiram a matricular o filho em tempo integral o fizeram por achar melhor para seus filhos.

Conseqüentemente, um dos pais entrevistados, salienta que o filho “[...] fica mais calmo quando frequenta as aulas o dia todo, ele se diverte e isso ajuda ele a ficar mais tranquilo” (PFP2).

Procurou-se perceber qual era o posicionamento dos pais que os filhos participam em tempo parcial acerca da Escola de Tempo Integral. Os mesmos assim pontuaram: “A gente ouve falar dos meninos que ficam o dia todo na escola, mas eu me interessei em matricular meu filho não, eu fico em casa então eu fico com ele” (PFPN1). Nessa mesma direção outro pai depoente destacou: “Tem tanta gente que precisa mais e eu tenho medo de deixar ele o dia todo fora de casa, gosto de estar sempre perto” (PFPN2). Ainda nessa direção, “[...] até estou pensando em matricular meu filho no integral, acho que é bom lá, e a prima dele também estuda lá e ele vive cobrando, vou ver direito como é pra matricular” (PFPN3). Revelando sua visão acerca da escola de tempo integral, outro depoente explica: “Faz pouco tempo que eu moro aqui na cidade, tem só 3 (três) meses, meu filho fala sempre, eu vou matricular ele, to pensando nisso porque eu vou começar a trabalhar” (PFPN4).

Pode-se perceber que os pais que têm os filhos matriculados em tempo parcial, não sabem ao certo como funcionam as atividades realizadas pelos alunos que frequentam as aulas em tempo integral. Isso demonstra a necessidade de haver um esclarecimento para a comunidade acerca da escola de tempo integral de Goianésia-GO.

Em relação aos alunos depoentes, nota-se certa proximidade nas respostas dadas a respeito do tempo em que o aluno fica na escola e das atividades ele desenvolve quando está nela. As colocações foram as seguintes:

Eu estudo matemática, português, ciências, geografia, faço desenho, depois da tarefa eu lancho, faço tarefa de novo, daí eu almoço e depois eu vou lá pro integral. Só que lá ,a gente faz esporte, nada, brinca, joga, tem aula de literatura; a gente produz texto lá. Ah! Eu também faço artesanato, só que não é todo dia, cada dia a gente faz coisa diferente pra não ficar chato (A1).

Faço continha, dever, lancho, almoço, deixo meu material aqui pertinho e vou pro integral. Têm três lugares que a gente vai, faz natação, basquete, leitura também, tem dia que tem continha do reforço, tem xadrez, a gente faz esporte e lancha lá também. Só que a gente faz um ou dois esportes cada dia (A2).

Eu chego, faço a tarefa, vou pro recreio, até no banheiro. Daí eu vou pro integral, só que eu vou aqui em casa e troco o uniforme pra não sujar, né? Daí, ontem mesmo fiz natação e xadrez, mas eu faço artesanato, mas tem futebol, basquete, vôlei. Isso mesmo (A3).

Eu venho pra escola, pego o ônibus e vou pro integral. Aí a gente faz esportes, tem até dança. Só que dança é um dia, futebol no outro dia. E a gente não fica só num lugar. Têm três lugares de

esportes pra gente. Lá no São Vicente, mesmo, a gente faz literatura e artes, tem matemática lá também (A4).

Eu faço dever na escola de tarde. Só que de manhã, eu vou pro integral. A gente lancha lá, o ônibus traz a gente e a gente almoça. Daí vai pra casa e banha e vem pra escola rapidinho fazer dever. Só que tem lanche, recreio aqui na escola. Lá no integral, a gente tem uns professores, a gente faz até futebol lá (A5).

Eu estudo as matérias mesmo, faço tarefa. Vou até no quadro, porque eu sou boa. Eu vou, daí, pro integral. Só que eu almoço e lanche aqui na escola e vou de ônibus. Faço artesanato, xadrez, vôlei, basquete e dança! Tem futebol, só que é no dia que a gente tá no outro pólo (A6).

Um fato marcante entre os alunos é que os mesmos dizem “[...] aí eu vou pro integral”. Essa fala se apresentou em todas as entrevistas com os estudantes, destacando “o integral” como uma outra escola, um outro lugar. Nesse sentido, entende-se que os alunos vêm dessa maneira em função da não integralidade dessa escola, uma escola de tempo integral que não é integrada.

Se, por um lado, não há diálogo entre os pólos e a escola, os estudantes revelaram em seus depoimentos que gostam da escola e dos pólos e que, além de gostarem, há atividades que eles preferem. Isso se evidencia na seguinte fala: “[...] eu gosto quando a gente senta em grupo pra fazer uma coisa da aula. Eu adoro a natação também” (A1).

Neste depoimento, pode-se depreender que há **valores, atitudes e conhecimentos que a escola e os pólos priorizam**, na medida em que promovem a integração do sujeito em atividades coletivas, desenvolvidas ora na escola ora nos pólos. Isso é sem dúvida um ponto positivo. Entretanto, 3 (três) dos 6 (seis) estudantes entrevistados destacaram que gostam mais do recreio: “[...] Eu adoro o recreio porque a gente joga bola, brinca. Lá no integral, eu gosto da natação, que é bom demais, sô!”(A2). Complementando essa idéia, um dos alunos entrevistados pontuou: “[...] O que eu mais gosto é do recreio daqui da escola, a gente brinca e é bom. Lá no integral, eu gosto é da natação!” (A4). Nesta mesma direção, outro aluno reitera: “[...] Eu gosto do recreio porque a gente faz tarefas e é bom ir brincar. Lá no integral, eu gosto do artesanato, porque eu gosto de bordar, pintar; isso que eu mais gosto”(A3).

Ao serem questionados acerca da sua posição quando um colega está com dificuldades na aprendizagem em assunto escolar que eles dominam, os estudantes assim se posicionaram: “...eu

falo pra ele, eu ajudo ele” (A2); “Eu ajudo ele, ué! pra ele ficar acompanhando a gente nas atividades”(A1); “Eu ajudo ele sem falar o que é, eu dou uma dica pra ele”(A3); “Eu conto pra ele o que ele não sabe porque eu tenho dó dele” (A4); “Ah! Eu falo pra ela, vai que ela ta com dificuldade de entender eu explico”(A5); “...ensino ele a fazer, a gente tem que ajudar os outros né?”(A6).

Pelo visto, todos os alunos entrevistados revelaram que ajudam os colegas quando os mesmos não sabem um determinado assunto ou não sabem como realizar uma determinada atividade. Entende-se, com base nos depoimentos, que a escola trabalha com valores importantes para a formação do ser humano, como a cooperação, colaboração, respeito ao outro, compartilhamento de saberes.

Sobre esse tema, os depoimentos dos alunos condizem com os dos professores regentes e com os dos professores de pólo. Um daqueles docentes destaca: “... procuramos formar o cidadão respeitoso. A gente procura mostrar que eles devem valorizar as atividades e que eles devem respeitar as pessoas e ajudar os colegas” (PE3). Nesse mesmo sentido, um dos professores de pólo pontua: “... nós procuramos formar o ser humano, as pessoas se distanciam umas das outras, ficam frias e a gente busca aproximar as pessoas ensinando que o respeito cabe em todo lugar e que, nessa vida, a gente tem que se colocar no lugar do outro e ser solidário”. (PP2). Esses dois depoimentos expressam a visão dos educadores de pólo e dos regentes de turma que trabalham na escola. Nota-se que os mesmos procuram formar o sujeito que respeita e ajuda ao próximo, ressaltando a importância da solidariedade entre as pessoas.

Além disso, todos os alunos demonstram gostar mais dos momentos em que a aprendizagem é lúdica. Isso se percebe ao frisarem o recreio como o momento de que mais gostam nas atividades da escola. Na escola pesquisada, o recreio é dirigido. Os professores elaboram atividades como peteca, pular corda, entre outras, e acompanham o recreio das crianças. Na realidade, o lúdico apresenta *valores* específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na idade infantil e na adolescência, a finalidade é essencialmente pedagógica. Geralmente, a criança e também o jovem resiste à escola e ao ensino, porque, acima de tudo, eles não são lúdicos nem prazerosos.

O lúdico apresenta-se como uma forma de proporcionar uma aprendizagem significativa aos estudantes, visto que é uma aula voltada aos interesses dos alunos, sem perder seu objetivo, via jogos e brincadeiras. Assim, entende-se que

...a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento “(FORTUNA, 2001:116)”.

Entre os estudantes entrevistados, 2 (dois) deles frisaram que gostam mais das aulas de matemática e de futebol. Nesse sentido, esses estudantes assim declararam: “[...]eu adoro matemática, sou bom de conta” (A5). Nesta mesma direção, “[...] matemática mexe com a cabeça da gente, faz ficar inteligente” (A6). Embora os discentes gostem de matemática devido à facilidade que possuem em resolver cálculos, não excluíram o esporte (futebol), visto que, para eles, era um momento de alegria jogar com os colegas. Nesse aspecto, volta-se ao que foi dito anteriormente: o momento de que os alunos mais gostam é o momento em que eles aprendem e brincam, ao mesmo tempo.



FIGURA – 5 Aula de futebol desenvolvida no Centro Desportivo Alfredo Nascier

Todavia, quando se trata de saber dos pais que atividades eles consideram importantes os filhos aprenderem no período em que eles permanecem na escola, os mesmos responderam:

O que eles estudam, uai! Eles têm esportes, têm um lazer que às vezes a gente não pode dar. Os meninos que são muito custosos podem até melhorar mesmo. Acho importante o que eles aprendem o dia todo. Eu não sei de tudo o que faz, mas ele fala que é bom, que gosta. Então, é importante isso que ele já faz (PFP1).

Corroborando, um depoimento ilustra o posicionamento dos pais:

“Acho que todas as coisas que eles fazem são importantes. Eles têm o estudo na escola deles, depois ainda tem física de esporte pra eles, até piscina, jogo no xadrez, eu não fui aos pólos mesmo, mas ele disse que é bom mesmo. Então, é importante e eu falo isso porque ele sempre tá animado pra ir. Se fosse ruim pra ele ficar o dia todo na escola, ele ia se queixar para mim ou para o pai dele. Só que ele não faz isso, ele fica agoniado quando é feriado ou no final de semana, nunca vi igual, gosta demais de ir pra escola e ficar lá até de tarde, não gosta nem de faltar mesmo quando está com febre” (PFP2).



FIGURA 6 - Aula de xadrez desenvolvida na Associação dos Funcionários Públicos Municipais

Nesta visão, entende-se que dois dos 4 (quatro) pais que concederam entrevistas consideram importantes as atividades desenvolvidas o dia todo porque “...ajuda eles a desenvolver o corpo, a mente, a aprender as coisas da escola. Jogo eles têm também, ‘faz’ até amizade”(PFP3). Nesse sentido, outro pai entrevistado destaca: “Ah... ele adora futebol! Então, é importante pra ele. Ele gosta, sente bem. Ele gosta de estudar, de fazer amizade. Então, isso é bom pra ele. Acho importantes as matérias. E o esporte é uma coisa a mais pra ele se ocupar” (PFP4).

Percebe-se pelas falas dos pais de alunos que freqüentam as aulas em tempo integral que, se a criança considera algo importante, então o é. Nesta dimensão, pode-se inferir que, se o estudante não considera importante, o que estuda pode não ter significado para ele.

Dos pais entrevistados, um destacou que o esporte é para o filho se ocupar. Nessa perspectiva, compreende-se que o mais importante são as aulas desenvolvidas na escola, visto que, para esse pai, as atividades nos pólos seriam um “passa-tempo” para o filho. Entretanto, um dos pais entende que as atividades que os filhos mais gostam de fazer, no tempo em que permanecem na escola, são: “natação e futebol”(PFP1).



FIGURA 7 – Aquecimento antes da aula de futebol no Centro Desportivo Alfredo Nascier



FIGURA 8 - Aula de futebol desenvolvida no Centro Desportivo Alfredo Nascier

Outro pai entrevistado esclarece, nesse mesmo sentido, que o filho adora “natação” (PFP2); “natação e artesanato” (PFP3). Outro assegura que é “natação e dança” (PFP4).

Esses depoimentos contribuem para a compreensão de que as crianças, de modo geral, gostam muito da natação, visto que esta atividade desperta grande atração para os mesmos.



FIGURA 9 - Aula de natação desenvolvida na Associação dos Funcionários Públicos Municipais



FIGURA 10 - Aula de natação desenvolvida na Associação dos Funcionários Públicos Municipais



FIGURA 11 – Aula de Dança realizada no Centro Desportivo Alfredo Nascer



FI

GURA 12 - Aula de Dança realizada no Centro Desportivo Alfredo Nascier

Curiosamente, quando os estudantes foram perguntados acerca do que mais gostam de fazer no período em que permanecem na escola e nos pólos, as respostas se aproximaram, quais foram: “[...] eu gosto de apresentar trabalho na frente, de ler poema, de pintar com meus amigos, e adoro nadar, vou nadar igual o Gustavo Borges, vou ganhar dinheiro e ajudar meus pais” (A4). “[...]no integral gosto de futebol, natação. Acho legal demais isso, a gente aprende a ser disciplinado, a respeitar a nossa hora” (A2). Nesta mesma direção, outro educando revela: “[...] nadar, nadar, nadar. Eu gosto de tudo, natação, artesanato e Português porque a gente aprende a falar certo” (A5).



FIGURA 13 - Aula de natação desenvolvida na Associação dos Funcionários Públicos Municipais

A partir das observações realizadas, a pesquisadora percebeu o grande entusiasmo dos discentes principalmente pelas aulas de futebol e natação desenvolvidas nos pólos. Entretanto, há também os educandos que se identificam mais com as aulas de Português e Matemática. Outro ainda revelou preferência por atividades voltadas para a leitura, em especial de poesias.

Nota-se que, embora haja entre os alunos algumas preferências pessoais por determinada atividade, na maioria dos casos, os discentes demonstram que gostam das diversas atividades que desenvolvem na escola e nos pólos.

Isto equivale dizer que, para os discentes depoentes, as atividades desenvolvidas tanto nos pólos quanto na escola trazem para eles prazer, visto que os ambientes em que são realizadas as atividades educativas, “acolhem” os estudantes. Evidencia-se essa realidade com a seguinte posição: “[...] eu me sinto bem na escola e no integral, sempre sou bem recebido e tratado com educação por todos os meus professores” (A2). Além disso, nos pólos os alunos têm contato com diversos educadores e com crianças que estudam em outras escolas.

Esta realidade foi percebida por meio da observação da pesquisadora. Ao acompanhar algumas atividades nos pólos, dentre elas a aula de artesanato, notou-se o envolvimento e amizade dos alunos com outras crianças que estudam em outra escola.



FIGURA 14 – Aula de artesanato desenvolvida no Pólo São Vicente.

A partir dos posicionamentos elencados anteriormente, evidencia-se que a escola e os pólos trabalham com valores. Assim, pode-se pontuar, dentre outros, a amizade, o respeito, a solidariedade e a união, conforme assinalam dois dos professores depoentes:

Os alunos, muitas vezes, são impacientes. Então, a gente busca ouvir o que eles têm pra dizer. Quando acontece uma briga ou quando eu percebo que alguém está triste, busco ver o que está causando a tristeza. Se for outro coleguinha, então eu procuro fazer com que eles se entendam, para que não fique um clima ruim, com um com a cara feia e outro com o bico grande (PE1).

Para mim, não tem ninguém diferente, sendo da escola A ou da escola B, todos são iguais e falo pra eles que ninguém é melhor que ninguém. Acho que a gente tem que pensar assim, orientando os alunos para que não tenha diferença entre aquele que estuda no centro ou aquele que estuda mais distante(PP2).

De fato, é possível perceber que, na escola e nos pólos, procura-se valorizar o estudante e essa valorização acontece com a postura dos educadores ao não diferenciarem os alunos que moram no centro da cidade dos alunos que residem na periferia. Assim, entende-se que, para se construir um processo de formação de cidadãos a partir de valores ensinados no ambiente escolar, é imprescindível que os

profissionais da educação busquem vivenciar esses valores nas relações estabelecidas no cotidiano escolar, seja na escola ou em outro espaço educativo.

Ao analisarmos *como ocorre a jornada de trabalho docente*, constatou-se que, os educadores regentes são lotados na escola pesquisada com 40 horas semanais e que os professores de pólo são lotados em um pólo com a mesma carga horária. Isso quer dizer que os mesmos trabalham 8 (oito) horas na escola, sendo 4 (quatro) horas no período matutino e 4 (quatro) horas no período vespertino.

A respeito dos mecanismos utilizados por eles na sua jornada de trabalho para que o aluno goste mais da escola, eles assim esclareceram: “Procuramos diversificar, usando karaokê, vídeo, *data show*, trabalhos com bingos; Tem o cantinho da leitura e jogos; apresentações para eles não fiquem tão tímidos. Na verdade, aproveitamos o tempo em que estamos trabalhando com os nossos alunos” (PE1).



FIGURA 15 - Apresentação de poemas por alunos da escola “Sossego”



FIGURA 16 – Desenvolvimento de brincadeiras no recreio na escola “Sossego”

A esse respeito, um dos professores entrevistados apontou: “Tentamos fazer aulas mais dinâmicas aqui na escola, trabalhamos o tempo que eles ficam aqui com brincadeiras, jogos. A gente senta no chão com eles, conta histórias, usamos também o mimeógrafo para rodar atividades pra eles” (PE2); “A gente diversifica as aulas, conversa com os alunos, faz salada de fruta pra ser diferente, o que mais a gente procura é ouvir as crianças” (PE3). Do mesmo modo, outro entrevistado manifestou-se dessa forma: “Incentivando eles, não sentamos um atrás do outro, cantamos com eles, passamos filmes e a gente dialoga muito com eles. Já pensou se não fosse assim? Passar quase o dia todo com a gente sem ter espaço para conversar, mostrar suas idéias?” (PE4). Aproxima-se, também, dos demais professores regentes de turma a seguinte fala: “Eu trabalho mais leitura porque eles precisam, e também produção de texto. Cada aluno tem uma pasta com as atividades, corrijo o caderno deles, deixo um recadinho. A gente incentiva assim”. Não muito diferente dos educadores anteriores, um dos professores destacou: “[...] fazemos brincadeiras, trabalhamos com música e filmes para ser diferente” (PE6).



FIGURA 17 – Alunos realizando atividade de leitura.

Dos 7 (sete) professores regentes entrevistados, 6 (seis) destacaram que procuram diversificar suas aulas de modo que elas não se tornem monótonas, buscam recursos para que as aulas sejam mais atrativas na escola. Com exceção de um professor regente, que disse, distanciando-se das colocações dos outros, que “[...] a gente não tem preocupação com isso, sabe? Eles gostam das aulas, a gente tem esportes, por exemplo. Paralelo às minhas aulas, eu dou uma aulinha de inglês para eles não cheguem ao sexto ano totalmente sem nada de inglês” (PE7)

A realidade dos professores que atuam nos pólos em relação ao desdobramento da jornada de trabalho do docente, é semelhante a dos professores regentes, uma vez que os mesmos também são lotados com 40 (quarenta) horas semanais no pólo em que trabalham.

Em relação à maneira que esses educadores agem para atrair a atenção do aluno nos pólos, os mesmos posicionaram-se de forma parecida com os professores que são regentes de turma, esclarecendo que buscam na sua jornada de trabalho diária “...oferecer aulas mais dinâmicas como vôlei e basquete além de conversar muito com os alunos”(PP1).



FIGURA 18 – Aula de vôlei realizada no Centro Desportivo Alfredo Nascier



FIGURA 19 – Aula de vôlei realizada no Centro Desportivo Alfredo Nascier



FIGURA 20 – Aula de basquete realizada no Centro Desportivo Alfredo Nascier

Ainda a respeito da discussão de como os educadores agem para atrair a atenção do aluno, um dos docentes que atuam nos pólos afirmou: “Procuro não usar muito caderno, pois eles já estão tão cansados da escola. Então, busco fazer brincadeiras com o assunto que preciso ensinar” (PP2); “Busco utilizar brincadeiras com fantoches, por exemplo, para prender a atenção deles”(PP3). Essas respostas se aproximam, uma vez que os professores dos pólos buscam, como os professores regentes de turma, diversificar as aulas, cada um à sua maneira. Um dos docentes revela que “... fazer amizade com os alunos é fundamental, se eles gostam do professor vão gostar da escola” (PE4). Corroborando com essa visão, o depoimento a seguir é elucidador: “Dialogo com eles, porque são crianças muito sofridas e, às vezes, o que eles procuram é um ombro amigo, procuram brincar, muitos deles não têm um brinquedo sequer em casa, nenhuma distração” (PP5).

Na medida em que os professores dos pólos se manifestavam acerca da sua maneira de agirem, foi ficando mais claro a postura que os mesmos assumiam para si. Assim, a escola de tempo integral necessita ser uma organização plural, em que as diferenças possam conviver juntas. O respeito ao outro precisa, além de ser um valor trabalhado, deve apresentar-se como uma visão de mundo revelada na postura profissional dos sujeitos que se propõem a educar.



FIGURA 21 – Alunos realizando atividades matemáticas com jogos

De acordo com as observações realizadas pela pesquisadora, a mesma percebeu que as práticas docentes dos professores regentes e dos professores que atuam nos pólos retrataram o que os discursos revelaram.

A escola vem, gradativamente, rompendo com as práticas tradicionais de se ensinar e, nas falas desses sujeitos, percebe-se a preocupação deles em tornar as aulas mais atrativas para os alunos, pois as aulas onde não são utilizados recursos auxiliares tendem a se tornar cansativas e monótonas. Aproximar-se dos educandos é um ponto indispensável no processo de ensino-aprendizagem. Não há como ensinar se não houver envolvimento. Se assim o for, as atividades não terão significado para os sujeitos e não irão interferir na vida deles nem contribuir com ela.

Contudo, para que as aulas se realizem conforme exposto anteriormente pelos docentes regentes e dos pólos, faz-se imprescindível haver o planejamento das mesmas. Assim, buscou-se perceber *qual o tempo que o professor possui para a organização de seu trabalho pedagógico (elaboração e avaliação)*.

Ante essas reflexões, pode-se afirmar que, no contexto escolar, para se diversificar as aulas ofertadas na escola, faz-se necessário planejá-las, uma vez que, de acordo com Padilha (2001:64), planejar

... em sentido amplo, é um processo que visa a dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja.

Partindo-se desse pressuposto, nos discursos acerca desse item houveram diferenças entre os depoimentos dos professores de pólos e dos professores regentes de turma da escola na materialidade do planejamento, uma vez que os docentes regentes e dos pólos não planejam suas atividades juntos.

Isso pode ser percebido quando um entrevistado diz: “[...] O planejamento acontece por bimestre na ‘parada pedagógica’; a gente planeja com os professores de cada série (...) já o plano diário a gente planeja sozinho, mas o coordenador olha depois. Só que, por exemplo, tô falando dos professores aqui da escola, não os dos pólos. De lá, eu não sei como é não” (PE1). Nesse sentido, pode-se notar que “[...] os professores se reúnem a cada bimestre e fazem o planejamento, no entanto, o plano semanal cada professor faz o seu, mas a gente tá sempre trocando informações entre a gente aqui da escola” (PE3).

Nesta mesma linha de exposição, outros depoimentos ilustram bem esse fato:

[...] a gente faz o planejamento aqui na escola, entre a gente mesmo, com os pólos não. Eles são jovens, podem ficar pensando que a gente está querendo mandar neles. Só que oficialmente a gente não tem contato não. Por exemplo, a gente planeja na parada pedagógica com os professores aqui e, depois, cada um faz seu plano de aula diário nas horas que tem pra isso. Sempre é no turno contrário, depende da carga horária de cada professor (PE2).

É importante destacar que 5 (cinco) dos professores entrevistados que atuam como regentes de turma na escola apontaram que o planejamento acontece com a parada pedagógica que a escola faz. Contudo, os planos de aula semanais acontecem individualmente, ou seja, cada um faz o seu. Nota-se esse ponto nas seguintes falas: “Todo começo de ano e de agosto em diante a gente planeja juntos, mas o diário eu faço na minha casa, individualmente. Nós também não planejamos com os professores dos pólos, não. Bom... o planejamento a gente vai fazendo, a madrugada é longa” (PE4). “A gente faz planejamento bimestral, antes era anual. Por exemplo,

quando termina o bimestre a gente faz o próximo. A gente tem o semanal, mas esse cada um faz sozinho. Este planejamento é flexível, a gente o faz principalmente em casa”(PE5).

É importante dizer que a parada pedagógica, que acontece na escola estudada, é essencial para que os professores possam discutir o que vão ensinar aos alunos. Entretanto, considerando-se que o planejamento curricular é o processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar, que é a previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno, essa modalidade de planejar constitui um instrumento que orienta a ação educativa na escola, pois a preocupação é com a proposta geral das experiências de aprendizagem que a escola deve oferecer ao estudante, por meio dos diversos componentes curriculares.

Dois dos 7 (sete) professores regentes de turma, que planejam suas aulas sozinhos, revelam que: “... minhas aulas eu planejo sozinha. Há a parada pedagógica a cada bimestre onde a gente faz o levantamento dos conteúdos para planejar diariamente. Tem uma coisa também: eu nunca planejei com os professores dos pólos. Acho até que os professores dos pólos... eles deveriam ter mais contato com a escola com relação às aulas de reforço que acontecem lá, sabe? Para estar a par do que tem que ser aplicado para nossos alunos” (PE7). Outro professor afirma que “Fazemos sozinhos. Falamos juntos na parada pedagógica, mas o plano de aula, o plano mesmo, fazemos sozinhos e também o tempo do professor é curto” (PE6).

Depreende-se, com essas assertivas, que os professores que atuam na escola como regentes planejam sozinhos as atividades que eles buscam ser “diversificadas”, dialogam com os colegas apenas na “parada pedagógica”, momento em que estão juntos para fazerem um levantamento do que se deve ensinar. Um dos professores abordou a necessidade de haver um “planejamento integrado com os professores que atuam nos pólos, no sentido de não haver diferenças entre os conteúdos que são ofertados nas aulas da escola e das realizadas nos pólos” (PE4).

Nesta dimensão, entende-se que não é somente o professor de pólo que precisa dialogar com os professores da escola, mas também estes dialogarem com os pólos, uma vez que os alunos são da escola e não desse ou daquele pólo. Quanto ao tempo destinado ao planejamento, entende-se que a carga horária do professor regente é grande. Assim, seria necessário que houvesse, além da parada pedagógica, um momento para que os professores pudessem discutir o andamento dos sujeitos inseridos no processo de ensino-aprendizagem, dentro de sua jornada escolar.

Grande parte dos professores regentes entrevistados disse que trabalha no Estado, ou seja, para complementar sua renda, busca outro trabalho. Isso, sem dúvida, sobrecarrega o trabalho do professor e certamente dificulta e impossibilita um planejamento integrado, uma vez que o

educador precisa se “dividir” para dar conta de seus compromissos. Sem sombra de dúvidas, o problema em relação à alta carga de trabalho do professor é um problema nacional.

Portanto, é importante dizer que, com a implantação da Escola de Tempo Integral de Goianésia, não houve alteração na carga horária do trabalho do professor regente de turma, uma vez que ele continua, no caso da escola pesquisada, a trabalhar com a carga horária que já possuía, ou seja, professores com 40 (quarenta) horas semanais destinam 2 (duas) horas e meia por semana para planejamento em turno contrário ao que está com os estudantes. “Esse momento também é utilizado para, se o professor achar que o aluno precisa, oferecer aula de reforço para a criança que precisa e que estuda em tempo parcial” (CPE).

Em relação aos professores que atuam nos pólos, a realidade é diferente, em alguns aspectos, pois é destinado um dia por semana para o planejamento das atividades que serão desenvolvidas nos pólos. Todavia, os professores de um determinado projeto planejam juntos. Por exemplo: “[...] cada professor tem um dia da semana para planejar, isso acontece. E, enquanto fazemos isso, os outros professores estão com as crianças em outras atividades. Eu, por exemplo, planejo com a outra professora de vôlei. Geralmente, são 2 (dois) ou três professores por atividade. Então, planejam os professores de uma mesma atividade juntos” (PP5).

Essa fala do professor que atua no pólo se faz presente também em outros discursos dos professores e também na fala da coordenadora geral, que é quem acompanha o planejamento dos educadores: “Nos pólos, eu acompanho o planejamento deles. Eles têm um dia na semana pra fazer isso. É claro que não estou todas as vezes, mas nós fazemos também reuniões com todos para que possamos sempre estar melhorando. Isso acontece quando é necessário” (CGTI).

É evidente que para educar, na dimensão da solidariedade em contraposição à competitividade, as atividades precisam ser planejadas. De acordo com a visão dos funcionários acerca de como acontecem os planejamentos da escola, os mesmos disseram: “A gente vê que os professores são preocupados com o que o aluno está aprendendo, eles procuram ajudar as crianças. Às vezes, a gente os vê conversando com outros professores pelo corredor pedindo uma idéia, uma ajuda” (FA2); Para outro funcionário “[...]na escola, sempre tem reuniões dos professores com os pais para falar dos têm dificuldade” (FA1); Para outro, ainda, “[...] os professores planejam em conjunto na parada pedagógica pra um ajudar o outro. Aqui nessa escola é assim”(FL).

Acerca desse ponto, compreende-se que os docentes da escola têm que discutir qual o melhor caminho a seguir e como ajudar os alunos. Entretanto, esses diálogos acontecem

geralmente no espaço escolar, pelos corredores, reuniões com os pais e na parada pedagógica, momento destinado ao planejamento coletivo na escola.

Vale dizer que os docentes que atuam nos pólos assim como os professores regentes não planejam entre si. Nesse sentido, entende-se que os docentes dos pólos planejam com um professor de um mesmo projeto. Nesse caso, deveria haver momentos de planejamento coletivo, de modo que não se isolassem de seus pares e também dos professores regentes. Isso propiciaria melhores condições para que o aprendizado caminhasse mais integrado e que se pudesse ter um melhor direcionamento ao avaliarem seu trabalho bem como o desempenho dos educandos a partir das suas ações.

Nesse primeiro eixo analítico, o uso do *tempo* na Escola de Tempo Integral de Goianésia, evidencia-se que as atividades curriculares não são realizadas em um mesmo local. Apesar de não estarem consignadas em planejamento conjunto, pode-se perceber que a Escola de Tempo Integral de Goianésia se organiza de uma forma diferenciada, em função da falta de espaço existente na escola que pudesse “abarcar” todos os sujeitos.

Desse modo, não se pode afirmar que a Escola de Tempo Integral de Goianésia se configura como Escola de Tempo Integral, mas que se organiza de forma diferenciada na medida em que oferece o tempo integral para o aluno e não para a escola, ou seja, só o aluno participa em *Tempo Integral*. O que se percebe é que este modelo de escola foi pensado para acontecer dessa maneira, visto que a ex -secretária de Educação de Goianésia⁶² afirmou, em entrevista concedida, que tal “[...] configuração permanece desde 2001, em função da falta de espaço físico existente nas escolas atendidas pelo programa”(SE).

Reforçando sua visão acerca do espaço destinado à Escola de Tempo Integral, essa entrevistada assim declara:

“... é bem melhor do que o que tivemos como modelo⁶³, porque possibilitamos que os alunos saíssem da escola, tínhamos alunos que sequer conheciam o bairro e, com essa configuração de escola, possibilitamos que os educandos pudessem ver uma Goianésia diferente, porque as escolas que aderiram ao programa são escolas que se localizam na periferia da cidade. Assim, foi um grande passo possibilitar o acesso a coisas, a atividades que eles não teriam se não fosse essa escola. E outra coisa: com a criação dessa escola de tempo integral, criou-se no município também a possibilidade de ingressar jovens universitários no mundo do trabalho. Então, eu vejo como muito positivo esse programa (SE).

⁶² A entrevista com a Secretária de Goianésia no período de implantação da Escola de Tempo Integral de Goianésia não é encarada nesse trabalho como principal, mas como grande contribuição para que se pudesse compreender como foi pensada e implantada essa política no referido município.

⁶³ Tiveram como modelo a Escola de Tempo Integral de Pato Branco-PR.

Esse depoimento é atrativo por tornar possível a percepção de que, no município, ao se implantar esse programa, os professores não foram envolvidos no processo de implantação, tampouco os pais. Assim, configura-se como uma política da secretaria de educação, sem a participação direta dos sujeitos envolvidos - o que seria salutar para todo o processo.

Outro ponto que merece destaque é que um programa assim não pode ser considerado e nem gerido como um “cabide de emprego”, pois se notou que todos os professores que atuam nos pólos são jovens que estão na universidade⁶⁴. Isso de forma alguma tira o mérito dessas pessoas, mas a partir do momento que não são contratadas para o quadro efetivo, mediante concurso público, pode haver “apadrinhamentos”, dificultando a boa execução da política educacional, além de dificultar a profissionalização de todos os que atuam como docentes.

Não se afirma, nessa discussão, que em Goianésia aconteça isso, mas que, em um programa dessa dimensão, torna-se imprescindível a participação de professores qualificados para a execução das atividades propostas, além da necessidade de haver uma política de formação continuada de professores para que os mesmos não fiquem estagnados em suas práticas tradicionais e retrógradas, que possam indubitavelmente abrir suas mentes às novas possibilidades. Mas, para isso, na implantação do programa, toda a comunidade escolar e local deveria ser envolvida, de modo que não houvesse tanta resistência ao programa.

À pretensão de realizar o estudo, estabeleceram-se objetivos específicos para se identificar e analisar como na experiência de escola de tempo integral vivida no município, é *usado o tempo ampliado*.

Com base nas observações realizadas, dos depoimentos colhidos e nos documentos consultados entende-se que, na escola de tempo integral pesquisada, a jornada escolar é de 10 (dez) horas, em que os alunos desenvolvem atividades na escola e nos pólos.

Nesse tempo, *as atividades educativas desenvolvidas* são mescladas com tarefas teóricas e atividades práticas. Os alunos matriculados em tempo integral estudam as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, além de Educação Artística, Educação Física e Ensino Religioso. Nesse tempo em que os alunos estão na escola, lancham e almoçam. Após o almoço aguardam o ônibus que os levam para os pólos.

Nos pólos, os educandos desenvolvem atividades de Artesanato, Matemática, Basquete, Vôlei, Natação, Xadrez, Inglês e Futebol. É importante asseverar que essas atividades são desenvolvidas em 3 (três) pólos sendo que, para cada dia, são executadas duas atividades diferentes em um mesmo pólo.

⁶⁴ Goianésia é um município relativamente pequeno e não consegue inserir seus jovens no mercado de trabalho, e, quando consegue, os sujeitos ficam atuando muitas vezes fora da sua área de formação (final). Esse caso pôde ser evidenciado ao se caracterizar a formação dos funcionários da escola, em especial os que trabalham na limpeza e na merenda que estão cursando nível superior. Não que não seja importante que as pessoas se escolarizem, mas poderiam ser mais bem aproveitadas em outras funções caso houvesse campo para isso.

Quanto *aos valores, atitudes e conhecimentos que a escola valoriza*, pode-se destacar a promoção da integração dos sujeitos, o respeito pelo outro, a amizade, a aprendizagem propiciada por atividades lúdicas, a igualdade, a solidariedade e a união.

Buscou-se compreender também *como ocorre a jornada de trabalho do docente*. Nesse aspecto, percebeu-se que tanto os professores regentes da escola quanto os professores que atuam nos pólos possuem a mesma carga horária de trabalho, que totaliza 40 (quarenta) horas semanais. Os posicionamentos evidenciaram que os educadores entrevistados da escola e dos pólos buscam diversificar suas aulas quando estão com seus alunos, de modo que as mesmas não sejam desgastantes e desinteressantes para as crianças. Cada professor de pólo atua em um único pólo e cada professor regente exerce suas atividades docentes na escola pesquisada e, além desta, alguns revelaram que no período noturno atuam em escolas do Estado.

Sabendo-se da jornada de trabalho do docente, tornou-se relevante perceber *qual o tempo que o professor possui para organização do seu trabalho pedagógico, isso incluindo elaboração e avaliação*. Constatou-se que os professores regentes planejam suas atividades coletivamente apenas na “parada pedagógica⁶⁵”. Em relação ao planejamento diário, os mesmos o realizam sozinhos na escola. O tempo destinado é, em média, de 3 (três) horas por semana para tal. Os educadores fazem seus planejamentos isoladamente e, depois, mostram ao coordenador pedagógico da escola.

A realidade dos professores que atuam nos pólos se distancia da dinâmica dos professores da escola, visto que os professores de pólo planejam suas aulas uma vez por semana em que são destinadas 8 (oito) horas para a atividade.

Na realidade, os planejamentos nos pólos acontecem com professores de um mesmo projeto. Por exemplo, os professores de vôlei planejam juntos suas atividades, quase sempre com o acompanhamento da coordenadora geral da escola de tempo integral do município. Acontecem também reuniões mensais com todos os educadores que atuam nos pólos.

Contraditoriamente, os professores regentes da escola não planejam e tampouco mantêm contato com os professores dos pólos, revelando com esse fato uma falta de integração entre os espaços em que é oferecida educação aos alunos que são comuns aos dois grupos de educadores.

No próximo tópico, analisar-se-á também como a Escola de Tempo Integral de Goianésia trabalha com a questão da democracia, visto que educar para a democracia é um elemento que contribui para uma Escola de Tempo Integral de qualidade socialmente referenciada, sobretudo por meio da responsabilidade social com a prática educacional.

5 EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA: O EXERCÍCIO DA DEMOCRACIA NA ESCOLA

⁶⁵ Momento em que a escola destina para discussões e planejamentos, geralmente acontecem duas vezes ao ano.

Ao se buscar compreender a Escola de Tempo Integral de Goianésia, estabelecem-se eixos analíticos e, dentre eles, destaca-se também a *educação para a democracia*. Nesse aspecto, procurou-se perceber como os sujeitos da pesquisa percebiam a educação para a democracia na escola pesquisada. Para isso, buscou-se saber como a escola atua para promover a integração entre os sujeitos, que atividades contribuem para essa educação, além de saber que sujeito a escola pretende formar e como atua para que isso aconteça. Assim, entende-se que uma Escola de Tempo Integral necessita promover espaços de participação na escola, onde os sujeitos participem ativamente e se construam de forma autônoma e crítica.

Considerando-se que a “... educação escolar realiza sua *finalidade* tanto na dimensão individual, no espaço das consciências humanas, quanto na dimensão social, pois vive e se realiza no espaço coletivo, na relação com o outro, em tempo e espaço determinado” (BORDINGNON & GRACINDO, 2004:154), a escola como espaço educativo precisa educar para a democracia.

Benevides (2004) defende uma proposta de educação para a democracia que parte da associação entre democracia participativa⁶⁶ e educação política do cidadão. Nesta dimensão, educar para a democracia compreende duas dimensões: formação para valores e formação para a tomada de decisões políticas, ambas vislumbrando um “vir a ser”; ou seja, partindo-se da premissa de que, num sistema verdadeiramente democrático, todos podem vir a ser governantes e governados, alternando-se no poder⁶⁷. A formação para o exercício ativo da cidadania e participação da vida pública demanda uma metodologia pautada pela argumentação, garantindo o direito à informação e permitindo o desenvolvimento da capacidade de escolha.

Convém ressaltar que, neste estudo, entende-se por democracia um regime onde os sujeitos possuem liberdade, oportunidade e igualdade para influir resolutamente nas decisões da comunidade por meio das assembleias, de conselhos, grêmios, associações, organizações, que são

⁶⁶Por democracia participativa, pode-se entender que esta “... implica o exercício direto e pessoal da cidadania nos atos de governo. Neste processo democrático podem ser destacados a iniciativa popular, o plebiscito, o referendo, o veto e a revogação – ou seja, processo democrático terá sempre no povo a instância suprema que ditará a aprovação ou derrogação das decisões adotadas”. (CARVALHO, 2002: 108)

⁶⁷ Para BOBBIO; MATTEUCCI, PASQUINO (2004:933) o Poder entre outras coisas é “... a capacidade de agir, até a capacidade do homem em determinar o comportamento do homem: poder do homem sobre o homem. O homem não é só o sujeito, mas também o objeto do Poder social. É poder social a capacidade que um pai tem para dar ordens a seus filhos ou a capacidade de um governo de dar ordens aos cidadãos”.

evidentemente representações populares atuando diretamente nos direcionamentos da sociedade (VASCONCELOS, 2007).

Partindo-se dessa idéia, defende-se a necessidade de participação mais efetiva dos sujeitos sociais nas diferentes instâncias políticas de discussão dos assuntos públicos imprimindo, com isso, uma nova dinâmica democrática que “... opõe-se tanto à perspectiva pluralista⁶⁸ de democracia, quanto, sobretudo minimalista proposta pelo neoliberalismo” (DURIGUETTO, 2007:124). Entendida dessa forma, “... a democracia se apresenta como único caminho para erradicar o caráter autoritário e elitista que assinalou a evolução política, econômica e cultural no Brasil, pois seu caráter busca a igualdade econômica, política e social” (COUTINHO, 2000:21).

Essa proposta indica a importância da participação popular nas mudanças da sociedade, uma vez que “... lutar para criar no âmbito da democracia, mesmo em caráter parcial, os processos de participação que são típicos de uma revolução. Ou seja, para quem quer realmente mudar a sociedade, o caminho é mais participação, ou seja, mais democracia” (WEFFORT 1986:129). Contribuindo com esse pensamento, Bordenave (1994) entende que a democracia é um estado de participação.

Para atender a finalidade de *educar para a democracia*, a escola necessita vivenciar no seu cotidiano práticas democráticas e estas passam pelo *exercício interno da democracia*, ação entendida nesse contexto como a atuação dos colegiados escolares, a participação dos indivíduos na construção, execução e avaliação do projeto político-pedagógico referendado por uma gestão democrática. Bordignon & Gracindo (2004:155) destacam que “... assumindo a sua especificidade, a escola conquista o espaço privilegiado para a construção da cidadania”.

Pois bem, essa construção da cidadania é possibilitada, dentre outras coisas, por meio da democratização da educação. É fundamental esclarecer que, neste trabalho, entendemos que a democratização da educação não se limita ao acesso à escola.

Para Gracindo (2006:01), o

...acesso é, certamente, a porta inicial para o processo de democratização, mas se torna necessário, sobretudo, garantir que todos que ingressam na escola tenham condições para nela permanecerem, com sucesso. Assim, a democratização da educação faz-se com *acesso*, com garantia de *permanência* de todos no processo educativo, e com *sucesso escolar*, que se instala como reflexo da qualidade desenvolvida na educação.(Grifos da autora)

Considerando-se que, para Torres (2001:183), a construção do cidadão democrático

⁶⁸As teorias pluralistas rechaçam a idéia do Estado como instituição coercitiva e monolítica (DURIGUETTO, 2007).

...implica a construção de um sujeito pedagógico. Por natureza, os indivíduos não estão prontos para participar da política. Eles têm que ser educados de diversas maneiras (...), especialmente em fundamentos normativos, conduta ética, conhecimento do processo democrático e desempenho técnico. E como faz isso? Os membros “imaturos” aprendem com os membros “maduros” da sociedade; aprendem a participar efetivamente participando e sentindo-se responsáveis.

É inegável que uma escola que *educa para a democracia* necessita promover a participação dos sujeitos. Assim, retomando a teoria de Bernstein (1996) sobre a relação entre democracia e direitos pedagógicos, é preciso clarificar que para o autor a educação é como um mecanismo “... através do qual o poder pode ser relacionado com o conhecimento e o conhecimento com a consciência”. (BERNSTEIN, 1996:254)

Essa idéia define a educação como responsável pela formação do ser humano e pela formação de sua consciência. Assim, pode-se dizer que educação é um direito do ser humano, o qual tem como característica fundamental pensar para resolver suas necessidades, reconhecer sua capacidade de ação e de transformação social, ainda que a educação seja também um instrumento que o indivíduo utiliza na medida em que, por meio dela, apreendem-se ofícios e práticas de trabalho. A educação requer, pois, espaços democráticos no processo de formação dos cidadãos. Essa visão é aceita, nesse trabalho, como ponto importante, ao desvelar *como a escola de tempo integral trabalha com a democracia* na escola pesquisada.

A escola estudada, de acordo com um dos entrevistados, atua para promover a integração entre os sujeitos, “... promovendo eventos, campeonatos, brincadeiras, usa televisão, música”(DE). Compartilha dessa visão outro depoente, ao dizer que “...fazendo jogos, competições, campeonatos onde se ensina a ganhar e perder”(CS). Nessa mesma direção outro o sujeito disse: “... procuramos orientar os alunos a respeitar o próximo, respeitar o ambiente, fazemos campeonatos. O nosso recreio é dirigido assim. Promovemos a integração deles”(CP). Já outra entrevistada destaca que “...procuramos ensinar a respeitar o próximo no dia-a-dia que são valores éticos, procuramos nos pólos integrar uma turma de uma escola com outra turma de outra escola e entre eles mesmos e isso ajuda muito na integração das crianças” (CPP).

Na medida em que os envolvidos no processo educativo buscam de acordo com os discursos integrar os sujeitos por meio de atividades educativas, isso pode ser considerado como um ponto positivo e essencial na escola, pois ao possibilitar o diálogo, jogos e discussões, na escola, caminha-se para a oferta de uma educação para a democracia. Abrir espaços para que os sujeitos demonstrem suas idéias é fundamental para a formação do sujeito. Não há como educar sem possibilitar espaço ao diálogo, à discussão e ao embate de idéias.

Um dos entrevistados que faz parte da equipe diretiva da escola referendou que educar para a democracia é “...abrir espaços de discussão e participação na escola, é promover a integração dos sujeitos por meio do contato com o outro, com o diferente” (CP).

Algumas falas dos sujeitos que concederam entrevistas se aproximam quando pontuam que “...a escola atua para a formação de cidadãos críticos que possam ser bem sucedidos na vida, uma pessoa que não tenha uma vida conturbada, um cidadão sucedido financeiramente, profissionalmente com dignidade”(DE). Um dos entrevistados assegura que “...a escola busca formar o cidadão que respeite o outro, que saiba seus direitos e deveres, que saiba interferir dizendo o que deseja e lutando para ter um bom trabalho, que tenha argumento e conhecimento” (CSE). Assemelha-se com as demais a seguinte colocação, “... a escola busca formar um cidadão que conheça e cumpra seus deveres e lute por seus direitos”(CPE).

Diferentemente dos sujeitos anteriores, outro entrevistado assegurou em seus depoimentos, que “... a escola de tempo integral de Goianésia está procurando tirar as crianças da rua, mas não sei se forma o cidadão, porque não é integrado nem aqui (pólos) com a escola e nem a escola com a gente também” (CP).

A colocação exposta revela que, para essa pessoa, não há certeza quanto à formação do sujeito na escola pesquisada, uma vez que, como constatado anteriormente, há uma lacuna entre os pólos e a escola, havendo a necessidade de se estabelecer diálogos, parcerias e se dividir responsabilidades.

Considerando-se que a escola necessita educar para democracia, buscou-se, a partir dos depoimentos dos sujeitos, compreender *quais os espaços existentes na escola de tempo integral de Goianésia em que os estudantes podem se manifestar*.

A esse respeito, pode-se perceber que os seguintes depoimentos mostram a visão dos professores regentes:

[...] os alunos aqui na escola são livres para mostrar o que pensam e a gente procura deixar que eles mostrem como pensam para que a gente possa fazer alguma coisa por eles. Quem conhece a nossa realidade, a nossa luta aqui nesse município entende bem o que eu estou te falando agora. É difícil demais para o aluno ou para o professor mesmo não poder falar o que pensa. Acho que a gente tem que falar e ser ouvido, seja na quadra de esportes, seja na cozinha da escola, seja na direção ou até mesmo nos corredores. Aqui é assim: a gente tem liberdade de dizer o que pensa. Claro, sem ofender as outras pessoas (PE2).

Aqui na escola a gente tem reuniões e nessas reuniões a gente discute as coisas que acontecem, alguma reivindicação dos alunos, algum pedido deles pra escola. Acho importante isso, a gente dá

valor para o que eles querem porque afinal a escola existe porque eles existem. Então, a gente tem que ouvir as nossas crianças, respeitar o direito que eles têm de mostrar os seus desejos (PE1).

[...] a escola tem que ser aberta para o diálogo. Eu acho que a gente tenta ser aberto ao diálogo na medida do possível. Eu, por exemplo, procuro saber dos meus alunos se eles estão gostando das aulas, se eles preferem uma outra atividade. Eu faço isso porque ficar na mesmice não dá e quem tem que dizer se a aula está boa ou não são os alunos que agüentam a gente todos os dias (PE3).

Ao tratar dos espaços de participação existentes na escola e nos pólos investigados, nota-se que os professores regentes da escola procuram dialogar com os educandos e, possibilitando esse diálogo, os alunos podem se manifestar a respeito das aulas ou da escola em que estudam. Reforçando essa argumentação, um dos entrevistados relatou: “[...] a gente tem que cuidar da nossa escola, não pode acabar com as coisas. É feio ter uma escola com a parede toda riscada. Se eu achar uma pessoa fazendo isso, eu vou à direção pra eles falarem com quem tá errando e deixando a escola feia”(A3). Aproxima-se dessa postura de cuidar da escola a seguinte colocação: “Os professores sempre perguntam pra gente o que pode melhorar na escola, eu sempre falo que tem que ter a escola sempre limpa para a gente não pegar doença.” (A4). Um dos alunos entrevistados afirma: “[...] a escola é nossa! Então, a gente é que tem que cuidar dela, tem que ver o que tá bom e o que tá ruim pra melhorar” (A6). Compartilha dessa posição outro depoente: “[...] todo mundo se respeita aqui na escola. Todo mundo tem a hora de estudar, de falar e de fazer silêncio também” (A1).

Diante dos depoimentos anteriormente colocados, depreende-se que os educandos sentem-se parte da escola e, sendo assim, revelaram por meio das suas falas que podem expressar suas opiniões tanto na sala de aula quanto nos momentos em que estão fora dela. Pode-se destacar como atividades realizadas fora da sala aquelas que se desenvolvem na quadra de esportes, no pátio da escola ou mesmo no refeitório. Assim, entende-se que na escola pesquisada os alunos têm voz. Além de ser respeitado o seu direito de falar, a escola busca ouvir os alunos. Isso pode ser evidenciado com o seguinte esclarecimento:

[...] gosto muito dessa escola. Já estou aqui há bastante tempo. Gosto das crianças. Quando eu estou servindo o lanche mesmo, adoro ouvir eles pedirem pra repetir. Acho isso bom porque é sinal que eles estão gostando. Quando tem um lanche que eles não estão repetindo ou quando está sobrando, eu sempre pergunto porque eles não querem, se não gostam, por exemplo, do arroz doce (FA1).

Quando a gente tem alguma apresentação no horário cívico no pátio da escola, sempre que terminam as apresentações a gente procura saber se os alunos estão gostando das aulas e sempre falamos pra eles procurarem a gente até mesmo individualmente se tiverem alguma coisa pra falar ou mesmo contribuir para que a gente erre menos com eles (CPE).

Curiosamente, quando os depoentes foram questionados acerca da existência de espaços de participação na escola, os indivíduos que participam e como fazem isso, os entrevistados que atuam na parte da gestão da escola afirmaram que:

Há sim, a escola inclusive é aberta aos domingos, porque oferece espaço para a Pastoral da Criança, pra comunidade em geral. Aos domingos também a igreja católica em si catequiza as crianças que são alunas da escola. Nós temos o conselho de pais que é um espaço também de participação, os professores, a direção, os funcionários, a gente faz reunião, a criança participa mas ela é fácil de ser manipulada, mas a gente tem uma ficha de sugestão para as crianças”(DE).

A escola cede o espaço para a igreja católica para o catecismo. Na sexta, temos um momento chamado resgate onde igrejas evangélicas têm um espaço de 30 minutos falando de amor, obediência, orientando as crianças a viverem em sociedade. A gente tem gincanas, jogos, já foi até feito missa aqui na escola, a maioria dos pais são católicos (CPE).

Nós temos os eventos que envolvem os pais, os alunos, eles participam dos jogos, gincanas, reuniões. No final do ano a gente faz uma caminhada nos bairros para que as crianças conheçam os espaços. Acho que temos esses espaços para participação(CSE).

A postura dos funcionários em relação aos alunos é importante uma vez que os diálogos, as diferentes formas de expressão precisam ter “voz” em todos os espaços e com todos os sujeitos independentemente de qual trabalho o mesmo esteja desempenhando porque a escola é um conjunto.

De acordo com as colocações desses sujeitos, a escola tem um envolvimento da comunidade escolar e local na escola. Entretanto, é essencial que se tenha cuidado com a questão religiosa, uma vez que o ensino deve ser *laico*. A escola precisa estar atenta a essas questões de modo a não influenciar e nem sofrer interferências de qualquer que seja a “igreja”.

Nos pólos, os educadores que ali trabalham pontuaram:

A gente procura ouvir os alunos na hora das aulas. Eles sempre dizem se gostam de uma coisa ou se gostam de outra. Na verdade, eles gostam de tudo porque eles quase não reclamam. Outro dia uma aluna falou pra mim que a gente tinha que comprar touca para a natação para não estragar o cabelo (PP3).

Eu tenho amizade com os alunos. As minhas aulas assim, às vezes, quando tem alguém que não está muito a fim de jogar eu converso pra ouvir o meu aluno. Às vezes, ele tá até doente e a gente não sabe. Então, a criança às vezes não fala sem a gente perguntar o que incomoda ela, então eu pergunto (PP1).

[...] sempre no fim da aula eu pergunto: gostaram? Acho que a gente tem que ter esse termômetro para saber se a aula foi legal para os alunos e quem tem que dizer são eles. Então, a gente pergunta na hora da aula também, mas o que mais acontece é no final. É até engraçado se a gente deixar eles não largam a bola (PP2).

Diante das visões apresentadas, entende-se que nos pólos as crianças se expressam durante as aulas ou no término das mesmas. Com base nos depoimentos, entende-se que as crianças possuem apenas esses espaços para se manifestarem, não há um momento em que o pólo pare para conversar com os alunos.

Diante de tudo isso, e tendo em vista que a participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, coloca-se a necessidade de se preverem mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola de tempo integral. Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, com tradição de autoritarismo, de poder altamente concentrado e de exclusão da divergência nas discussões e decisões.

Nesse sentido, uma importante dimensão de uma escola que educa para a democracia é a atuação dos colegiados na escola. Sabendo-se disso, procurou-se perceber se *existiam colegiados deliberativos na escola de tempo integral, quem participava deles e quais as suas incumbências*.

Educar para a democracia requer o compromisso com a participação da comunidade escolar e local na escola, no sentido de promover uma educação emancipatória. Para isso, os colegiados são importantes na escola, visto que são espaços de participação dos indivíduos que representam seus pares. Contudo, a participação na escola não pode ser um cumprimento de burocracia descompromissada com a formação da cidadania, mas sim a busca por uma educação de qualidade para a escola pública, já que “... a escola como instituição social tem a possibilidade de construir a democracia como forma política de convivência humana”. (HORA, 2002: 53)

Como assinalado anteriormente, os colegiados escolares desempenham importante papel na construção de uma Escola de Tempo Integral que *educa para a democracia*. No entanto, de acordo com os depoimentos, pode-se perceber que em Goianésia há alguns empecilhos para isso, uma vez que os docentes regentes de turma indicaram que:

Aquí na escola tem o Conselho, mas eu não sou membro não. Eu também nunca participei das reuniões não. (...) Eu participo mesmo só das reuniões com os pais para entrega de notas e também daquelas reuniões para decidir o que comprar com o dinheiro que vem pra escola (PE1).

Aqui na escola tem Conselho, mas eu não participo não. Na verdade eu não faço parte e não participei de nenhuma reunião. Só mesmo do conselho de classe. Bom, não sei se tem APM aqui na escola, mas eu ouvi falar que tem, mas eu não faço parte e Grêmios estudantis aqui na escola não tem. Sei que os encargos desses órgãos é de decidir o melhor pra escola (PE2).

Sei que tem Conselho, mas eu não sei te explicar exatamente, mas sei que tem professor, pais de alunos, a direção que decide o que fazer com as verbas, mas eu não participo não, mas o diretor reúne, presta contas. Mas eu participo de outras reuniões, dou minha opinião. E APM, eu desconheço, se tiver aqui na escola, e não sei como funciona, nem grêmios estudantis (PE3).

Aqui na escola tem, mas eu não participo, não. Eu nunca fui membro do Conselho Escolar, até conheço alguns membros, mas eu não sou não e também não me lembro que eu já tivesse participado. Grêmios não tem aqui, não (PE4).

Eu mesmo estando aqui na escola há muito tempo eu não sou membro do Conselho Escolar não, e também não participei de reuniões do Conselho não. Grêmios não tem aqui na escola (PE5).

Fazendo um contraponto, um dos docentes que atua na regência de turma expôs sua visão, ao destacar:

[...] aqui na escola tem Conselho Escolar e eu participo. Eu, o diretor, coordenadores, secretária, às vezes os pais de alunos que fazem parte vêm, mas só às vezes. A gente discute e toma decisões com as verbas. Acho que as atribuições é melhorar a escola. Esse ano eu não estou por dentro da APM não, mas nos outros anos eu fazia parte e a gente discutia os problemas da escola (PE6).

Levantando as dificuldades da escola em educar para a democracia, o seguinte docente contribuiu assinalando:

“...aqui na escola já foi mencionado APM, mas eu não sei se ela está ativa. Eu nunca participei, mas sei que muita gente participa, participo só do Conselho Escolar. Olha, a gente tem dificuldade com os alunos. Sabe quantos pais compareceram na minha última reunião? 3 (três) pais e uma irmã de aluno, e olha que eu tenho mais de 20 (vinte) alunos” (PE7).

Percebe-se, a partir dos depoimentos, que 5 (cinco) dos 7 (sete) professores regentes entrevistados não participam do Conselho Escolar da escola. Destacaram que participam de outras reuniões e pontuaram que não têm tempo para participar. Já o restante dos professores informou que participa, ou seja, são membros do Conselho Escolar da escola.

Evidencia-se essa realidade também entre os professores que atuam nos pólos. Dos professores entrevistados, apenas um participa do Conselho Escolar e Associação de Pais e Mestres. Na realidade, a grande maioria revelou que não sabe ao certo que assuntos são tratados nessas reuniões. A visão que possuem é sincrética e fragmentada. Contudo, entre os professores de pólo, identificou-se um deles que assim afirmou: “... eu sou membro do Conselho Escolar. Nas reuniões, a gente decide o que é melhor para a escola. As reuniões são bimestrais; também nos reunimos quando chega uma verba para a escola” (PP1).

Entre os professores que trabalham nos pólos, os discursos foram muito parecidos, uma vez que assinalaram: “Eu não conheço as atribuições do Conselho Escolar, até gostaria de saber, mas sei que é um órgão importante na escola para as decisões” (PP2); “Na verdade, eu não sei se nas escolas há os Conselhos, preciso me informar mais sobre isso” (PP3); “Eu não participo do Conselho porque a gente não tem ligação com a escola dos meninos, só com o pólo” (PP4); e outro destacou: “O Conselho Escolar das escolas eu não conheço, mas sei que eles decidem as coisas que tem a ver com os alunos, como o que fazer com verba, mas não participo e nunca participei” (PP5).

Assemelha-se ao discurso dos professores de pólo as “falas” dos pais entrevistados que demonstraram surpresa ao se falar em Conselho Escolar. Disseram que desconhecem a atuação desse colegiado. Isso pode ser percebido nos seguintes depoimentos: “Não. Não sei o que é direito. Eu participo de reunião de nota na escola” (PFP1); “Não. Mas eu venho na escola pra ver se ele tá custoso”(PFP2); “Não, só de reunião quando mandam bilhete mesmo para os pais.” (PFP3); “Não. Só de reunião na escola mesmo pra saber do filho da gente se tá bom, se tá ruim”(PFP4). Um dos pais destacou: “Ouvi falar disso, mas não sei como funciona. Eu também não participo como membro não” (PFP5).

Entre os pais entrevistados, os depoimentos indicam que eles participam da escola dos filhos *quando são chamados*. Isso demonstra a necessidade de se fortalecer os Colegiados Escolares. Há na escola uma Associação de Pais e Mestres que passou a ser Conselho Escolar, ou seja, os membros que eram da APM passaram a ser membros do Conselho Escolar. Em função dessa migração de papéis, há uma confusão entre os sujeitos em afirmar a função e a existência desses colegiados na escola. Constatou-se também que não há na escola grêmios estudantis.

Também os educandos entrevistados desconhecem a existência de colegiados na escola, não participam do Conselho Escolar, mas afirmam que os pais comparecem às reuniões para saberem como os filhos estão se comportando na escola.

Nesse sentido, um dos alunos que deu depoimento afirmou: “Não sei do Conselho Escolar não, só a minha mãe que vem pra reunião na escola. A professora já falou que tem Conselho pra ver se a gente passou ou não. [...]de grêmio? Não tem isso aqui não, eu não participo não”(A6).

Outro depoimento aproxima-se dessa informação: “Eu nunca ouvi falar desse tal de Conselho Escolar. Só sei da reunião de pais na escola” (A2). Nesta mesma linha, “[...] Não sei o que é isso não” (A5).

Nos depoimentos coletados, não foi possível identificar espaços próprios para a participação dos estudantes, tal como Grêmio Estudantil, nem mesmo espaços específicos para a participação estudantil no Conselho Escolar da Escola.

A visão dos funcionários não se distancia da visão dos professores de pólos e dos educandos, visto que não participam do Conselho Escolar e também não têm conhecimento acerca do funcionamento do mesmo. Apenas um dos entrevistados disse que “...a escola tem o conselho escolar, ele se reúne por semestre. Às vezes, se reúne para decidir o que fazer com as verbas que a escola recebe, para a escola ficar melhor” (FA2).

A fala de um dos funcionários revelou que a “...participação no Conselho Escolar em anos anteriores já foi mais intensa, e na Associação de Pais e Mestres também, mas nesse ano está meio fraca” (FA2). Na mesma direção de depoimentos apresentados, um professor regente de turma explicou “... na minha época na gestão da escola o Conselho Escolar e a APM era bem ativa, agora não sei como está sendo não, fico distante” (PE7).

Por meio dos discursos dos sujeitos a respeito dos colegiados da escola pesquisada, pode-se inferir não há divulgação das reuniões do Conselho Escolar, visto que as reuniões citadas pelos sujeitos parecem se voltar apenas para questões de “notas/conceitos” dos alunos. É essencial haver na escola o envolvimento dos sujeitos nos colegiados de modo a favorecer uma *educação para a democracia*.

Uma das formas de se aferir a participação dos sujeitos na escola manifesta-se pelo conhecimento de ***como é feito, implementado e avaliado o projeto político-pedagógico da escola, levando-se em consideração quem dele participa***.

No que concerne à participação dos sujeitos na elaboração, acompanhamento e aplicação do projeto político-pedagógico da escola, em relação a quem participa e como participa, houve uma diversidade de respostas. Os professores regentes de turma esclareceram que:

Nós já chegamos a ficar o dia todo estudando o PPP da escola, mas agora estou meio sem contato. Só que ajudar a elaborar o documento mesmo aqui da escola eu não ajudei não, mas foi escolhida uma equipe que cuidou disso. Tem tanta coisa que a gente não sabe direito por falta de interesse da gente mesmo (PE1).

Aqui tem PPP e ele foi elaborado por todos nós. Nos reunimos e elaboramos, claro, quem quis comparecer na reunião. Até as meninas da cozinha vieram e olha que não era nem de interesse delas (PE2).

Já faz um tempo que o PPP foi feito aqui na escola. Depois teve que refazer, teve uma vez que parte dele foi feito com os professores e outra parte sem a nossa presença. Depois que mexeu, eu não tive mais contato. Eu já dei opinião, mas ajudar a escrever assim, não. Também nunca li o PPP todo, mas eu sei que é falha. Acho que a gente deveria tirar tempo pra ler isso (PE3).

A gente elaborou, ele passou por reformulações. Aqui na escola chamam a gente para participar de tudo, teve até uma época que teve reunião da Secretaria de Educação sobre o PPP e os professores participaram. Eu também já participei da avaliação dele, mas é preciso caminhar muito pra realizar o que tem lá (PE5).

Muita gente participa, eu participei da elaboração, reelaboração. Agora eu não tenho muito tempo, mas quem quiser aqui participa sim, mas acho que falta interesse da gente porque a vida é tão corrida que a gente vai deixando as coisas de lado (PE7).

Diferentemente desses posicionamentos, outros professores regentes assim se pronunciaram: “Sei que na escola tem, mas eu não conheço o documento não. Eu não participei de nada que falasse do PPP, quando foi pra elaborar foi uma correria, mas eu sei que tem as ações da escola, mas eu não li não e nem avaliei pra ver se o que tá dando certo ou não. Acho que participou da elaboração todo mundo que tinha tempo e quis participar” (PE4). Outro assim explicou: “A escola aqui tem, mas eu não conheço não. O tempo é pouco, tem gente que participou, participa, mas eu não ajudei não, só alguma coisa, alguma sugestão mesmo, o nosso tempo é sempre muito corrido” (PE6).

O que fica evidente é que na escola pesquisada a maioria dos professores regentes participaram de momentos da elaboração do projeto político-pedagógico da escola em que atuam e, surpreendentemente, os professores que atuam nos pólos não conhecem o projeto político-pedagógico da escola nem o programa de Escola de Tempo Integral de Goianésia (proposta elaborada em 2001). Os regentes de turma também não conhecem o referido projeto que direciona a Escola de Tempo Integral naquele município. Pode-se destacar também que, no projeto político-pedagógico da escola, é mencionado que a escola é de Tempo Integral. Contudo, não é desenvolvido como essa escola se apresenta aos sujeitos. Isso pode ter acontecido em função dos sujeitos da escola pesquisada não terem sido convidados a participar da elaboração da referida proposta e, por não terem participado, certamente não “sabem” o que a mesma contém.

Dentre os professores regentes entrevistados, dois deles assinalaram que não participaram da elaboração do projeto político-pedagógico da escola, em função de não terem tempo.

Os pais de alunos e os estudantes desconhecem o projeto político-pedagógico. Uma frase se destaca, até porque essa “fala” representa o discurso dos alunos e dos pais entrevistados quando um deles disse: “Nem sei o que é isso!” (PFP3). As respostas em relação a esse ponto foram semelhantes nas falas dos pais e dos alunos.

No decorrer da pesquisa, teve-se acesso a uma ficha de consulta ao aluno, mesmo que diretamente ele não tenha participado da elaboração do projeto político-pedagógico da escola, percebe-se a preocupação da escola em envolver os sujeitos no sentido de instigá-los a expressarem suas opiniões quanto ao funcionamento da escola.

Em relação aos funcionários, no que se refere à participação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola, 4 (quatro) dos cinco entrevistados disseram que: “Não conheço não, nem ouvi falar não disso, mas a gente vem para as reuniões e não estou lembrando de ter ouvido falar isso não”(FC); “Eu não ouvi nem falar, não sei se é porque a gente fica lá na cozinha e não vê” (FA1); “Não, não participei não, na verdade, nem sei o que é isso direito, só de ouvir falar na faculdade”(FA2); “Aqui na escola não participei não, até que sou bem curiosa, mas não sei muito bem do que se trata”(FL).

Distancia-se dessas colocações a exposição de um funcionário específico da secretaria, que explica:

Sim, participei! Na verdade, participei diretamente. Ele foi elaborado, reelaborado, adaptado. Nós até recebemos um curso da secretaria de educação orientando como ele deveria ser construído. Fizemos várias reuniões aqui na escola, só que poucos se interessam. Eu acompanho a execução dele, e a avaliação do que dá ou não dá certo pra gente poder mudar. Acho até que os professores deveriam se envolver mais, porque são eles que lidam com os alunos no dia-a-dia. Então, sabem melhor o que é mais interessante para os alunos (FS).

Sabendo-se que o processo participativo tem significado importante na escola, entende-se que o entrevistado anteriormente citado participou diretamente da elaboração e reelaboração do projeto político-pedagógico. No entanto, a construção de um documento com essa importância na unidade escolar necessita ser coletiva, de modo que todos os sujeitos possam expor suas demandas, interesses e desejos sobre o tipo de educação que almejam construir.

Conforme demonstrado até aqui, a escola pesquisada possui uma proposta político-pedagógica. Contudo, vale dizer que foi construído um projeto político-pedagógico, ao qual a pesquisadora teve acesso, para direcionar as atividades realizadas nos pólos daquele município. Ratifica essa informação o seguinte posicionamento.

Todas as escolas, independentemente da escola dos alunos, a Escola de Tempo Integral de Goianésia possui um documento que direciona o programa, mas esse programa foi construído inicialmente em 2001, com a participação das pessoas aqui da secretaria de educação mesmo. Não houve reuniões para ele ser elaborado, porque tinha que ter um passo inicial (CGTI).

Ficou clara a existência de uma proposta de Escola de Tempo Integral paralela ao projeto político-pedagógico da escola. Segundo os entrevistados, os educadores regentes, pais, alunos, gestor, coordenação e funcionários não participaram da elaboração dessa proposta, tampouco os professores que atuam nos pólos. Contudo, estes últimos já ouviram falar acerca do projeto em questão.

Efetivamente, as falas da maioria dos depoentes demonstram a “falta de informação” a respeito do que é ofertado nos pólos. Este exemplo confirma a não-participação da maioria dos sujeitos no processo de elaboração do projeto político-pedagógico e a não-participação de todos os sujeitos entrevistados na elaboração da proposta de Escola de Tempo Integral, com exceção da Coordenadora geral da escola de tempo integral de Goianésia.

Em relação à participação dos estudantes na elaboração do projeto político pedagógico da escola, eles afirmaram: “ [...] eu nunca ouvi falar disso, mas a gente participa das atividades na sala, das festinhas, faz dever, a gente dá opinião. Os professores respeitam a gente, isso é muito bom.” (A1); “[...] não sei o que é isso. Mas aqui na escola tem reunião pra ver se tá bom pra gente, minha mãe até vem” (A2). Outro ainda revela: “[...] você tá falando de projeto de natação do futebol? Têm esses projetos no pólo da gente” (A3).

Sintetiza o conhecimento dos pais acerca do projeto político-pedagógico a seguinte revelação: “Eu não sei o que é isso e nunca participei de nada que falasse sobre isso nem aqui na escola nem nos pólos” (PPF3).

Por meio do exercício participativo é que os indivíduos aprendem a participar, até porque a participação requer presença ativa, valorização do diálogo, respeito às opiniões dos outros para, dessa forma, desenvolver a capacidade de intervir nos assuntos e contribuir para a organização e gestão da escola. Para tanto, nesta tarefa de participação e compromisso, os pais tornam-se legítimos cidadãos da instituição escolar, participando, especialmente, das decisões e estas podem ser sistematizadas na proposta político pedagógica da escola.

Observa-se que participar da elaboração, acompanhamento e avaliação do projeto político-pedagógico diz respeito a reconhecer a importância de um bom funcionamento da escola

e esta precisa promover, diariamente, o respeito pelo outro embasado por valores democráticos. Sendo a escola um espaço social, precisa promover, de fato, a participação e não confundi-la com a participação voltada apenas para vender rifas, auxílio em festas e em serviços gerais da escola. A esse respeito, é importante assinalar que a participação deve estar presente no discurso e na prática desenvolvida pela escola para, assim, ter um discurso condizente com a realidade e tornar-se efetivo elemento pedagógico na formação política dos alunos e da comunidade escolar.

De modo geral, para analisar *como a escola de tempo integral trabalha com a questão da democracia, buscou-se compreender se havia na escola de tempo integral outros espaços, além da sala onde os estudantes pudessem se manifestar.*

As impressões dos depoimentos permitiram constatar que os docentes regentes da escola buscam reforçar a liberdade dos alunos instigando-os a participarem, a exporem suas idéias, seus pontos de vista nas aulas. Nesse aspecto, esse parece ser o único espaço de manifestação dos posicionamentos dos estudantes na escola investigada. Isso se confirmou também nos discursos dos educandos, que revelaram que na escola eles têm hora para falar, ouvir os colegas e dizer o que pensam. Contudo essa manifestação acontece especialmente na sala de aula, em função da postura dos professores regentes.

Distancia-se da visão dos professores regentes e dos alunos a visão da coordenação da escola que pontuou, entre outras coisas, que além do espaço de manifestação dos pontos de vista dos alunos na sala de aula, os discentes também têm abertura para conversar diretamente com a coordenação, desde que a procurem.

Nessa perspectiva, a gestão da escola revelou nos seus depoimentos que os espaços de manifestação do discente extrapolam a sala de aula, uma vez que a escola promove eventos e sempre está envolvendo os pais e os alunos.

Aproxima-se do que acontece na escola o direcionamento dos pólos acerca dessa questão, visto que, para os docentes que atuam nesses espaços, a manifestação dos alunos é facilitada pela abertura dialógica que os docentes possibilitam. Nesse sentido, entende-se que os espaços nos pólos são os momentos das aulas e, em alguns momentos, essa interlocução acontece no término das mesmas.

Indubitavelmente, a escola deve ser entendida como instituição voltada a uma educação onde o indivíduo tenha abertura para participar e decidir sobre seu destino. A escola precisa ser um espaço aberto à reflexão e ao *debate democrático* das idéias, para formulações de propostas e

troca de experiências, ações que desenvolvam na unidade escolar a qualidade do ensino – aprendizagem. Para isso, os colegiados escolares se apresentam como órgãos deliberativos voltados a esse fim.

Ao investigar se *existiam colegiados deliberativos na escola, quais são, quem participa deles e quais as suas incumbências*, a maioria dos 7 (sete) professores regentes informaram que na escola existe o conselho escolar. Diante disso, esses educadores afirmaram que, embora saibam da sua existência, não participam do mesmo. Entretanto, participam de outras reuniões realizadas na escola. 2 (dois) dos educadores regentes informaram que são membros do conselho escolar.

Ficou registrado pelos docentes entrevistados que atuam nos pólos que apenas um deles participa do conselho escolar e de uma associação de pais e mestres de uma escola. Todavia, é importante destacar que o conselho de que este educador participa não é o mesmo da escola investigada. Na realidade, todos os outros professores dos pólos afirmaram que não sabem quais são as atribuições do conselho escolar. Informaram também que têm curiosidade em saber, mas que não sabem ao certo o que é deliberado pelos conselhos, uma vez que conhecem resumidamente quais suas incumbências.

Já todos os pais depoentes afirmaram que não são membros conselho escolar da escola “Sossego” e que nunca participaram de nenhuma reunião do conselho: primeiro, porque mostraram não saber ao certo se havia ou não conselho na escola e segundo, por não saberem como esse colegiado atua. Vale pontuar que os pais que concederam entrevistas disseram que participam das reuniões escolares quando são convidados.

Acrescente-se que os conselhos escolares são órgãos deliberativos na escola e que, quando ativos, favorecem o fortalecimento da democracia na escola. A esse respeito, Gadotti (1999:49) reforça que a “... participação e a democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formação para a cidadania. A educação para a cidadania dá-se na participação no processo de tomada de decisão.”

Nesta direção, pode-se afirmar que é necessário criar estruturas adequadas à participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares para esse colegiado ser efetivamente uma instância democrática. Compete também à gestão o compromisso com a verdadeira formação do educando, sempre buscando oferecer condições para o exercício do diálogo onde se possa discutir

criticamente a realidade e, dessa maneira, contribuir para o processo emancipatório dos alunos e para uma educação voltada para a cidadania, por meio do fortalecimento dos conselhos escolares.

Os funcionários depoentes possuem um conhecimento resumido acerca do conselho escolar, citaram em suas falas que esse colegiado destina as verbas escolares. Esses depoimentos não foram unânimes, pois a secretária entrevistada afirmou que participa do conselho escolar da escola e que geralmente as reuniões são voltadas para as notas dos alunos e para a destinação de verbas.

Constatou-se que na escola “Sossego” já existiu APM. Isso foi certificado nos documentos consultados (atas). Mesmo assim, houve uma confusão entre os pais entrevistados acerca do que significa essa associação. A partir dos depoimentos da gestão, docentes regentes, funcionários e pelos alunos, conclui-se que não existem grêmios estudantis na escola.

Para que a escola de tempo integral eduque para a democracia, ela não pode se limitar a reproduzir a realidade sóciopolítico-econômica em que está inserida, cumprindo ordens e normas impostas pelas instâncias superiores de educação. Deve-se criar um espaço para a participação e a reflexão coletiva sobre o seu papel na comunidade. Nesse sentido, a construção da autonomia da escola passa pela superação da tendência à uniformidade e da presença amorfa⁶⁹ e submissa da unidade dentro de um sistema de ensino. Assim, entende-se que a construção do PPP⁷⁰ apresenta-se fundamental nessa superação e na democratização da escola como entidade pedagógica. Partindo-se desse pressuposto, procurou-se investigar *como é feito, implementado e avaliado o projeto político-pedagógico da escola de tempo integral de Goianésia e quem participa dele*.

Dentro dessa pesquisa, a aceção dos professores regentes da escola voltou-se para a revelação que 6 (seis) dos 7(sete) participaram da elaboração do PPP da escola. Entretanto, apenas um dos docentes afirmaram que não participou da elaboração, implementação do mesmo e alegou que sua vida é muito corrida. Ainda acerca do PPP, dos funcionários entrevistados, 4 (quatro) não conhecem e não ouviram falar do mesmo, apenas uma pessoa afirmou que já havia estudado sobre ele na universidade.

Vale inferir que todos os professores que atuam nos pólos não participaram da elaboração e não conhecem o PPP da escola “Sossego”. A situação é igual quando questionados acerca do projeto da escola de tempo integral realizado nos pólos. Essa realidade é válida também para os

⁶⁹ Aquele que não tem vivacidade, inativo.

⁷⁰ Projeto político-pedagógico.

professores regentes, pois estes também não conhecem o projeto político-pedagógico da escola de tempo integral e tampouco ajudaram a elaborá-lo; só conhecem o projeto da escola em que são regentes.

Quanto ao projeto da escola de tempo integral, os pais afirmaram que também não conhecem e que até o dia em que concederam as entrevistas nunca haviam participado de qualquer reunião nos pólos ou na escola que tratasse dessa temática. Os alunos revelaram falas parecidas com a dos pais ao dizerem que não faziam idéia do que se tratava.

No entanto, é importante advertir que os alunos que freqüentam as aulas em tempo integral são matriculados na escola em que estudam. Pode-se concluir que, embora a escola “Sossego” realize as matrículas dos alunos, acaba se eximindo de acompanhar as atividades desenvolvidas nos pólos. Isso pode ser afirmado em função dos documentos legais da escola Sossego revelarem que a escola é de tempo integral. Nesse sentido, as falas assumem, mas a postura dos docentes regentes e da equipe que faz parte da gestão da escola nega essa escola.

De tudo o que foi dito, pode-se perceber que nem todos os sujeitos participaram da elaboração, execução e avaliação do PPP na escola e nos pólos. Analisando esse fato, ele pode ser entendido como uma limitação que certamente influencia no não envolvimento dos sujeitos e este não envolvimento gera, por sua vez, a falta de responsabilidades coletivas na escola de tempo integral de Goianésia – GO.

6 A QUALIDADE DO ENSINO: PROJETOS E REALIDADE

A expressão “educar com qualidade” é usada com diversas acepções. No entanto, nesse estudo, buscou-se perceber *como a escola de tempo integral de Goianésia encara e trabalha com a qualidade do ensino*.

Nesta dimensão, é imprescindível assegurar que, neste trabalho, entende-se que a qualidade do ensino está associada à visão de qualidade referenciada no social. Portanto, a qualidade

...com esse significado busca construir a emancipação dos sujeitos sociais. Para tanto, desenvolve conhecimentos, habilidades e atitudes que irão encaminhar a forma mediante a qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo, a partir da concepção de mundo, sociedade e

educação que esposa (...) a qualidade social está intimamente ligada à transformação da realidade e não à sua manutenção. (GRACINDO, 2007:02)

Efetivamente, a educação escolar assim compreendida, é “... instrumento para a transformação social e conhecida como educação emancipadora.” (GRACINDO, 2007:01). Assim, entende-se que, de acordo com Silva (2006), uma educação de qualidade, numa perspectiva democrática deve se concentrar nas estratégias e nos meios para proporcionar mais recursos materiais e mais recursos simbólicos para aquele/as jovens e crianças que têm sua qualidade de vida e de educação diminuída não por falta de meios para medi-la, mas porque essa qualidade lhes é negada, subtraída e confiscada.

Essa visão, que vem se construindo, possui relação com o que vem sendo denominado de qualidade social. Desse modo, a qualidade social, portanto, centra-se na formação humana e não na produtividade como a qualidade total. Essa nova visão concebe a qualidade da educação como um direito inalienável e não como um produto disputado e valorado no mercado.

Nessa dimensão, para que as instituições educacionais realizem seus trabalhos com legitimidade da sociedade, faz-se necessário que se reveja a maneira como a qualidade vem sendo tratada no âmbito escolar. Isso implica dizer que, em uma escola de tempo integral, a qualidade não tem uma dimensão mercadológica, ao contrário, aplica-se a esta escola outra noção de qualidade que está, como foi dito, referenciada em valores sociais de emancipação. Até porque a qualidade embasada por valores de mercado tem representado um acirramento da crise social.

Nesse contexto, buscou-se compreender, a partir da experiência de escola de tempo integral de Goianésia, ***quais os mecanismos que a escola utiliza para desenvolver suas atividades a partir da experiência trazida pelo estudante.***

A partir das colocações que se seguem, pode-se identificar como os professores regentes atuam no sentido de valorizar as experiências que os sujeitos já possuem, quais sejam:

A escola é um lugar que tem que lidar com as diferenças. Então, nem todos os alunos sabem as mesmas coisas. Eu procuro fazer é, além de respeitar o que a criança já sabe, busco assim, fazer com que o aluno sinta importância no que ele sabe. Por exemplo, quando algum aluno expressa um conhecimento na sala, eu falo sempre, muito bem![...] quando o exemplo é bom eu utilizo e busco ampliar a explicação usando o exemplo que a criança deu (PE1).

Procuro sempre pedir que meus alunos apresentem trabalhos na frente para eles se sentirem seguros diante dos colegas e, além de se sentirem seguros, eles acabam se sentindo importantes, porque todo mundo tá prestando atenção no que eles dizem. Na verdade, cada fala da criança tem a ver com o que ele sabe sobre o mundo (PE2).

Nossa! A criança sabe muito antes de vir para a escola, ela já tem uma vida. E a gente não pode nunca esquecer isso e tentar “enfiar goela abaixo” os conteúdos das matérias. Muitas vezes a criança não sabe as regras de uma continha, mas sabe contar, sabe passar troco sem saber regra de subtração. Então, temos que valorizar isso e eu sempre valorizo (PE3).

[...] antes de iniciar um assunto novo na sala eu pergunto para os alunos: alguém já ouviu falar de tal coisa? Quando tem alguém que já ouviu sobre um assunto, eu peço que a criança fale o que sabe sobre o assunto. Faço isso porque acho que os alunos estão aí no meio das tecnologias, mesmo quem não tem acesso ao computador pelo menos já ouviu falar de um computador ou até mesmo de internet mesmo (PE7).

Coitado do professor que acha que o aluno não sabe nada! Os nossos alunos, mesmo sendo de uma classe social pobre, eles sabem muitas coisas! Eu sempre me surpreendo com uma ou outra colocação das crianças na sala e essa é a graça de ser professor: a gente vê que não sabe tudo e que, muitas vezes, em um assunto específico, o aluno sabe mais do que a gente. Esses dias, minha aluna disse que sabe fazer sabão, ora! Eu não sei. Então, ela já tem um conhecimento das coisas porque a mãe dela faz pra vender. Então, eu pedi pra ela dizer como é que se faz sabão. [...] Depois disso eu aproveitei para falar que é perigoso mexer com soda (PE6).

A partir desses depoimentos, que revelam bem como os professores regentes se posicionam acerca da valorização do conhecimento prévio do sujeito, entende-se que os mesmos buscam em suas práticas cotidianas valorizar o saber que a criança já tem. Nota-se também que a postura do educador parece ser na horizontal, de modo que o aluno possa sentir-se seguro em dizer sobre os conhecimentos que tem da vida. Em uma escola de tempo integral, isso é muito salutar, uma vez que o educador precisa ser um facilitador de aprendizagens e não o dono do saber.

Compartilham dessa visão os professores atuantes nos pólos. Isso pode ser certificado nos seguintes depoimentos, que evidenciam a posição deles: “[...] na maioria das vezes os alunos sabem as regras das atividades. Então, eu busco valorizar o que eles sabem, pedindo para ele ajudar outro colega ou dar um exemplo” (PP3). Nessa mesma linha, outro destaca: “Os alunos são super espertos, dinâmicos e eles sabem muito das coisas que a gente ensina pra eles, ou de ter visto alguém fazer ou de ter visto na televisão. Então, nem tudo é descoberta” (PP4).

Construindo uma ponte entre os depoimentos do professores regentes e dos professores dos pólos, entende-se que os discursos se aproximam, os dois grupos buscam valorizar o saber que os alunos têm, solicitando para que os mesmos dêem exemplos, que falem nos espaços sobre o que sabem e, ainda, fazem uso do conhecimento do discente para explicar um determinado assunto ou enriquecer mesmo algo já explicitado.

Reafirma a postura da escola um dos depoentes, quando diz: “Orientamos os professores a fazerem círculos de cultura. Nesses espaços, os alunos mostram o que sabem e esse saber pode ser trabalhado pela escola.” (CSE) Aproxima-se dessa visão outro sujeito “[...] a escola valoriza o saber que o aluno traz de casa, instigando ele a falar na sala. Eu acho que na vida a gente tem que se expor para aprender mais e mais” (CPE).

Aproxima-se dessa visão a fala que se segue: “A gente promove jogos, danças, brincadeiras para eles expressarem o corpo, porque o nosso corpo fala. Então, para os alunos que não são tímidos isso é fácil. Mas, para aqueles que são, é difícil e essas atividades ajudam a valorizar o que eles sabem”(CP).

Confirmando essa aproximação, os discentes revelaram: “[...] gosto de ensinar o que eu sei para meu coleguinha que não sabe, a professora deixa” (A2). Outro aluno que concedeu entrevista expressou: “Os professores da gente aqui da escola são muito educados com a gente, tratam a gente muito bem. Às vezes, pedem até pra gente falar da nossa vida. Se tem alguém rindo, eles dão uma bronca”(A5). Nesse mesmo contexto, a direção se posiciona: “A escola existe porque o aluno existe! Então, a gente trata os alunos como o centro, tudo é voltado pra ele e procuramos ensinar com os erros também”(DE).

Ao desvelarmos *como a escola procura tornar a aprendizagem mais significativa para o aluno*, evidenciou-se por meio das falas dos professores regentes que:

Todo professor tem que diversificar as aulas, tem que mostrar uma coisa diferente. Mas, o que a gente acha importante ensinar para o aluno, muitas vezes não é importante pra eles. Então, tem até assuntos mesmos que os alunos parecem ficar “por fora”. Aí é que entra o professor, mostrando que o assunto é importante, dando explicações práticas do uso de um assunto (PE7).

[...] Cada matéria só é importante se o aluno perceber sentido. Eu mesma me lembro que na escola que eu estudava eu não sabia para que tanta regra de Matemática. Então, quando ensino meu aluno eu digo para quê serve, digo que eles vão usar nisso ou naquilo em algum momento na vida (PE6).

Quando tem um aluno que pergunta: porque temos que estudar isso? Eu explico pra ele. Às vezes o “guri” não sabe e o professor não está nem aí. Tem que ter sentido, pego só coisas do dia-a-dia deles pra ensinar (PE5).

Posicionam-se de forma semelhante os docentes que atuam nos pólos. “Mostro para meu aluno que ele pode ser até um atleta profissional” (PP2). Corroborando com esse educador, outro docente reitera: “[...] falo sempre para as crianças que o esporte faz bem para o corpo e para a cabeça da gente e que todas as pessoas precisam praticar, sendo novo, velho ou criança” (PP4).

Referindo-se à aprendizagem significativa, um dos discentes que concederam entrevista afirmou: “[...] tem coisa na escola que a gente pensa que não é legal aprender, tipo assim, Geografia. Depois, a gente entende que ajuda a saber do espaço que a gente vive”(A6).

Sabendo-se que a educação, ao ser ofertada, necessita que os sujeitos a ela submetidos participem da escolha dos conteúdos a serem trabalhados, dando-lhes significados, perguntou-se aos estudantes o que eles consideravam importante aprender na escola. Suas respostas foram as mais variadas:

Acho que matemática. Porque a gente aprende, vai pra faculdade e tem um bom trabalho. Mas todas as coisas que a gente aprende aqui é lucro pra gente, porque a gente se forma e pode ser um bom companheiro. Pode até desafiar nos jogos, ou no xadrez e ser uma boa pessoa (A1).

Eu acho que tudo o que a gente aprende aqui é importante, porque a gente é privilegiado, a gente tem aulas e tem as outras atividades: jogos, natação, dança. Olha, até quem quiser ser atleta pode ser (A2).

Minha opinião é tudo, mas a natação é importante e a matemática. Porque as duas ajudam a gente, ajudam a desenvolver o corpo e a mente. Se a gente faz natação, relaxa a gente para fazer as contas de matemática (A3).

Eu acho que a matemática e o artesanato. Eu gosto de fazer contas, de bordar. Eu aprendi bordar no artesanato e acho que é importante, porque se um dia a família da gente não ficar mais com a gente, por exemplo, a gente perder eles, então a gente pode fazer pano de prato, tapete essas coisas pra vender e comprar comida. E como a gente vai vender se não sabe dar troco? (A4).

Acho que é estudar mesmo, as coisas do mundo, discutir as coisas que acontece, política até mesmo. Saber quem é honesto e quem não é. Acho que tudo é bom aqui na escola e nos pólos também. Cada coisa tem sua importância, tem as horas de estudo, de escrever e ler e tem as horas de brincadeiras, jogos. Acho importante isso, a gente ocupa a mente (A5).

É importante aprender como ser feliz no mundo. Acho importante a gente aprender a viver no mundo, os conselhos que a gente recebe são bons demais da conta! Respeitar os outros, não fazer coisa errada, ser amigo de todos, eu acho isso importante. Se a gente não for assim, como a gente vai viver? Ninguém vai gostar da gente (A6).

Percebe-se claramente que, 3 (três) dos 6 (seis) estudantes entrevistados, revelam que acham importante a matemática para a vida deles, alguns a associam ao trabalho e às necessidades do dia-a-dia. Os outros três alunos destacaram que a escola discute assuntos atuais. Isso é importante no sentido de instigar o aluno a refletir acerca da sua situação no mundo. Revelaram também, por meio das falas, que aprendem, como foi dito antes, valores essenciais à vida do sujeito: respeito, solidariedade, amizade, entre outros. Considerando-se que os alunos

participam de atividades educativas, grande parte do dia, isso é relevante no sentido deles estarem fazendo atividades direcionadas.

É inegável que o aluno aprende quando vê significado no que está sendo ensinado à ele. Para isso, é essencial que o aluno revele o que acha acerca do que aprende na escola e antes de qualquer coisa, precisa ver sentido no que aprende para sua vida prática. Dessa maneira, compreende-se que “... as dimensões significativas que, por sua vez, estão construídas de partes em interação, ao serem analisadas devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade” (FREIRE, 2002:96). Ou seja, não se pode educar mostrando só um lado, é necessário que se faça relação com o todo para que os sujeitos inseridos no processo de ensino aprendizagem percebam isso e, assim, identifiquem significado no que aprenderam. A esse respeito, nota-se que os professores depoentes procuram mostrar o significado de um determinado assunto para que o aluno identifique a importância daquele assunto para a sua vida. Ou seja, os conteúdos, sejam nos pólos, sejam na escola, não são ensinados isoladamente.

Este é um fato de importância indiscutível. Além disso, é essencial que se compreenda *como os estudantes percebem a escola de tempo integral de Goianésia-GO*. Segundo depoimento dos estudantes, acerca de ficarem o dia em atividades na escola e nos pólos, os mesmos disseram: “[...] eu gosto muito de ficar na escola, gosto também de ir para os pólos; é melhor do que ficar em casa sozinho, minha mãe trabalha. Então, é bom ficar aqui, tem aula na sala e tem aula de esportes, dança, xadrez. Acho bom viver com as pessoas na escola aqui na escola e também lá nos pólos” (A1); Para outro estudante, “...ficar o dia todo fazendo atividades é bom, só tem dia que eu não quero ficar no pólo assim, quando tem um filme legal na televisão. Mas, eu fico assim mesmo porque eu sei que é importante pra mim” (A2). Outro aluno revela: “Eu gosto! Tem recreação, tem aula na sala, esportes de todo jeito pra gente. Já pensou se a gente fosse pagar uma aula de esporte? Era caro demais. Então, acho muito bom e vou ser jogador de futebol. Eu acho muito legal estudar as matérias e estudar outras coisas, no “São Vicente” mesmo” (A3). De acordo com a visão de outro estudante, “[...] ficar na escola é bom, mas tem dia que é ruim, copiar é ruim. Já no clube não, mas a gente também copia lá. Tem dia só que é bom pra demais sô! Eu adoro muito, tem várias coisas pra fazer que em casa a gente não tem” (A5).

Na opinião de outro discente, ficar o tempo integral realizando atividades “[...] é legal, só tem dia que é chato, quando eu não tô legal. Mas as pessoas aqui gostam da gente e cuidam da

gente. A mãe pode ficar tranqüila também. Eu acho bom ficar porque eu almoço, lanche, faço dever, faço basquete, os esportes e dança”. Finalizando as colocações acerca dos posicionamentos das crianças sobre o fato de permanecerem o dia todo em atividades nos pólos e na escola, um estudante afirma: “[...] é gostoso! Tudo é bom, a não ser os meninos que mexem com a gente tem dia no pólo. Mas, nos pólos as professoras cuidam desses engraçadinhos. Mas, é legal e quando eu chego em casa vou dormir, porque eu fiz muita coisa o dia todo estudei e fiz esportes. Acho bom isso” (A6).

Um aspecto significativo e freqüente nas falas dos estudantes é que todos gostam de permanecer o dia todo em atividades na escola e nos pólos. Nota-se o entusiasmo dos mesmos ao falarem dos pólos que freqüentam. De acordo com a visão dos mesmos, pode-se perceber que o dia é bem dinâmico, causando certo cansaço no final do dia, visto que os mesmos gastaram as energias. E isto é perceptível em um dos depoimentos, que destaca a importância do que se aprende na escola e nos pólos.

Igualmente fundamental para se perceber como a escola de tempo integral de Goianésia encara a qualidade do ensino, buscou-se saber se *houve melhoria da qualidade do ensino com a ampliação da jornada escolar, em termos de melhor rendimento dos estudantes*.

Nos depoimentos de educadores, quando perguntados acerca da melhoria da qualidade da educação com a ampliação do tempo em relação ao rendimento dos estudantes, eles assim se posicionaram:

A gente não tá vendo muito esse resultado não, mas eu creio até que lá por 2008-2009 tenha.

Mas na sala de aula até que eu não vejo muita diferença não. Só que os meninos adoram. Às vezes também eu vou dar uma coisa na sala e os meninos dizem: ah, lá no integral a gente já viu isso (PE1).

Eu acho que ajudou e contribuiu muito, mesmo que o aluno possa não estar aprendendo, pelo menos ele está vendo alguma coisa lá. Olha, tem aluno que se não estivesse lá estaria na rua, ou assistindo televisão, só que eu acho também que falta tempo para os alunos brincarem, tem o lado positivo de o aluno não ficar na rua, mas toma muito tempo dele fazer as tarefas da escola também (PE5).

Entre esses professores regentes, nota-se que, para os mesmos, o aluno só está aprendendo quando está na sala de aula na companhia deles, como se a aprendizagem só acontecesse na escola. Todos os professores, em seus depoimentos, reclamaram que os alunos não têm tempo de

realizar as tarefas de casa em função de estarem desenvolvendo outras atividades nos pólos. Aham que os discentes deveriam priorizar as tarefas enviadas pelas escolas para os alunos. Isso pode ser percebido no seguinte depoimento:

“Olha, os meninos não melhoram na sala de aula, mas eles gostam dos pólos. Pra eles, lá é uma coisa diferente do que eles estão acostumados. É uma pena que lá não orientem as tarefas dos alunos; acho que deveria orientar para eles não virem para a sala de aula sem realizar as tarefas que nós mandamos” (PE2).

Do que se pode aferir que os professores regentes entrevistados não percebem mudanças na sala de aula em relação ao rendimento dos alunos e isso se evidencia nas seguintes falas:

“Não vi melhora não. Em relação ao rendimento eu acho que não teve não. Na verdade, não dá pra falar: ah esse aluno era tão fraquinho, agora ele está melhor! Mas as crianças gostam de lá, aprendem coisas diferentes daqui. Não sei se são mais importantes, mas aprendem (PE3).

Olha, acho que isso, é em termos, para a criança que ficava na rua. É bom o tempo integral, o esporte que eles fazem é muito positivo, mas eu acho que falta, para ficar melhor, é pessoas preparadas para trabalharem com as crianças. Acho que poderia ser melhor se tivesse integração da escola lá e aqui, é uma proposta boa o tempo integral, mas está sendo mal executada. (PE4).

Os alunos que freqüentam em tempo integral ficam muito sonolentos na sala, acho que ficam cansados. Tem muito aluno que não rende na sala de aula e eu acho que é por causa das atividades de lá. Olha, mas tem o ponto positivo, a natação, o inglês, piscina, porque muitos não têm acesso a isso. Mas, na sala mesmo, acho que não melhorou o rendimento não. (PE6)

Porque eu acho que eles deveriam, por exemplo, vir pra escola de manhã e à tarde ir para o integral gastar as energias. Mas a gente tem aluno que vai pra lá primeiro e depois ele está cansado na sala, e geralmente os alunos ficam preocupados só com o integral e a tarefa da escola fica sem fazer e atrapalha ele (PE7).

Dois dos professores regentes de turma revelaram por meio de seus depoimentos, que o aluno matriculado e freqüentando em tempo integral fica sonolento na sala de aula e isso não é um ponto positivo. Outro professor destacou que o aluno deveria ir primeiro para a escola e depois para as atividades nos pólos, indicando uma outra possível forma de organização do programa de tempo integral.

Apesar das opiniões diferentes sobre o rendimento dos alunos, todos vêem pontos positivos nas atividades esportivas que os educandos praticam nos pólos. Um dos professores asseverou que é melhor a criança estar nos pólos do que na rua. No entanto, é perceptível a preocupação dos educadores regentes acerca da não realização das tarefas pelos estudantes.

Novamente, um dos regentes entrevistados reitera a “[...] necessidade de haver uma integração entre a escola e os pólos” (PE3). Esses descompassos nas falas podem ser atribuídos a essa falta de diálogo entre os espaços utilizados em que os alunos permanecem diariamente.

Fica evidente que os professores regentes não se envolvem diretamente no processo realizado nos pólos. Assim, a falta desse envolvimento não faz com que haja responsabilidades coletivas, contribuições e melhoria desse modelo de escola. Este envolvimento, segundo os depoimentos e a percepção da pesquisadora, diminuiria a “troca de acusações” e a desvalorização das atividades realizadas nos pólos em detrimento das *realizadas dentro da sala de aula*.

Acerca da melhoria do rendimento dos alunos, a concepção dos professores de pólos se distancia dos posicionamentos dos professores regentes. Isso se percebe nas seguintes falas:

Eu creio que sim, os alunos melhoram o relacionamento, porque se eles se respeitam. Aqui eles se respeitam, na sala de aula também, porque uma coisa que é aprendida aqui reflete na sala deles lá com os outros professores. Além disso, tem o caso deles não ficarem na rua e ainda estarem aprendendo uma atividade importante para o corpo e para a mente, eles ocupam a mente deles (PP1).

Eu não sei o que os professores deles acham, mas eu acho que melhorou sim, porque a gente realiza atividades que mexem com a mente dos meninos. Eles ficam mais rápidos no raciocínio e um corpo que faz exercícios também melhora a mente. Também tem o fato da coordenadora geral, que é nossa ponte, dizer que as escolas elogiam nosso trabalho com as crianças que antes eram desanimadas e agora estão mais ativas (PP2).

Eu não tenho dúvidas que as atividades que eles fazem nos pólos ajudou eles no rendimento deles, porque aqui a gente ouve eles, e se eles têm em quem confiar, se eles ocupam o tempo deles com coisas boas, atividades diferentes em cada dia, certamente isso reflete na sala como ponto positivo. Acho que esses alunos se respeitam mais, acho que aprenderam o momento de falar e de calar. Eu acho que aprenderam essas coisas que são importantes para eles (PP3).

Não dá pra dizer se melhoraram porque a gente não tem contato com os professores diretamente das escolas, mas eu acho que sim. Eles ficaram mais alegres, mais entusiasmados. Bem, aqui eles são assim, uns mais, outros menos. Mas, eu acho que eles adoram ficar o dia na escola (PP4).

Acho que melhorou em relação à disciplina deles. Eles eram muito indisciplinados e aqui a gente trabalha muito isso, e acho que na escola deles também. Bom, a gente espera estar ajudando os professores da escola deles, mas a gente tem preocupação mesmo é com o bem estar das crianças, com a aprendizagem deles de temas que vão ajudar eles no resto da vida deles. Por exemplo, valores como respeito, honestidade, amizade (PP5).

Evidencia-se que os professores que atuam nos pólos acreditam que as atividades desenvolvidas nos pólos contribuem para a disciplina dos alunos na sala; acham que as atividades contribuem para que os alunos sejam mais entusiasmados na sala de aula; e indicam que eles

ficaram mais atentos e que passaram a se comportar melhor. No entanto, nota-se o distanciamento entre as falas dos professores regentes e os professores que trabalham nos pólos.

Aproxima-se das falas dos professores dos pólos o depoimento da coordenadora geral da Escola de Tempo Integral de Goianésia, tendo em vista seu relato:

Os alunos melhoraram sim. Na oratória, as crianças estão melhores; com a realização de atividades com cálculos porque aqui nos pólos a gente busca trabalhar a atenção dos alunos. Procuramos também trabalhar com a oratória, os erros ortográficos nas aulas de literatura. Trabalhamos a pronúncia das palavras, acho que eles melhoraram na escola deles também. A gente busca mostrar o limite das coisas, de modo a fazer com que os alunos saibam a hora de falar, de deixar o outro mostrar a sua opinião, de orientá-los a respeitar os colegas, pais, professores. Fazemos isso, porque se a gente não fizer quem vai fazer? Porque muitos pais trabalham e a gente auxilia nisso também e eu acredito que eles melhoraram (CGTI).

Compartilham dessa visão outros entrevistados, ao relatarem que: “ “Eu acredito que, em alguns casos, sim. Por exemplo, os pais trabalham, então as crianças podem ficar o dia todo na escola. A E.T.I. tirou essas crianças da rua e a mãe sabe onde a criança está. Acho que melhorou também a convivência com os colegas, o relacionamento “(DE). Nesta mesma direção, percebe-se que “[...] a escola ajuda, mas não tem como avaliar o rendimento ainda, acho que, pela lógica ajudaria mais se as atividades fossem melhores ministradas. Outro depoente comenta que: “O menino melhorou a atenção, respeita mais os colegas (...)” (PP3); em contraposição ao que assim se colocou: Ele piorou, só quer brincar na sala” (CPE).

Um dos coordenadores percebe a relação investigada da seguinte maneira: “[...] acho que sim, porque na sala de aula o rendimento melhorou, porque eles aprenderam a dialogar com as pessoas, estão se socializando, conhecendo lugares diferentes, mas o rendimento mesmo tem que mudar muita coisa, melhorar o salário do professor, colocar pessoas para ajudar mais capacitadas, trabalhar junto com a escola e não isolado como tem sido” (CSE). E mesmo concordando, em parte, com a afirmação anterior, outro entrevistado realça que:

...eu acredito que, em parte, porque eles melhoraram o respeito. Mas, como eu disse, são separados os pólos das escolas e os pólos só serviram para tirar os meninos da rua mesmo. Acho que não teve melhoria no rendimento na sala deles não, porque eu acho que não é utilizado o que ele aprende aqui lá, os professores da sala de aula deles não se preocupam em valorizar o que a gente ensina aqui (CP).

Fica evidente, nos dois depoimentos anteriores, que os sujeitos percebem que a ampliação do tempo em que o aluno permanece na escola ajudou-o na melhoria de seu rendimento escolar, ao ensinar os mesmos a se relacionarem melhor com os colegas e a ficarem mais atentos nas

aulas. Mais uma vez evidencia-se a variação de opiniões entre os professores regentes e entre estes e os professores dos pólos. Os aspectos pontuados têm uma variação quando o discurso é do professor regente e de quando é do professor de pólo e da direção, coordenação da escola e coordenação geral do programa. Os professores da escola não percebem melhoria no rendimento dos alunos, já os professores de pólo dizem que os alunos melhoraram em vários aspectos como atenção, respeito, interesse, expressão e isso se reflete também na sala de aula, quando os mesmos estão na escola. A coordenação geral e a gestão da escola dão relevância ao relacionamento entre os estudantes, à importância da aprendizagem de valores como respeito.

No entanto, a análise desses depoimentos revela a importância de uma melhor realização do trabalho a fim de que a escola e os pólos não trabalhem distantes; apresentam a necessidade de uma integração, diálogo, união, e valorização do que é ensinado durante o dia em que o aluno realiza atividades na escola e nos pólos.

Em relação à posição dos funcionários a respeito da Escola de Tempo Integral promover um melhor rendimento aos alunos, os mesmos disseram que “[...] acho que o aluno ficar o dia todo na escola é importante, ele aprende mais, aprende coisas que servirão para a vida deles, além de serem bem cuidados e os pais ficarem tranquilos, sabendo onde o filho está” (FA2). A esse respeito outro funcionário destacou que “[...] na minha opinião a escola promove a aprendizagem dos alunos porque tem várias coisas ofertadas para eles, eles têm desde matemática até natação. Então parece que pensaram em oferecer coisas boas pra eles; eu acho isso”(FC). Nesta mesma direção, outro depoente reiterou que: “Claro que eles aprendem, sim! Você precisa ver a alegria deles comentando as aulas dos pólos na hora do almoço, eles estão melhores no rendimento sim” (FS). Reafirmando esta posição, outro assim se expressou: “... acho que o aluno ficar o dia na escola, do jeito que é aqui, faz ele aprender mesmo. Acho que os professores dos pólos e da escola estão empenhados para o aluno aprender mesmo” (FL).

De acordo com a visão dos funcionários, os alunos aprendem mais com a jornada ampliada, visto que os professores regentes e dos pólos que convivem com as crianças são dedicados e se empenham em oferecer uma educação valorizando a criança e respeitando os espaços, tempos e limites das crianças. Um dos funcionários entrevistados acompanha o momento do almoço das crianças e destacou na sua fala, a alegria dos estudantes ao comentarem as atividades que fazem e o entusiasmo com o que fazem na escola durante o tempo em que permanecem nela.

É inegável a importância de se manter a criança na escola e, para isso, pode-se destacar que a escola precisa ser atrativa para os alunos, de modo que eles não se evadam da escola. Procurou-se a partir da pesquisa empírica, conhecer *como se dá a evasão dos estudantes da escola e se houve melhoria com a implantação da escola de tempo integral* de Goianésia.

Os dados colhidos por meio das entrevistas revelam que para a equipe diretiva da escola, “[...] não temos quase evasão não. É difícil um ou outro caso, mas a gente corre atrás do aluno, nosso papel é esse. Mas, eles gostam da escola; eu acredito que alguns poucos que evadem é por motivos pessoais. Por exemplo; pai muda para longe e a criança não tem como estudar” (DE). Na visão de um depoente, “[...] a evasão é pouca demais” (CPE). Nessa direção, mais um sujeito afirma: “Não tem evasão significativa não, acho que para o aluno ficar na escola o dia todo é um atrativo. Eles adoram as atividades nos pólos, eles são bem animados e, além de tudo, a gente tem o Conselho Tutelar que acompanha esses casos de evasão” (CSE). A esse respeito, mais um dos depoentes destaca: “...acredito que a escola atrai o aluno e ele não desiste não. Acho que foi um ponto positivo aumentar o tempo que o menino permanece na escola, com as atividades nos pólos para atrair ele”(CP).

A fala de um dos professores regentes ilustra bem a posição dos docentes a respeito da diminuição da evasão na escola, com a ampliação do tempo escolar, afirmando que a “[...] evasão é uma coisa que quase não tem na escola. Acho que quase não tem mesmo, mas acho que não tem muito a influência do tempo em que o aluno fica na escola. Às vezes, quando acontece evasão é porque o pai muda para o sítio e não tem como o filho estudar, só por isso”(PE3).

Os professores de pólo também percebem que há pouca evasão entre os estudantes, informação confirmada com a seguinte fala: “ Não existe evasão não, um caso ou outro. Às vezes, alguns poucos alunos faltam no período do frio pela manhã, porque o frio é intenso e assusta. Mas, não faltam todos os dias, só nos dias de natação”(PP3). Com isso, seria interessante que a Escola de Tempo Integral revisse suas atividades no período de frio, de modo que não ocorressem as faltas em função do clima. A atividade de natação poderia ser substituída por outra que não expusesse os estudantes às intempéries climáticas.

Pois bem, para se compreender como vêm sendo desenvolvidos o rendimento e a evasão dos educandos, apresentam-se no próximo quadro informações que contribuirão para que se tenha uma visão acerca desses indicativos de qualidade. Nesse sentido, faz-se necessário também

analisar a aprovação, para que se tenha uma compreensão do universo atendido em tempo integral, comparativamente com aquele atendido em tempo parcial.

QUADRO 10 – NÚMEROS DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E EVASÃO DOS ALUNOS ATENDIDOS EM TEMPO INTEGRAL DA ESCOLA “SOSSEGO”

ANO	ALUNOS ATENDIDOS EM TEMPO INTEGRAL	APROVADOS	REPROVADOS	EVADIDOS
2001	180	172	6	2
2002	159	153	4	2
2003	162	155	5	2
2004	177	170	5	2
2005	136	132	3	1
2006	142	139	3	0

Fonte: Secretaria da Escola “Sossego”.

Percebe-se que o índice⁷¹ de aprovação sofreu aumento gradativo de 2001 a 2006, chegando a 97,9%, exceto em 2003, em que houve pequena queda em relação ao ano anterior.

Quanto à reprovação, nota-se que manteve índices variando entre 2,1% em 2006 e 3,3% em 2001, pontos mínimo e máximo dessa variação, nesta ordem.

Com relação à evasão, convém mencionar o fato de que chegou a índice 0% no ano de 2006 e que manteve sempre percentual próximo de 1% nos demais anos.

⁷¹ Os percentuais de aprovação, reprovação e evasão foram calculados a partir dos dados que constam dos quadros 10 e 11, considerando-se nos cálculos apenas uma casa decimal, arredondando-se “para cima” os valores maiores que 5 e “para baixo” os menores.

QUADRO 11 – NÚMEROS DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E EVASÃO DOS ALUNOS ATENDIDOS EM TEMPO PARCIAL DA ESCOLA “SOSSEGO”

ANO	ALUNOS ATENDIDOS EM TEMPO PARCIAL	APROVADOS	REPROVADOS	EVADIDOS
2001	397	369	21	7
2002	422	390	23	9
2003	378	355	18	5
2004	321	302	14	5
2005	395	367	20	8
2006	369	347	17	5

Fonte: Secretaria da Escola “Sossego”.

É importante a análise dos dados que constam no quadro 11 para compreensão das informações quanto ao percentual de aprovação, reprovação e evasão dos educandos que freqüentam as aulas em tempo parcial.

Esses dados mostram que o percentual máximo de aprovação se mostra próximo a 94%. No que se refere à reprovação, chegou a atingir 5,4% em 2002 e o menor índice foi de 4,4% em 2004. Já quanto à evasão, obteve seu menor índice nos anos de 2003 e 2006 (1,3%) e atingiu seu percentual máximo em 2002 (2,1%).

Pode-se inferir, a partir da análise dos dados contidos nos quadros 10 e 11, que há uma diferença considerável no que se refere aos percentuais de aprovação. Os alunos que freqüentam as aulas em tempo integral obtêm aprovação superior àqueles que estudam em tempo parcial. No tocante à reprovação, o número de estudantes reprovados é maior entre aqueles que estudam em tempo parcial. Os índices de evasão apresentam números menores em sua maioria, entre os alunos que freqüentam as aulas em tempo integral, chegando a 0% em 2006, do que entre os alunos que freqüentam as aulas em tempo parcial.

Acerca da reprovação dos alunos que freqüentam as aulas em tempo integral, os depoimentos se aproximam dos documentos fornecidos pela secretaria da escola. Isso pode ser confirmado também nas seguintes declarações:

“[...] eu lembro que até em umas reuniões nós comentamos que os alunos que freqüentam o integral quase não reprovam na escola, porque parece que eles ficam mais ativos, mais atentos e na escola eles precisam disso para as matérias” (PP3).

“[...] muitas vezes a gente parece assim que deixa o integral de lado, mas é uma coisa muito importante para os alunos. Mesmo que alguns professores reclamem, em alguma coisa melhorou

porque comentamos no conselho de classe que dos alunos que estudam o dia todo, desde quando implantou, os alunos não têm repetido o ano e os que repetem são muito poucos” (FS).

“[...] desde quando implantamos o programa no município, a gente percebeu que os alunos ficaram mais ativos, mais animados, reprovavam menos e além de ajudarmos as famílias, teve uma queda na repetência também, porque a escola tem que estar buscando contribuir com a aprendizagem do aluno e se ele está repetindo de ano é sinal de que ele não está adaptado, não aprendeu, ou a forma de ensinar não foi adequada” (SE).

Ao se analisar os dados, percebe-se que os alunos que freqüentam as aulas em tempo integral obtêm aprovação superior àqueles que as freqüentam em tempo parcial, durante todo o período em que foi feita a comparação. Isso acontece também em relação à reprovação. Quanto à evasão, é importante destacar que apresenta resultados melhores entre os alunos que freqüentam as aulas em tempo integral. Estes apresentam, na grande maioria dos anos em questão, índices de evasão inferiores aos dos estudantes em tempo parcial.

Buscou-se também perceber *como é a relação idade/série na escola pesquisada e se houve alguma mudança nesse sentido com a implantação da escola de tempo integral*. Nessa perspectiva, convém analisar os dados do seguinte quadro:

QUADRO 12 – RELAÇÃO IDADE/SÉRIE DOS ALUNOS QUE PARTICIPAM EM TEMPO INTEGRAL DA ESCOLA “SOSSEGO”

ANO	ALUNOS ATENDIDOS EM TEMPO INTEGRAL	ALUNOS QUE NÃO APRESENTAM DEFASAGEM IDADE/SÉRIE	ALUNOS QUE APRESENTAM DEFASAGEM IDADE/SÉRIE
2001	180	169	11
2002	159	150	9
2003	162	153	9
2004	177	165	12
2005	136	128	8
2006	142	135	7

Fonte: Secretaria da Escola “Sossego”.

No que se refere ao quadro 12, nota-se que o percentual de alunos com defasagem idade/série tem tendência de queda nos anos de 2001, 2002 e 2003, passando de 6,1% para 5,5%. Ocorre um ligeiro aumento em 2004, figurando em 6,8%, e volta a cair nos anos que se seguem, atingindo seu ponto mínimo (4,9%) em 2006.

Neste tópico, foi abordado *como a escola de tempo integral encara a questão da qualidade do ensino*. Para isso, buscou-se perceber *quais os mecanismos que a escola utiliza para desenvolver suas atividades a partir da experiência trazida pelo estudante*. As entrevistas direcionaram para o fato de que os professores regentes e os professores de pólo, ao exercerem a atividade docente, permitem que os alunos exteriorizem o que pensam. Além disso, consideram as colocações dos educandos no sentido de enriquecerem um determinado tema e elencarem discussões acerca das proposições levantadas pelos estudantes.

Nessa mesma direção, os alunos externaram que a participação deles nas aulas é importante e que é considerada nas discussões propostas pelos professores. A gestão da escola ratifica essas assertivas na medida em que considera o aluno como sendo o elemento central do processo de ensino-aprendizagem.

Contrariamente ao que foi revelado, o coordenador de pólo distancia-se dos demais depoentes, na proporção em que afirma que os jogos, brincadeira e as atividades são elementos essenciais na valorização do conhecimento anteriormente adquirido, seja na família ou nas relações sociais, que o discente traz para o ambiente escolar.

Em se tratando de *como a escola procura tornar a aprendizagem mais significativa para os estudantes*, tanto os professores regentes como os professores de pólo revelaram que os conteúdos ensinados são relacionados com a realidade dos alunos, ou seja, os conteúdos não são ensinados isoladamente.

Para os alunos, as atividades desenvolvidas na escola e nos pólos são significativas porque, além de contribuírem com suas atitudes comportamentais, tornam-se importantes por terem relação com a vida cotidiana do estudante.

Fez-se relevante também conhecer *como os estudantes percebem a escola*. Nesta direção, as falas dos alunos mostraram que os mesmos gostam das atividades realizadas na escola e nos pólos, pois consideram que o dia fica mais ativo e que, se estivessem em casa, não teriam a oportunidade de fazer outras atividades como aquelas que realizam durante o tempo integral.

Nos discursos acerca da *melhoria da qualidade do ensino com a ampliação da jornada escolar em termos de melhor rendimento dos estudantes*, os professores regentes afirmaram que não houve melhoria. Contudo, reconhecem que os alunos gostam das atividades que realizam nos pólos. Diferentemente dos docentes regentes, para os professores de pólo, a melhoria se expressa no relacionamento dos alunos que pode ser percebido também na sala de aula. Pontuaram

também que a jornada ampliada contribui para que os sujeitos não fiquem na rua e tenham atividades com acompanhamento pedagógico. Além disso, melhorou na visão desses docentes a disciplina das crianças e a atenção das mesmas durante as atividades que realizam, seja na escola ou nos pólos.

Nesta direção, a gestão da escola e a coordenação aproximam-se dos professores de pólo ao afirmarem que as crianças aprendem a dialogar mais. No entanto, em relação ao rendimento, acreditam que os professores poderiam ser mais capacitados para que pudessem efetivamente perceber melhoria no rendimento do aluno na sala de aula.

Já os funcionários vêm a as aulas em tempo integral como um ponto positivo, uma vez que consideram que esta ampliação da jornada escolar favorece o aprendizado dos alunos.

Tem importância também a compreensão de *como se dá a evasão dos estudantes na escola e se houve melhoria com a implantação da escola de tempo integral*. A gestão da escola afirmou que não há evasão significativa. Nessa mesma linha, os professores regentes destacaram que o tempo ampliado não teve influência na evasão, visto que esta é pouca. Compartilham do mesmo posicionamento os professores de pólo, ao relatarem que há pouca evasão dos sujeitos. Além dos depoimentos que confirmam a baixa evasão e a repetência, os documentos disponibilizados pela secretaria da escola, como mapa de desempenho, mostram que o índice de evasão dos alunos que freqüentam as aulas em tempo integral é menor dos alunos que freqüentam as aulas em tempo parcial.

Ainda dentro de uma discussão necessária, os dados revelam que a *distorção idade/série* teve tendência de queda nos anos de 2001, 2002 e 2003, atingindo o seu ponto mínimo de 4,9% no ano de 2006.

7 CONCLUSÃO

Neste capítulo, demonstraram-se as percepções dos sujeitos acerca da Escola de Tempo Integral de Goianésia-GO. Para que isso acontecesse, procurou-se conhecer essas percepções acerca de eixos específicos como: *tempo ampliado da jornada diária; educação para a democracia e a qualidade do ensino*.

Analisando as falas dos sujeitos, foi possível perceber que os mesmos não seguem uma única abordagem de cada eixo analítico visto que, para determinados grupos entrevistados, os posicionamentos ora se aproximam ora se distanciam.

O uso das aproximações e distanciamentos entre os discursos proferidos pelos entrevistados iluminaram as visões que esses sujeitos possuem acerca dessa experiência em Goianésia – GO de 2001 a 2006.

Nesse sentido, percebe-se que, para os educadores regentes de turma, a escola de tempo integral é uma boa iniciativa. Contudo, precisa melhorar em alguns aspectos como, por exemplo, qualificar as pessoas para trabalharem nos pólos, tendo em vista que na visão dos docentes regentes, os professores de pólo não estão preparados para trabalhar com os estudantes. Distancia-se dessa visão os professores de pólo, considerando-se que os mesmos acham que a experiência de tempo integral é essencial para a realidade dos alunos, visto que se apresenta como uma oportunidade para os alunos realizarem atividades durante o dia com acompanhamento.

A gestão da escola e os funcionários se aproximam em suas posições ao entenderem que a escola de tempo integral é importante. No entanto, pontuaram a necessidade de haver mais diálogo entre escola e os pólos.

A coordenação geral da escola de tempo integral no município percebe que as atividades realizadas nos pólos devem ser independentes. É possível que essa postura distancie ainda mais os docentes da escola e dos pólos.

Entretanto, para os alunos, a escola e os pólos oferecem as atividades que eles gostam de fazer. De acordo com as observações realizadas pela pesquisadora, os alunos revelaram ter um grande entusiasmo em ficar por 10 (dez) horas submetidos a atividades educativas. O gostar da escola é um indicativo de qualidade, os alunos gostam da jornada ampliada. Igualmente, os pais dos alunos demonstraram gostar dessa nova forma de organização do tempo escolar. Aham importantes tanto as atividades realizadas na escola quanto as realizadas nos pólos.

A partir das observações realizadas, da consulta aos documentos disponibilizados e dos depoimentos colhidos, entende-se que em Goianésia a escola de tempo integral configura-se como uma importante iniciativa. Todavia, acredita-se que uma política de educação precisa ser discutida desde sua implantação com os interessados, pais, coordenadores, gestores, docentes e

com os estudantes. Indubitavelmente, não há diálogo entre a escola e os pólos e isso contribui para uma “troca de acusações” entre docentes.

Efetivamente, os pólos na experiência de escola de tempo integral em Goianésia demonstram o encolhimento do Estado e a desprofissionalização da docência. A educação não é construída de maneira isolada, precisa envolver a comunidade escolar e local para que seu sucesso seja melhor. Esses sujeitos precisam também assumir suas responsabilidades diante da educação, visto que não se pode “lavar as mãos” como se o que ocorresse na escola ou nos pólos fosse problema do “outro”.

É importante destacar que nesse capítulo, além de se expressar as percepções dos sujeitos acerca da escola de tempo integral vivenciada em Goianésia-GO, as considerações da pesquisadora configuram-se como “um olhar” que pode, sem sombra de dúvidas, ser enriquecido com debates que favoreçam uma escola de tempo integral com qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou analisar como os sujeitos envolvidos (docentes, discentes, pais, gestor, coordenador pedagógico e funcionários) percebem os limites e possibilidades da experiência de Escola de Tempo Integral, em uma escola do município de Goianésia – GO, para construção da melhoria da prática social da educação.

Perceber os limites e possibilidades da experiência acima citada foi o escopo principal desse trabalho, onde se pôde perceber como a Escola de Tempo Integral, na visão dos sujeitos da pesquisa, trabalhava com a questão do *tempo* direcionado às atividades, como essa mesma escola *educa para a democracia* e como ela se organiza para oferecer *qualidade na educação*.

Registram-se na história da educação brasileira periódicos esforços de pessoas ou grupos que tentaram melhorar a situação educacional. Propostas que se filiam certamente às grandes correntes de pensamento das ciências no mundo, mas guardam as particularidades dos momentos históricos vividos por este país. São focalizadas nesse estudo as experiências de Escola de Tempo Integral a partir da década de 1950 e, para caracterizar seus núcleos, foram apresentadas experiências posteriores nas décadas de 1980 e 1990, bem como as experiências pontuais e atuais de Escola de Tempo Integral no Brasil e em alguns países estrangeiros.

No decorrer do estudo tornou-se importante elencar as experiências precursoras de escola de Tempo Integral que decorrem do pensamento de Anísio Teixeira. Esse resgate se fez necessário para se compreender como essa política se apresentou em diferentes momentos históricos evidenciando que o pensamento de Dewey foi fundamental para a concepção de Escola Nova, contudo há contribuições a meu ver positivas onde se pode destacar o projeto, a experiência, a criatividade, a interrogação e a problematização; no entanto, a Escola Nova revelou uma rota de reconstrução da experiência individual e social, política e econômica dentro da contradição, isto é, o inconsciente ideológico encobre a sociedade de classes, a despeito do empenho de Anísio Teixeira em situar a escola única como instrumento de justiça social.

Diante disso, é importante esclarecer que a concepção de Gramsci se distancia de visão de educação de Dewey, pois ao falar da escola única ou *unitária*, a visão Gramsciana é mais profunda: sua estratégia é histórica e política; sua epistemologia compõe elementos da cultura e do ensino, segundo o itinerário ascendente e dialético do saber, integrando a lógica formal com o pluralismo dos valores culturais e políticos, dentro e fora da escola, através da lógica dialética (SOARES, 2001).

Todo esse levantamento teórico acerca do Estado, Política Pública, Educação Integral e Escola de Tempo Integral ajudou a compreender uma experiência específica que acontece no município de Goianésia no Estado do Goiás, que teve início no ano de 2001.

Pode-se afirmar que todas as experiências destacadas neste estudo possuem sua relevância para a melhoria da educação no Brasil. Porém, os diversos matizes apontados como para uma educação desejada ainda está por se construir com base nas experiências já vivenciadas por diferentes sujeitos, em diferentes épocas.

Entende-se que o homem se faz na sua concreticidade e que o esforço para adquirir o saber não exclui o prazer de aprender. Essas convergências fazem-se o ponto de interesse para a discussão de uma experiência de Escola de Tempo Integral em Goianésia-GO. Tanto no projeto preliminar, quanto nas declarações dos idealizadores da proposta, a justificativa para sua implantação alicerçou-se no possível enriquecimento do currículo com atividades lúdicas, esportivas, artísticas, diversificadas e prazerosas.

Privilegiar o diálogo e o prazer como condições facilitadoras para o aluno construir seu saber é uma asserção que encontrou ressonância na experiência estudada.

É evidente que a evolução econômica determinou as mudanças na legislação do nosso país, construindo o conceito de tempo assentado sobre as bases capitalistas. A escola pública de tempo integral, de modo geral, procura atender exigências do nosso tempo: a insuficiência do turno de quatro horas, frente à evolução dos conhecimentos e às exigências do mundo atual; a necessidade do trabalho dos pais, principalmente das mães das classes populares, não tendo a criança estrutura de atendimento adequado durante o período contrário ao de sua escola parcial; e a garantia de que os estudantes de classes populares possam ter atividades complementares, dado que somente os que possuem condições financeiras podem ter acesso a muitas delas.

Nesse enfoque, a escola de tempo integral tem como essência a igualdade de acesso, permanência e aprendizagens significativas e necessárias para o desenvolvimento dos educandos: uma escola para todos onde

...seja dada à criança a possibilidade de *formar-se*, de tornar-se homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do caráter. (...) uma escola que não hipoteque o futuro da criança e constranja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se dentro de uma bitola (...) Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade. (GRAMSCI, 1958 apud MOCHCOVITCH, 2004:56)

Assim, a “escola unitária” apresenta-se como reação ao dualismo escolar e a noção de unidade está relacionada à sua análise sobre a organização da cultura. Trata-se do princípio da igualdade ou ‘princípio unitário’, diretriz para superar os conflitos sociais. Refere-se à luta pela unificação histórica do homem, uma possibilidade a ser realizada, um devir. (MOCHCOVITCH, 2004)

Nessa escola pensada por Gramsci, o trabalho e a teoria estão estritamente ligados, pois ela está voltada para educar as classes instrumentais e subordinadas para um papel diretivo na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares. Nesse sentido, a “escola unitária” é escola “ativa” porque tem como princípio filosófico realizar a igualdade, partindo do conceito e do fato do trabalho, da relação entre teoria e prática na atividade dos homens.

É com base nesta compreensão que se faz necessário romper com as tradições de tratar o tempo escolar de forma fragmentada e desconexa com a realidade. A Escola de Tempo Integral busca, a nosso ver, dar um novo significado a esse tempo, colocando às claras os vários tempos presentes dentro do universo escolar que, muitas vezes, são desconsiderados ou negados pela escola.

A cada passo da história, percebe-se que caminhos têm sido trilhados em busca de libertar o tempo escolar da mera função de instrução, elevando-o para um novo patamar de consciência do tempo social e, assim, desvelando nossas carências e lutas para diminuir as desigualdades. Mesmo encontrando resistência, vai aos poucos plantando suas sementes inovadoras. Isso faz com que a escola, em seu sentido amplo, envolvendo tanto aspectos físicos como humanos, tenha que se ajustar a uma rotina mais complexa onde o tempo passa a ser fator essencial para que se atinja o objetivo de formação do cidadão crítico.

Muito foi discutido acerca de experiências de escola de tempo integral no Brasil. No entanto, discutir esse tema como a efetivação de uma política pública é fato importante, além de atual, em função da necessidade da escola pública direcionar suas práticas para uma escola diferente da que hoje está sendo ofertada aos estudantes.

Todavia, para se mudar o “modelo” de escola do presente, fazem-se necessárias ações que proponham mudanças na legislação e ações no sentido de discutir essa nova escola como aquela necessária a todos os cidadãos. E uma política, nessa dimensão, não pode ser estabelecida por duas pessoas, mas pela coletividade, uma vez que interferirá no cotidiano escolar onde o beneficiado deverá ser o aluno, sujeito ao qual a educação deve servir.

Para conhecer a realidade da escola de tempo integral de Goianésia-GO, estabeleceram-se três eixos analíticos, quais sejam: *o uso do tempo ampliado da jornada diária*; como a escola em questão trabalha com a questão da *democracia na escola* e como a escola de tempo integral de Goianésia encara e trabalha a questão da *qualidade do ensino*.

A escola de tempo integral de Goianésia possui uma *jornada ampliada* de 10h de atividades. Nessa dimensão, é essencial que se explicita que o uso do tempo na escola se divide em aulas. Além destas, nesse espaço de tempo, os alunos como foi explicitado nesse trabalho, recebem três refeições diárias. Evidenciou-se que as atividades não são realizadas em um único espaço, dividindo-se em atividades na escola e atividades desenvolvidas nos três pólos que atendem os alunos em tempo integral. Nesse tempo em que o aluno permanece na escola, realiza atividades mais acadêmicas visto que estudam as disciplinas e nos pólos as atividades são mais esportivas e artísticas. Pode-se destacar também que o estudo apontou para a necessidade de haver um planejamento integrado pois professores da escola e dos pólos planejam isoladamente. Há uma diferença inclusive do tempo destinado para essa atividade, até porque os professores regentes possuem em média três horas semanais para planejar e os docentes dos pólos possuem oito horas por semana.

A respeito da *questão da democracia*, a pesquisa evidenciou que está em processo. A investigação desse eixo apontou para a necessidade de haver mais discussão na escola e nos pólos, uma vez que esses espaços trabalham apartados. Além disso, há a necessidade de envolvimento mais intenso da comunidade escolar e local nas decisões e, dentre elas, sobre as atividades que os alunos realizam nos dois espaços de aprendizagem. Isso pode ser conseguido também por meio do fortalecimento do conselho escolar uma vez que a pesquisa mostrou que esse órgão deliberativo precisa ter uma atuação mais efetiva.

Apesar de não haver integração entre a escola e os pólos, há uma preocupação desses espaços em trabalhar valores como amizade, respeito e solidariedade. Os docentes preocupam-se em ensinar o que o aluno gosta de aprender sempre relacionando com a realidade dos mesmos. Vale dizer que o diálogo apareceu nos discursos dos docentes que, procuram diversificar as aulas, buscam desenvolver uma relação de amizade horizontal, exercitando o ouvir e o falar.

É importante destacar, frente à realidade encontrada, que a experiência pesquisada apresenta alguns indicativos importantes que contribuem com a *qualidade da educação* mas que precisam ser melhorados. Pode ser destacada a maneira com que escola e pólos vêem o aluno. Esses espaços percebem o estudante como o sentido da realização do trabalho. Isso quer dizer que os alunos são os principais sujeitos do processo ensino e aprendizagem. Faz-se necessário também assinalar que a experiência de Goianésia possui relevância, pois os alunos “gostam muito” de realizar as atividades durante o período que ficam na escola e nos pólos. Assim, o “gostar” da escola é um indicativo de qualidade.

De acordo com os dados obtidos por meio da consulta aos documentos que foram analisados na última parte desse trabalho, entende-se que, com a implantação da escola de tempo integral, os alunos reprovam menos e evadem menos se comparados com os dados dos educandos que estudam em tempo parcial. A esse respeito, pode-se inferir que os alunos que estudam em tempo integral têm um melhor *rendimento* do que os educandos que estudam em tempo parcial.

Como se pôde ver, as atividades realizadas durante a jornada em que os alunos permanecem na escola de tempo integral de Goianésia representam, para os educandos, um momento de aprendizagem e prazer, além de possibilitar o vislumbre de um sonho possível, realizar atividades que suas famílias não podem pagar como aulas de natação, inglês, dança, entre outras.

Desse ponto de vista, pode-se destacar o pensamento de Teixeira (1968), ao definir que a escola necessita voltar-se para fins democráticos, tornando-se uma dependência que direciona suas ações para a igualdade de oportunidades e esta escola é, na visão do autor a que fundamenta a democracia, pois vai tomando força por meio das ações do Estado, que garantirá o acesso e a possibilidade dos educandos progredirem na escola em igualdade de condições.

Basicamente, o caráter público de uma escola de tempo integral está, entre outras coisas, na obrigação dessa escola de interagir e prestar contas a todas as “...forças sociais presentes no bairro” e não apenas à comunidade restrita de pais e alunos. (GHANEM, 2004:163)

Na situação da escola de tempo integral de Goianésia-GO, merece atenção a necessidade de serem reforçados alguns indicativos para uma educação democrática que podem se evidenciar por meio da atuação do Conselho Escolar, de modo que este colegiado possa consolidar a participação da comunidade escolar e local nos direcionamentos da escola. Enfim, é imprescindível que essa realidade tenha momentos de “latência”, nos quais pais, educadores, docentes, discentes, gestor escolar e gestor municipal assumam a escola de tempo integral como uma forma de diminuir as desigualdades existentes na sociedade. Entretanto, essa “latência” não pode ser isolada e, para garantir isso, o Estado não pode ser omissor. Ele na verdade, precisa se fazer presente, implementando a escola de tempo integral como política pública educacional, de modo que os municípios e os Estados se fortaleçam na construção de homens coletivos, mais humanos, instruídos, comprometidos com os direcionamentos da sociedade por meio do exercício da cidadania. Pode-se até em caráter provisório utilizar espaços da sociedade para se construir uma escola de tempo integral, no entanto, é responsabilidade do Estado a construção de escolas, de espaços adequados às atividades desenvolvidas em uma escola de tempo integral, definir as diretrizes bem como promover a formação continuada dos educadores que atuarão nesta escola. Isto posto, a escola de tempo integral se constitui como uma nova escola que amplia o tempo, porém a qualidade do que é ensinado nesse tempo resulta em uma educação integral que não fragmenta os saberes.

O desenvolvimento de uma educação democrática que a Escola de Tempo Integral de Goianésia realiza pressupõe a construção no cotidiano escolar, o que não dispensa a necessidade de reflexão permanente a respeito dos obstáculos e das potencialidades que se apresentam na realidade concreta.

Percebe-se que a gestão da Escola Sossego é bem aceita pelos educadores que atuam na escola, pelos funcionários, pais e alunos da escola uma vez que o fato de o gestor ter sido eleito, por meio do voto, facilita o diálogo dele com a comunidade escolar. Isso é um ponto importante na democratização vivenciada na escola. Pode-se depreender que a eleição de diretores não assegura a democracia, mas certamente contribui para que ela se construa diariamente, uma vez que ela é processo e não produto. A esse respeito Dourado (2001:85) esclarece que a forma de provimento do cargo pode não definir o tipo de gestão, mas certamente interfere no curso desta.

Acompanhado a esse fato, na Escola Sossego a merenda escolar é “escolarizada”, termo utilizado pela gestão da escola. Nesse sentido, vale dizer que a escola é quem decide que merenda deve ser servida aos alunos, a partir das preferências e costumes da região. É claro que a definição do cardápio conta com a participação dos alunos, que revelam o que mais gostam de comer na escola, contando com o auxílio de uma nutricionista contratada pela secretaria municipal de educação.

A respeito da merenda “escolarizada” Fortunati (2007:156) assegura que a vantagem “...reside na possibilidade da escola comprar todos os produtos e gêneros alimentícios de acordo com os gostos e hábitos alimentares dos estudantes da unidade de ensino e na compra de frutas e verduras existentes na cidade que as crianças estão habituadas a consumir”.

Cabe, ao final do presente estudo, ressaltar que a Escola de Tempo Integral entendida nesta dissertação é, entre outras coisas, *uma escola de qualidade socialmente referenciada* que busca construir a emancipação dos sujeitos. A qualidade deve estar aliada ao discurso da democratização, pois se supõe que, em uma sociedade democrática, não pode haver contradição entre o acesso à escola e o serviço por ela oferecido. Portanto, a qualidade deve ser recebida por todos, contando com a abolição da diferenciação e da segmentação social. (GENTILI, 2002)

Entre outras coisas, o que pode contribuir para a experiência de Goianésia é o envolvimento de todos na escola, mas não em um local apenas, mas que esta não seja vista pelos sujeitos como “algo que acontece lá”, como se a escola e os pólos pudessem “viver muito bem

um sem o outro”. Isso não integra, ou seja, o tempo integral passa a ser para o aluno apenas e não para um todo envolvido por um objetivo comum.

O que não se pode conceber é uma escola “separada”, “distante”, “individualizada”, até porque a escola pública pertence a todos e, por assim ser, sua responsabilidade não pode ser colocada/assumida por um pequeno grupo, mas por todos os sujeitos.

Se socializar o saber sistematizado é papel fundamental da escola, a tendência a ampliar sua função, tal como na experiência de Goianésia, é vista com reservas. Entendem alguns professores da escola Sossego que a escola, ao assumir múltiplas tarefas, tem mais dificuldade em cumprir a sua função primeira: ensinar a ler, escrever e contar. Esse posicionamento acaba por levantar outra questão: Quem deve decidir o que é melhor para o aluno? É apenas um grupo? Essa resposta fica como reflexão, uma vez que na experiência estudada, os estudantes entrevistados demonstraram que gostam muito das atividades que realizam em tempo integral.

Não se pode desconsiderar que o avanço de uma consciência no rumo da verdadeira cidadania como garantia de direitos só poderá ocorrer quando tiverem sido conquistadas as condições básicas de sobrevivência. A Escola de Tempo Integral extrapola o ensino, vai muito além, pois há casos de atendimento a alunos que vivem em extrema miséria, além de contribuir para a diminuição do trabalho infantil. Na verdade, a luta dos sujeitos pela cidadania é, antes de tudo, uma luta pela sobrevivência.

É lamentável que até hoje o descomprometimento com a verdade/necessidade faça com que muitos sujeitos, “desconhecendo” a importância da Escola de Tempo Integral, continuem repetindo os velhos chavões: essa proposta é “populista”, é uma “vitrine de campanha”. Sendo populista ou não, vitrine de campanha ou não, o caso de Goianésia é uma experiência relevante, mesmo não atendendo a todos e mesmo sendo identificada a necessidade de melhorias em seu desenvolvimento.

Concordando com Borges (1994:166), a escola de tempo integral “...poderá se converter como uma via possível de transformação da escola pública em nosso país, num sentido ascendente, positivo e realístico”

Assim, pode-se afirmar que uma escola de tempo integral oferece uma educação integral, compreendida como um processo de formação humana, voltado para a emancipação dos sujeitos, realizando atividades que contribuam para o desenvolvimento psicológico e físico, além de preparar os sujeitos para as adversidades do dia-a-dia.

Como já foi explicitado, uma escola de tempo integral é aquela que oferece uma educação integral considerando-se que, com ampliação do tempo escolar, é possível uma educação que englobe formação e informação; que compreenda outras atividades – não apenas as pedagógicas - para a construção da cidadania partícipe e responsável.

Nessa direção, acredita-se que a essência de uma escola de tempo integral “... não seja a mera ampliação da jornada escolar, mas que indique caminhos para que a escola encontre resultados desejáveis e que a proclamada qualidade do ensino público se dê em função da ação conjunta de professores, alunos e dos demais segmentos que compõem o cenário escolar” (BORGES, 1994:166).

Mesmo que a escola de tempo integral de Goianésia não corresponda a um trabalho pedagógico integrado e sistemático, baseado em um projeto pedagógico consistente, não se pode negar a importância da iniciativa. Esta escola, no desenvolvimento das atividades, apresenta-se como uma extensão qualitativa do tempo, que precisa de ajustes sim. Contudo, esse ajuste não é impossível se o programa escola tiver uma postura dialógica, de integração e procurar voltar-se para o aluno.

Conclui-se que a escola pública, funcionando em tempo integral, pode ser uma instituição privilegiada na construção da educação integral que entendemos nesse trabalho. Efetivamente, essa educação crítico-emancipadora necessita de uma instituição capaz de responder às demandas daqueles que para ela convergem. Sejam eles gestores, docentes, profissionais da educação e estudantes, precisam refletir conjuntamente e essa reflexão necessita transformar-se em ações que fundamentam um currículo integrado. Nesta perspectiva, o currículo integrado precisa ser inserido na comunidade que o cerca, de maneira que se constitua como um caminho de mudança contra a rotinização que acaba se naturalizando com o passar do tempo.

Por fim, é necessário ressaltar que o desafio de lidar com questões dessa natureza da forma mais isenta possível exigiu da pesquisadora um esforço de superação pessoal bastante difícil, na medida em que a fez compreender o sentido real das suas dúvidas a partir da realidade investigada.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALVES-MAZZOTTI, Alda J., GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais – pesquisa qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Thomson – Pioneira, 2002.

ANDRIOLI, Antônio Inácio; SANTOS, Robinson dos. **Educação, Globalização e Neoliberalismo: O debate precisa continuar**. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/905Santos.pdf>>. Acesso em 08 de abril de 2007.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas – SP: Autores Associados, 2004.

ARGENTINA. Ley de Educación Nacional nº 26.206 de 27 de diciembre de 2006. Disponível em <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf>. Acesso em 12 de dez de 2006.

_____. Ley 25.864 de 08 de enero de 2004, Establecimientos em los que se imparta Educación Inicial, Educación General Básica y Educación Polimodal, o sus respectivos equivalentes. Fíjase um ciclo lectivo anual mínimo de cioto ochenta dias efectivos de classe. Disponível em <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley25864.pdf> Acesso em 04 de jan de 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria. Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 2002.

ARENDE, Hannah. A crise na educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003 p. 221-247. Traduzido por Mauro W Barbosa.

AUSTRÁLIA, Embaixada da. **Austrália - Escolas**. Disponível em: <<http://www.brazil.embassy.gov.au/brasportuguese/>> Acesso em 22 de jan. de 2007.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BARREIRA, Luis Carlos. **O dependentismo e o desenvolvimento na reflexão de Anísio Teixeira sobre a educação escolar brasileira**. Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (Mestrado em Filosofia e História da Educação), 1989.

BARROSO, Rafael. **Brasil e Coréia do Sul: Estado Desenvolvimentista, Inserção Externa e Problemas no Balanço de Pagamentos**. Disponível em: <http://www.ie.ufu.br/ix_enep_mesas/>. Acesso em: 16 de nov. de 2007.

BENEVIDES, Maria Victória. Educação para a cidadania e em direitos humanos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., 1998, Águas de Lindóia. **Anais II: olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula**. Águas de Lindóia, Feusp, 1998. v. 1, p. 165-177.

_____. Educação para a democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, v. 38, p. 223-237, 2004.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classes código e controle**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Luiz Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BOBBIO, Norberto. **Teoria Geral da Política: a filosofia política e as lições dos clássicos**. Rio de Janeiro : Campus, 2000.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Giagranco. **Dicionário de Política**. Brasília: UnB, 2004.

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

BOLÍVIA. Decreto Supremo 23950 de 01 de febrero de 1995 – Regulamento sobre Organización Curricular. Disponível em <<http://www.minedu.gov.bo>> . Acesso em: 8 de jan de 2007.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da Educação: O município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BUARQUE, Cristovam. **A revolução na Educação**. Disponível em: <<http://www.cristovam.com.br/index.php?secao=secoes.php&sc=23&sub=MA>>> Acesso em 15 de agosto de 2007.

BRASIL, **Qualidade da Educação nas Escolas Públicas Brasileiras**. Brasília: Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República/ Núcleo de Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação/UnB, GRACINDO, R.V. (coord.), 2006.

BRASIL, Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em:<<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 15 de dez. de 2006.

BRASIL, Presidência da República – Casa Civil. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em 14 de out. de 2007.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL, Presidência da República – Casa Civil. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Disponível em:<<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/Legisla.shtm>>. Acesso em: 9 de set. de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394/96 **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 7 de fev. de 2007.

BRASIL. **Lei nº 8.642 – Finalidade do PRONAICA**. Lei de 31 de março de 1993. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica) e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf>. Acesso em 13 de dez. de 2007.

BRASIL, Tribunal de Contas da União. MEC – Avaliação das Atividades dos Caics – Relatório de Auditoria Operacional. In: **Auditorias do Tribunal de Contas da União**. TC – 016.305/96-5. Disponível em: <<http://www2.tcu.gov.br/pls/portal/docs/PAG/T>> Acesso em 07 de fev de 2007.

BRASIL, Senado Federal. **Projeto de Lei do Senado 00234/2006 de 02/08/2006 – Altera os art. 24 e 34 da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/atividade/Material/getHTML.asp?t=8608>. Acesso em: 13 de ago. 2007.

BRASIL, Diário Oficial da União. **Portaria normativa interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, Seção I, nº 80, 26 de abril de 2007.

BRIZA, Lucita. Anísio Teixeira: o defensor da escola pública na teoria e na prática. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0178/aberto/aberto/pensador>>. Acesso em: 26 de set de 2006.

BURMEISTER, Fernanda. **O Sistema educacional na Alemanha**. In: **Conteúdo – Escola: o portal do educador**. Disponível em <<http://www.conteudoescola.com.br>>. Acesso em 15 de jan de 2007.

CARNOY, M. **Educação, economia e Estado: base e superestrutura: relações e mediações**. São Paulo: Cortez, 1986.

CARVALHO, Kildare Gonçalves. **Direito constitucional didático**. 8. ed., Belo Horizonte: Del Rey, 2002

CASTRO, João. Políticas Públicas. Competências segundo a legislação brasileira. **Caderno Informativo de Políticas Públicas**. Recife, Março de 1992, p. 1-8.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, nº 81, 2002.

_____. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo nº 119, 2003.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental**. Disponível em < http://www.cpu.ufmg.br/esc-hor_int_tempo_fundamental.htm> . Acesso em 4 de out. 2006.

_____. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: _____; CAVALIERE (Orgs). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002

_____; HORA, Dayse Martins. **Diversificação curricular e educação integral**. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neepi/inde>>. Acesso em: 11 de fev. de 2008.

COSTA, Lúcio Cortes da. **Os impasses do estado capitalista: uma análise sobre a reforma do estado no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

COUTINHO, Carlos Nelson. A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil hoje. In: **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. São Paulo: Vozes, 2003.

_____. **Contra a corrente**. Ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.

CUBA, Ministério da Educação de. Niveles de Enseñanzas. Disponível em <<http://www.rimed.cu/>>. Acesso em 31 de jan.de 2007.

CUNHA, Luiz. Antonio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão**. 20ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2004.

DISTRITO FEDERAL, Tribunal de Contas do. **Decreto nº 28.503, de 04 de dezembro de 2007**. Cria em caráter provisório, sem aumento de despesa, a Secretaria de Estado Extraordinária para educação integral do Distrito Federal. Disponível em: <<http://www.tc.df.gov.br/silegisdocs/distrital/gdf/decretos/2007/dec-2007-28503-500.htm>> . Acesso em: 05 de dez. de 2007.

GHANEM, Elie. **Educação escola e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, Lígia Marta Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs). **Educação Brasileira e(m) Tempo integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CHILE. Gobierno do. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica de Noviembre de 2002. Ministério de Educacion. Disponível em <<http://www.mineduc.cl>> Acesso em 03 de janeiro de 2007.

_____. Curriculum de la Educación Média – Objetivos Fundamentales Y Contenidos Mínimos Obligatorios de agosto de 2005. Ministério de Educacion. Disponível em <<http://www.mineduc.cl>> Acesso em 03 de jan de 2007.

_____. Ley nº 19.979 6 de octubre de 2004 – Modifica el Regimen de Jornada Escolar Completa Diurna y otros Cuerpos Legales. Ministério de Educacion. Disponível em <<http://www.diariooficial.cl/actualidad/20ulle/2004110619979.html>>. Acesso em 17 de jan de 2007.

DEMO, Pedro. **Política social, educação e cidadania**. São Paulo: Papirus, 2006.

DOURADO, Luiz. Fernandes. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, Naura. Syria. Carapeto; AGUIAR, M. A. da. S. (Orgs.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromisso**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. (org.). A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto(org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. SP: Cortez, 2001.

DRAIBE, Sonia. O Welfare State no Brasil, características e perspectivas. IN: **Revista da ANPOCS**, n. 12, 1988.

DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Sociedade Civil e democracia: um debate necessário**. São Paulo: Cortez, 2007.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

ESPANHA. Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 03 de mayo. Disponível em <<http://www.mec.es>>. Acesso em 31 de jan de 2007.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Fundef no Rio de Janeiro: a ótica dos perdedores**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Faculdade de Educação, 2005. Tese (Doutorado em Educação).

ESTADOS UNIDOS. Embaixada dos. **Imprensa Educação e Cultura**. Disponível em: <<http://www.embaixadaamericana.org.br/index.php?itemmenu=90&submenu=107&action=imprensa.php>>. Acesso em 19 de fev. de 2007.

FERREIRA, Nilda Tevês. **Cidadania: uma questão para a educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FEITOZA, Valéria; NOGUEIRA, Carolina. **Educação Integral: uma idéia abandonada**. Disponível em: <http://www2.correioweb.com.br/cw/EDICAO_20020602/>. Acesso em 17 de jun. de 2007.

FINLÂNDIA, Embaixada da. Educação e Formação. Disponível em <<http://www.finlandia.org.pt/pt/>>. Acesso em 04 de fev de 2007.

FLICK, Uwe. **Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORTUNA, Tânia Ramos. Formando professores na Universidade para brincar. In: SANTOS, Santa Marli P.dos (org.). **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

FORTUNATI, José. **Gestão da Educação Pública: caminhos e descaminhos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Escola S.A. Quem Ganha e Quem Perde no Mercado Educacional do Neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola cidadã. In: Salto para o futuro: **Construindo a escola cidadã, projeto político pedagógico** / Secretaria de educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

_____. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 1999.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: _____; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.) **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOMES, Juliana; LOUREIRO, Ignácio. Cascavel. Disponível em: <http://www.unirio.br>>. Acesso em 13 de fev. de 2007.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre a educação integral e a escola de tempo integral. Disponível em, <<http://www.unirio.br/cch/neephi/>>. Acesso em 10 de dez de 2006.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Conselho Escolar e educação com qualidade social**. Disponível em: < <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2005/gde/index.htm>>. Acesso em 06 de março de 2007.

_____. **Ensino Fundamental – Nove anos, um direito à cidadania**. ACS/UnB/Brasília/DF. Disponível e, <<http://www.unb.br/acs/artigos/at0206-03.htm>>. Acesso em 20 de set. de 2006.

_____. **O escrito, o dito e o feito: Educação e partidos políticos**. São Paulo: Papirus, 1994.

_____. **Estado, Sociedade e Gestão da Educação: novas prioridades, novas palavras de ordem e novos e velhos problemas**. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – v.13 nº 1, p. 07-18, jan./jun.1997.

_____. Projeto Político Pedagógico: Retrato da escola em movimento. In: ABICALIL, Carlos Augusto et al. **Retrato da Escola no Brasil**. Brasília: CNTE, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 3.

HOFLING, Eloísa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cad. CEDES. Campinas, v. 21, n. 55, nov de 2001.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na Escola**: artes e ofícios de participação coletiva. São Paulo: São Paulo: Cortez, 2002.

IANNI, Octávio – Teorias da globalização. - 9ª ed. – Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 2001.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

KOSÍK, Karel. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LAURELL, Asa Cristina (Org.). Estado e políticas sociais no neoliberalismo. In: _____. **Avançando em direção ao passado**: a política social do neoliberalismo. Tradução de: Rodrigo León Contrera. São Paulo: Cortez, 2002.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução o debate a propósito dos novos movimentos sociais na educação. In: Pablo Gentili; Gaudencio Frigotto. (Org.). **A Cidadania Negada**. São Paulo/ Buenos Aires, v. 1, p. 151-172, 2001.

LÚDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, José Antônio Fernandes de. **Ciência Política**. Brasília: Vestcon, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria Lakatos. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, Sílvia. **Interdisciplinaridade: fundamentos teóricos e possibilidades institucionais na educação escolar**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004. Dissertação (Mestrado).

MATIAS-PEREIRA, José. **Finanças Públicas**. São Paulo: Atlas, 2006.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo: Democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas/SP: FE/UNICAMP, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 9-28, p. 89-104, 197-247.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 2004.

MONLEVADE, João Antonio. **Plano Municipal de Educação fazer para acontecer**. Brasília: Idéia, 2002.

_____. As parcerias e o financiamento de políticas públicas multissetoriais. In: **Seminário Nacional Tecendo Redes para Educação Integral**. São Paulo: Cenpec – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária, 2006.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. **O pão do direito à educação...** Revista Educação e Sociedade. Campinas, v.24, n. 84, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> . Acesso em 2 de agosto. 2006.

SANTOS, Terezinha de Fátima A. M. dos. Contribuições para uma gestão democrática da escola. In: **Revista Ver a Educação**. Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, 2002. v. 8, nº 1 (jan/jun).

MULLER, Pierre; SURELL, Yves. **Analyses des Politiques Publiques**. Paris: Edições Montchrestien, E.J.A, 1998. Tradução Livre Elcylene Leocádio.

NASCIMENTO, Milton Meira do. Rousseau: da servidão à liberdade. In: WEFFORT, Francisco C. **Os Clássicos da Política**. São Paulo: Ática, 2004.

NAVARRO, Ignês Pinto et al. Conselho Escolar e Aprendizagem na Escola (caderno2). In: **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília: MEC, SEB, 2004a.

_____. Conselho Escolar e o Respeito e a valorização do saber e da cultura do estudante e da comunidade (caderno 3). In: **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília: MEC, SEB, 2004b.

_____. Conselho Escolar e o aproveitamento significativo do tempo pedagógico (caderno 4). In: **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Brasília: MEC, SEB, 2004c.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **As possibilidades da Política**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: a poesia da ação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 16, p. 5-18, abr. 2001.

OLIVEIRA, Antonia Teresinha de. **Políticas Públicas e atividade administrativa**. São Paulo: Fiuz Editores, 2005.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

PAIVA, Vanilda. O populismo e a educação no Rio de Janeiro: resposta a Darcy Ribeiro. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 22, p. 134-137, 1985.

PARO, Vitor Henrique. et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, s.l., n. 65, p. 11-20, 1988.

_____; FERRETI, Celso João; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento (org) . **Escola de Tempo Integral: Desafio para o ensino público**. São Paulo:Cortez, 1988.

_____. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 2000a.

_____. **Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino**. Disponível em <http://novaescola.abril.uol.com.br/ed/138_dez00/html/paro_educ.doc>. Acesso em 20 de agosto de 2007.

_____. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. In: **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal: Serviço de Publicações do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2000b. v.13, nº1 pp. 23-38

PERONI, Vera Maria Vidal - **O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90** – Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2000, disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0508t.PDF> acesso em 15 de julho de 2007.

_____; ADRIÃO, Theresa. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: _____; _____ (Orgs) **O público e o privado na educação**: interfaces entre estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. **Anísio Teixeira e o Plano de Educação de Brasília**. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos>

>. Acesso em: 16 de jun de 2007.

PINTO, Fatima Cunha Ferreira. **Filosofia da escola nova**: Do ato político ao ato pedagógico. Rio de Janeiro: TB - Edições Tempo Brasileiro, 1986.

PINSKY, Jaime; Os profetas sociais e o Deus da cidadania. In: _____; BASSANEZI, Pinsky. **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

PINTO, José Manuel Sousa. **O tempo e a aprendizagem**: subsídios para uma nova organização do tempo escolar. Porto, Portugal: Edições ASA, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE APUCARANA – PR. Ensino em Tempo Integral. Disponível em: <<http://www.apucarana.pr.gov.br/educacao.cti?acao=incluir&pa>>

Acesso em: 14 de jan de 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIÂNIA. **Educação**. Disponível em: <<http://www.goiania.go.gov.br/index1.htm>> Acesso em: 16 de jan. de 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PATO BRANCO. Educação. Disponível em: <<http://www.patobranco.pr.gov.br/publicacoes.aspx>> Acesso em: 20 de feve. de 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARARUAMA. Escolas de tempo integral. Disponível em <<http://www.araruama.rj.gob.br>>. Acesso em 03 de fev. de 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIANÉSIA. Escola em Tempo Integral. Disponível em : <http://www.goianesia.go.gov.br/portal/Principal.asp?ID=20>. Acesso em 03 de agosto de 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NOVA IGUAÇÚ. Estágio do bairro-escola. Disponível em: <http://www.novaiaguacu.rj.gov.br/vernoticia.php?codNoticia=pri_tem_020602_164.htm>. Acesso em 10 de agosto de 2007.

REY, Gonzáles. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira, 2002.

SADER, Emir. Estado e Democracia: Os Dilemas do Socialismo na Virada de Século. In: GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo II Que Estado Para Que Democracia**. Petrópolis: Vozes/Clacso, 2004.

SAMARTINI, Luci Silva. **O programa de formação integral da criança – PROFIC: um espaço na escola pública?** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1988. (Dissertação de Mestrado).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

_____. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DA BAHIA. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/escola_parque/estrutura>

Acesso em: 6 de mar. de 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE AMERICANA – SP. Centros Integrado de Educação Pública. Disponível em: <<http://www.seamericana.com>>. Acesso em 29 de maio 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO SERGIPE. **Escola de Tempo Integral**. Departamento de Educação, julho de 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIANÉSIA – GO. **Programa Educação em Tempo Integral**. Goianésia: SME, 2001.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Mais qualidade: ensino reforçado**. Disponível em <<http://www.se.df.gov.br/MostraNoticia.asp?id=74703>>. Acesso em: 05 de dez. de 2007.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS. Relações das Escolas. Disponível em: <<http://www.seduc.am.gov.br>> . Acesso em dez de 2006.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Escola de Tempo Integral**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em 6 de fev. de 2007.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Escola Tempo Integral.** Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/educa.jsp>>. Acesso em 22 de jan. de 2007.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS. **Educação.** Disponível em: <<http://www.see.go.gov.br/portal/institucional/index.asp>>. Acesso em 17 de fev. de 2007.

SANTA CATARINA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** estudos temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

[SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DO TOCANTINS.](#) **Educação.** Disponível em: <www.seduc.to.gov.br/>. Acesso em 5 de março de 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA. Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba. Disponível em <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/560/download560.pdf>>. Acesso em 8 de fev de 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Cadastro de Escolas.** Disponível em< http://www.se.df.gov.br/censoescolar/Dados_Estatisticos.asp>. Acesso em 06 de agosto de 2007.

SEMERARO, Giovanni. **Da sociedade de massas à sociedade civil: a concepção de subjetividade em Gramsci.** Disponível em <<http://www.artnet.com.br/~gramsci/arquiv65.htm>> Acesso em: 21 de agosto de 2007.

SCHWARTZMAN, Simon. **Conclusão:** políticas públicas e política da pobreza. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/causasp_files/causasp8.htm> Acesso em 24 de jul de 2007.

SCHNECKENBERG, Marisa. A relação entre política pública de Reforma Educacional e a Gestão do cotidiano escolar. In: LUCK, Heloisa (Org). **Em aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.** Brasília. v. 17. nº 72 p. 113-124. fev/junh, 2000.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados: Fapesp, 2002.

SILVA, Rosália de Fátima e. No “fazer da política”, o “conceito de educação cidadania”. In: NETO, Antonio Cabral (Org.) **Política Educacional: desafios e tendências.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro. **A proposta de alfabetização dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEP (Rio de Janeiro).** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/23/textos/1302p.PDF#search>>. Acesso em 12 de out. de 2006.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a escola.** Ijuí: Unijuí, 2001.

STOK, Suzete de Cássia Volpato. **Entre a paixão e a rejeição: a trajetória dos CIEPs no Estado de São Paulo – Americana.** Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2004. Dissertação (Mestrado).

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Plano de Construções Escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, 35 (81): 195:199, jan./mar, 1961.

_____. **Educação e o mundo moderno**. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

_____. A Escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, 28 (67):3-29, jul./set, 1957.

_____. **Educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. 385 p.

_____. **Educação é um direito**. São Paulo: Nacional, 1968.

TOLEDO, Enrique de la Garza. Neoliberalismo e estado. In: LAURELL, Asa Cristina (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. Tradução de: Rodrigo León Contrera. São Paulo: Cortez, 2002.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional, elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTIL, Pablo (org). **Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidade em um mundo globalizado**. Tradução Carlos Almeida Pereira. Petrópolis – RJ: Vozes, 2001.

TOURAINÉ, Alain. **O que é a democracia?** Petrópolis: Vozes, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva; MOLINA, Vicente Neto (orgs). **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: URGs, 1999.

VASCONCELOS, J. **Democracia Pura**. São Paulo: Nobel, 2007.

VIANNA, Luiz Werneck – **Weber e a interpretação do Brasil**. Novos Estudos. São Paulo : CEBRAP, no 53, mar./1999.

VIEIRA, Evaldo. As políticas sociais e os direitos sociais no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, Ano IX, nº28, p. 5-32 dez de 1998.

YUS, Rafael. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

WEFFORT, Franciso. **Por que democracia?** São Paulo: Brasiliense, 1986.

APÊNDICES

EIXO DE ANÁLISE	ENTREVISTAS				
	professores	estudantes	diretor e coordenador	pais	Funcionários
Como a Escola de Tempo integral usa o tempo ampliado da jornada diária	<p>1) Que atividades são desenvolvidas no tempo em que o aluno permanece na escola? Como são desenvolvidas?</p> <p>2) Qual (is) mecanismos são utilizados para que o aluno goste mais da escola?</p> <p>3) Acontece o planejamento das aulas? Quando? Como? Quanto tempo é destinado para essa atividade?</p>	<p>1) Quais atividades você faz quando está na escola?</p> <p>2) Qual é o momento que você mais gosta na escola? Por quê?</p> <p>3) Qual é a maneira que os professores trabalham com você?</p>	<p>1) Como é a relação idade/série na escola?</p> <p>2) Com a implantação da E. T. I. Como o tempo ficou organizado na escola em relação a jornada de trabalho do docente?</p> <p>3) Os professores planejam as aulas? Quando? Como?</p>	<p>1) Quais atividades seu filho faz na escola?</p> <p>2) Você acha as atividades importantes? Por que?</p> <p>3) Quais atividades ele mais gosta de fazer?</p> <p>4) O que você acha do seu filho ficar na escola em tempo integral? Por que?</p>	<p>1) Quais atividades você desempenha na escola?</p> <p>2) Como essas atividades são definidas?</p> <p>3) Qual sua opinião a respeito do tempo que o aluno fica na escola?</p>
Como a Escola de Tempo Integral trabalha com a questão da democracia?	<p>4) Existem colegiados (Conselho Escolar, APMs e Grêmios estudantis na escola? Como eles atuam? Quem participa deles? Quais são seus encargos?</p> <p>5) Como é elaborado o PPP da escola? Quem participa da sua elaboração? Como acontece a aplicação da proposta? Quem participa?</p>	<p>4) Você participa das atividades desenvolvidas na escola? Quais? Como?</p> <p>5) Quando não gosta de uma atividade, o que você faz?</p> <p>6) Como é a sua relação com seus colegas? Quais</p>	<p>4) Como a escola atua para promover a integração entre os sujeitos? Quais atividades contribuem para isso?</p> <p>5) Que sujeito a E.T.I pretende formar? Como?</p> <p>6) Há na escola espaços de participação? Quem participa?</p>	<p>5) Você participa de algum colegiado?</p> <p>6) Na sua concepção, como a escola deve educar seu filho?</p> <p>7) Você conhece o PPP da escola que seu filho estuda? Você ajudou a</p>	<p>4) Como são tomadas as decisões na escola? Você participa? Como? Quando?</p> <p>5) Você conhece o PPP da escola que você trabalha? Participou da elaboração/ execução e avaliação?</p> <p>6) Como você percebe a relação gestão e</p>

		atividades você gosta de realizar na companhia deles? Há grêmios estudantis? Você participa?	Como? 7) Quais espaços você considera importantes para que uma escola de tempo integral possua? Por que? 8) Como são tomadas as decisões na escola? Quem as toma?	elaborar? 8) Você participa de atividades promovidas pela escola? Quais? Quando? 9) Há espaços de participação na escola que seu filho estuda? Quais? Você participa?	funcionários? 7) Como você considera a relação funcionários, docentes e discentes?
Como a escola de Tempo Integral encara a questão da qualidade do ensino?	6) Houve melhoria da qualidade do ensino com a ampliação da jornada escolar em termos de melhoria do rendimento dos alunos? Em quais aspectos? 7) Como a escola procura oferecer uma aprendizagem significativa para os educandos? 8) Em relação a evasão, como ela acontece (se acontece)? Houve melhoria com a implantação da E.T.I? 9) Que sujeito a escola se propõe a formar? E está conseguindo? Como? 10) Como a escola trabalha no sentido de valorizar a experiência que o estudante possui? 11) Como acontece o planejamento das aulas?	7) Quando você sabe algo que seu colega não sabe, o que você faz para ajudar? 8) Você gosta de ficar o dia todo na escola? Por que? 9) O que você considera importante aprender na escola? Por que? 10) Você acredita que a escola que você estuda oferece as atividades e ensina da maneira que você gosta? Por que?	9) Houve melhoria da qualidade do ensino com a implantação da E.T. I em relação ao melhor rendimento dos estudantes? 10) Como acontece a evasão dos alunos? Houve melhoria em relação a isso? Qual (is)?	10) Qual é a importância da participação dos pais na escola dos filhos? 11) Como as decisões referentes ao currículo, metodologias e decisões administrativ as devem ser tomadas em uma escola de qualidade?	8) Você acredita que a E.T. I. Efetivamente promove a aprendizagem dos alunos? Por quê? 9) Como a escola planeja as atividades que os alunos desenvolvem no dia-a-dia? 10) Como você considera a gestão da escola? Por que?

EIXO DE ANÁLISE	Entrevista com a coordenadora geral da Escola de Tempo Integral de Goianésia e com a Secretária de Educação do Município
	QUESTÕES
Como a Escola de Tempo integral usa o tempo ampliado da jornada diária	<p>1) Como aconteceu o processo de implantação da E. T. I. de Goianésia?</p> <p>2) Quem participou da implantação?</p> <p>3) Como foi pensada a implantação da escola?</p> <p>4) Com a implantação da E. T. I. Como o tempo ficou organizado na escola em relação a jornada de trabalho do docente?</p>
Como a Escola de Tempo Integral trabalha com a questão da democracia?	<p>4) Há espaços de participação na E. T. I.?</p> <p>5) Como foram tomadas as decisões acerca de como a E. T. I. deveria funcionar?</p> <p>6) Como é avaliada a E. T. I.? Quem participa?</p>
Como a escola de Tempo Integral encara a questão da qualidade do ensino?	<p>7) Os professores planejam as aulas? Quando? Como?</p> <p>8) Houve melhoria da qualidade do ensino com a implantação da E.T. I em relação ao melhor rendimento dos estudantes??</p> <p>9) Como acontece a evasão dos alunos? Houve melhoria em relação a isso? Qual (is)?</p> <p>10) Quais são os gastos com a E.T.I?</p> <p>11) Por que todas as escolas não estão inseridas no projeto?</p>