

FLORENCE RODRIGUES VALADARES

**IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS
ESCOLAS MUNICIPAIS EM TEMPO INTEGRAL NA
CIDADE DE GOIÂNIA**



ARARAQUARA – S.P.
2011

FLORENCE RODRIGUES VALADARES

IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS EM TEMPO INTEGRAL NA CIDADE DE GOIÂNIA

Tese de Doutorado, apresentado programa de pós graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Política e gestão educacional

Orientadora: Profa. Doutora Joyce Mary Adam de Paula e Silva

Bolsa: Capes

ARARAQUARA – S.P.
2011

Florence Rodrigues Valadares

IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NA CIDADE DE GOIÂNIA

Tese de Doutorado, apresentado Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e gestão educacional

Orientadora: Profa. Doutora Joyce Mary Adam de Paula e Silva

Bolsa: Capes

Data da defesa: 23/03/2011

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Dra. Joyce Mary Adam de Paula e Silva - Doutora
Universidade Estadual Paulista - UNESP.

Membro Titular: Dr. Luiz Enrique Aguilar - Doutor
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

Membro Titular: Dra. Ruibia-Mar Nunes Pinto - - Doutora
Universidade Federal de Goiás - UFG

Membro Titular: Dra. Ângela Viana Machado Fernandes - Doutora
Universidade Estadual Paulista - UNESP.

Membro Titular: Flávia Medeiros Sarti - Doutora
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico esta pesquisa ao **PAPAI** que escreveu um dia:

Desejaria iniciar nosso pequeno estudo lembrando um feliz pensamento do ilustre DESCARTES (príncipe da filosofia contemporânea)

“VIVER SEM FILOSOFAR É COMO TER OS OLHOS FECHADOS SEM JAMAIS FAZER UM ESFORÇO POR ABRÍ-LOS... O PRAZER DE VER TODAS AS COISAS QUE NOSSA VISTA DESCOBRE NÃO É COMPARÀVEL A SATISFAÇÃO QUE DÁ O CONHECIMENTO DAQUELES QUE SE ENCONTRAM PELA FILOSOFIA”.

*Trecho retirado do discurso de **PAPAI** realizado na loja maçônica ao receber o Grau 33.*

AGRADECIMENTOS

Para chegar ao final desta etapa de minha vida, quero deixar registrado que não foi mérito apenas meu. Sempre pude contar com a colaboração, o apoio e o amor de muitas pessoas às quais gostaria de expressar minha eterna gratidão.

DEUS, pela vida, fé e família.

Meus pais, Jarbas e Nilza, por terem me acolhido ao mundo e cuidado sempre com muito amor e carinho. A minha mãe que Deus a levou, mas sei que onde ela estiver, olha por mim. E, em especial ao PAPAI, que sempre me incentivou a persistir e crescer na vida pessoal e profissional, e que partiu durante o Doutorado.

As minhas filhas, Evellyne, Bárbara e Scarlet, que tanto sofreram com minha ausência, mas se tornaram belas e fortes mulheres e traçaram seus próprios caminhos.

A Meu esposo, Juracy, meu maior incentivador, pelos cuidados que teve comigo durante tantos momentos difíceis e distantes que tivemos, pelo acompanhamento em todo o meu processo de doutorado e pela nossa vida a dois, de professores, que estamos conseguindo construir.

A minha Madrasta, Nilza, que de além de amiga companheira, esteve ao meu lado com suas orações me trazendo sempre paz e conforto nos momentos difíceis (e bons) desta jornada.

Aos meus enteados, Victor e Pedro, pela paciência do distanciamento.

Ao meu irmão Glênio Jorge, pelo carinho, cuidado e preocupação com as viagens.

Ao meu futuro genro Jader, pela atenção.

A minha orientadora, professora doutora Joyce Mary Adam e Silva, orientadora competente, pela leitura atenta e rigorosa, pela confiança e estímulo que me levaram a concluir o trabalho.

Aos professores e professoras do Doutorado da UNESP, pela possibilidade de acesso aos saberes sistematicamente e pela acolhida nesta instituição.

A profa. Dra. Mara Medeiros, companheira goiana, pela participação competente na qualificação e defesa de tese.

Ao prof. Dr. Marcelo Soares, goiano, que tanto contribuiu para minha escolha para trilhar o caminho das políticas públicas educacionais, e que esteve presente como professor e membro titular na defesa do mestrado, e aceitou meu convite para novamente contribuir nesta defesa de tese.

A profa. Flávia, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação e na defesa de tese.

A profa. Ângela, por aceitar nosso convite com tanto empenho, neste momento final.

Ao prof. Tadeu e a profa. Rubia-Mar, por estarem ao meu lado nas correções deste trabalho final e com certeza contribuirão significadamente neste processo.

A profa. Roseana, pessoa especial em minha trajetória em São Paulo, presença marcante como docente, como amiga e como não poderia deixar de ser, participante neste processo final.

A todos os colegas, pelos momentos que, juntos, passamos nesse período de conhecimento e por que não dizer de sofrimento com tantas dificuldades nesse percurso.

A Ana Paula, pela revisão final do texto.

Aos companheiros e companheiras, Luiza, Alberto, Patrícia, Regina, Aurélia, Samuel, Joel, Denis, Gilvana, e outras pessoas não nomeadas, que de uma forma ou de outra, acreditaram na minha força de vontade e no meu potencial, me incentivaram e acompanharam esse percurso com olhares, gestos e palavras

CANTIGA DE EMBALAR

A minha filha,

Dorme sonha
Que os anjos “dormem” além
E na terra os anjos dormem também
As estrelas no infinito a brilhar
Dorme que a vida é um eterno sonhar de venturas
De quem sabe amar!

Dorme sonha,
Que os anjos “sonham” também
Passa o vento, levando pra muito além
Desta terra, os suaves cantos do bem
Dorme que a vida é um eterno sonhar de venturas
De quem sabe amar!

Dorme, sonha,
Que a noite é de luar.
Nas palmeiras o vento passa a cantar
E nos campos as flores cantam também.
Dorme que a vida é um eterno sonhar de venturas
De quem sabe amar!
Dorme, sonha,
Que tudo é belo meu bem
Feche os teus olhos e pense em quem te quer bem,
Que esta noite é feita pra te embalar, dorme que a vida é um eterno sonhar de venturas de quem sabe amar!

Goiânia, julho de 1965.

De Nilza Rodrigues Santana – **MINHA MÃE** –
Memórias e Poesias 1977, p. 66.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a implantação e implementação das Escolas em Tempo Integral (EMTI) na cidade de Goiânia, tendo como referencial a proposta preliminar para as EMTIs e início de execução previsto para 2007. A proposta, em linhas gerais, previa o aumento do tempo de permanência dos alunos nas Unidades Escolares assim como significativas alterações nas formas de avaliação e nas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar além da inclusão de uma refeição entre os dois períodos do dia escolar. Para entender esse processo de mudanças no tempo e no espaço educacional das EMTIs revisitamos as indicações dos organismos internacionais, em especial as do Banco Mundial e da UNESCO, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, o PNE e o referido projeto. A coleta dos dados empíricos para a análise final foi realizada em seis EMTIs distribuídas nas cinco regiões administrativas da Rede Pública Municipal de Goiânia e mais uma como representante da zona rural. Também para contribuir nas análises finais foram incluídas informações sobre a realidade educacional espanhola – mais especificamente da Comunidade Autônoma de Madrid – suas leis, decretos e documentos oficiais. Os dados do país ibérico possibilitou o estabelecimento das aproximações e distanciamentos com a realidade brasileira a partir do exemplo da cidade de Goiânia. A análise baseada na revisão da literatura e na confrontação com alguns elementos evidenciados nas observações do cotidiano escolar das duas realidades identificou algumas fragilidades no processo de implementação da proposta na cidade de Goiânia e consubstanciaram uma proposta básica de intervenção na Rede Pública Municipal de Educação de Goiânia.

Palavras – chave: política pública educacional. Escola em tempo integral. Sistema educacional espanhol

RESUMEN

La presente investigación tiene en cuanto objetivo el análisis de la implantación e implementación de las Escuelas a Jornada Completa (EJC) en la ciudad de Goiânia, teniendo como referencia la propuesta preliminar de las referidas escuelas con inicio de ejecución prevista para el 2007. La propuesta, en líneas generales, previó el incremento del tiempo de permanencia de los alumnos en las Unidades Escolares así como significativas alteraciones en las formas de evaluación y en las actividades desarrolladas en el cotidiano escolar además de la inclusión de una comida entre los dos períodos del día escolar. Para entender el proceso de cambios en el tiempo y en el espacio educacional de las EJC volvemos a las indicaciones de los organismos internacionales, especialmente las del Banco Mundial y de la UNESCO, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional nº 9394/96, el PNE y el dijo proyecto. La recogida de datos empíricos hacia el análisis final fue realizada en seis EJC localizadas. En las cinco regiones administrativas de la Rede Pública Municipal de la ciudad de Goiânia y una más como representante de la zona rural. Además de esto para contribuir con los análisis finales fueron incluidas informaciones sobre la realidad educacional española – más específicamente de la Comunidad Autónoma de Madrid - sus leyes, decretos y documentos oficiales. Los datos del país ibérico posibilitó el establecimiento de los acercamientos y los alejamientos con la realidad brasileña a partir del ejemplo de la ciudad de Goiânia. El análisis basada en la revisión de la literatura y en el cotejamiento con algunos elementos evidenciados en las observaciones del cotidiano escolar de las dos realidades ha identificado algunas fragilidades en el proceso de implementación de la propuesta en la ciudad de Goiânia y corroboraran una propuesta básica de intervención en la Red Pública Municipal de Educación de Goiânia.

Palabras clave: Política educativa publica – Escuela de tiempo completo - Sistema Educativo español

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Porcentagem das EMTIs por região p. 130

LISTA DE QUADROS

	DESCRIÇÃO	PÁGINA
QUADRO I	Educação básica	p. 39
QUADRO II	Visualização do sistema de ensino espanhol atual	p. 84
QUADRO III	Configuração do sistema educativo espanhol	p. 87
QUADRO IV	Ciclo de formação humana e referência série	p. 104
QUADRO V	Identificação das EMTIs pesquisadas	p. 131
QUADRO VI	Distribuição das salas de aula	p. 132
QUADRO VII	Estrutura física para atender o projeto da EMTI	p. 133
QUADRO VIII	As salas de aula	p. 134
QUADRO IX	Estrutura física de uso comum	p. 136
QUADRO X	Espaços físicos administrativos	p. 137
QUADRO XI	Espaços vinculados as atividades diversificadas	p. 139
QUADRO XII	Identificação dos CEIPs pesquisados	p. 144
QUADRO XIII	Estrutura física dos CEIPs	p. 146
QUADRO XIV	Espaços vinculados as atividades diversificadas	p. 147
QUADRO XV	Áreas de uso comum	p. 149
QUADRO XVI	Espaços físicos administrativos	p. 152

LISTA DE SIGLAS

AJA	Alfabetização de Jovens e Adultos
AMPA	<i>Asociación de Madres y Padres de Estudiantes</i>
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BUA	Bloco Único de Alfabetização
CAIC	Centros de Atenção Integral à Criança
CEAPA	<i>Confederación Española de los Padres Y Madres</i>
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFPE	Centro de Formação dos Profissionais da Educação
CEIP	<i>Centro de educación infantil y primaria</i>
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEUs	Centros Educacionais Unificados
CERI	Centro Europeu de Pesquisas Educacionais
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CPMG	Colégio da Polícia Militar de Goiás
DCB	<i>Diseño Curricular Base</i>
DEFIA	Divisão da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência
DEPE	Departamento de Estudo e Projetos da SME
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Escola Municipal em Tempo Integral
EMTIs	Escolas Municipais em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio

ESO	<i>Escuela Secundaria Obligatoria</i>
EI	Educação Infantil
ETI	Escola em Tempo Integral
ETIs	Escolas em Tempo Integral
FMI	Fundo Monetário Internacional
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
GTT	Grupo de Trabalho Temático
IDEB	Instituto de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional
LGE	<i>Ley General de Educación</i>
LODE	<i>Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación</i>
LOE	<i>Ley de Ordenación de la Educación</i>
LOGSE	<i>Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España</i>
LOPEG	<i>Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes</i>
MCF	Ministério do Combate à Fome
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
ME	Ministério do Esporte
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MECes	<i>Ministerio de Educación y Ciencia de España</i>
MMA	Ministério do Meio Ambiente
OMS	Organização Mundial de Saúde
OEI	Assembleia Geral da Organização dos Estados Ibero-americanos
ONG	Organizações Não Governamentais
NEBAS	Necessidades Básicas de Aprendizagem
ONU	Organização das Nações Unidas
PAU	<i>Prueba de Acceso a la Universidad</i>

PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Programa Especial de Educação
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PN	Paraná – estado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Presidência da República
PROFIC	Programa de Formação da Criança
PSOE	<i>Partido Socialista Obrero Español</i>
PT	Partido dos trabalhadores
REE	Rede Estadual de Educação
RME	Rede Municipal de Educação de Goiânia
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria Estadual de Educação de Goiás
SME	Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
UCD	<i>Unión de Centro Democrático</i>
UCG	Universidade Católica de Goiás
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	17
Origem e proposição do problema.....	17
Objetivos da investigação.....	20
Abordagem metodológica.....	21
Características da investigação.....	23
O caminho metodológico da pesquisa.....	25
1 CAPÍTULO - POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E	
ESPANHOLAS: PERCURSO NA BUSCA DA QUALIDADE EDUCACIONAL	30
1.1 A educação no Brasil e as perspectivas da educação mundial	31
1.1.1 A educação na perspectiva do Banco Mundial (BM).....	35
1.2 O Brasil e os primeiros apontamentos de um ensino integral.....	60
1.3 O contexto espanhol e as políticas educacionais.....	76
2 CAPÍTULO - CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS EM TEMPO	
INTEGRAL	94
2.1 A trajetória histórica da SME até a implantação das Escolas em	
Tempo Integral.....	97
2.2 A proposta preliminar das Escolas em Tempo Integral (EMTI) na	114
SME da cidade de Goiânia	
2.2.1 Caracterizando as realidades das EMTIs de Goiânia.....	128
2.3 Caracterizando as realidades dos CEIPs da <i>Comunidad de Madrid</i>	142
3. CAPÍTULO - ESPAÇO E TEMPO, ESTRUTURA FÍSICA E ATIVIDADES	
DIVERSIFICADAS: ANÁLISES NECESSÁRIAS.....	154
3.1 Espaço e tempo: fatores determinantes.....	155
3.2 Implantação e implementação da proposta preliminar das escolas	
em tempo integral da cidade de Goiânia: aproximações e	
distanciamento dos ordenamentos legais.....	163
3.3 Turno e contraturno: início e fim de uma ruptura educacional.....	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	194
ANEXOS.....	206
Anexo 1 LODE	
Anexo 2 LOGSE	
Anexo 3 LOPEG	
Anexo 4 LOE	
Anexo 5 DEFIA	

INTRODUÇÃO

Origem e proposição do problema

Etimologicamente, o termo educação deriva do latim *educere* e pode ser entendida como o conjunto de métodos e procedimentos de uma geração sobre outra com o objetivo de elevar/alterar seu nível de conhecimento sobre a realidade. Este “conjunto” pode apresentar características específicas e variar de acordo com o contexto no qual se desenvolve ou é aplicado. Como exemplos, temos a educação religiosa, que se desenvolve no interior ou a partir das instituições religiosas; a educação familiar, que se desenvolve no seio das famílias; a educação para o trabalho, que se desenvolve no interior das instituições técnicas/profissionalizantes, e a educação formal, que se desenvolve no interior das instituições escolares entre as várias formas de educação existentes.

A educação formal - que para efeito deste estudo será entendida como a forma desenvolvida sistemática e regularmente pelas instituições escolares - vem sendo alvo de inúmeras conceituações, classificações e inovações metodológicas do ponto de vista teórico, assim como se configura entre os principais pilares de manutenção do desenvolvimento sustentável de vários países em todo o mundo. Tamanha notoriedade tem determinado a criação de legislações específicas e a criação de sistemas de educação escolar com princípios e formas de organização geral.

Do ponto de vista da legislação brasileira a educação formal constitui um direito social e um dever do Estado e da família. Entretanto, é importante destacarmos que a materialização democrática deste preceito legal para o povo brasileiro depende, entre

outros aspectos, da existência e implementação de políticas públicas específicas e concretas para os vários níveis de ensino em todo o país. Entre os dispositivos legais que orientam o funcionamento dos sistemas educacionais (públicos e privados) brasileiros e que sustentam teoricamente a pergunta norteadora deste estudo, destacam-se o capítulo constitucional que trata da educação (BRASIL, 1988), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1997) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998). No âmbito do estado de Goiás e mais especificamente ainda no que se refere à educação oferecida pelo município de Goiânia, destacam-se o projeto “Escola para o Século XXI” (GOIÂNIA, 1997) e a proposta preliminar para as Escolas Municipais de Tempo Integral (GOIÂNIA, 2008).

O objeto de estudo desta tese emergiu do contexto das políticas públicas educacionais nacionais e locais, a partir do meu envolvimento com o magistério na educação básica na Secretaria Municipal da Educação (SME). Este trabalho se iniciou nos anos de 1990, num percurso de vinte (20) anos como professora de Educação Física da educação infantil ao ensino fundamental e, posteriormente, nos ciclos I e II.

Alguns autores brasileiros relacionados com a metodologia de pesquisa na área das ciências humanas e sociais afirmam que um objeto de estudo somente se transforma em um problema de pesquisa e, portanto, em uma forma de produção de conhecimento, se fizer primeiro parte das inquietações pessoais da pesquisadora ou pesquisador. Dentre eles, Maria Cecília Souza Minayo (2000) afirma que:

[...] nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. Isto quer dizer que a escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionados, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. (MINAYO, 2000, p. 90).

Também no período compreendido entre o início dos anos de 1990 e os dias atuais, temos presenciado no cenário nacional um acentuado processo de globalização e avanço do ideário neoliberal nas instâncias políticas, econômicas e sociais, com

reflexos diretos no âmbito educacional. Esse processo aponta, dentre outras coisas, para ações que parecem se aproximar das diretrizes gerais do país, visando uma lógica empresarial. No caso das políticas educacionais, identificaram-se alguns pressupostos de uma forma de gerenciamento voltado para a qualidade total¹. Esta por sua vez, objetiva criar condições que possibilitem à escola conquistar sua autonomia.

À exemplo do que ocorrera no contexto nacional, tivemos em Goiânia, por parte do poder público municipal e da SME, algumas medidas que visavam responder à política de qualidade total, com ações que objetivavam a diminuição dos índices da evasão, da repetência e das matrículas tardias nas escolas públicas municipais.

Destacou-se, no período citado anteriormente, a implantação do Bloco Único de Alfabetização (BUA). Essa proposta procurou repensar os procedimentos escolares reformulando-os e dotando-os de outra funcionalidade em um novo modelo de escola

[...] que possa cumprir com eficácia e eficiência, a sua função formativa, que assegure a todos uma educação de qualidade, de acordo com a legislação vigente e o momento histórico em que vivemos, onde a mundialização é o principal vetor. (GOIÂNIA, SME, 1998a, p. 28).

A Secretaria Municipal de Educação (SME), dessa forma, apoiou-se principalmente na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a sustentação da proposta de reformulação curricular para o ensino fundamental, denominada de Escola para o Século XXI.

Ainda no bojo dos antecedentes e da origem do problema básico desta pesquisa, é importante salientamos que o projeto final da Escola em Tempo Integral da Rede Pública Municipal de Goiânia encontra-se em fase de aprovação no Conselho Municipal de Educação desde o mês de julho de 2010 e não faz parte dos documentos oficiais

¹ O neoliberalismo trouxe uma nova forma de se ver a qualidade educacional associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, introduzindo nas escolas a lógica da concorrência. Esse raciocínio baseia-se na crença de que quanto mais termos "produtivos" se aplicam à educação, mais "produtivo" se torna o sistema educacional (Gentili, 1994).

que foram disponibilizados e consultados para a construção desta tese. Ou seja, embora a proposta já esteja em fase de implantação em um quantitativo de sessenta e quatro (64) unidades escolares da rede pública municipal, alguns aspectos como a concepção de educação, organização do tempo pedagógico (ciclos de formação ou séries), carga horária dos professores em níveis de igualdade ou “grade paritária” e currículo escolar (entre outros) parecem seguir as mesmas diretrizes da proposta anterior. Isso que torna mais urgente e importante a análise proposta por esta pesquisa.

Para atender, ainda, aos propósitos dos novos ordenamentos legais nacionais e internacionais, ocorreu nas instituições escolares municipais da cidade de Goiânia uma profunda reestruturação na organização do tempo pedagógico das crianças durante sua permanência na escola, alterando o modelo baseado nas séries anuais para o modelo baseado nos ciclos de formação e desenvolvimento humano. A metodologia de ensino passou a ser organizada em torno de projetos temáticos, além da mudança no sistema de promoção e/ou reprovação anual dos estudantes. O referido projeto apontava para a concretização dessas metas em todas as escolas da rede pública municipal. A partir deste projeto, a SME deveria iniciar a organização para implantação e implementação das escolas de tempo integral, gradualmente a partir do ano de 2006.

A escola em tempo integral, no contexto das políticas públicas educacionais, apresenta-se como uma oportunidade de reinventar a escola pública no Brasil, partindo de uma organização curricular diferenciada, aproximando de uma atuação democrática e que valoriza um dos principais atores desse processo - os professores – enfatizando cada vez mais o conhecimento socialmente construído e a formação humana.

Diante do exposto, antecedentes e origens do objeto de estudo destacam preliminarmente que a presente tese de doutoramento tem como mola propulsora e eixo norteador de seus objetivos a identificação e análise do processo de implantação e implementação do Projeto das Escolas de Tempo Integral da Rede Pública Municipal de Goiânia.

Para operacionalizar a pesquisa e tentar responder as perguntas decorrentes do problema anunciado acima, estabeleceram-se estabelecidos os objetivos que observamos a seguir.

Objetivos da investigação

Objetivo geral:

Identificar e analisar as fases de iniciação, implementação e institucionalização do projeto de Escolas de Tempo Integral como política pública da Rede Pública Municipal de Goiânia.

Objetivos específicos:

- Identificar as instituições escolares escolhidas para a implantação do Projeto de Escolas de Tempo Integral da Rede Pública Municipal de Goiânia;
- Conhecer os procedimentos adotados pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia para a seleção das unidades escolares para a implantação do referido projeto;
- Analisar escolas de tempo integral na *Comunidad de Madrid-España* e as relações com as orientações da política educacional mundial e a política de implantação das escolas de tempo integral em Goiânia;

- Observar e analisar o cotidiano escolar das escolas de tempo integral de Goiânia, identificando suas aproximações e seu distanciamento da proposta da SME.

Abordagem metodológica

Um objeto de estudo não se constitui de modo pleno apenas a partir de um enfoque empírico. É preciso considerarmos que só aprendemos e somos capazes de produzir conhecimento porque nos munimos de instrumentos apropriados que permitem apreender sua constituição real. Os instrumentos de uma investigação científica servem para a “construção” de um alicerce para obter informações e transforma-las destas em dados que são aproveitados para a compreensão e análise do contexto no qual se desenvolve a pesquisa.

Nesse sentido, o objeto de estudo da presente pesquisa – escolas em tempo integral da cidade de Goiânia – é analisado a partir de uma abordagem qualitativa que atende melhor as expectativas desta pesquisa de doutorado; Esta supõe um contato direto do pesquisador com a situação investigada e proporciona a percepção das possíveis contradições na implementação da proposta de tempo integral nas escolas da realidade pesquisada.

Minayo (2000) já destacara que um problema não surge de maneira espontânea, e sim da confluência dos interesses do pesquisador e das circunstâncias condicionadas e determinadas pela realidade que impõe condições. Esta realidade determina ferramentas e instrumentos de coleta de dados, direcionando as análises e conclusões.

Novamente tomando como base o conhecimento de vinte anos de contato direto com a educação pública no município de Goiânia – que coincide com o período das transformações mais recentes do sistema público municipal de educação – foi possível estabelecer uma relação bastante estreita com os avanços e retrocessos de suas políticas gerais e diretrizes mais específicas, o que torna estes aspectos uma parte significativa de minha prática profissional. Ou seja, o cotidiano da escola e as influências das políticas públicas educacionais se impõem como assunto de meu interesse pessoal e, portanto, passível de se tornar um objeto de estudo e/ou um problema de pesquisa, como sugere a autora citada anteriormente.

De acordo com Rodríguez Gómez *et al*, (1999), cada investigador enfrenta o mundo desde um conjunto de ideias ou um marco teórico que determina uma série de posições acerca da epistemologia que é utilizada dentro de uma perspectiva que lhe é peculiar. Esta perspectiva define os aspectos metodológicos da investigação empreendida como a definição dos objetivos a serem alcançados e a forma de análise dos dados coletados.

Vejamos, então, as características básicas da pesquisa empreendida para a elaboração deste estudo.

Características da investigação

Os resultados de um trabalho de investigação, na maioria dos casos, se mostram significativamente mediados pelos instrumentos empregados na coleta de dados, pelos referenciais teóricos eleitos e pelas técnicas de análise empregadas pelo pesquisador. Contudo, assim mesmo há que esclarecer alguns aspectos sobre isto.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a investigação que se propõe qualitativa se caracteriza por todo um conjunto de escolhas e eleições muito complexas. Ou seja, em nenhum outro momento histórico um pesquisador com o foco qualitativo tem obtido

tantos paradigmas, métodos, técnicas e instrumentos ou estratégias de análise, dentre os quais se deve escolher os que serão utilizados na pesquisa.

Por isso, é necessário dizer, segundo Rodríguez Gómez *et al* (1999), que não existe uma maneira para a investigação qualitativa, senão múltiplos enfoques, cujas diferenças fundamentais vêm marcadas pelas opções que se tomam em cada um dos níveis de atuação usados ao longo da investigação. Desse modo, no interior do conjunto dos principais métodos qualitativos apresentados por autores como Denzin e Lincoln (2006), Ludke & André (1986), Triviños (1989) e Minayo (2000), a presente tese de uma maneira resumida, pode-se dizer que é fundamentalmente uma pesquisa qualitativa que apresenta características da etnografia e do estudo de caso com uma análise final que privilegiou a reflexão crítica e qualitativa sobre os dados pesquisados.

No que se refere à etnografia, essa investigação enfatizou a exploração da natureza do fenômeno social da prática pedagógica no ensino fundamental das EMTIs da cidade de Goiânia; a necessidade de uma busca de informações quantitativas que ainda não tenham sido analisadas qualitativamente se faz necessária com a aproximação com a rotina escolar; o relato dos professores sobre as influências das políticas públicas educacionais locais e o processo de implantação e implementação do projeto das EMTIs em cinco instituições escolares selecionadas no interior do contexto pesquisado.

Ainda enquanto caracterização de uma pesquisa de natureza qualitativa, alguns autores espanhóis, como Rodríguez Gómez *et al* (1999), sugerem que uma investigação que se propõe conhecer o significado dos componentes constituintes de um grupo e como esses grupos sociais interagem uns com outros para fundamentar suas análises se caracteriza como uma pesquisa de teoria fundamentada. Em função da análise proposta e do estabelecimento das relações entre as realidades de Goiânia e Madrid, esta pesquisa poderia, também, ser caracterizada como este tipo de pesquisa ou, no mínimo, como uma pesquisa que apresenta características de uma pesquisa denominada de teoria fundamentada.

De maneira resumida, pode-se dizer que nesta investigação o objeto de estudo foi forjado no contexto educativo, no qual o tempo, o lugar e os “atores” do processo ensino-aprendizagem (dentre eles o professor) desempenham um papel fundamental. Isto é, a participação direta dos docentes envolvidos na implantação e implementação das políticas públicas no âmbito municipal e as possíveis influências nas suas práticas pedagógicas são de grande importância para a análise proposta por esta investigação científica.

As informações gerais e específicas que fundamentaram este estudo foram coletadas inicialmente com a participação em grupos de discussão da SME; a realização de entrevistas com coordenadores e professores das EMTIs escolhidas, e a observação da realidade de escolas em Madrid-Espanha e em Goiânia-Brasil além do levantamento dos documentos oficiais.

Diante da inconsistência dos relatos obtidos nos grupos de discussão e da precariedade das informações prestadas pelos professores e coordenadores, optamos por um tratamento mínimo exclusão destas fontes de pesquisa, priorizando os documentos e a legislação oficiais, o levantamento físico inicial e as observações *in loco* de escolas da rede pública de Madrid-Espanha e de Goiânia-Goiás-Brasil.

O caminho metodológico da pesquisa

Como ocorre habitualmente nas investigações de natureza qualitativa, há três aspectos básicos ou etapas que são observadas durante o processo: a exploratória, a coleta de dados e a análise dos dados coletados.

Na etapa chamada exploratória ou de aproximação com o objeto de estudo, realizaram-se leituras de documentos oficiais, como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (LDB), Ato Constitucional nº 10.172/2001 do Plano Nacional de Educação (PNE) do Programa “Mais Educação”. Revistaram-se algumas das publicações recentes relacionadas à temática e que se configuram no corpo do texto. Além destas fontes bibliográficas, foram coletados os dados quantitativos existentes nos documentos oficiais da SME, referente às mudanças propostas pelo governo municipal desde os anos de 1990 até o momento atual.

Ao elegermos as técnicas de coleta de dados, considerando o conjunto de técnicas qualitativas para uma investigação, optamos inicialmente por um “grupo de discussão” com os professores, coordenadores e DEFIA das EMTIs, que foi utilizado minimamente na análise final e, conseqüentemente, na elaboração deste texto final.

Vale registrar que a participação deste grupo de discussão consumiu, durante o primeiro semestre do ano de 2009, cerca de quarenta (40) horas divididas em dez (10) encontros de quatro horas. Os dados e impressões coletados nestes encontros figuram nesta versão final apenas enquanto informações básicas utilizadas para a identificação das escolas a serem observadas *in loco*.

A escolha das EMTIs se deu a partir das intervenções dos diretores, coordenadores e professores durante o “grupo de discussão” e da região geográfica da cidade ou unidade regional² a qual se encontra vinculada. Observou-se também o fato de a EMTI abranger os três ciclos de formação e o desenvolvimento humano em seu currículo.

A participação nos grupos de discussão também possibilitou a apropriação de importantes informações sobre o cotidiano das EMTIs e das suas principais dificuldades a partir do relato de seus coordenadores. Outro importante aspecto favorecido pela participação nos referidos grupos foi o estabelecimento de uma relação amigável e tranquila com os responsáveis pelas escolas a serem observadas posteriormente. O

² Vide 2 capítulo, sobre a organização administrativa da SME de Goiânia.

autor Krueger (1991), ao tratar das relações que se estabelecem em um grupo de discussão, destaca que:

Um grupo de discussão pode ser definido como uma conversa cuidadosamente planejada, desenhada para obter informação de uma área definida de interesse, em um ambiente permissivo, não diretivo. A discussão é tranquila, confortável e com frequência satisfatória para os participantes, já que expõem suas ideias e comentários em comum. Os membros do grupo influem-se mutuamente, já que respondem às ideias e comentários que surgem na discussão. (KRUEGER 1991, p.24).

Foi possível, portanto, garantir uma abordagem empírica mais estável a partir do primeiro contato proporcionado pela participação nos grupos de discussão. O clima de bom relacionamento foi predominante em todas as reuniões com o incentivo à apresentação e importância da opinião de cada um dos presentes.

As categorias de análise que emergiram durante a revisão da literatura e a coleta de dados se relacionam com: a estruturação do tempo pedagógico adotada pelas EMTIs; as aproximações e os distanciamentos entre as EMTIs das cidades de Madrid/Espanha e Goiânia-Brasil; as proposições oficiais; a realidade de operacionalização destas, e as possibilidades de reflexão e intervenção a partir da pesquisa.

Para atingir os objetivos propostos por esta pesquisa, esta tese está organizada em duas grandes partes.

A primeira parte está subdividida em três tópicos distintos: a introdução e os dois primeiros capítulos. O primeiro capítulo tem como título “Políticas Educacionais Mundiais, Nacionais e Locais – A educação no limiar do século XXI até os dias atuais”. Este capítulo apresenta uma revisão bibliográfica especificamente selecionada para o estabelecimento das possíveis relações entre as políticas públicas, desde uma perspectiva mais ampla até o âmbito da administração municipal da cidade de Goiânia. Nesta priorizaram-se as indicações do Banco Mundial (BM), da UNESCO e da ONU de uma maneira mais ampla com o objetivo de fundamentar teoricamente o objeto de

estudo, revisitando a criação da Escola Parque, do CIEPS e dos CAICs, a partir dos estudos de Paro (1988) e Cavalieri (2002).

Ainda no primeiro capítulo, descrevemos a realidade educacional da Espanha, especificamente da *Comunidad de Madrid*, baseada na observação/experiência que foi realizada *in loco* durante o estágio de doutorado-sanduíche em projeto de cooperação internacional entre a Universidade Complutense de Madrid e a Universidade Estadual de São Paulo, que ocorreu no período de agosto a dezembro de 2008. Esse estágio teve como objetivo a aproximação com a realidade educacional espanhola, que apresenta uma reforma recente em seu sistema educativo. Revelaram, neste estágio, algumas nuances de um estudo comparativo que, neste caso, contribuíram para as análises finais. Sacristán (1999) reforça a possibilidade de realização de estudos comparativos, mesmo quando se confrontam duas realidades sociais e econômicas tão distintas quanto a brasileira e a espanhola, ao afirmar que:

[...] pesquisas na área de educação comparada sempre tiveram desdobramentos considerados produtivos. Hoje, quando se sabe que – divulgadas por organismos internacionais – há diretrizes básicas comuns para os sistemas escolares de muitos países, as entrevistas agora publicadas podem representar um maior incentivo à realização de estudos comparativos que explicitem os caminhos traçados para nossa política educacional. (SACRISTÁN, 1999, p.2).

A revisão bibliográfica específica dessa parte do texto baseou-se nos documentos legais que permeiam a educação espanhola, dentre eles a *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación* (LODE), a *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España* (LOGSE) e a *Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes* (LOPEG).

O segundo capítulo, denominado “A proposta das escolas de tempo integral em Goiânia e seus aspectos concretos”, destaca os principais aspectos da proposta de implantação e implementação das escolas em tempo integral na cidade de Goiânia. Para subsidiar a caracterização da realidade atual foi resgatada, neste capítulo, a trajetória histórica e política da SME nos anos de 1990, partindo do contexto da construção do projeto Escola para o Século XXI, base fundamental para a implantação

e implementação das Escolas de Tempo Integral de Goiânia. Em seguida, foram retrçados os caminhos percorridos na implantação do projeto, assim como as suas adequações posteriores. Suportes bibliográficos, como os documentos oficiais da Secretaria Municipal da educação, os decretos e as análises sobre a educação em Goiânia realizadas por estudiosos como Carmo (1996), Dourado (1990), Silva (2000) e Valadares (2002), foram usados.

A segunda parte deste estudo inicia-se no terceiro capítulo e se encerra com as considerações finais.

O terceiro capítulo apresenta analisa as categorias que se evidenciaram a partir de coleta dos dados. A primeira das categorias de análise, abordada no referido capítulo, foi centrada na nova estruturação do tempo e do espaço pedagógico no interior das EMTIs, a partir dos documentos e projetos oficiais. O segundo conjunto de aspectos que formaram mais uma categoria de análise tem relação com a estrutura física das escolas e as adaptações que foram feitas para a implantação e implementação do projeto das Escolas em Tempo Integral na cidade de Goiânia. Por fim, a terceira categoria de análise que compõe o terceiro capítulo relaciona-se com a distribuição do tempo para a realização de atividades formais e não formais no projeto das Escolas de Tempo Integral na cidade de Goiânia, especialmente no que se refere à ruptura com a estrutura prevista pelo projeto. Ou seja, houve uma “mescla” entre atividades curriculares e extracurriculares (atividades diversificadas) nos dois turnos em que funcionam as EMTIs da cidade de Goiânia que foram pesquisadas.

À guisa de conclusão apresentamos algumas reflexões sobre o funcionamento das EMTIs da cidade de Goiânia que podem contribuir para a compreender essa nova forma de organização escolar no Brasil. Essas contribuições começam de simples adequações da estrutura física e vão até as alterações teórico metodológicas dessa nova configuração do processo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras.

Como acreditamos que as Escolas em Tempo Integral representam o futuro do sistema público de ensino no país, esperamos que nosso estudo e as conclusões que este supõe possam contribuir para o conhecimento da área.

1 CAPÍTULO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E ESPANHOLAS: PERCURSO NA BUSCA DA QUALIDADE EDUCACIONAL

As políticas educacionais brasileiras e espanholas que apontam para a melhoria da qualidade do ensino, gestão democrática, universalização da educação, erradicação do analfabetismo, entre outros, passaram por processos políticos, econômicos e sociais de redemocratização, que refletem o quadro educacional da implantação dos rumos da educação do Brasil e da Espanha de forma significativa.

A transição que descreveremos neste capítulo é justificada por entendermos que os dois países estudados provêm de regimes autoritários de longa duração, caracterizados por uma cultura política autoritária. Ao final do período da ditadura no Brasil e na Espanha, ambos caminharam para um processo de redemocratização, conduzidos por organismos internacionais, que colocaram a educação como foco principal para essa nova configuração mundial. (FERNANDES, 1995).

Tais processos são de suma importância para a compreensão e análise do papel desempenhado por ambos no processo político educacional e na consolidação da implantação das escolas em tempo integral sugeridos pela Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Lei nº 9394/96) e na *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación* (LODE) (anexo 01).

Acreditamos que, mesmo apresentando universos distintos com características próprias, esse resgate permitirá uma leitura ampla do processo legal adotado para o Brasil e a Espanha na elaboração das leis que normalizam a educação e seus desdobramentos, no tocante ao avanço das implantações das escolas de tempo integral no Brasil. Estas atendem uma nova ordem mundial apontada pelos organismos internacionais e um ordenamento constitucional-legal que articula uma inclusão da escola em tempo integral na educação brasileira.

A temática da escola de tempo integral (foco deste trabalho) não incide uma questão inédita no ordenamento constitucional-legal, sendo apontada na Constituição Brasileira de 1988 como elemento primordial para o desenvolvimento da cidadania do povo brasileiro e sua qualificação para o mundo do trabalho.

Contudo, discutir a escola de tempo integral como política pública educacional é o grande desafio desse estudo, visto que a cidade de Goiânia caminha para os primeiros apontamentos para a implantação da Escola de Tempo Integral (EMTI) pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

1.1 A educação no Brasil e as perspectivas da educação mundial

Os processos redemocratizantes vividos no Brasil, a partir da década de 1980, proporcionaram ao povo um “redespertar de novas perspectivas da sociedade civil processo participativo e no atendimento de suas demandas” (MACHADO, 1997, p.155).

Entre outras coisas, tal fase se caracterizou pela reapropriação do espaço público com maior participação das pessoas na luta pelos seus direitos.

Assim, algumas das demandas pela democratização de ensino também foram contempladas pela Constituição Brasileira de 1988, sendo ampliadas posteriormente pelas leis de educação e pelos projetos subsequentes que mantiveram os requisitos para a democratização do ensino, enfatizando o acesso a permanência e à qualidade da educação como princípios fundamentais de formação para o exercício da cidadania, dos direitos e deveres de todos (as) os (as) estudantes (CURY, 1992).

Ao analisarmos as políticas implementadas no campo educacional brasileiro, devemos levar em consideração o contexto mais amplo no qual se dá a elaboração de políticas públicas educacionais. Neste sentido, faz-se necessário discutirmos a orientação das políticas educacionais sugeridas por organismos financeiros internacionais para países como o Brasil. Dentre estes, podemos destacar o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Mundial (BM), considerando este último como o mais expressivo para analisar a proposta do projeto Escola de Tempo Integral, especificamente, da cidade de Goiânia. Também serão analisadas as diretrizes emanadas de organismos não financeiros, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), procurando compreender as relações dessas orientações com as políticas empreendidas no campo educacional brasileiro.

Essa discussão busca compreender em que medida a implantação das políticas públicas educacionais da educação no Brasil - traçadas a partir da influência destes organismos internacionais tanto no âmbito do governo federal quanto no âmbito do governo da cidade de Goiânia - contribuiu para a estruturação de novas metas educacionais.

O alinhamento das reformas educativas conservadoras no Brasil com o BM é antigo, porém, nos anos de 1990, essas reformas foram marcadas principalmente a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na

Tailândia, em 1990, quando as políticas educacionais passaram a ser direcionadas para a educação básica, prioridade definida pelo Banco Mundial e pela UNESCO. Observa-se que a universalização da educação básica tem sido destacada de forma recorrente pelos governos, sobretudo de países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil e dos demais países da América Latina, na busca por melhores índices de escolarização.

Nesse contexto, ainda nos anos de 1990, os discursos, e mesmo as ações na área educacional, recolocaram a educação básica no centro das atenções, dando um enfoque maior à população excluída do processo de escolarização, ora com concepções que estabelecem vínculo direto entre a escolarização e a condição social - considerando a primeira mais determinante do que a segunda - ora pelo viés econômico, associando as necessidades do novo padrão de acumulação capitalista à redução dos gastos sociais por parte do Estado.

Moraes (2000) afirma que o direcionamento da política educacional atende ao processo de rearticulação produtiva e à expansão da hegemonia neoliberal, acelerado em meados dos anos de 1970 nos Estados Unidos e na Inglaterra e, de forma mais acirrada, nos anos de 1980, na América Latina, onde as primeiras grandes experiências de ajuste neoliberal tinham sido ensaiadas no Chile, na Argentina e na Bolívia. No Brasil, em especial, esta rearticulação parece configurar-se desde 1989 nos governos de Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso, sob o argumento de resguardar a estabilidade econômica dos países em desenvolvimento e possibilitar a inserção desses países no mercado mundial, numa perspectiva de subordinação, com reformas e ajustes econômicos necessários na época.

O BM, considerado “o maior captador mundial não-soberano de recursos financeiros” (SOARES, 1998, p.15), passou a exercer grande importância nos anos de 1990, não só pelo volume de empréstimos e pela abrangência de suas áreas de atuação, mas também em função do importante papel que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento.

A partir dos anos de 1990, o Banco Mundial (BM) vem adquirindo expressiva importância no âmbito das políticas públicas brasileira. Esta evolução pode ser explicada pelo papel que o Banco desempenha junto aos países mais pobres, como estratégia do modelo neoliberal de desenvolvimento e também como articulador da interação econômica entre as nações, inclusive, para a negociação de sua dívida externa. (FONSECA, 1997, p. 46)

Verifica-se que a importância política do BM, especialmente junto ao setor educacional, teve sua maior expressividade nos anos de 1990, justificando a necessidade de um direcionamento para a educação básica nesta década para os países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil.

Nesse momento, interessa-nos analisar o modelo de reforma educativa proposto pelo BM e UNESCO e destacar como estes órgãos redimensionam a visão de educação em uma perspectiva mercadológica, tendo em vista a sua condição de financiadores e, conseqüentemente, indutores das políticas no campo educacional. Estes sustentam as propostas de políticas educacionais no Brasil e na Espanha e, conseqüentemente, nas políticas públicas educacionais adotadas pela cidade de Goiânia. Nesta cidade, a SME propôs a implantação e implementação do projeto “Escola para o Século XXI” e da proposta das “Escolas de Tempo Integral”, contidas no referido projeto, tomando como referencial e aproximando da perspectiva proposta pelos organismos internacionais, que parecem aproximar das políticas neoliberais³ que ainda hoje permeiam o cenário educacional brasileiro, só que revestidas pela discussão da qualidade do ensino. (AGUIAR, 1991).

³ Ao neoliberalismo trouxe uma nova forma de se ver a qualidade educacional, associando-a aos princípios mercadológicos de produtividade e rentabilidade, introduzindo nas escolas a lógica da concorrência. Esse raciocínio baseia-se na crença de que quanto mais termos "produtivos" se aplicam à educação, mais "produtivo" se torna o sistema educacional (Gentili, 1998).

1.1.1 A educação na perspectiva do Banco Mundial (BM)

O Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. A importância dessa influência, como já ressaltamos, especialmente no campo das políticas sociais atuais e da educação, transformou-o, nos anos de 1990, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global. Este ocupou, de maneira incisiva, o espaço que, anteriormente, era destinado apenas à UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) como agência das Nações Unidas especializada em educação, ao Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que revelam maior sensibilidade em relação às questões sociais. Segundo Soares (1998, p. 30), “No setor social, o Banco Mundial vem dando ênfase especial à educação, vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação de capital humano⁴ [...]”.

O período de projetos na área da educação básica justificou ao BM, por razões de ordem econômica, a promoção de políticas que erradicassem a pobreza, reduzissem a desigualdade social e promovessem o desenvolvimento sustentável no país. Podemos constatar isso nos próprios documentos do BM quando ressalta que:

⁴A Teoria do Capital Humano, segundo Gentili (2005, p.104), “colocou, de forma precisa e unidirecional, a relação entre educação e desenvolvimento econômico [...]. Sob esta perspectiva, os conhecimentos que aumentam a capacidade de trabalho constituem um capital que, como fator de produção, garante o crescimento econômico de modo geral e, de modo particular, contribui para incrementar os ingressos individuais de quem o ‘possui’.”

A educação básica é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a **capacidade produtiva** das sociedades, suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para **reduzir a pobreza**, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição [...]. (BM, 1992, p.2 *apud* HADDAD, 1998, p.131, grifos do autor)

Espera-se, segundo essa lógica, que a educação possa oferecer uma maior oportunidade às pessoas de se tornarem mais produtivas e de melhorarem a qualidade de vida delas, o que, conseqüentemente, contribuiria diretamente para a redução da pobreza.

As propostas do BM para a educação são destacadas por Torres (1998) como um pacote de medidas que buscam enfrentar os desafios fundamentais, levantadas pelo próprio BM, e que afetam os sistemas educativos dos países em desenvolvimento. Baseado em tais desafios, o BM prioriza seus componentes e define suas estratégias para uma reforma educativa.

Para essa reforma nos países em desenvolvimento, foram definidos quatro desafios fundamentais para a educação na ótica do BM:

- a) o acesso, preocupação restrita ao ensino fundamental, objetivo que, para o Banco, já está quase alcançado pela maior parte dos países (permanecendo como um desafio particularmente sério à África);
- b) a equidade, em relação aos pobres, meninas e minorias étnicas;
- c) a qualidade, vista como um problema generalizado que afeta os países em desenvolvimento como um todo;
- d) a redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas, abrangendo então desde as esferas macroeconômicas até a sala de aula.

O norteamento dado à reforma educativa indicado pelo BM é tanto inevitável como também urgente. Ele vem estimulando os países em desenvolvimento a concentrarem os recursos públicos na educação básica por entenderem ser ele um elemento essencial para um desenvolvimento sustentável e de longo prazo,

possibilitando maiores benefícios socioeconômicos para um maior número de pessoas. Segundo o documento do BM,

Já que as taxas de retorno do investimento em educação básica são geralmente maiores que as da educação superior nos países de baixa e média renda, a educação básica (primária e secundária inferior) deveria ser prioritária dentre as despesas públicas em educação naqueles países que ainda não conseguiram uma matrícula quase universal nestes níveis. (BM, 1995, p. XIII *apud* TORRES,1998, p.132)

De acordo com o mesmo documento, apenas a Europa, a Ásia Central e outros poucos países na Ásia Oriental e no Oriente Médio conseguiram uma matrícula quase universal em educação secundária. Na América Latina, apenas quarenta e sete por cento (dados da UNESCO, 1991) dos estudantes que ingressaram no primeiro ano do ensino fundamental terminaram essa etapa da escolarização básica.

Esses dados preocupantes para a educação no Brasil apontaram para uma reestruturação da educação básica com ênfase na quantidade e na qualidade do ensino. Veremos a seguir as principais ações para essa proposta.

É necessário analisar o conceito de educação básica devido à diversidade de acepções que esse termo possui e os seus usos diferenciados dentro do próprio BM e das agências internacionais de cooperação, e também para o nosso entendimento no que se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Em 1988, o BM realizou no Brasil um estudo regional referente ao setor educativo no qual “a educação básica geralmente refere-se à instrução em leitura, escrita e cálculo para jovens e adultos à margem do sistema escolar” (BM, 1988, p.X, *apud* TORRES,1998, p.132). Esta denominação passou a ser reservada a jovens e adultos. Em 1995, a educação básica passou a ser o equivalente, no Brasil, ao ensino de primeiro grau, na qual os financiamentos já priorizavam esta etapa da escolarização. De acordo com a autora,

No último documento sobre política (1995) chama-se educação básica à educação de primeiro grau acrescida do primeiro ciclo da educação secundária, estimando-se que a aquisição de **conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade** se dá no equipamento escolar e requer aproximadamente oito anos de instrução. (TORRES, 1998, p. 132, grifo da autora)

Dessa maneira, percebemos um distanciamento da educação de jovens e adultos, anteriormente ressaltada, e focou-se especialmente na educação básica. Neste mesmo documento, o BM, “reconhecendo que as políticas devem ser diferentes em cada país, de acordo com a etapa de desenvolvimento educacional e econômico e com o seu contexto histórico e político”, flexibilizou o tempo escolar, as grades curriculares, dentre outros, adequando-os a cada região do país.

No Brasil, o sistema escolar compõe-se, desde 1996, da educação básica e da educação superior. A educação básica é composta: a) pela educação infantil, abrangendo crianças na faixa etária de zero a seis anos inicialmente, sofrendo alteração no ano de 2006 para cinco anos⁵; b) pelo ensino fundamental, com duração mínima de oito anos (alterado em 2009 para nove anos, conforme a Lei nº 11.274, art. 3º)⁶, e c) pelo ensino médio, com duração de três anos, etapa final da educação básica (BRASIL, 2007).

A prioridade depositada pelo BM na educação básica no Brasil possui duas finalidades: a primeira é “produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho; a segunda é servir de base para sua posterior educação” (BM *apud* TORRES, 1998, p 131). O mesmo documento ressalta que os atributos à educação básica incluem um

⁵ Capítulo III, artigo 208 da Constituição Federal Brasileira, inciso IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

⁶ O art. 32 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passou a vigorar com a seguinte redação: "Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: e Art. 4º O § 2º e o inciso I do § 3º do art. 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação: I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental.

nível básico de competência em áreas gerais, tais como as habilidades verbais, computacionais, comunicacionais, e a resolução de problemas, podendo essas habilidades serem aplicadas no mercado de trabalho.

Nesse sentido, a concepção de educação básica sugerida pelo BM restringe a educação ao âmbito escolar e à escola de primeiro grau revista e refeita durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem, em 1990, onde foi propôs-se a inclusão da educação básica para crianças, jovens e adultos, iniciando com o nascimento, permanecendo por toda a vida e ultrapassando o âmbito escolar (Veja quadro I).

QUADRO I Educação Básica

VISÃO RESTRITA	VISÃO AMPLIADA (JOMTIEN)
Dirige-se a crianças.	Dirige-se a crianças, jovens e adultos.
<i>Realiza-se no equipamento escolar.</i>	Realiza-se dentro e fora do equipamento escolar.
Equivale à educação de primeiro grau ou a algum nível escolar estabelecido.	Não se mede pelo número de anos de estudo, mas pelo efetivamente aprendido.
Garante-se através do ensino de determinadas matérias.	Garante-se através da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.
Reconhece como válido um único tipo de saber: o adquirido no equipamento escolar.	Reconhece diversos tipos e fontes de saber, incluídos os saberes tradicionais.
Limita-se a um período da vida de uma pessoa.	Dura a vida toda e se inicia com o nascimento.
<i>É homogênea, igual para todos.</i>	É diferenciada (já que são diferentes as necessidades básicas de aprendizagem dos diversos grupos e culturas).
É responsabilidade do Ministério da Educação.	Envolve todos os ministérios e instâncias governamentais responsáveis por ações educativas.
Guia-se por enfoques e políticas setoriais.	Requer enfoques e políticas intersetoriais
<i>É responsabilidade do Estado.</i>	É responsabilidade do Estado e de toda a sociedade e exige, portanto, construção de consensos e coordenação de ações.

Fonte: (TORRES,1998, p.133 apud Torres, 1993).

É importante destacar o quadro explicativo acima pois ele apresenta itens relativos à visão ampliada da educação, que parece ter servido de base no Brasil para a

elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em dezembro de 1996.

Na perspectiva do BM, a qualidade e a eficiência da educação, que se apresentam como eixos norteadores da reforma educativa, estão localizadas nos resultados do desempenho dos estudantes, ou seja, no rendimento escolar. Logo, a qualidade da educação seria garantida com a provisão adequada de insumos educacionais, tais como “livros didáticos, treinamento de professores, tempo alocado para aprendizagem e desenvolvimento curricular” (TOMASI, 1998). Essa intervenção se dá efetivamente no processo de ensino-aprendizagem. Os insumos são nove, em ordem de prioridade, elencados por Torres (1998) e determinantes neste processo: 1) bibliotecas; 2) tempo de instrução; 3) tarefas de casa; 4) livros didáticos; 5) conhecimento dos professores; 6) experiência do professor; 7) laboratórios; 8) salário dos professores; 9) tamanho da sala de aula.

A questão da infraestrutura, para o BM, nos anos de 1990, já não é considerada tão importante, pois não melhora o acesso e nem tão pouco a qualidade do ensino. Fica claro o banco que esses insumos educativos são considerados de maneira isolada, não levando em conta a necessária inter-relação dinâmica entre eles. Desse modo, o Banco Mundial recomenda investir prioritariamente em três deles:

Aumentar o **tempo de instrução**, através da prolongação do ano escolar, da flexibilização e adequação dos horários, e da atribuição de tarefas de casa;

a) Proporcionar **livros didáticos**, vistos como a expressão operativas do currículo e contando com eles como compensadores dos baixos níveis de formação docente. Recomenda aos países que deixem a produção e distribuição dos livros didáticos em mãos do setor privado, que capacitem os professores na sua utilização, além de elaborar guias didáticos para estes últimos; e

b) Melhorar o conhecimento dos professores (privilegiando a **capacitação em serviço** sobre a **formação inicial** e estimulando as modalidades à distância). (BM *apud* TORRES, 1998, p. 135, grifos da autora).

A descentralização da administração educacional é outro ponto preconizado pela reforma educativa proposta pelo BM, frente à constatada ineficiência da máquina

estatal. No âmbito escolar, a descentralização refere-se aos fatores financeiros e administrativos e prevê autonomia e responsabilidade pelos próprios resultados.

Descentralização que, no caso brasileiro, conforma-se através da municipalização do ensino fundamental. Em contexto de restrição dos gastos sociais, este movimento de municipalização vem se dando muito mais como um jogo de empurra do que propriamente através de uma política articulada de colaboração entre as diversas instâncias de Governo. (HADDAD, 1998, p. 48).

As orientações do BM, no campo do financiamento, focalizam os gastos sociais na educação básica, com ênfase no ensino fundamental, aumentando então a oferta pública para as novas gerações que hoje estão na escola.

Incentiva-se, ainda, uma maior contribuição e participação das famílias e da comunidade, além de uma maior atuação da iniciativa privada nesse setor. É importante que a escola busque tais participações, que devem resumir-se às contribuições econômicas para a manutenção da infraestrutura escolar, à influência nos critérios de organização da escola e a um maior envolvimento na gestão escolar.

Terminada essa discussão, percebemos que alguns indicativos construídos na Conferência não estão contemplados nos documentos de política educativa do BM. Evidência disso, dentre outras, é o entendimento de currículo simplesmente como conteúdo e como disciplinas: “o currículo define as matérias a serem ensinadas e fornece um guia geral em torno à frequência e duração da instrução” (BM *apud* TORRES, 1998, p.141).

Pelo reducionismo na concepção de currículo que contempla não somente conteúdos, mas também os objetivos, as estratégias, os métodos e os materiais de ensino, bem como os critérios e métodos de avaliação do referido ensino, entende-se a reforma curricular, na perspectiva do BM, como tarefa restrita ao poder central ou regional e prioriza-se o livro didático como currículo efetivo (TORRES, 1998). O BM opõe-se ao currículo prescrito (o oficial) e ao currículo efetivo (o efetivamente realizado

na sala de aula) e orienta que a reforma curricular deve incidir sobre o currículo efetivo e a melhoria dos textos escolares.

Segundo Torres (1998), a reforma curricular centralizada, elaborada por um grupo de especialistas, quase sempre não traduz novas práticas e resultados positivos em sala de aula. Reafirma-se a necessidade de se pensar uma reforma curricular, porém, com outras bases, em que se compreenda o currículo como uma totalidade estreitamente ligada aos processos sociais como um todo. Para tanto, é importante buscarmos formas participativas na construção do currículo, com a compreensão de que o professor deve estar no centro desse processo como participante ativo e dinâmico.

Outro aspecto importante questionável do modelo educativo que propõe o BM é o enfoque setorial e, mais precisamente, escolar, com o qual trata o campo educativo, afastando-se da visão intersetorial definida na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990.

A falta de uma visão sistêmica do educativo se torna evidente na própria lógica aplicada pelo BM para argumentar a favor da priorização da educação básica em relação a outros níveis superiores do sistema educativo: **na medida em que o sistema de educação básica se desenvolve tanto em abrangência como em eficácia, pode-se dedicar mais atenção aos níveis superiores.** (BM, 1995, p. XXII *apud* TORRES, 1998, p. 181, grifo da autora).

A consequência do enfoque setorial aponta para uma concepção do campo educativo que não apreende sua historicidade, não contempla as tradições teóricas, nem mesmo a própria discussão pedagógica. Nessa perspectiva, a esfera educativa resume-se a um campo “no qual confluem e interatuam insumos ao invés de pessoas, resultados ao invés de processos, quantidades ao invés de qualidade” (TORRES, 1998, p.141).

Assim o modelo educativo que permeia a proposta de melhoria da qualidade da educação, no sentido proposto pelo BM (visão restrita), tem reforçado as tendências de ineficiência, da má qualidade e das desigualdades predominantes no sentido educativo

e na cultura escolar convencional, além de reforçar o discurso ideológico que sustenta essas tendências.

O financiamento de projetos educacionais com recursos vindos de acordos com organismos financeiros internacionais pressupõe o cumprimento de uma agenda determinada, em grande parte, pelos interesses dessas agências que se vinculam à esfera econômica.

No Brasil, os recursos oriundos de acordos com o BM para a educação são utilizados em projetos de melhoria da qualidade da educação básica e no incentivo a inovações pedagógicas que, conforme as linhas de ação de organismos financeiros, se afinam com os interesses econômicos.

O BM apresenta uma proposta de escola na qual a presença de professores e de uma pedagogia não é contemplada, configurando-se apenas em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, afastando-se dos aspectos qualitativos essenciais para a educação. Com a configuração desse papel, torna-se importante e essencial o papel técnico especializado de agências como a UNESCO. A relação com as políticas educacionais nos anos de 1990 e o enfoque de educação presentes na proposta da UNESCO e na Conferência Mundial de Educação para Todos, partindo dos direcionamentos do BM, contribuiram com importantes indicativos para as mudanças educacionais, numa visão ampliada de educação nos países em desenvolvimento. Vejamos, então, como foi concebida por esses organismos a educação dentro de uma visão ampliada.

A Conferência Mundial sobre Educação Para Todos constitui, como já foi dito, em um importante referencial para a política educacional dos organismos ligados à Organização das Nações Unidas (ONU) e define a educação básica como prioridade das políticas sociais durante os anos de 1990, como ressalta Coraggio (1996).

Nessa proposta, a educação básica, vista como um instrumento essencial para a ampliação da capacidade cognitiva dos educandos, tem como objetivo estabelecer as

bases para o desenvolvimento humano, além de considerar seu papel na proteção contra as condições de degradação humana, uma vez que deve:

[...] proporcionar aos pobres e despossuídos o indispensável para satisfazer suas necessidades básicas de subsistência, eliminar as fontes da marginalização e desvantagens sociais, proteger o meio ambiente e deter a explosão demográfica [...] evitar um mundo em que somente uma elite possa viver com saúde, segurança e prosperidade; todos os povos devem poder desenvolver suas possibilidades humanas e contribuir para modelar sua sociedade. (*apud* CORAGGIO, 1996, p.74).

Os Estados Membros que compõem os organismos internacionais e organizadores da Conferência (Unicef, UNESCO, PNUD, BM) firmaram compromissos através do documento Declaração Mundial de Educação Para Todos, de satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAs), que deveria orientar o planejamento e a definição de políticas educativas nos países em desenvolvimento que faziam parte deste acordo. O documento define as NEBAs como sendo “os conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para que as pessoas sobrevivam, melhorem sua qualidade de vida e continuem aprendendo” (CORAGGIO, 1996, p.72).

A declaração indica ainda que as NEBAs não podem ser definidas de maneira universal, mas, sim, por referência a situações particulares ou ainda a projetos e mudanças dessas situações definidas pela comunidade local. Define-se como elementos fundamentais que expressam essas necessidades

[...] tanto os **instrumentos** fundamentais de aprendizagem (a alfabetização, a expressão oral, a aritmética e a resolução de problemas), como **conteúdo básico** de aprendizagem (conhecimentos, capacidades, valores e atitudes) os seres humanos necessitam para poder sobreviver, desenvolver plenamente suas possibilidades, viver e trabalhar dignamente, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar sua qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (CORAGGIO, 1996, p.77 grifos do autor).

De acordo com Coraggio (1996, p.78), no documento de Jomtien, “a educação para satisfazer essas NEBAs é vista como um direito e uma responsabilidade social”.

Assim, a iniciativa de Jomtiem reúne organismos que apresentam concepções diferenciadas de amplitude no campo educativo em um único compromisso, no qual predomina a visão ampliada dos organismos ligados à ONU (UNESCO, Unicef e PNUD).

Para Miranda (1997), a partir dos anos de 1990, vislumbra-se a emergência de um novo paradigma de conhecimento, explicitado nos documentos dos organismos internacionais ligados à ONU (Declaração de Jomtiem; CEPAL/UNESCO, 1982), que conta com a participação dos países em desenvolvimento no mercado mundial. Assim, o paradigma principal para definir prioridades no campo educativo, de forma especial dos países em desenvolvimento, constitui-se em um meio de reafirmação dos interesses presentes na revolução tecnológica e no processo de globalização.

Os conhecimentos passam a ser compreendidos e adquiridos mediante a ação (saber fazer), utilização (saber usar) e interação (saber comunicar-se), o que revela uma concepção de conhecimento definido como mais operativo, interativo, comunicativo, global e cognitivo para atender às novas necessidades impostas pelos avanços tecnológicos.

Esses direcionamentos das políticas educacionais, nos anos de 1990, em âmbito mundial e local, utilizaram termos e conceitos imprecisos na definição do que constitui as NEBAs. Miranda (1997) destaca uma série de conflitos sociais subjacentes nesta proposta:

[...] a ênfase dada, nas NEBAs, às necessidades pessoais, sem explicitar as necessidades sistêmicas; o grande destaque dado à noção de aprendizagem, em prejuízo da consideração da relação ensino-aprendizagem; a ausência de explicitação da diferença entre as necessidades formuladas e as demandas e possibilidades efetivas da população. (MIRANDA, 1997, p. 42).

Em 1996, foi divulgado pela UNESCO o Relatório Educação: um tesouro a descobrir, reafirmando as proposições da Declaração Mundial de Educação para Todos. Esse relatório foi produzido por uma comissão internacional designada pela

UNESCO e presidida por Jacques Delors, com o objetivo de “refletir sobre educar e aprender para o século XXI” (DELORS *et alii*, 2001, p.268). Assim, além da definição de princípios, concepções e rumos nos quais se devem pautar as políticas e as ações na esfera educacional, apresentaram-se também sugestões e recomendações em forma de relatório que poderiam servir de renovação e ação, sobretudo para os governos.

O discurso preconizado pela UNESCO por meio desse relatório apresenta-se permeado de apelos à paz mundial, à promoção de um desenvolvimento humano mais harmonioso, à compreensão mútua, ao fortalecimento dos alicerces da democracia. Refere-se, com frequência, à aldeia global como resultado de um processo irreversível de globalização “que exige respostas globais e a construção de um mundo melhor – ou menos mal” (DELORS *et alii*, 2001, p.195), sem, contudo, discutir a possibilidade histórica dessa construção nos dias atuais. A educação, em meio a essa discussão, “surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (*Ibidem*, p.11).

Outra preocupação constante no relatório é quanto à cooperação mundial e ao papel dos organismos internacionais. Nesse sentido, recomenda-se “a aplicação à educação de uma porcentagem mínima de verbas destinadas à ajuda ao desenvolvimento (um quarto do total) (DELORS *et alii*, 2001, p.30). Esse investimento ainda não deveria acontecer com o fim da assistência, mas através de parcerias com o objetivo de participar do desenvolvimento social do país. No entanto, apesar de discutir o aspecto excludente e subordinado do processo de globalização econômica em curso, essa recomendação não demonstra o caráter de instituição financeira que orienta a ação de organismos, como o BM, em uma sociedade que vive esse tipo de globalização e na qual predomina a existência de mercados financeiros extremamente voláteis.

A produção tecnológica, bem como o seu acesso, aparece com ênfase no relatório como uma das importantes responsabilidades atribuídas à educação. A comissão responsável pela elaboração deste documento utiliza-se do termo “impacto” para definir a presença das novas tecnologias, considerando uma verdadeira revolução que afeta tanto as atividades ligadas à produção e ao trabalho como as ligadas à

educação e à formação. Discutindo o impacto das novas tecnologias na sociedade e na educação, o relatório afirma que:

A comissão não poderia analisar as principais opções sociais que a educação tem de enfrentar sem recordar a importância que convém dar às novas tecnologias da informação e da comunicação. A questão ultrapassa, de fato, o contexto da sua simples utilização pedagógica e implica uma reflexão de conjunto sobre o acesso ao conhecimento no mundo de amanhã. [...] as sociedades atuais são pois hoje, pouco ou muito, sociedades da informação nas quais o desenvolvimento das tecnologias pode criar um ambiente cultural e educativo suscetível de diversificar as fontes do conhecimento e do saber. [...] podem, em especial, combinar uma capacidade elevada de armazenagem de informações com modos de acesso quase individualizados e uma distribuição em grande escala. (Ibidem, p. 186-187).

Mediante todas as preocupações já relacionadas, para a UNESCO o relatório considera que a educação no século XXI

Deve transmitir [...] saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases da competência do futuro [...] encontrar e analisar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações [...] e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. (DELORS *et alii*, 2001, p. 89).

Nessa perspectiva, novos objetivos são atribuídos à educação no limiar do novo século. A esse respeito, o relatório informa:

Desde o início dos seus trabalhos que os membros da comissão compreenderam que seria indispensável, para enfrentar os desafios do próximo século, assinalar novos objetivos à educação e, portanto, mudar a idéia que se tem da sua utilidade. Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapassasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber fazer, aquisição das capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser. (Ibidem, p. 90).

Para cumprir suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, que constituem os pilares do conhecimento do indivíduo, a educação ao longo de toda a vida⁷. São elas:

- a) Aprender a conhecer: significa dominar os próprios instrumentos do conhecimento, valendo-se do progresso científico e das novas formas de atividade econômico-sociais. Refere-se a uma cultura geral vasta e ao domínio profundo de poucos assuntos, sem fechar-se em outros campos (aprender a aprender);
- b) Aprender a fazer: é uma competência mais ampla que a profissional, uma preparação para o imprevisível, com ênfase nas relações interpessoais; ressalta a alternância entre escola e trabalho;
- c) Aprender a ser: visa a procurar se conhecer e a se compreender melhor, buscando autonomia, discernimento, responsabilidade pessoal e comportamento no mundo. A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa numa perspectiva de destino coletivo;
- d) Aprender a viver juntos: por sua vez, refere-se à educação para evitar os conflitos, incentivando a não praticar a violência, a compreender-se mutuamente e mundialmente, ajudando e estabelecendo um espírito novo; refere-se ainda à percepção da interdependência, à descoberta progressiva do outro, aos projetos comuns e à gestão apaziguadora.

É indiscutível a relevância dos pontos apresentados nos quatro pilares do conhecimento, conforme a comissão indica. No entanto, importa destacar, diante da perspectiva apresentada pela UNESCO na definição de prioridades e orientações, a evidência de um caráter idealista presente na concepção veiculada por este organismo. Tendo como referencial de análise as condições objetivas de organização social, o avanço da proposta neoliberal defende o fim do estado de bem estar social, substituído

⁷ O conceito de educação ao longo de toda a vida é a chave que abre as portas do século XXI. Ultrapassa à distinção tradicional entre a educação inicial, a educação permanente e deve aproveitar todas as oportunidades oferecidas pela sociedade. (DELORS, 2001)

pelas propostas de um estado mínimo na condução do processo de reestruturação econômica vivido nas três últimas décadas. Imprime uma característica mais voltada às exigências do capital e, como consequência, reduz a abrangência do Estado como provedor de políticas sociais em atendimento aos direitos da população de um modo geral. Nesta perspectiva, as políticas sociais do Estado apontam para um caráter assistencialista, focalizando a população mais pobre e, portanto, distanciando-se dos princípios de amplitude, conforme orientações da UNESCO.

A partir das considerações feitas anteriormente, destacaremos, a seguir, o elo feito no Brasil para estar em consonância com as propostas dos organismos internacionais aqui analisadas, no sentido de melhorar a educação e o social.

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), segundo Fogaça (1999), procura desempenhar seu papel, propondo ações que busquem oferecer e garantir à população de baixa renda melhores condições de acesso e permanência na escola, assegurando, assim, pelo menos a conclusão do ensino fundamental.

Para atingir esses objetivos, as ações do MEC têm apontado para a melhoria da qualidade de ensino que, por sua vez, envolve a reestruturação dos conteúdos curriculares através da adoção de parâmetros, da avaliação do desempenho do sistema educacional com a implantação de um sistema de avaliação com a Prova Brasil, Provinha Brasil, SAEB, ENEM e etc. e, não menos importante, das ações que visem à revalorização do magistério e ao aumento da eficiência do sistema através da democratização e da descentralização da gestão dos sistemas e das unidades escolares.

Esses objetivos, referidos principalmente ao sistema de avaliação e à melhoria da qualidade do ensino, parecem melhorar as estatísticas educacionais, pois tomando por base estas estatísticas, a

[...] nova política de avaliação do rendimento escolar, que equivale, na maioria das redes públicas, à promoção automática, na medida em que

nenhum dos fatores que contribuem para a má qualidade do ensino foi de fato superado nesses cinco anos de FHC. [...] Por outro lado, o governo estará satisfeito tanto porque poderá lançar mão de dados estatísticos de Primeiro Mundo, nos quais praticamente 100% dos que iniciaram a primeira série terão concluído a oitava, quando porque, desta forma, se atenderá à racionalidades econômica: ao tornar secundária a questão do aproveitamento escolar, o governo cria as condições necessárias para gastar com cada estudante exatamente o equivalente às oito séries ursadas, acabando com o que hoje se considera como um desperdício. (FOGAÇA, 1999, p.60-61).

Alguns fatos apontam que o significado das reformas educacionais para os países em desenvolvimento – como a descentralização, a capacitação dos professores em serviço, os livros didáticos, os guias curriculares, a educação à distância, a prioridade ao ensino fundamental, o assistencialismo ou a privatização dos demais níveis de ensino – acaba sendo universalizado como receituário único para todos, independente da história, cultura ou condição de infraestrutura de cada país.

Um dos fatores que pode influenciar esse contexto seria o fato de que “são economistas que pesquisam a educação e são eles que estão dando o enquadre conceitual e metodológico para essas reformas” (TOMASI, WARDE e HADDAD, 1998, p.12). As propostas do BM para a educação são feitas basicamente por economistas dentro da lógica e da análise econômica. Tal fato também é constatado por Rosemberg (2000).

A partir dos anos de 1970, a UNESCO mudou o perfil dos acesores chamados para atuarem na área da Educação Infantil: a predominância européia cedeu lugar à norte-americana; psicólogos e educadores (Wallon, Piaget, Zazzo) foram sendo substituídos por economistas. (ROSEMBERG, 1998 *apud* ROSEMBERG, 2000).

O direcionamento das políticas do setor social, com o objetivo de desconcentração de obrigações financeiras nos poderes públicos, atingem as políticas educacionais. Esse processo assume algumas características distintas em razão da condição estratégica que a educação passa a fazer parte, sobretudo em um contexto de reordenação produtiva e de exigência que a educação escolar assume para a formação da força de trabalho.

No contexto dessas orientações gerais, inscrevem-se as reformas educativas, de modo a produzir um ordenamento no campo educacional necessários: a) adequar as políticas educacionais ao movimento de esvaziamento das políticas de bem-estar social: b) estabelecer prioridades, cortar custos, racionalizar o sistema, enfim, embevecer o campo educativo da lógica do campo econômico c) subjugar os estudos, diagnóstico e projetos educacionais a essa mesma lógica. (TOMASI, WARDE e HADDAD, 1998, p. 11).

Diante dessa proposta/financiamento/investimento elaborada pelos organismos internacionais e sendo o Brasil um país que já mantinha uma aproximação com estes, fez-se necessário um ajustamento de políticas públicas internas para atender a essas propostas de mudanças na educação básica e que fosse além de uma normatização para a educação no limiar do século XXI. Desta maneira, o governo federal viabilizou o aprofundamento dessas mudanças, tendo como alicerce a realidade brasileira.

Procurando atender a orientação dos organismos internacionais e da nova LDB nº 9.394/96, em 1998, o MEC publicou, em nível nacional, um documento com a finalidade de apresentar linhas norteadoras para o ensino fundamental, denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A expressão Parâmetros Curriculares Nacionais é utilizada como sinônimo de pontos comuns, ou seja, referências pedagógicas comuns que caracterizariam a educação em todas as regiões do país:

[...] o termo **parâmetro** visa comunicar a idéia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõe e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os **pontos comuns** que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras. (PCNs, 1998, p.49, grifo nosso).

O termo currículo é abordado no documento e aponta para uma nova visão na utilização como instrumento democrático, sendo definido como:

[...] a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática. (Ibidem, p.49).

Os PCNs são um conjunto de documentos que se propõem à criação de parâmetros norteadores para as ações educacionais do ensino fundamental. Referem-se à direção do processo de formação humana nos Projetos de Escolarização do Sistema Nacional de Educação, sendo composto pelos seguintes documentos: Documento Introdutório, Documento de Convívio Social e Ético e Documento Específico de cada Área de Conhecimento do Ensino Fundamental, sendo língua portuguesa, língua estrangeira, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física.

Como justificativa da necessidade da elaboração de parâmetros para o currículo escolar, apresenta-se uma análise sobre a educação no mundo, baseada em acordos e documentos de organismos internacionais com os países pobres. Entre esses documentos, introduz-se a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos que, por sua vez, é fruto da

[...] Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela UNESCO, Unicef, PNUD e Banco Mundial onde se firmou compromisso de desenvolver propostas na direção de “tornar universal a educação fundamental e ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. (PCNs,1998, p. 19).

E também da Declaração de Nova Deli, que é

[...] assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo em que reconhece a educação como instrumento proeminente da promoção dos valores humanos universais, da qualidade dos recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural. (Ibidem, p. 19).

Os PCNs contaram também com a sistematização de um conjunto de princípios teóricos e filosóficos e com recomendações para a elaboração das reformas

educacionais necessárias no Brasil, utilizando como sustentação o relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. A sua elaboração encontra-se respaldada na Constituição de 1988 quando aponta

[...] a necessidade e a obrigação do Estado de elaborar parâmetros claros, no campo curricular, capazes de orientar o ensino fundamental de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras (Ibidem, p. 49).

Outro documento que foi de fundamental importância para a sua elaboração foi o Plano Decenal de Educação para Todos que, “elaborado pelas secretarias estaduais e municipais, estabelece um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental do país”, conforme afirma os PCNs (1998, p.19). Por fim, a LDB nº 9.394/96 determina a elaboração de diretrizes norteadoras dos currículos de forma a assegurar uma formação básica comum (RODRIGUES, 2001).

Tais desdobramentos serviram como justificativa para a elaboração dos PCNs que, devidamente amparados por dados recentes sobre a educação brasileira, revelam as desigualdades regionais, o baixo aproveitamento escolar, a defasagem idade/série, os índices de evasão e a repetência. Esses indicadores apontaram para a necessidade de construção de uma referência curricular nacional para o ensino fundamental, configurando-se como instrumento para a melhoria da qualidade da educação nacional.

O processo de elaboração dos PCNs contou com a participação de educadores brasileiros situados no contexto das discussões pedagógicas atuais e se dividiu em duas fases. A primeira fase caracterizou-se pela elaboração de versões preliminares analisadas e debatidas por professores de diferentes graus de ensino, especialistas da educação e de outras áreas, instituições governamentais e não governamentais. A segunda fase pautou-se pela elaboração da última versão do documento, considerando as críticas e sugestões apresentadas pelos pareceristas.

O Documento Introdutório dos PCNs apresenta os pressupostos gerais da proposta do MEC. Este documento é organizado em cinco partes, das quais somente a

primeira analisaremos neste texto. A parte referida trata da educação no mundo e no Brasil e apresenta dados sobre a conjuntura mundial e brasileira, ressaltando o analfabetismo e as baixas taxas de escolarização. Esses dados justificam a necessidade de uma reforma educacional e a importância dos parâmetros como o referencial curricular nacional para o ensino fundamental.

O Documento Introdutório compreende também as finalidades e os conteúdos dos PCNs com relação às diferentes áreas do conhecimento, os temas transversais, os objetivos do ensino fundamental e a constituição de uma referência curricular com relação à concepção de ensino e aprendizagem, aos objetivos, aos conteúdos, aos critérios de avaliação e às orientações didáticas.

Os PCNs concretizam como projeto educativo da escola os aspectos do trabalho da comunidade escolar e a organização do trabalho na escola. Tratam também dos temas referentes à adolescência e juventude na sociedade atual e na escola como espaço de construção de identidades e projetos para reflexão sobre questões juvenis, tecnologias da comunicação e informação na sociedade, na educação, na vida e na escola.

Esse documento introdutório aponta a possibilidade de escolarização por ciclos de aprendizagem, “sendo que cada ciclo corresponde a dois anos de escolaridade no ensino fundamental” (PCNs 1998, p. 10). Essa proposta permite compensar a pressão que o tempo faz, distribuindo os conteúdos de forma mais adequada e em tempos mais flexíveis, buscando, desta forma, introduzir os educandos numa estrutura curricular que privilegie a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, respeitando as diversidades socioculturais e a idade cronológica deles.

Esse caráter facultativo é coerente com as determinações da nova LDB nº 9.394/96, no artigo 32, § 1º: “É facultativo aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos”. Essa questão se evidencia claramente no Artigo 23, Seção I, das disposições gerais.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (LDB, 1996, p. 20).

Nesse processo de ciclagem, procura-se eliminar uma possível ruptura e fragmentação dos conhecimentos culturalmente produzidos, introduzindo, como já foi dito, os educandos numa estrutura curricular que privilegie a continuidade no processo de ensino aprendizagem, respeitando as diversidades culturais e do desenvolvimento dos educandos.

Portanto, observa-se que o objetivo geral dos PCNs é ser referência para todos os níveis da educação brasileira, direcionando à formação de professores, à avaliação do ensino-aprendizagem, aos projetos pedagógicos das redes estaduais e municipais, à escola e ao professor em sala de aula.

Os objetivos dos PCNs são considerados pontos de partida para refletir sobre qual é a formação que pretende proporcionar aos estudantes as possibilidades de um bom convívio social. O objetivo geral do ensino fundamental une-se ao do objetivo geral de cada área, ao de convívio social e ético que se desdobra em objetivos de ensino em ciclos e a aqueles mais específicos aplicados na sala de aula. De acordo com o documento introdutório,

[...] as capacidades expressas nos objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais são propostas como referências gerais e demandam ações a serem realizadas nos níveis de concretização curricular das Secretarias Estaduais e Municipais, bem como das escolas, a fim de atender as demandas específicas de cada localidade. (PCNs, 1998, p. 74).

Potencializando a capacidade dos estudantes, ajusta-se a maneira de selecionar e tratar os conteúdos para auxiliá-los a desenvolver ao máximo as suas possibilidades, as capacidades de ordem cognitiva, afetiva, física, estética, e as de relação interpessoal e de inserção social.

Ao aprender a resolver problemas e a tomar atitudes em relação às metas que se quer atingir, o estudante faz aquisições progressivas de códigos de representação e a escola, deste modo, auxilia o estudante a se adequar às várias vivências a que são expostos no universo cultural em que estão inseridos.

Nos PCNs, os critérios de avaliação da aprendizagem devem considerar

[...] as expectativas de aprendizagem, [...] a organização interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social [...], na qual os estudantes tenham condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social. (PCNs, 1998, p. 80).

A avaliação, nesse sentido, passa a exercer ao professor a função de subsidiar e orientar a intervenção pedagógica para o estudante como instrumento de conscientização de conquistas, dificuldades e possibilidades para a reorganização de seu investimento na tarefa de aprender. Para a escola, a avaliação possibilita definir prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio (PCNs, 1998).

O documento introdutório sugere também uma avaliação inicial (diagnóstica) e final para cada etapa do Projeto Político Pedagógico (PPP). Além disso, recomenda-se a utilização de uma diversidade de instrumentos e situações avaliativas, bem como de diferentes linguagens, como a verbal, oral, escrita, gráfica, numérica e pictórica. Sugere, finalmente, observações sistemáticas, análise da produção dos estudantes e esclarecimento dos conteúdos e expectativas de aprendizagem para os estudantes.

Dá-se também uma grande ênfase ao papel da escola para a formação dos estudantes socialmente críticos, sendo, dos quatro pilares da educação definidos pela UNESCO, o convívio social, o aprender a viver juntos, o mais importante.

Pelos PCNs, a função social da escola passa pela aproximação de conteúdos socioculturais de maneira crítica e construtiva e, pela reconstrução dos conhecimentos

para a inserção dos jovens no mundo do trabalho, essa visão leva-nos a crer que a educação forma o trabalhador para o mercado, secundarizando a possibilidade de formação de um cidadão.

No que diz respeito à concepção de ensino e aprendizagem desejáveis para a escola, o documento é centrado no aprender e ensinar, construir e interagir, se aproximando de uma perspectiva construtivista que é considerada como um conjunto de princípios explicativos do desenvolvimento e da aprendizagem humanos.

A abordagem construtivista afirma o papel mediador dos padrões culturais, para integrar, num único esquema explicativo, questões relativas ao desenvolvimento individual e à pertinência cultural, à construção de conhecimentos e à interação social. (PCNs, 1998, p. 72).

Nesse sentido, reafirma-se o construtivismo, delimitado a partir da teoria psicogenética de Jean Piaget e de seus colaboradores, como a base da concepção de ensino e aprendizagem. Entretanto, o documento não considera apenas essa teoria como referência para a proposta, delimitando-o a partir de outros enfoques cognitivos, como o da

[...] teoria da atividade, nas formulações de Vygotsky, Luria e Leontiev e colaboradores, em particular no que se refere à maneira de entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e a importância conferida aos processos de relação interpessoal; o prolongamento das teses no campo da psicologia cultural, como as enunciadas nos trabalhos de M. Cole e colaboradores, que integra os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação; e a teoria da aprendizagem verbal significativa, de Ausubel, e seu desdobramento em outras teorias. O núcleo central da integração de todas estas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando esta convergência. (PCNs, 1998, p. 71).

Podemos perceber que a constituição dos PCNs está intimamente relacionada ao processo de implementação de políticas educacionais que visam reformular o sistema educacional dos países em desenvolvimento, tendo como pressuposto o

atendimento das exigências do processo de globalização e de desenvolvimento do projeto neoliberal no Brasil, especialmente a partir dos anos de 1990.

Do estudo feito até agora, podemos destacar que tanto no documento introdutório, quanto nos documentos específicos de áreas, está expresso um mesmo ideário, as mesmas concepções de sociedade e de educação características do pensamento neoliberal.

Os parâmetros expressam, portanto, o cumprimento das reais funções do Estado capitalista: ação coercitiva que busca justificar e manter sua hegemonia, além de utilizá-la como instrumento para a conquista do consentimento da classe dominada através de um discurso com aparência de crítico e democrático.

Baseados nas orientações oriundas do BM, da UNESCO e do MEC através da publicação da Constituição Federal de 1988, da LDB, dos PCNs e, posteriormente, do Mais Educação⁸ - esse último como objetivo de fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, direcionado às escolas que adotaram ou adotarão o horário expandido ou em tempo integral – percebemos, então, que nos anos de 1990 que os organismos internacionais apontaram para novos rumos. Estes atenderam principalmente o ideário neoliberal e alguns anseios de uma sociedade que necessitava de mudanças para a educação nacional.

As políticas públicas educacionais brasileiras têm sido objeto de debates em decorrência das constantes mudanças sociais locais e mundiais. Moll (2004) afirma que nosso cenário educacional nacional se configura complexo, sendo necessário explorar as experiências dos acontecimentos em seus diferentes espaços sócio-históricos, de forma a construir um modelo educacional que atenda a um novo processo social. As comunidades cresceram de forma desordenada e com elas surgiram as questões de violência social, levando as instituições escolares, as comunidades escolares e principalmente as iniciativas governamentais a buscarem saídas para as questões sociais da contemporaneidade.

⁸ Portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.

Nesse contexto, as instituições escolares passaram a apresentar duas funções básicas: educação e proteção. Tais funções induzem a discussão em torno dos caminhos trilhados para a adoção de uma política de educação integral no Brasil e como tais preceitos constitucionais-legais, conseguirão dar conta de oferecer aos estudantes, principalmente da rede pública e, no caso deste estudo, na rede pública municipal de Goiânia, as oportunidades necessárias para a soma de tempo e espaço em que as instituições escolares estão inseridas para garantir a oferta de ensino de qualidade.

Podemos afirmar que, na escola em tempo integral, por se tratar de uma política recente no Brasil, apesar de já ter havido experiências pontuais, como veremos posteriormente neste estudo, há a necessidade de se analisar a realidade das políticas educacionais implantadas que buscam a melhoria da qualidade de ensino. Esta passou a ser uma proposta de construção coletiva entre os governos federal, estadual e municipal e demais setores da sociedade civil organizada. (CAVALIERE, 2002)

Nesse contexto, a prefeitura da cidade de Goiânia não ficou alheia às mudanças educacionais percebidas, neste período, no âmbito administrativo e pedagógico, culminando no final dos anos de 1990 numa proposta pedagógica que aproximava dos indicativos legais para as escolas municipais alinhadas com o projeto “Escola para o Século XXI”. Em 1998, iniciou-se a organização dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano como projeto inicial em quarenta escolas da rede e, posteriormente, em toda a RME.

Com o fim da implantação do referido projeto, a SME iniciou a implantação e implementação de forma gradativa das escolas de tempo integral, levando em conta também os preceitos legais e o anseio da sociedade, com o tempo de permanência da criança e do adolescente expandido para oito horas. Conforme Lima,

Se o objetivo da escola é promover a aprendizagem humana, o critério fundamental deveria ser a organização do tempo de forma que os indivíduos envolvidos sejam a prioridade e que, portanto, a concepção de tempo acompanhe os processos de aprendizagem tal como eles ocorrem na espécie humana [...]. (LIMA, 2002, p. 5).

A escola hoje vem assumindo a responsabilidade e compromissos educacionais bem mais amplos, tentando romper, principalmente, com a antiga função de apenas instrução escolar quando atinge as grandes massas da população brasileira, ampliando assim as funções da escola no mundo moderno.

Concordamos que é impossível entendermos as políticas públicas educacionais e, especialmente, a proposta de educação em tempo integral, sem entendermos a história das propostas de educação integral no Brasil, sua concepção social, do trabalho, da cultura, do adulto e da criança, e as relações intrínsecas neste contexto.

1.2 O Brasil e os primeiros apontamentos de um ensino integral

Historicamente, os ideais e as práticas educacionais “reformadoras” fizeram uso, com diversos sentidos e significados, da noção de educação integral. É evidente que o estudo desenvolvido com as escolas de tempo integral não é uma novidade na história da educação no Brasil, porém, com raríssimas situações de sucesso.

Podemos destacar diversas experiências educacionais que mereceram destaques entre os estudiosos durante o século XX. Entre elas, podemos citar:

As “escolas da vida completa” inglesas; os “lares de educação no campo” e as comunidades escolares livre “na Alemanha; a “escola universitária” nos EUA; as “casas das crianças” orientadas por Montessori, na Itália; a “casa dos pequenos”, criada por Claparède e Bovet em Genebra; a “escola para a vida”, criada por Decroly e, Bruxelas, e muitas outras mais. (LUZURIAGA, 1990; LARROYO, 1974 *apud* CAVALIERE 1997).

Reservando as devidas características de cada escola, podemos, de maneira geral, afirmar que todas davam à articulação da educação intelectual com a atividade criadora, em suas mais variadas expressões, à vida social comunitária da escola e à autonomia dos alunos e professores a formação global da criança (CAVALIERE, 1997).

Arroyo (1988) destaca que as primeiras preocupações com a educação em tempo integral nasceram fora da escola, em espaços isolados ou instituições totais e comunidades morais destinadas à formação de guerreiros, monges, sábios e príncipes, conforme indicam registros históricos. Assim sendo, mesmo que sua iniciação tenha ocorrido fora de instituições escolares, foi somente junto destas que se ganhou uma identidade própria e definida.

Paro et al. (1988) fizeram uma análise histórica da educação brasileira, mostrando que, no final dos anos de 1920, surgiu, pela primeira vez, uma proposta de escola integral com o movimento denominado “otimismo pedagógico”, introduzindo sistematicamente as ideias escolanovistas que defendiam uma reformulação interna da escola. Assim, dar-se-ia a cada indivíduo uma formação integral associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana que, principalmente, o capacitasse a viver como verdadeiro cidadão.

Mas o adjetivo integral ainda não dizia respeito ao aumento das horas de escolaridade, e sim ao papel da escola em seu desempenho educativo. Tal proposta, resultante do então otimismo pedagógico, como era de se esperar, como as outras propostas da Escola Nova, só conseguiu ser efetivada no seio das classes mais privilegiadas da população, pois “as novas idéias” em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência” (CAVALIERE, 1997).

Nesse sentido, no Brasil houve investidas significativas a favor da Educação Integral, tanto no pensamento quanto nas ações de cunho educativo católicos, anarquistas, integralistas e de educadores como Anísio Spínola Teixeira. Esse educador marcou a história da educação brasileira ao longo do século XX com sua atuação política e suas idéias, fundamentadas especialmente nos postulados teóricos

de John Dewey, que tanto defendia quando procurou implantar instituições escolares em que essa concepção fosse vivenciada.

Na década de 1930, por exemplo, as fases dessa Educação Integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, fundamentos que, no contexto de suas ações, podem ser caracterizados como político-conservadores. Já para os anarquistas, na mesma década, a ênfase recaía sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, em uma clara opção política emancipadora.

Somente na década de 1950 é que apareceram as primeiras propostas de Educação Integral voltadas para a escola, especialmente para as camadas populares. Borges (1994) acrescenta ainda que, indiscutivelmente, as primeiras experiências de escolas de tempo integral no Brasil decorreram da obra de Anísio Teixeira nos seguintes estados: a) Bahia, mais precisamente a partir da década de 1950; b) no Rio de Janeiro, nos anos de 1960 e em Brasília, nos anos de 1990. Depois da promulgação da LDB 9394/96, a expansão das escolas em tempo integral chegou à maioria dos estados e municípios, dentre estes no estado de Goiás e na cidade de Goiânia. Ao analisar-se o censo escolar realizado em 2008, por exemplo, constatou-se o aumento de escolas com oferta de contraturno escolar: “Em um ano, aumentou em cinco vezes a quantidade de alunos matriculados em escolas de educação básica que já ofereciam, ou passaram a oferecer, atividades complementares” (SOUZA, 2005).

Consagrado por inúmeras contribuições à educação no Brasil, em 1947 o renomado professor baiano Anísio Teixeira, à frente da secretaria de Educação e Saúde da Bahia, idealizou e concebeu um projeto inovador que previa a construção de centros populares de educação em todo o estado para estudantes até dezoito anos. A única escola concluída foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado em 1950, no bairro popular da Liberdade, em Salvador, que ficou conhecida como “escola parque”.

Esse centro era composto por quatro escolas e uma escola parque como proposta de alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e

dança, distribuídas ao longo de todo o dia. Nesta configuração, encontramos as atividades, historicamente entendidas como escolares, sendo trabalhadas nas escolas-classe, bem como outra série de atividades que aconteciam no contraturno escolar.

Com a criação desse centro Anísio Teixeira, um dos mestres intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, colocou-se em prática uma experiência pioneira de educação em tempo integral, que se tornaria modelo para projetos de educação posteriores. Segundo Teixeira, a escola parque era “um ensaio de solução para a educação primária”.

O modelo escolar proposto não pretendia ser um mero “remédio circunstancial”, mas, antes, o passo inicial para a solução do problema da educação primária no País, que demandava mudança estrutural, de modo a atender os objetivos de uma nova sociedade, que se formava em decorrência do acelerado desenvolvimento econômico. Tal posição tem como pressuposto ser a escola primária uma instituição fundamental para a sociedade em fase de transformação. (PEREIRA, 2009, p. 5002).

Tubira (2000, p. 6) lembra os seis princípios básicos da escola idealizada por Anísio Teixeira, sendo eles:

- A educação é um direito;
- A educação não é um privilégio;
- A educação de base deve ser geral e humanista;
- Educar pelo trabalho;
- A escola pública é a máquina que prepara para democracia;
- O professor tem que ser capacitado democraticamente.

Nessa escola, ele procurava oferecer à criança uma educação ativa e integral, da alimentação até a preparação para o trabalho e a cidadania. Foi um modelo inovador, considerado parâmetro internacional e divulgado pela UNESCO em outros países,

tornando-se inspiração para a construção do sistema educacional da cidade de Brasília no final dos anos de 1950.

Em Brasília, cada uma das primeiras quatro superquadras, onde hoje está situado o centro histórico da cidade, recebeu uma escola-classe e jardins de infância.

A proposta do Sistema Integrado de Educação Pública de Brasília tinha como objetivo ampliar as oportunidades para a capital do país oferecer à nação um conjunto de escolas que constituísse modelo para o sistema educacional brasileiro (TEIXEIRA,1994). Na fundamentação da proposta que se constituiu em Brasília, estava presente uma preocupação com o fato de que as mudanças recorrentes no mundo moderno impõem à escola novas atribuições e funções, de modo que a organização do tempo escolar deve responder a essas novas exigências (SOUZA, 2005).

Na década de 1960, a fundação da cidade de Brasília trouxe consigo vários centros educacionais, construídos nessa mesma perspectiva. Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos, dentre outros, postularam a comissão que organizou o Sistema Educacional da capital, que compreendia: jardins de infância destinados à educação de crianças nas idades de quatro, cinco e seis anos; escolas-classe para o ensino das matérias curriculares e escolas-parque, para complementar a tarefa das escolas-classe por meio de atividades artísticas e recreativas.

O sistema educacional elaborado criou também a Universidade de Brasília e o Plano para a Educação Básica. Para o nível educacional elementar, concebeu-se um modelo de Educação Integral inspirado no modelo de Salvador, num contexto bastante diverso daquele em que se desenvolvera a primeira experiência.

Na concepção de Anísio Teixeira, a organização do tempo escolar em período integral constitui-se em uma verdadeira e, imprescindível, possibilidade de avanços para a educação pública.

Em 1985, surgiu o Programa Especial de Educação (PEE), tentando responder aos desafios enfrentados pelo ensino no Rio de Janeiro, tendo como objetivo consolidar

um ensino público moderno, bem aparelhado e democrático. Depois de propor várias metas, o governo do Rio de Janeiro consolidou a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública – os CIEPs – constituindo como uma das mais polêmicas implantações de Educação Integral realizada no país (PARO, 1988).

Foram construídos aproximadamente quinhentos prédios escolares, cuja infraestrutura permitia abrigar o que se denominava como “Escola Integral em horário integral”. Estes localizaram-se preferencialmente em regiões de concentração de população carente, oferecendo aulas compatíveis com o currículo de 1º grau vigente na época, complementadas com sessões de estudo dirigido e “atividades como esportes e participação em eventos culturais, numa ação integrada que objetiva elevar o rendimento global de cada estudante” (RIBEIRO, 1986, p. 82 *apud* PARO, 1988).

Os prédios dos CIEPs foram planejados pelo arquiteto Oscar Niemeyer, sendo o CIEP padrão composto por três blocos: no principal, com três andares, ficam as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de recreação.

No segundo bloco, o salão polivalente, está o ginásio coberto com quadra, arquibancada e vestiários e, no terceiro, de forma octogonal, está a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos residentes. Ribeiro (1986) destaca que esse padrão estrutural não aparece em todos os CIEPs, devido à extensão dos terrenos onde foram construídos. Neste caso, o CIEP é composto apenas pelo prédio principal, estando no terraço a quadra coberta, os vestiários, a biblioteca e as caixas d’água.

Na proposta dos CIEPs, a permanência dos alunos eram prevista para oito horas, guardando suas respectivas particularidades, principalmente no que diz respeito às séries iniciais ou às rotinas escolares pré-organizadas, para seus dirigentes. A intenção destas instituições de ensino foi passar à população ou comunidade escolar circunvizinha que:

O CIEP se propõe como uma “escola-casa” que pretende respeitar os direitos das crianças. Assumindo como verdadeiros alguns dos supostos fatores pelos quais os estudantes não permanecem nas escolas ou não obtém rendimento adequado (desnutrição, dificuldades

para a aquisição de material escolar, doenças infecciosas, deficiências de saúde – problemas dentários, visuais e auditivos), o CIEP se propõe superar esses obstáculos mediante programas de alimentação, subsídios aos pais e programas de atendimento médico-odontológico, de modo que os estudantes tenham as melhores condições para aprender. (PARO, 1988, p. 20).

Realizaram-se vários estudos sobre essa implantação, apresentando seus ranços e avanços, deixando evidente o caráter assistencialista na proposta apresentada.

Cavaliere (2003) destaca que uma das críticas mais frequentes feita ao programa dos CIEPs foi a que o classificou como projeto assistencialista. Pesquisadores foram quase unânimes ao afirmar que não existia, de fato, um projeto pedagógico que respaldasse a construção dos prédios públicos estaduais. Ao contrário, entre as ênfases do programa estavam o atendimento às crianças pobres, oferecendo também alimentação e outros serviços essenciais. Entendemos que as propostas das escolas de tempo integral não devem priorizar seus objetivos com questões assistencialistas ou paternalistas, pois não devem ser sinônimos de assistência médica, dentária, nutricional etc.

Contudo, outros governos não garantiram a continuidade dos CIEPs. Os motivos alegados são vários, desde a suposta falta de verba por se tratar de um projeto supostamente caro, como pela constante prática de não continuidade das políticas iniciadas por administrações anteriores. A experiência dos CIEPs serviu como base para a implantação do projeto em tempo integral de outras escolas em outros estados do Brasil.

Nesse período, também aconteceram outras iniciativas menos divulgadas que visavam melhorar a qualidade do ensino no país e que, de alguma maneira, propunham a extensão do tempo da criança na escola, como o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), implementado entre os anos de 1980 e 1990 pelo governo paulista. O diferencial desse programa é que sua atuação consistia no fornecimento de recursos e financiamento para experiências existentes nos municípios, não interferindo na gestão

e na forma de realização das atividades financiadas (PARO et al., 1988 *apud* SOUZA, 2005). Ao contrário dos CIEPs, a escola como instituição central para a oferta das atividades complementares não era a proposta do PROFIC, sendo utilizados espaços alternativos fora do ambiente escolar para a realização destas atividades, com o envolvimento de diversos órgãos públicos e entidades privadas.

Ainda com base no projeto dos CIEPs, nos anos de 1990, criaram-se quatrocentos e quarenta e quatro Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) em vários estados do Brasil. Neste programa, o objetivo era avançar no campo educacional no Brasil com um sistema de atendimento diferente do ensino tradicional, visando garantir a educação integral à criança. No país, apesar do investimento dispendioso, não houve sucesso, ou seja, o projeto pedagógico não chegou a ser executado na maioria dos CAICs, sendo que muitos equipamentos e materiais acabaram sem uso, levando em 1995 ao fim oficial do projeto pelo governo federal.

Grande parte dos CAICs funcionam como escolas de tempo parcial. No município de Goiânia, por exemplo, onde foram construídos dois CAICs, um foi transformado em Colégio da Polícia Militar de Goiás (CPMG), colégio conveniado estadual, onde funcionam os ensinos regulares fundamental e médio, oferecidos em três turnos, e o outro tornou-se sede descentralizada da Universidade Estadual de Goiás – UEG.

Em Goiás, ainda há CAICs que continuam oferecendo atividades nos moldes previstos pelo projeto inicial por iniciativa dos governos locais, como o CAIC construído na cidade de Catalão/GO, que iniciou suas atividades em maio de 1995.

Esse centro, denominado “CAIC São Francisco de Assis”, é mantido pelo município e

[...] atende cerca de 1500 alunos de 12 bairros onde, além de oferecer o Ensino Regular, desenvolve vários programas e projetos como dança, música, teatro, esportes e inclusão digital, que envolvem os alunos quase que o dia todo” (CAIC CATALÃO, 2008 *apud* SANTOS 2009).

Em 2003, a prefeitura de São Paulo continuou com outras iniciativas, como os Centros Educacionais Unificados (CEUs), abrangendo principalmente a periferia da capital. Os CEUS atendem crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em regime de período integral, abrangendo atendimento aos estudantes direcionado à família e à comunidade escolar.

Cada CEU possui salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), tele centro, padaria, centro comunitário, teatro, biblioteca, salas de música e dança, duas orquestras, rádio comunitário, estúdios de produção e gravação multimídia, escola de iniciação artística, ginásio coberto, quadras, pista de *skate* e piscinas, sendo usado pela comunidade inclusive nos finais de semana.

Analizamos experiências diferenciadas de ampliação de jornada escolar que têm como base as experiências citadas anteriormente. Estas entremeiam turno e contraturno, com metodologias diversas de trabalho das experiências que são desenvolvidas em municípios brasileiros, tais como Belo Horizonte/MG, Apucarana/PR, Nova Iguaçu/RJ, dentre outros.

O Programa Escola Integrada, por exemplo, foi criado em 2006 pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e concebe a educação como um processo que abrange as múltiplas dimensões formativas do sujeito, possuindo, como objetivo, a formação integral dos estudantes de seis a catorze e quinze anos do Ensino Fundamental. Este programa amplia sua jornada educativa diária para nove horas, por meio da oferta de atividades diversificadas de forma articulada com a proposta político-pedagógica – PPP – de cada instituição educativa. (BRASIL, 2007a).

Esse programa é coordenado pela Secretaria de Educação em articulação com os outros setores da prefeitura e conta com a parceria de várias instituições de ensino superior, além de ONGs, artistas, comerciantes e empresários locais, todos envolvidos na construção de uma grande rede responsável pela educação integral dessas crianças e desses jovens. O programa utiliza os espaços das próprias escolas, das

comunidades, além de outros espaços físicos e culturais. Assim, tem como perspectiva a transformação de diferentes espaços da cidade em centros educativos, no sentido de criar-se uma nova cultura do educar que tem, na escola, seu ponto catalisador, mas que a transcende para explorar e desenvolver os potenciais educativos da comunidade (BRASIL, 2007a).

Já o bairro-escola é um projeto da Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu, iniciado em março de 2006, e tem como objetivo integrar a criança com o lugar onde mora, contribuindo, dessa maneira, para o seu melhor rendimento escolar.

O bairro-escola oferece atividades sócio-educativas, incluindo atividades culturais e esportivas na modalidade extraclasse, no contraturno, e estabelecendo parcerias locais com diversos espaços e diferentes instituições que se transformam em espaços de aprendizado. Essas atividades, associadas às orientações dos PCNs e ao PPP de cada escola, podem ser desenvolvidas por monitores (oficineiros e voluntários) selecionados entre os moradores e integrantes das entidades parceiras.

Na cidade de Apucarana/PN, o Programa de Educação Integral está em funcionamento desde 2001. O programa procura ir além do senso comum de uma separação entre turno e contraturno, ou de tempo integral limitado à ampliação das horas diárias de permanência do estudante na escola.

Para tanto, considera-se o estudante sob uma dimensão de integralidade para atender aos aspectos cognitivos, político-sociais, ético-culturais e afetivos. Esse programa enfatizou o desenvolvimento das habilidades de compreensão, domínio e aplicação dos conteúdos estudados, razão pela qual a oferta de atividades complementares artísticas, culturais, sociais ou esportivas e de acompanhamento individualizado do desenvolvimento do educando é considerada em uma perspectiva de interdisciplinaridade.

Nesse programa, nota-se também a presença de parcerias com a comunidade, destacando-se a participação de instituições de ensino superior, clubes de serviço, associações, instituições militares, ONGs, famílias, voluntários e outros.

A caminhada de Apucarana motivou municípios como Porecatu, Realeza, Castro, Mauá da Serra, Paranaguá, Telêmaco Borba, Cornélio Procópio, Sertanópolis no Paraná, e Penápolis no Estado de São Paulo, dentre outros, que já implantaram o Programa a partir do conhecimento da experiência *in loco* (BRASIL, 2007a).

No estado de Goiás, por iniciativa dos governos locais, já existem escolas públicas da rede estadual de ensino e da rede municipal de educação de Goiânia funcionando em tempo integral. A SEE iniciou a implantação e implementação do horário ampliado em agosto de 2006, e até 2009 registrou setenta escolas em pleno funcionamento em tempo integral, beneficiando mais de 18 mil alunos (GOIÁS, 2008 apud, SANTOS, 2009)).

A SME de Goiânia iniciou a implantação de escolas de tempo integral em abril de 2005 e vem, gradativamente, ampliando o número de instituições escolares que atendem seus alunos em horário expandido. Em 2008, contou com treze EMTIs que atenderam aproximadamente três mil alunos regularmente matriculados no ensino fundamental (GOIÂNIA, 2008a).

A essas experiências somam-se várias outras, frutos de iniciativas de governos municipais e estaduais, bem como do governo federal, por vezes com a participação de organizações da sociedade civil, provocadas por uma demanda pela melhoria da qualidade de educação.

O aumento dos projetos e da execução de propostas que preveem a expansão da jornada escolar no Brasil ocorreu particularmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. A legislação educacional brasileira prevê que o ensino fundamental deverá ser progressivamente ministrado em tempo integral. A referida Lei, na seção destinada ao ensino fundamental, afirma que:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.
§ 1º. São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1997).

As disposições transitórias da referida lei igualmente asseveram, no artigo 87, parágrafo 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” (BRASIL, 1997). Contudo, a LDB deixa a critério dos sistemas de ensino o planejamento e as decisões referentes à implantação do tempo integral.

O governo federal também tem implementado programas que visam colaborar com a ampliação da jornada escolar nas instituições de ensino fundamental. Temos o exemplo do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001 que, por sua vez, também apoia no sentido de garantir que as escolas brasileiras, gradativamente, atendam os estudantes em tempo integral.

Dentre os objetivos e metas previstos para o ensino fundamental no PNE, temos: “Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (BRASIL, 2001).

Santos (2009), em sua dissertação de mestrado, realizou um levantamento da quantidade de escolas em tempo integral que estão em funcionamento no Brasil. Dentre as redes públicas estaduais de educação no Brasil, foram identificadas dez redes de ensino. O estado do Amazonas já conta com quatro ETIs com jornada diária de dez horas. Minas Gerais possui mil setecentos e de 1990 ETIs com jornada de cinco horas e meia, sendo o estado que possui o maior número de ETIs no país. Em Pernambuco, existem trinta e três ETIs e, no Rio Grande do Sul, vinte e quatro estados com jornada escolar ainda não definida totalmente. Santa Catarina possui cento e vinte e oito ETIs com jornada de sete e nove horas, São Paulo quatrocentos e sessenta e nove ETIs de nove horas de jornada escolar, Sergipe quarenta escolas com nove horas e quarenta minutos de jornada escolar e o Tocantins com onze escolas com seis horas e trinta minutos de jornada.

Goiás conta hoje com cento e cinco ETIs de um total de mil cento e nove escolas da REE. Estas ETIs atendem aproximadamente dezoito mil estudantes em todo o estado, que contam com três refeições diárias. As atividades previstas no projeto, além do currículo formal obrigatório, são: aulas de reforço escolar, leitura, esportes, artes e auxílio nas tarefas de casa, ainda trabalhando no contraturno. De acordo com a SEE, a finalidade ou o objetivo do projeto em execução é:

De acordo com a Secretaria, “a escola em período integral pode contribuir de forma decisiva para a melhoria da qualidade da educação no nosso estado, consolidando as iniciativas de contraturno que já reduziram a defasagem idade-série e a evasão escolar” (GOIÁS, 2008, apud SANTOS, 2009).

A REE com o menor número de escolas no programa apresenta o maior número de horas na jornada escolar diária: dez horas. Nesse caso, ao ingressar no programa, a escola passa imediatamente a oferecer atividades das 7h às 17h, o que pode impedir a adesão de outras unidades escolares que, devido à demanda, atendem um grupo de alunos no turno matutino, outro no turno vespertino e outro no turno noturno.

Além da dificuldade referente à demanda de alunos, também são barreiras para as escolas as modificações necessárias quanto ao uso do espaço físico e aos profissionais de cada unidade. Estas questões necessitam de tempo para as devidas alterações e tornam-se uma limitação real para a ampliação imediata da jornada diária de permanência do estudante na ETI.

A partir dos dados descritos, é possível concluir que existem experiências de ETI em andamento em redes estaduais de educação de quase todas as regiões do país, sendo que todos os projetos podem ser considerados recentes, já que foram implementados após o ano 2000. Considera-se a proporção entre o número de escolas em cada rede estadual de ensino e o número de escolas inseridas nas experiências de implantação das escolas de tempo integral. (SOUZA, 2009)

No mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil, publicado em 2009 pelo SECAD, constatou-se que

Os maiores percentuais associados aos estados do Rio de Janeiro (53,1%), Ceará (41,5%), Minas Gerais (39,6%), Santa Catarina (34,6%), São Paulo (33,2%) e Pernambuco (31,2%) e, de outro, as menores percentagens relacionadas aos estados do Amazonas (2,5%), Pará (4,2%), Tocantins (4,9%) e Sergipe (8,3%). Os estados do Amapá, Roraima, Rondônia e Acre, embora com índices significativos de municípios respondentes, não evidenciaram vir desenvolvendo experiências de jornada escolar ampliada. (BRASIL, SECAD, 2009, p. 16).

A região Centro-Oeste apresenta o menor percentual de alunos envolvidos nas experiências de jornada escolar ampliada no Brasil totalizando 9% das experiências implantadas desde 2008. No estado de Goiás, há cerca de 31,81% do total percentual.

Os projetos de ETIs, em Goiás, especificamente nas redes estaduais, têm em comum o fato de destinarem um tempo específico para o ensino das disciplinas do currículo básico que, normalmente, acontecem no período matutino e, no outro, no turno vespertino, para realização das oficinas ou demais atividades diferenciadas. Segundo Souza (2009), essa separação acontece nas experiências de São Paulo, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Goiás e Distrito Federal. Sendo assim, em um turno a rotina dos estudantes não se diferencia da rotina vivenciada nas escolas de tempo reduzido; somente o outro turno é distinto, com atividades complementares.

Podemos perceber que as ETIs já citadas constituem basicamente de atividades pedagógicas, esportivas, recreativas, sociais e semiprofissionalizantes, que incorporam uma ampliação no número de horas, em que a criança ou o adolescente permanece na instituição escolar.

Essa extensão da jornada escolar redefiniu o papel da escola, transformando-a de instituição responsável somente pelo ensino em instituição que deveria também ser responsável pela formação integral do estudante.

As propostas de Educação Integral baseadas principalmente nas concepções da Escola Nova nascem com o intuito de solucionar a severa crítica que tem existido nos últimos tempos, de que a escola pública brasileira tem ministrado apenas instrução aos nossos estudantes. Por essa razão é que a escola de tempo integral propõe, através dessas mudanças, que a escola, além de informativa, seja também formativa, e que ofereça um programa capaz de sustentar o desenvolvimento de uma educação integral aos estudantes. No entanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido até se transformar o legal em real.

Ao ampliar o tempo de permanência do estudante na escola, é necessário assegurar um currículo diferenciado, com atividades escolares eleitas pelo coletivo escolar, respeitando o ritmo, o tempo e as experiências dos estudantes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Na prática, essa educação integral é, em grande parte, oferecida através das atividades extracurriculares que, além de complementarem os conteúdos curriculares, possuem também um caráter formativo, incluindo-se aí a aquisição de valores morais, culturais e sociais.

Dessa maneira, a educação integral seria composta por uma parte intelectual e uma parte diversificada. A maioria das iniciativas descritas acima é chamada de atividades extracurriculares, como por exemplo, os esportes, o estudo das artes e a abrangência dos temas transversais, como a orientação sexual, as atividades semiprofissionalizantes, o reforço e a tarefa escolar.

O atendimento aos estudantes em regime de tempo integral procura dar-lhes oportunidades para enfrentar a vida, integrando-os socialmente através do conhecimento considerado mais completo e relacionado com a realidade concreta em que estão inseridos. Além disso, mostram seus direitos e deveres nesta comunidade, possibilitando, assim, a formação de atitudes e hábitos de convivência social, da estética, de vida saudável, de acordo com seus interesses e aptidões nas mais diversas atividades profissionais.

Paro et al. (1988) afirmam que o estudo de crianças e adolescentes em escolas de tempo integral tem causado muitas discussões no meio educacional brasileiro. Alguns argumentam ser contra, criticando excessivamente o caráter assistencial que os projetos podem assumir. Vão ainda mais além, dizendo que, antes de tudo, é necessário que se garanta um ensino de boa qualidade em período parcial, o que, segundo eles, ainda deixa a desejar.

Em geral, as finalidades apresentadas no que concerne à implantação dos programas da ETI referem-se à possibilidade de alcance de qualidade na educação. Nesse sentido, Torres (1988) destaca que a qualidade seria obtida com a diminuição dos níveis de repetência, evasão escolar e distorção idade-série, assim como com a ampliação do tempo para a aprendizagem dos alunos.

A escola hoje representa um grande desafio, pois ora deve ser considerada como educadora, ora também como protetora. Isso tem provocado debates acerca não só de sua especificidade, mas também dos novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício dessas novas funções, dos movimentos e organizações que igualmente buscam a companhia dessa instituição escolar para constituí-la e, talvez, ressignificá-la.

Os projetos das ETIs, que defendem a ideia do tempo expandido na educação, utilizam como principal justificativa a necessidade de resolver o problema dos menores em situação de risco⁹. Tira-os da rua e proporcionam um período diário de aprendizagem e convívio escolar que represente ao mesmo tempo a realização de justiça social a essa parcela da população. Acrescenta-se também a esta argumentação que apenas quatro horas no ambiente escolar são insuficientes para se dar adequadamente todo conteúdo educativo necessário à formação de um cidadão autônomo, consciente e crítico para atuar na sociedade atual.

⁹ [Por situação de risco, entende-se a condição de crianças que, por suas circunstâncias de vida, estão expostas à violência, ao uso de drogas e a um conjunto de experiências relacionadas às privações de ordem afetiva, cultural e socioeconômica que desfavorecem o pleno desenvolvimento bio-psico-social. \(ECA, 1990\)](#)

1.3 O contexto espanhol e as políticas educacionais

Acreditamos, então, que é de fundamental importância conhecermos as bases legais e as dinâmicas que regem as escolas da *Comunidad de Madrid* no contexto espanhol para, posteriormente, tendo também em conta nossa própria legislação, entendermos o contexto e as perspectivas que envolvem a implantação das escolas em tempo integral de Goiânia.

A Espanha manteve e ampliou sua participação nos principais fóruns internacionais organizados, tanto da Europa e da América Latina e no âmbito da OCDE e UNESCO.

Assim, muitas ações no âmbito educacional adotadas na Espanha na última década são realizadas, como descritas anteriormente, através de convênios e acordos multilaterais e bilaterais assinados com outros países e organismos internacionais.

Esses acordos se fazem necessários principalmente ao destacar atividades relevantes no da União Européia (UE)¹⁰, Conselho da Europa, UNESCO e OCDE. Também é notável a participação espanhola na Comissão de Educação da União Européia. Essa comissão atua como um órgão auxiliar da missão do Conselho de Educação para preparar os trabalhos e atos jurídicos que analisaremos a seguir.

A Espanha participa, como veremos no decorrer do texto, das principais atividades propostas por essa comissão, tanto as organizadas pela Comissão de Educação como pela UE para outros países membros.

¹⁰ A União Européia (UE), anteriormente designada por Comunidade Econômica Européia (CEE) e Comunidade Européia (CE), é uma união supranacional econômica e política de 27 estados-membros, estabelecida após a assinatura do Tratado de Maastricht, em 7 de Fevereiro de 1992, sendo ele constituído pelos seguintes países: Áustria, Alemanha, Bélgica, Bulgária, Chipre, República Theca, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Itália, Letônia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, Romênia e Suécia.

As ações da UE direcionadas à educação estão reunidas, desde 1995, em dois programas: Sócrates, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e um espaço aberto europeu de cooperação em educação, e Leonardo da Vinci, para o desenvolvimento de uma política de formação profissional.

No entanto, existe um terceiro programa, Juventude para a Europa, cujo objetivo é promover o intercâmbio de jovens e outras atividades no domínio da juventude, complementando os programas Sócrates e Leonardo.

A Espanha participa ativamente das diversas agências e programas da UNESCO, entre os quais o programa de educação básica para todos, UNITWIN/UNESCO e as Escolas Associadas da UNESCO, que visam introduzir nos CEIPs a educação para a paz, a tolerância e a cooperação internacional.

A comissão de educação desempenha as atividades de análise das políticas nacionais de educação e estatísticas da educação e do novo papel da educação e da formação profissional, a análise temática do ensino superior e de avaliação e reconhecimento de qualificações e competências, e do Centro Europeu de Pesquisas Educacionais (CERI), que tem focado em projetos indicadores de educação, a avaliação do sucesso escolar. Assim, a Espanha apresenta uma estreita colaboração com a América Latina através de:

[...] programas governamentais, os programas aprovados no II Encontro da América Latina e através de organizações internacionais. Entre os primeiros estão o Programa de Cooperação Educacional com a América Latina, visando a troca de experiências sobre os aspectos do ensino universitário não causar um problema semelhante, ou estão em período de implantação, tais como a integração ea utilização das novas tecnologias informação e comunicação, e do Programa de Pesquisa de Cooperação com a América Latina, que visa a fortalecer as redes de pesquisa latino-americana. (ESPAÑA, 2010, p.2).

Entre os programas em que a Espanha apresenta consonância com a América Latina está o de Alfabetização e Educação Básica para Adultos, que visa erradicar o analfabetismo em curto prazo de 20-25% da população dos países elegíveis da

América Latina e Televisão Educativa. Finalmente, a Espanha participa da Assembleia Geral da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e da Convenção e da UNESCO, no maior Projeto para a América Latina e do Caribe (UNESCO-OREALC).

Para que possamos aproximar de uma compreensão do sistema educacional espanhol, é preciso, neste momento, relatar alguns fatos históricos peculiares ao país, adotando como recorte o período político apelidado de pós franquismo para, posteriormente destacarmos as principais leis básicas da educação, através dos documentos legais que permeiam a educação, dentre eles: *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación* (LODE) a *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España* (LOGSE) (anexo 02), e *Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes* (LOPEG) (anexo 03).

O sistema educativo público na Espanha não se encontra tão avançado como em outros países da UE (ZIBAS, 1999). A primeira intenção de modernizar os sistemas educativos espanhóis apareceu com a *Ley Moyano*, em 1857. Esta Lei teve como legítima intenção melhorar a qualidade da educação, que até então era considerada deplorável para os moldes europeus. Na época, aparecia como uma das maiores taxas de analfabetismo entre os países europeus.

A *Ley Moyano*, mesmo com forte influência da religião católica, dominante na época, regulamentou o sistema educacional de caráter privado e organizou o sistema de ensino em três níveis: ensinos primário, médio e superior.

O ensino primário era obrigatório e gratuito para os que não podiam pagar, porém esse nível de ensino dependia da iniciativa dos municípios ou da iniciativa privada, não tendo uma abrangência de universalização do acesso neste nível de ensino.

Nessa normativa, o ensino médio estabelecia a abertura de institutos de *bachillerato*¹¹ e escolas normais com curso de magistério, parecidas com o formato brasileiro regido pela Lei nº 5692/71 com foco na população da comunidade de Madrid, e continuava permitindo a educação privada em colégios religiosos que, na época, recebiam especial atenção dos responsáveis legais. Neste período histórico, apenas as universidades tinham a gestão exclusiva do Estado.

Os pressupostos, as concepções e os objetivos desta Lei se mantiveram durante quase um século, que coincidiram com o período da Ditadura de Primo de Rivera e de Franco (franquismo)¹². Segundo Fernandes (1995), em meados do século XX, mesmo sobre o domínio da ditadura, o caráter religioso era acentuado. Mesmo diante de tanto direcionamento das políticas públicas educacionais, surgiu, entre os educadores e pensadores da época, uma nova consciência de que a educação estava desprovida de princípios mais europeus, concluindo que necessitava de uma reforma profunda no sistema educativo nos anos de 1970. Neste sentido, a autora resgata que:

A transição à democracia espanhola abarca o período que via desde o ano de 1975, com a morte do general Franco e o governo de Arias Navarro, até as eleições de 1982 [...] Este período, no que se refere a educação, compreende, a assinatura dos Pactos de Moncloa (1977), da Constituição (1978). E da Lei Orgânica de Estatuto dos Centros Escolares (LOECE/1980). (FERNANDES, 1995, p. 58).

Nesse contexto, em 1970, foi promulgada a *Ley General de Educación* (LGE) conhecida como Lei Villar, que normatizou a escolaridade básica gratuita e obrigatória que abrangia desde os seis anos de idade até os catorze anos, caráter considerado um avanço na educação espanhola.

A Lei enfatizou o caráter do serviço público da educação espanhola, obrigatório e gratuito, encontrando uma “forte reação do ensino privado, na tentativa de obter

¹¹ Até a promulgação, em 1990, da Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educativo – LOGSE –, o bacharelado constituía um nível não obrigatório e bastante seletivo, de três anos, destinados a estudantes de 14 a 17 anos, que haviam terminado a escolarização primária obrigatória.

¹²O franquismo foi um regime político vigente na Espanha entre 1939 e 1975, durante a ditadura do general Francisco Paulino Hermenegildo Teódulo Franco y Bahamonde (Franco).

tratamento legal e financeiro que garantisse sua continuidade” (MACHADO, 1997, p. 60).

Esse momento de transição educacional culminou, no ano de 1977, na elaboração de um documento intitulado “Os pactos de Moncloa”, que foram firmados com o objetivo de amenizar os problemas herdados do período da ditadura vivido na Espanha. Especialmente na educação, esse documento apontou para o destaque de reivindicações:

[...] um programa prioritário de criação de centros públicos; estatuto de centros privados subvencionados; estatuto do professorado; melhoria da qualidade do sistema educativo; participação dos pais e professores no controle dos centros escolares e incorporação das demais línguas nacionais ao currículo escolar. (MACHADO, 1997, p. 62).

Para a educação espanhola, esse documento constituiu uma discussão sobre o Estatuto dos Centros Escolares que se prolongou durante anos, sendo solucionado apenas com a Constituição Espanhola de 1978.

Num estudo aprofundado sobre a Constituição Espanhola de 1978, Machado (1997) destaca os princípios que norteiam a Carta, que se aproxima de um caráter democrático, reconhecendo os direitos individuais e políticos dos espanhóis, como também os direitos econômicos, sociais e culturais daquele povo. Assim, durante o período de transição e da promulgação da Constituição espanhola, da LODE e da LGE, surgiu a necessidade de reorganização do sistema educativo, fruto das mudanças sofridas na sociedade. Em 1990, entrou em vigor a *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE).

Na LOGSE, a estrutura e a organização dos sistemas de ensino reafirmam os princípios e direitos consagrados na Constituição e na LODE. Esta reordenação do sistema é projetado para atingir objetivos, como a eficácia da regulação em reforma, aprofundando a formação profissional e a permeabilidade entre a educação formal e não formal.

Assim, a nova estrutura do sistema educativo espanhol inclui o ensino secundário obrigatório, o *Bachillerato* e a formação profissional, dando ênfase à qualidade da formação profissional superior e à universitária.

A LOGSE aumentou a escolaridade obrigatória até os dezesseis anos de idade. Sacristán (1999) afirma que a característica mais inovadora da reforma do sistema educacional espanhol não estava nos conteúdos curriculares, mas, principalmente, na extensão da escolaridade compulsória até os dezesseis anos.

Na transição dessas duas leis, especificamente entre o final dos anos de 1970 e 1990, originou-se uma nova etapa da reforma educacional espanhola, impulsionada pelo contexto social, político e econômico da Espanha. Assim, o país dava seus primeiros passos rumo à democracia, que atingiu inevitavelmente o sistema educativo, provocando uma mudança no sistema de ensino.

Em 1980, o governo da *Unión de Centro Democrático* (UCD) promulgou a *Ley Orgánica*, que regulou o Estatuto de Centros Escolares (LOECE) e regulamentou o estatuto das escolas (LOEC). Nos governos posteriores do *Partido Socialista Obrero Español* (PSOE), foram promulgadas as seguintes normativas em forma de lei:

- A *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación* (LODE), datada de 1985;
- A *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de España* (LOGSE), em 1990;
- E, finalmente, em 1995, a *Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes* (LOPEG).

Ao contrário das leis anteriores, a LOGSE ofereceu um modelo descentralizado, em que o *Ministerio de Educación y Ciencia de España* (MECes) ofereceu o *Diseño Curricular Base* (DCB). Este representou a proposta curricular para as comunidades autônomas, com as habilidades a serem desenvolvidas através de decretos para cada etapa e nível da educação, tendo como ponto de partida o artigo 27 da Constituição Espanhola de 1978, que relata:

1. Todos têm direito à Educação. Reconhece-se a liberdade de ensino;
2. A educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana no respeito pelos princípios democráticos de convivência e os direitos e liberdades fundamentais;
3. Os poderes públicos garantem o direito de todos à educação, através do planeamento geral da educação, com a participação efetiva de todos os setores afetados e estabelecimentos de ensino;
4. O ensino básico/fundamental é obrigatório e gratuito;
5. Os poderes públicos garantem o direito de todos à educação, através do planeamento geral da educação, com a participação efetiva de todos os setores afetados e estabelecimentos de ensino;
6. A Lei reconhece os indivíduos e liberdade legal dos estabelecimentos de ensino, em conformidade com os princípios constitucionais;
7. Professores, pais e, se for o caso, os estudantes, participam do controle e da gestão de todos os centros apoiados pela administração dos fundos públicos, em termos que a lei estabelece;
8. As autoridades públicas devem fiscalizar e padronizar o sistema de ensino para garantir a conformidade com as leis;
9. As autoridades públicas devem ajudar as escolas que atendem os requisitos estabelecidos na lei;
10. Ele reconhece a autonomia das universidades nos termos que a lei estabelece.

A LOGSE marcou o lançamento de um sistema de ensino baseado em princípios constitucionais, que deu início a uma gestão democrática e a um sistema de descentralização de ensino, permitindo à Espanha e às comunidades autônomas, não só administrar as escolas mas escrever uma parte significativa do currículo escolar.

Nesse momento, a sociedade estava consciente dos pressupostos necessários para a integração europeia e a necessidade de assumir um modelo mais adequado de ensino, levando em consideração o surgimento de novas mudanças globais e tecnológicas em educação (BERNARD, 2005). Então, considerando-se estas

mudanças, houve uma promoção no sistema e ensino da abordagem construtivista¹³. Observamos aqui um alinhamento com as propostas sugeridas pelos organismos internacionais.

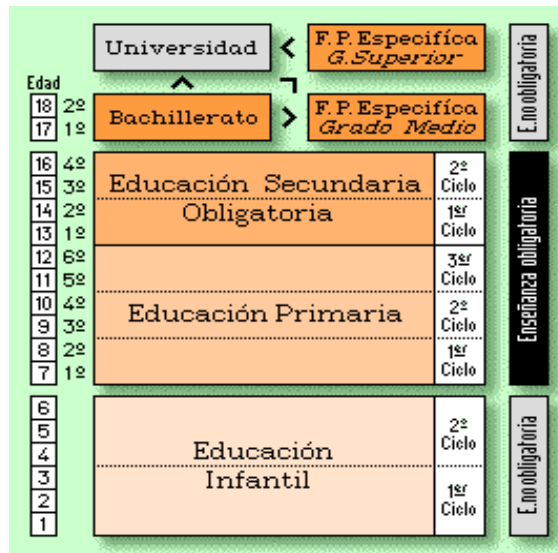
Dessa forma, o sistema educacional espanhol passou a ser considerado um modelo de ensino mais aberto e flexível, comparado com o anterior, que permanecia fortes influências religiosas. Outros aspectos que consideramos que merecem destaque nesta lei foram:

- A importância dada aos conselhos escolares dessas instituições, adquirindo a capacidade de eleger os diretores, permanece na LOPEG sistematizada em 1995, em detrimento a esse papel destinado ao corpo docente;
- A introdução da promoção automática em determinadas circunstâncias, regulamentada;
- A educação especial para estudantes com necessidades educativas especiais e de educação de adultos;
- Atenção especial à qualidade do ensino, através da criação de uma formação permanente dos professores;
- Definição do papel da inspeção e da ação tutorial/orientação;

O sistema educativo da Espanha se organiza de uma maneira muito próxima do sistema educativo do Brasil, guardando as devidas proporções econômicas, políticas e culturais. Essa aproximação pode ser percebida pelo sistema organizacional que ambos os países adotam nas redes de ensino: o sistema educativo em etapas, os ciclos, graus, cursos e níveis de ensino, de forma que asseguram a transição entre estes mesmos e, nesse caso, dentro de cada um deles. Veja o quadro abaixo:

¹³ No construtivismo, educação é uma corrente que afirma que o conhecimento de todas as coisas é um processo mental do indivíduo, que ocorre internamente como o indivíduo interage com seu ambiente.

QUADRO II visualização do sistema de ensino espanhol atual



Fonte: LOE

Conforme consta na LOE¹⁴, os graus de ensino oferecidos no sistema educativo espanhol são os seguintes:

- a) Educação infantil;
- b) Educação primária;
- c) Educação secundária obrigatória;
- d) Bachalerato;
- e) Formação profissional:
 - a. Ciclos formativos de grau médio de FP;
 - b. Ciclos formativos de grau Superior de FP;
- f) Ensinos de idiomas;
- g) Ensinos artísticos: Arte dramática; música, dança, artes plásticas e desenho:
 - i. Ciclos formativos de grau médio de Artes Plásticas e desenho;

¹⁴La ley Orgánica de Educación (LOE) establece una enseñanza obligatoria hasta la ESO (Escuela Secundaria Obligatoria), es decir, hasta tener los 16 años. Es posible, además, estudiar hasta el Bachiller y hacer unos estudios universitarios a elegir del estudiante.

ii. Ciclos formativos de grau superior de Artes Plásticas e desenho;

iii. Estudos superiores de Artes Plásticas e desenho:

1. Conservação e restauração de bens culturais;
2. Desenho;
3. Cerâmica;
4. Vidro:
 - h) Ensino dos desportos;
 - i) Educação de pessoas adultas;
 - j) Ensino universitário.

Sendo assim, a educação infantil aparece na LOE como livre escolha das instituições escolares, ou seja, não é obrigatória e atende as crianças nas idades de zero a seis anos em duas etapas da educação. Para o ciclo de educação infantil, a LOE começou a ser aplicada, pela primeira vez, em setembro de 2007, e é o único ciclo onde já foi regulamentada. Esta lei (LOE) estabelece como primeiro objetivo “Compreender e apreciar os valores e as normas de convivência, aprender a agir de acordo com elas, preparar-se para o exercício ativo da cidadania e respeitar o pluralismo característico de uma sociedade democrática” (LOE, art. 17).

Na Comunidade de Madrid, o ensino primário obrigatório, direcionado aos estudantes entre seis e doze anos, dividido em três ciclos, como visto no quadro II, e o ensino secundário obrigatório finalizam para os estudantes entre doze e dezesseis anos, sendo oferecido numa estrutura de dois ciclos. Na conclusão do ensino secundário, o estudante obtém o ESO: certificado de conclusão do ensino secundário, dando a ele o acesso ao *bachillerado*.

Resumidamente, a LOE determina que o ensino é obrigatório dos seis aos dezesseis anos de idade e divide-se em duas etapas: a educação primária - três ciclos com a duração de dois anos cada um, equivalente ao nosso 1.º e 2.º ciclos - e a educação secundária obrigatória com quatro cursos - equivalente ao nosso 3.º ciclo e

ensino secundário. A duração do ano escolar é igual, prolongando-se de setembro a junho, e compreende no mínimo cento e oitenta dias letivos.

As escolas funcionam durante cinco dias da semana e, na educação primária, há em média vinte e cinco aulas semanais, sendo o número mínimo de horas de efetivo trabalho escolar de 810 horas.

A educação primária e a educação secundária obrigatória constituem, na Espanha, o equivalente à educação básica no Brasil, sendo que a educação secundária se divide em primeiro e segundo ciclos.

Cada um deles capacita os estudantes a prosseguirem os estudos universitários, uma vez que era prova de acesso à universidade¹⁵ (PAU), podendo o estudante fazer opção pela especialidade formação profissional. Para melhor visualização da LOGSE e sua estrutura, segue o gráfico abaixo com a intenção de deixar ainda mais clara a cadência que o sistema de ensino espanhol se apropria para aproximar a escola do mundo do trabalho.

A LOGSE garante, como na LDB 9394/96, o acesso e a permanência desta criança e sua progressão no sistema educativo espanhol, implantado em 2007. Porém, o caráter da gratuidade vinculado a uma imagem social construída socialmente de que essa escola é direcionada para crianças carentes ou de classe social com pouco recurso financeiro, parece que já foi afastada do ensino público espanhol.

Vale ressaltar que, para garantir a direito a educação de quem não pode frequentar de forma regular as instituições de ensino, a LOGSE assegura a essa criança uma oferta adequada de educação à distância com apoio e atenção educativa específica para cada caso. Nas escolas também há equipes preparadas para diagnosticar e, se for o caso, amenizar essas dificuldades.

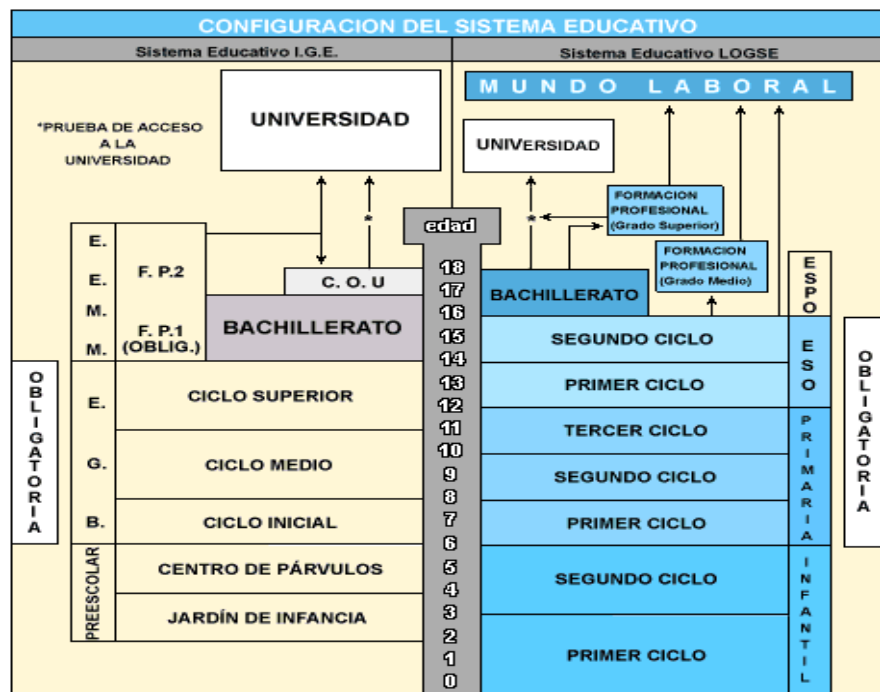
Com a implantação da LOGSE, ocorreram mudanças e adaptações, principalmente no que se refere às idades escolares, enturmando as crianças por pares

¹⁵ Prova de Acesso à Universidade.

de idades. Sabemos que tais mudanças ocorreram também no Brasil em consequência da transição da LDB 5692/71 para a LDB 9394/96, principalmente nos sistemas educacionais que aderiram à proposta dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

No quadro III abaixo, explicaremos sucintamente as idades referentes a cada Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano, considerando a nomenclatura atual e a anterior ao ano de 2007, no caso da *Comunidad de Madrid*.

QUADRO III Configuração do sistema educativo espanhol



Fonte: Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo de España

A lei anterior previa o início da escolarização aos dois anos de idade, não obrigatório para o poder público. Com a nova LOGSE, a criança inicia sua escolarização com zero ano, dentro da instituição escolar, ampliando assim os anos de escolarização, como acontece no Brasil. Essa fase de escolarização, chamada educação infantil, não se entende como frequência obrigatória e essencial para a continuidade dos estudos, ficando a critério de cada família o acesso e a permanência dessa criança na instituição escolar.

Na lei anterior, o ensino era obrigatório até aos catorze anos. A LOGSE ampliou para dezesseis anos essa obrigatoriedade e subdividiu em três ciclos até aos doze anos de idade, e mais dois ciclos até aos dezesseis anos. Analisando a nossa LDB e a LOGSE, podemos constatar que a LDB 9394/96 apresenta uma flexibilidade maior nesta estruturação. Em Goiânia, por exemplo, temos diferentes estruturas de enturmação. A SME, no início da implantação do projeto “Escola para o Século XXI”, momento que implantou os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, passou por três diferentes maneiras de enturmação por pares de idades, como veremos, em detalhes, posteriormente.

Já a SEE fez opção por permanecer com o sistema de seriação, ampliando apenas um ano da escolaridade no ensino fundamental. Neste contexto, percebemos uma tendência da LOGSE em engessar a progressão e não permitir uma flexibilidade pontual na aplicação da lei.

A ampliação da permanência do estudante tanto no ensino infantil, primário e secundário na instituição escolar, a LOGSE, e em seguida no bacharelado pode ser crucial para a entrada na universidade e as escolhas realizadas pelos estudantes. É importante não deixar de considerar também que a variedade de opções oferecidas no bacharelado pode contribuir significadamente para a inserção na universidade e a escolha do curso superior e, como aponta a LOE, sua inserção no mercado de trabalho, etapa final apontada pela lei.

Em termos de currículo, mesmo não sendo o foco de análise deste trabalho, o governo espanhol, como o brasileiro, nos parâmetros curriculares nacionais dos PCNs, estabelece as disciplinas curriculares, que são depois alargadas por cada uma das comunidades autônomas. Num segundo nível, cada centro educativo adapta e desenvolve este currículo básico ao seu caso em particular, e, por fim, cada professor programa as aulas de acordo com o grupo de alunos específico e apresenta determinadas unidades didáticas.

No ensino primário - equivalente ao nosso 1.º e 2.º ciclos - as áreas obrigatórias são: conhecimento do meio social, natural e cultural, educação artística; educação

física, língua castelhana e literatura, língua oficial e literatura própria da comunidade autônoma (se existir), língua estrangeira e matemática. A disciplina de religião católica é opcional. Os centros educativos têm autonomia pedagógica para escolher os diferentes manuais e materiais didáticos que são utilizados.

Outros dados aproximam ainda mais a realidade colocada diante dos documentos oficiais, como por exemplo, as turmas, que têm no máximo vinte e cinco estudantes e são agrupados de acordo com as suas idades. As aulas da educação primária são dadas por um único professor para todas as áreas, com exceção da música, educação física e língua estrangeira. Somente no secundário é que os alunos passam a ter um professor por disciplina.

A avaliação é contínua e considera a evolução dos estudantes nas diferentes áreas. Eles só podem ficar retidos uma vez ao longo de toda a etapa e os que passarem de ciclo com avaliação negativa em alguma área devem receber todo o apoio necessário para a sua recuperação. Na educação primária, dá-se especial atenção à diversidade dos alunos e à prevenção de eventuais dificuldades de aprendizagem, desde o começo. É feita uma avaliação de diagnóstico apenas com um caráter formativo e orientador das competências básicas alcançadas pelos alunos ao finalizarem o 2.º ciclo desta etapa de dez anos.

O texto da lei prevê a (co) existência de três tipos de centros de educação ou escolas, sendo eles:

- Centros de educação públicos;
- Centros de educação privados;
- Centros de educação privados “concertados”.

A Espanha tem longa tradição na de relação entre o público e o privado, principalmente pela histórica e profunda ascendência da Igreja Católica dentro do sistema educacional, quase sempre sustentada por recursos públicos. A predominância da escola estatal, laica e de cobertura universal é relativamente recente, de tal forma

que, ainda em 1956, havia um contingente de aproximadamente um milhão de crianças em idade escolar fora do sistema e mais de 700 mil alunos considerados mal escolarizados (PUELLES-BENITEZ, 1986).

Nessa distribuição, nos chamaram a atenção os *centros de educación concertados*, que se aproximam com as escolas conveniadas e/ou confessionais do Brasil. A diferença principal é que estes centros de educação ou escolas podem ser criados por iniciativa da sociedade civil, mas com financiamento público. Estes centros, por um lado, respondem à aparente incapacidade do sistema de ensino público para atender à demanda de escolas existentes e, por outro, cumpram a exigência constitucional (Art. 27 da Constituição espanhola que se refere à liberdade de ensino, ou seja, liberdade dos pais escolherem o tipo de escola que querem que seus filhos frequentem, o que é essencial para superar os obstáculos econômicos para uma escolha livre).

Podemos perceber as ideias neoliberais da educação - no sentido da desresponsabilização do Estado com a educação, na medida em que as escolas concertadas, assim como as parcerias entre o público e privado no Brasil, transferem a iniciativa privada à educação básica.

Dessa maneira, o financiamento para a “liberdade” de ensino com fundos públicos pode ser feito, no caso espanhol, de várias maneiras. As mais destacadas ou importantes são:

- O apoio direto às famílias através da chamada cheque escola¹⁶;
- A remuneração dos professores não concursados do Estado, atendendo à demanda da sociedade local, entre outros.

No que diz respeito ao currículo, uma das novidades da lei é colocar a preocupação com a educação para a cidadania em um lugar muito importante em todas as atividades educativas.

¹⁶ O cheque escolar é um sistema de financiamento da educação no qual o Estado paga aos pais uma quantia em dinheiro (ou comprovante) para cada criança em idade escolar, quantia que seria paga para as despesas da escola, onde os pais ou responsáveis escolhessem estudar, seguindo sua própria conveniência. Ex: proximidade do lar ou trabalho dos pais. Convicção religiosa, entre outros.

A introdução de novos conteúdos relacionados com a educação e cidadania aparecem nos currículos escolares sob diferentes nomenclaturas, aproximando da natureza do conteúdo e das idades dos estudantes de uma maneira interdisciplinar. Os conteúdos são ministrados nos ensinos primário e secundário, de escolaridade obrigatória. Essa abrangência proposta objetiva aprofundar alguns aspectos da vida juntos, tendo como base os pilares da educação sugeridos por Jacques Delors (2001), ajudando a formar os novos cidadãos dentro da realidade espanhola.

Assim, para resgatar resumidamente as principais inovações da LOGSE, destacaremos os itens abaixo:

- Ensino de uma língua estrangeira após oito anos com professores especializados;
- Professores especialistas em Educação Física;
- Incorporação progressiva de professores especializados em música;
- Educação adequada às crianças com necessidades especiais;
- Um número de pelo menos vinte e cinco estudantes por sala de aula (com exceções para as necessidades da escola).

Reafirmamos que o sistema educacional na Espanha e em especial na *Comunidad de Madrid*, este é obrigatório dos seis aos dezesseis anos de idade, e divide-se em duas etapas: a educação primária três ciclos com a duração de dois anos cada um, equivalente ao nosso primeiro e segundo ciclos e a educação secundária obrigatória com quatro cursos equivalentes ao ensino médio.

A duração do ano escolar ou período letivo é de no mínimo cento e oitenta dias, prolongando-se de setembro a junho, atendendo principalmente as condições climáticas locais.

As escolas funcionam durante cinco dias da semana e na educação primária há em média vinte e cinco aulas semanais, sendo o número mínimo de horas letivas 810 horas.

As turmas com no máximo vinte e cinco estudantes agrupados de acordo com as suas idades. As aulas da educação primária são dadas por um único professor (monodiscência) para todas as áreas, com exceção da música, educação física e língua estrangeira, ficando para o ensino secundário ter um professor por disciplina curricular.

Esse panorama de transição traçado no Brasil e na Espanha tem como principal objetivo situar o leitor comparativamente para entender os principais acontecimentos políticos que apontam para o foco educacional e que desencadearam propostas para a educação no Século XXI.

Durante todo o processo de transição, a educação sofreu algumas alterações. As demandas pela democratização do ensino foram contempladas nas Constituições. Ainda que, o processo de discussão e elaboração dos textos constitucionais tenha sido distinto, os *lobbies* em torno da distribuição de verbas para a educação nos dois países foram semelhantes. (FERNANDES, 1995 p. 132).

Na elaboração da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, podemos observar que a realidade brasileira é bem diferente da espanhola. Enquanto nossa Lei tenta assegurar um padrão mínimo de qualidade na educação, na Espanha essa condição aparece como condição de garantia imprescindível de ser alcançada pela Lei.

Constatamos também que, no que se refere a ambos os níveis de ensino, estes avançaram legalmente ao se entender a importância da educação infantil no processo educacional de um país, incluindo, nas Leis, mesmo que de maneira facultativa, a população e o direito à educação.

O modelo definido pela LOGSE através de contratos de ensino é o último, para financiar o salário dos professores. As dimensões deste apoio são variadas, dependendo da tradição e da cultura jurídica de cada país. Neste contexto, de acordo com o último relatório da OCDE, a Espanha é classificada como um país, no grupo dos países europeus, com menor investimento na escola não-estatal. Esta comunidade dedica 84,6% do orçamento público à educação nas escolas estaduais, e 15,4% restantes às escolas particulares acordadas. (ZIBAS, 1999)

Atualmente, em um quadro em que um terço das matrículas no sistema educacional na Espanha está sob a responsabilidade do setor privado, a discussão presente na agenda educacional daquele país é muito semelhante à nossa. (ZIBAS, 1999)

O ensino fundamental no Brasil, obrigatório a partir dos sete anos, com duração de nove anos, diferencia do espanhol, que propõe a educação dos seis aos nove anos e a secundária obrigatória até aos dezesseis anos. Ambos têm como principal foco a extensão da escolaridade obrigatória na tentativa de diminuir a evasão, a repetência e a exclusão, subsídio fundamental para a democratização do ensino fundamental (FERNANDES, 1995).

Depois dessa revisão das políticas públicas educacionais orientadas pelos organismos internacionais e nos documentos oficiais que regem a educação no Brasil e na Espanha, em seguida com o objetivo de aproximarmos do objeto de estudo – as escolas em tempo integral – descreveremos as políticas educacionais da cidade de Goiânia e da *Comunidad de Madrid* e as características de cada realidade onde utilizamos como instrumentos de coleta de dados a observação sistemática.

2 CAPÍTULO

A CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL

A escola pública brasileira, historicamente reconhecida pela seletividade, ou seja, destinada efetivamente a poucos, “tinha a função precípua da instrução escolar, e sua ação social era uma expansão linear dos processos integradores da comunidade sócio-cultural homogênea que a ela tinha acesso” (CAVALIERI, 2002, p. 2).

A luta pelo acesso à escolarização do povo brasileiro ficou mais significativa na segunda metade do século XX, quando as políticas públicas educacionais brasileiras passaram a assumir, ainda de maneira discreta, responsabilidades e compromissos educacionais bem mais amplos.

Tais ações direcionadas à educação pública na atualidade apontam para a formulação do entendimento de uma educação integral, herdada da corrente pedagógica escolanovista, que vem ocupando um lugar de destaque na agenda dos debates sobre educação e que aparece sempre agregada à elaboração de iniciativas de implantação e implementação das escolas de tempo integral.

As políticas públicas educacionais que tendem a garantir a permanência das crianças nas escolas pelo menos até o final do período da obrigatoriedade revelam a necessidade de construção de um novo direcionamento para a educação básica, condição essencial para o ingresso e permanência das crianças à vida escolar, com qualidade e responsabilidade, apontando para a ampliação e constituição de uma escola que atenda às necessidades de uma sociedade permeável. Assim,

Busca-se, de forma pouco explícita e pouco sistematizada, um novo formato para essa escola que associe a instrução escolar a uma forte ação no campo da socialização primária e da integração social de contingentes da população ainda em grande parte pouco marcados pelo *ethos* escolar. (CAVALIERE, 2002, p. 3).

Essa ampliação e direcionamento dadas à escola, em especial à implantação e formulação de propostas das escolas de tempo integral motivaram, nas duas últimas décadas, um debate fecundo, posicionando diversos educadores e pesquisadores que ora questionavam o caráter populista e a inviabilidade de sua universalização, em virtude de propostas sem integração com a realidade social concreta ou com o projeto político pedagógico, apontando para uma intenção de confinamento (ARROYO, 1988).

As instituições escolares, cumprem em um papel social decorrente de uma exigência da realidade em que estamos inseridos, realidade de um mundo que necessita formar indivíduos cada dia mais criativos, críticos e conscientes do mundo que o rodeia.

Abordar a implantação e implementação das escolas em tempo integral dá a entender um compromisso com a educação pública, que deve ir além de interesses políticos partidários imediatos. Desse, portanto, cumprir sua função social de aproximar e integrar as novas gerações, através do acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, propiciando às novas gerações conhecerem o mundo em que vivem e compreendem as suas contradições, o que lhes possibilitará a sua apropriação e transformação. (SECAD, 2009, p. 13)

A pesquisa SECAD relata os diversos tratamentos no que diz respeito à denominação, dados a essa nova configuração de escola. Tais denominações aparecem como experiências em: “Tempo Integral, Contraturno, Mais Tempo na Escola, Bairro Escola, Mais Tempo para a Qualidade, Super Escola e Escola Viva” sendo estes alguns exemplos dessa pluralidade de terminologias adotadas no Brasil (SECAD, 2009, p. 18).

Já na *Comunidad de Madrid* encontramos as seguintes terminologias: *escuelas en tiempo pleno*, *escuelas en tiempo completo* e *escuelas en tiempo integral*. A opção não determina nem muda, de maneira alguma, a aplicação do tempo ampliado nas instituições escolares.

As instituições escolares que descreveremos nesta parte do trabalho, em especial as vinculadas à SME de Goiânia, são classificadas como ETIs, que, de acordo com a legislação vigente, integram-se a uma carga horária maior ou igual a sete horas diárias. Nesse contexto a criança e o adolescente estão sob a responsabilidade da escola durante todo o período letivo, caracterizada como “tempo integral”. Em Goiânia, as EMTIs possuem uma carga horária de oito horas, entre 2009 e 2011 (GOIÂNIA, 2010, p. 28). Na *Comunidad de Madrid*, são sete horas de efetivo trabalho escolar, podendo estender o horário de permanência do estudante na escola por mais duas horas diárias (DECRETO N° 6.253/2007, art. 4).

Outra análise direcionada às EMTIS diz respeito à atuação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)¹⁷, integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁸, implantado no Brasil no ano de 2007, que proporcionou a implantação e a implementação das ETIs. O FUNDEB, responsável legal pela distribuição dos recursos por estudante matriculado na educação básica e pelas instituições escolares que fazem a opção para a ampliação do tempo escolar com a associação dos recursos financeiros destinados à educação em tempo integral, tornou possível sua adoção e implementação, especialmente por aquelas instituições

¹⁷ O Fundeb – criado pela Emenda Constitucional n° 53, de 19 de dezembro de 2006, inicialmente regulamentado pela Medida Provisória n° 339, de 28 de dezembro de 2006 e, posteriormente, convertido na Lei n° 11.494, de 20 de junho de 2007 – é um fundo de natureza contábil, instituído no âmbito de cada estado, e, diferentemente do Fundef (seu antecessor), deverá ter seus recursos destinados à educação básica pública, sendo que, pelo menos 60% 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 (art. 22).

¹⁸ O PDE, lançado em 25 de abril de 2007, imbrica ações para os diferentes níveis, modalidades e etapas da educação nacional, visando constituir, o que foi denominado pelo MEC, de “visão sistêmica da educação”. Seu principal objetivo é o avanço da qualidade da educação nacional.

escolares com baixos níveis de arrecadação de impostos e com pequeno volume orçamentário (LEI Nº 11.494/2007, art. 10º). (SECAD, 2009, p. 22)

Esse texto está dividido em dois segmentos: em um primeiro momento, buscamos situar a cidade de Goiânia no contexto educacional brasileiro, traçando linearmente a trajetória educacional na RME e analisamos ao projeto das EMTIs encaminhado ao CME em agosto de 2010. Assim, ao resgatarmos essa trajetória até os dias atuais, poderemos perceber com mais clareza os rumos da educação municipal desta cidade.

Num segundo momento, situamos a *Comunidad de Madrid* e seu contexto atual na realidade educacional local com a perspectiva de avanço quanti-qualitativo do estudo.

A pesquisa de campo realizada na cidade de Goiânia foi desenvolvida com o apoio da SME e DEFIA, que não mediram esforços para que os dados solicitados para realização da pesquisa alcançassem o êxito esperado.

Na Comunidad de Madri, a pesquisa foi desenvolvida conjuntamente com a *Facultad de Ciencias Políticas y Sociología* (Departamento de Psicologia Social), onde foram coletados dados bibliográficos para o referido estudo, sob supervisão das professoras doutoras Concepción Fernández Villanueva, orientadora estrangeira, e Joyce Mary Adam e Silva, orientadora do programa de doutorado da UNESP.

2.1 A trajetória histórica da SME até a implantação das escolas em tempo integral

Diante do exposto no capítulo anterior, torna-se necessário compreender as reformas educacionais nos anos de 1990, quando nasceu o projeto Escola para o

Século XXI e o Projeto Escolas de Tempo Integral (EMTIs). Assim, esta parte do texto objetiva resgatar a trajetória histórica da SME de Goiânia até a implantação das EMTIs.

Dourado (1990), ao tratar da questão da democratização da escola e da sua relação com a eleição de diretores no seu trabalho “Democratização da Escola: Eleição de diretores, Um caminho?”, afirma que antigas e históricas reivindicações do corpo docente marcaram a história da SME de Goiânia nos anos de 1970 e 1980. Esse movimento docente é primordial para a busca de uma educação de qualidade na SME de Goiânia, que se concretizou a partir das seguintes conquistas:

- Valorização do magistério;
- Realização de concursos públicos;
- Eleição direta e secreta dos dirigentes escolares;
- Incentivo à criação de associações de pais e de grêmios estudantis;
- Extinção da comissão de Educação Moral e Cívica em todas as escolas da rede.

Mesmo diante de tais conquistas, chegamos ao final dos anos de 1980 a com uma distância entre a teoria e a prática das propostas governamentais, que continuavam revitalizando as práticas clientelistas no âmbito das práticas educativas. Desta maneira, adentramos os anos de 1990 com esperança de mudanças na educação,

[...] objetivando um ensino voltado para os interesses populares, a SME nesta gestão estabeleceu como metas de ação; 1) valorização e qualificação do professor; 2) redefinição político-pedagógica da educação; 3) democratização do ensino. (CARMO, 1996, p. 81).

Das três metas de ação propostas pela SME, a autora destaca como meta I – valorização e qualificação do professor –, pois o pressuposto básico do governo era que qualquer política educacional não teria sucesso sem um programa de investimento no professor (CARMO, 1996, p. 81).

A qualificação de professores foi instituída pela SME dentro dessa proposta, com a implantação e dinamização do curso de Estudos Adicionais¹⁹ e com o programa permanente de qualificação, proporcionando uma formação continuada aos professores do ensino fundamental.

Essa qualificação deveria abranger todos os professores e especialistas em educação da Rede Municipal de Goiânia, através “de cursos e encontros com conteúdos específicos e necessários ao exercício do ensino de primeira e segunda fase do primeiro grau”. (CARMO, 1996, p. 82).

Partindo desta iniciativa, apareceram as primeiras nuances de uma redefinição político-pedagógica da educação escolar, marcada pela reestruturação do ensino de primeiro grau com a ratificação da experiência do Bloco Único de Alfabetização (BUA)²⁰, evitando a retenção do estudante durante a transição de uma série para a outra. Esta fase passou a ser atendida pelos professores regentes de sala, cuja formação consistia prioritariamente do magistério, e pelos professores licenciados em Educação Física.

Para incentivar a atuação nesta etapa do ensino fundamental, tanto os professores “alfabetizadores”²¹ quanto os professores de Educação Física que já faziam parte do corpo docente efetivo neste nível de ensino tiveram um incentivo salarial de trinta por cento.

Para as séries seguintes, que eram atendidas pela RME, as ações, segundo Machado (1997), concentravam-se na revisão dos conteúdos a serem trabalhados com os estudantes através de cursos, seminários e acompanhamentos *in loco* pela SME, assessorada por professores, na sua maioria, vinculados à Universidade Federal de Goiás (UFG). A SME capacitou os seus profissionais com duração de aproximadamente mil horas distribuídas entre os cursos, seminários, encontros e treinamentos com

¹⁹ Os cursos ocorriam na Escola Municipal Jarbas Jaime, nomeada e equipada como Centro de Capacitação da SME. Atualmente o Centro de Capacitação funciona em sede própria no centro de Goiânia.

²⁰ O Bloco Único de Alfabetização (BUA), implantado na RME em 1993, foi constituído de 2 (dois) anos de escolarização; equivalente à pré-escola é 1ª série do ensino fundamental.

²¹ Quanto à formação dos professores que atuavam nesta fase eram duas: no nível de magistério para os professores de sala, e licenciatura para os professores de Educação Física.

professores alfabetizadores (BUA) e professores de 2ª a 8ª séries do primeiro grau, bem como os coordenadores pedagógicos, auxiliares de biblioteca, a equipe técnica e os servidores de diversos setores da SME.

Vale destacar que as escolas rurais também desenvolveram uma proposta pedagógica coerente com a realidade concreta e um programa de capacitação através de encontros e cursos para todos os professores atuantes.

Dentro da política de revitalização da ação pedagógica meta II, a proposta apresentava meios de dinamizar os serviços prestados pelas bibliotecas escolares com o objetivo de estimular a leitura e propiciar apoio didático à aprendizagem do estudante. Para isso, realizou-se “um convênio com o Instituto Nacional do Livro Infantil vinculado à UNESCO” (GOIÂNIA, SME, sd. *apud* CARMO 1996, p. 85).

Segundo a autora, a Democratização do Ensino – meta III – ocorreu principalmente a nível administrativo, com o embate das práticas autoritárias, centralizadoras, clientelísticas e arbitrárias, que tinham se tornado comum nos anos de 1970 e 1980, fortalecendo o processo de eleição de diretores, a implantação de conselhos escolares e a descentralização administrativa. No plano pedagógico, essa democratização deu-se através dos processos educativos instaurados nesta gestão e também através da recuperação da rede física de ensino e da modernização dos equipamentos (aquisição de aparelhos de TV e vídeo), tentando levar à

[...] agilização dos serviços administrativos com a informatização de alguns setores, aperfeiçoamento do pessoal técnico, construção de mais 22 unidades escolares e produção e impressão de material didático-pedagógico para professores e estudantes do ensino fundamental. (CARMO, 1996, p. 87).

De acordo com as análises feitas por Machado (1997), a SME iniciou um processo que vislumbrava uma gestão democrática e modernizante, apesar dos equívocos presentes nos anos anteriores, tais como a manutenção da distância entre os setores responsáveis pelo pedagógico e pelo administrativo; a propagação de grandes feitos quem não possuem experiência concreta para evidenciar tais resultados,

como o caso dos Conselhos Escolares e do Centro Permanente de Capacitação para o magistério; a supervalorização na ampliação dos prédios, evidenciando obras que não resolvem por si só as questões ligadas aos problemas da educação do município.

O período de 1989 a 1992 parece ter deixado como principal legado a aproximação entre a SME a UFG e a Universidade Estadual de Goiás, responsáveis pela formação de professores existentes, na época, no Estado de Goiás.

Contudo, o andamento da construção do Projeto Político Pedagógico, pautado em uma concepção democrática, ficou comprometido pela dificuldade política administrativa da época²². Sendo assim, esse período foi identificado por quatro prioridades na educação municipal: a qualidade de ensino, a democratização do acesso e da permanência do estudante na escola, a democratização da gestão da escola e a valorização do professor. Para tanto, foi estruturado pela SME um plano de ação com as seguintes metas:

- I. Desenvolver um projeto pedagógico capaz de gerar condições de ensino e aprendizagem que tenha como eixo a formação do estudante cidadão, consciente de suas responsabilidades civis e de seus direitos;
- II. Construir e ampliar escolas, salas e espaços pedagógicos de modo a assegurar a absorção progressiva da demanda no primeiro e segundo graus e nas diferentes modalidades de ensino;
- III. Transformar a escola em centro gerador do planejamento educacional através de uma construção coletiva;
- IV. Assegurar a capacitação docente de forma contínua a partir das necessidades sentidas na prática cotidiana da escola;
- V. Garantir a melhoria das condições de trabalho e de remuneração dos profissionais da educação. (GOIÂNIA, SME, 1993 *apud* MACHADO, 1994, p.77).

Podemos perceber, na análise dos documentos legais, que há uma continuidade nas propostas da SME, que ressalta a garantia do acesso à escola e à valorização dos

²² A gestão 93/96 na SME contará com três secretários que se sucedem, numa dificuldade interna partidária em resolver seus conflitos, o que acaba resultando no pedido de demissão do cargo da secretária da educação, sendo substituída, e que oito meses depois solicita afastamento. Por fim, a SME encerra a gestão tendo à sua outra secretária membro da equipe de reformulação administrativa da prefeitura e que se dispõe, atendendo uma solicitação do Prefeito, a assumir esta secretaria. (MACHADO, 1997, p.75)

profissionais da educação. Acontece ainda neste período a busca pela articulação entre as esferas que envolviam os setores pedagógico e administrativo da escola, com ações que direcionavam uma descentralização real em todos os níveis e atuações da SME, ações que tentavam aproximar a SME das escolas. Na concepção da SME, “a secretaria só existe em função da escola e não o contrário” (MACHADO, 1997, p.78).

Para a viabilização da construção de um projeto de descentralização, nomeou-se uma comissão que coordenava os debates e o estudo para a implementação da gestão democrática de descentralização administrativa.

Essa comissão teve como foco principal a proposta dos Núcleos Regionais (NR), na qual os serviços prestados às escolas passariam a acontecer não apenas no prédio da sede da SME, mas seriam distribuídos em outras cinco escolas que se constituíam em núcleos da SME. Machado esclarece que

[...] de acordo com a secretaria de educação, do período 93-94, estes núcleos não teriam apenas a função administrativa, mas representavam uma proposta de envolvimento pedagógico mais amplo, onde os coordenadores deixavam de ir às escolas para dar respostas prontas, para que professor viesse até o núcleo estudar, pesquisar. (MACHADO, 1997, p. 79).

Dessa maneira, a descentralização da SME ocorreu através do agrupamento de escolas por região, ainda neste mandato, sendo adotado como principal critério para constituição dos núcleos sua localização geográfica e a facilidade de acesso para os profissionais da educação. Em cada núcleo existia uma equipe interdisciplinar que assessorava o trabalho das escolas. Assim,

Com a equipe mais próxima da escola, cria-se a possibilidade de acompanhamento das atividades de ensino, de identificação e atendimento da demanda específica da escola e da troca de experiência entre os participantes de diferentes unidades escolares. (MENEZES, 1994, p. 60).

É importante esclarecer que esses núcleos (NR) não eram subsecretariais, mas postos de referência regionais para troca de experiências, organização e sistematização com vistas à produção coletiva. Essa iniciativa da SME foi um marco para a efetivação da descentralização.

Atualmente, esses núcleos (renomeados como Unidades Regionais de Ensino – URE) encontram-se reestruturados e estão divididos em cinco, limitando-se a cumprir o papel de apoio e assessoria pedagógica nas escolas.

Assim, destacou-se, nesse período, o discurso da modernização, ou seja, uma burocracia muito ágil com os novos recursos tecnológicos que, embora sejam necessários, não resolveram os problemas da SME naquele momento.

Levando em consideração a promulgação da LDB nº 9394/96 e os PCNs em 1998, a SME elaborou um projeto pedagógico que teve como meta transformar gradativamente a configuração da educação na cidade de Goiânia.

Em 1998, iniciou a implantação e implementação do projeto “Escola para o Século XXI” que, inicialmente, foi desenvolvido em trinta e nove escolas de um total de cento e sessenta e duas, pertencentes à RME, atendendo a setenta e nove turmas, através da Resolução 266, de 29 de maio de 1998, do Conselho Estadual de Educação CEE (GOIÂNIA, SME, 1998a, p. 1).

A escolha das escolas que participaram do projeto foi realizada através de uma ação continuada e uma avaliação global no ano anterior à implantação do projeto no ano de 1997 conforme analisa Valadares (2002). As escolas foram avaliadas quanto ao seu desempenho nos aspectos administrativos e pedagógicos. A SME fez um levantamento de dados sobre a evasão, a repetência, bem como o desempenho de professores, diretores, coordenadores pedagógicos e estudantes. Foram levantadas também as necessidades relativas a recursos materiais e humanos, bem como as necessidades de cada uma das unidades escolares quanto ao aspecto físico (GOIÂNIA, SME, 1997a, p. 3).

Nessas escolas, nos turnos matutino e vespertino, foram matriculados mil quatrocentos e noventa estudantes nas turmas de aceleração, sete mil oitocentos e trinta e oito estudantes no ciclo I e oito mil e quarenta e sete no ciclo II, conforme consta no relatório anual de avaliação do projeto Escola para o Século XXI (GOIÂNIA, SME, 1998c).

A versão original do projeto “Escola para o Século XXI”, de 1998, apresenta uma nova estrutura para o ensino fundamental de Goiânia, organizando-o em ciclos de formação e desenvolvimento humano que, amparados pela LDB nº 9.394/96 e fundamentados nos PCNs, propunham, em primeiro lugar, a organização do ensino fundamental em quatro ciclos de formação e desenvolvimento humano, com organização sugerida por idades, a saber:

QUADRO IV Ciclo de formação humana e referência série

Ciclos de formação e desenvolvimento humano	Séries de referência
Ciclo I	Alfabetização, 1ª e 2ª séries;
Ciclo II	3ª e 4ª séries
Ciclo III	5ª e 6ª séries
Ciclo IV	7ª e 8ª séries

Fonte: (GOIÂNIA, SME, 1998a s/p).

Essa implantação foi proposta de forma gradativa, sendo os ciclos I e II, em 1998, e os ciclos de formação e desenvolvimento humano III e IV até o ano de 2000. Paralelamente, houve a implantação das classes de aceleração da aprendizagem em caráter emergencial e temporário para crianças e jovens de doze a quinze anos, em 1998, com defasagem mínima de dois anos nas trinta e nove escolas escolhidas.

O projeto prevê, principalmente, a reestruturação dos tempos escolares em ciclos de formação e desenvolvimento humano, orientados num movimento dialético de ação-reflexão-ação e com o conhecimento tratado de acordo com os estágios de desenvolvimento cognitivo das faixas etárias, “facilitando as trocas socializantes e a construção de auto-imagens e identidades mais equilibradas” (GOIÂNIA, SME, 1998a,

p.75). Esse novo sistema de reorganização escolar considera a importância das fases de desenvolvimento humano (idade fisiológica) e o trato com o conhecimento dado pela escola. Essas fases são citadas nos PCNs (1998) com base nos estudos de Jean Piaget, Vygotsky e Wallon. O projeto baseia-se nessa concepção de ensino e aprendizagem da seguinte maneira:

Ciclo I se caracteriza como um período preparatório, pois é a ocasião em que aparecem mudanças significativas na interação social do educando. O ciclo II, etapa intermediária e de transição entre o ciclo I e III, desenvolvido na forma de áreas do conhecimento, quando as diversas formas de expressão, as ciências físicas e naturais, sócio-históricas e o pensamento lógico-matemático interagem no processo de construção e apropriação do conhecimento e o ciclo III, etapa final da Educação Básica e transição para o ensino médio. (GOIÂNIA, SME, 2000a, p.4).

Acredita-se que, com a implantação dos ciclos de formação e desenvolvimento humano, os conteúdos escolares deixariam de ser trabalhados de forma fragmentada, assegurando, desta maneira, uma continuidade do processo educativo dentro do ciclo e na passagem de um ciclo para o outro. A SME pauta-se também nos documentos do MEC para consubstanciar sua noção de ciclos de formação e desenvolvimento humano com o seguinte destaque:

A noção de Ciclos de formação e desenvolvimento humano é pedagogicamente funcional por corresponder melhor a evolução de aprendizagem da criança e prevê avanços na aprendizagem de competências específicas, mediante uma organização curricular mais coerente com a distribuição dos conteúdos ao longo do período de escolarização. A adoção de Ciclos de formação e desenvolvimento humano tenta evitar as frequentes rupturas, ou excessivas fragmentações do percurso escolar, assegurando a continuidade do processo educativo ao permitir que os professores adaptem a ação pedagógica aos diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes, sem, no entanto perder a noção das exigências de aprendizagem referentes ao período em questão. (MEC, 1995, p. 11 *apud* GOIÂNIA, SME, 1998a, p.75).

A adesão a essa flexibilização do tempo escolar faz parte de várias propostas educacionais no Brasil e vem, a cada ano, aumentando seus adeptos. A Espanha já adota esse modelo de ensino em toda sua rede de ensino por medida de Lei (LODGE).

Percebemos que a ação conjunta do sistema seriado com o modelo de ciclos de formação e desenvolvimento humano tem sido adotada paulatinamente, apesar de ainda ter pequena representatividade em relação à totalidade das redes de ensino, especialmente no Estado de Goiás.

Nesse sentido, a reestruturação do ensino fundamental em ciclos de formação e desenvolvimento humano visa minimizar problemas, como a evasão escolar e a repetência, que têm um poder devastador no sistema educacional brasileiro.

Outra mudança significativa apresentada pela SME foi o projeto de “Aceleração de Aprendizagem” que, em consonância com a proposta do MEC, atende, em caráter emergencial e temporário, a questão da defasagem idade/série, reflexo do fracasso escolar, conseqüentemente, segundo análise feita pela SME das três situações relacionadas abaixo:

- A dificuldade de acesso à escola em idade hábil devido à demanda por vagas;
- Os problemas sócio-econômico que antecipam a entrada dessas crianças e jovens precocemente no mercado de trabalho, tornando incompatível a conciliação dos tempos escolares com o trabalho;
- A própria organização curricular e administrativa das escolas que terminam por funcionar como mecanismo de seleção que expulsam de maneiras evidentes ou sutis aqueles que mais necessitam da escola pública. (GOIÂNIA, SME, 1998a, p. 77).

Assim, em 1998, foram implantadas as turmas de aceleração da aprendizagem, cujo número sofreu redução no ano 2000 em função do caráter temporário e emergencial desta iniciativa do projeto. No período de 1997 a 2000, em função do atendimento oferecido pela RME de Goiânia, os índices foram reduzidos de 32,8% para 5% nas séries iniciais, conforme demonstra-se.

Destacamos, aqui, de forma quantitativa, as principais mudanças ocorridas no interior da RME. Entretanto, tais mudanças requerem não só um tempo para a sua efetivação, mas demandam reestruturações e adequações que afetam diretamente a prática pedagógica dos professores e os paradigmas construídos historicamente e socialmente.

Segundo documentos da SME, a proposta político pedagógica configurada no projeto “Escola para o Século XXI”, foi alvo de algumas reformulações resultantes de estudos e análises junto às escolas envolvidas no projeto e de experiências por elas desenvolvidas, de engajamento e capacitação dos professores, de análises acerca das experiências em desenvolvimento em outros sistemas de ensino, como a Escola Plural, Candanga e Cidadã, que permitiram avaliar o processo e apontar reformulações ou adequações necessárias. Tais mudanças, portanto, “não incidem sobre a essência da proposta, mas na forma de concretizá-la e na busca do seu aperfeiçoamento”. (GOIÂNIA, SME, 2000b, p. 2)

Ainda como mudanças de caráter estrutural, em 1998, as etapas de desenvolvimento do projeto “Escola para o Século XXI” foram as seguintes:

- Implantação em trinta e nove escolas dos ciclos de formação e desenvolvimento humano I e II;
- Implantação do Ciclo I nas demais unidades escolares em substituição ao Bloco Único de Alfabetização, observando a mesma estrutura adotada nas unidades inseridas no projeto;
- Implantação de setenta e duas classes de aceleração de aprendizagem nas trinta e nove escolas do projeto, previstas para estudantes a partir de doze anos e que, na prática, inseriram também estudantes com a idade inferior, desde que constatada a defasagem de dois anos;
- Estabelecimento do ano letivo de duzentos dias, jornada escolar do estudante de quatro horas e trinta minutos, perfazendo uma carga horária anual superior às oitocentas horas estipuladas pela lei;

- Adequação dos instrumentos normativos e administrativos para assegurar a reorganização da carga horária e do trabalho pedagógico do professor;
- Implantação de novo currículo com base nos PCNs;
- Realização de estudos e seminários para reformulação e aprimoramento da proposta de avaliação para o ano letivo de 1999;
- Estudos e pesquisas para a avaliação e diagnóstico do processo implantado e das etapas a implantar.

Conforme consta do projeto, uma das principais mudanças na organização do ensino fundamental seria a modificação da dinâmica da seriação para a lógica de ciclos de formação e desenvolvimento humano, de acordo com as recomendações contidas nos PCNs. Para essa mudança, a SME parece ter tido como referencial a proposta do governo federal e os estudos sobre experiências modelos desenvolvidas em outros estados e municípios, como Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Distrito Federal. Vale ressaltar que tais experiências foram pautadas num trabalho conjunto com a comunidade e o poder público municipal, diferente do que ocorrera em Goiânia, onde a construção do projeto se deu a partir da reunião de uma equipe constituída em 1997 pela SME, especialmente para este fim (VALADARES, 2002).

Tendo como ponto de partida o relatório anual de avaliação do primeiro ano de execução do projeto, a SME deu início ao processo de reformulações e adequações, já previstas em seu projeto original e que abordaremos a seguir.

Feitas as devidas implantações preliminares, ressaltadas anteriormente nas trinta e nove unidades escolares, a SME avaliou e autorizou as seguintes alterações e adequações (GOIÂNIA, SME, 1999a):

- Extensão do projeto a mais onze escolas;
- Reestruturação da organização em ciclos de formação e desenvolvimento humano, definindo a duração de três anos para cada ciclo, o que resultou em três ciclos de formação e desenvolvimento humano no lugar dos quatro previstos

no projeto original de 1998. Seguem os itens que, na análise de Valadares (2002), aparecem como de maior relevância para a educação municipal;

- Redimensionamento do trabalho docente no ciclo II a cargo de um coletivo de professores que atuam em áreas afins e pedagogos;
- Fortalecimento da concepção curricular e do desenvolvimento da ação pedagógica, tendo como eixo os projetos temáticos;²³
- Estudos, pesquisas e realização de seminários para a formulação da organização pedagógica e curricular do ciclo III, previsto para 2000, incluindo análise das propostas apresentadas pelas unidades escolares;
- Ampliação do número de classes de aceleração de aprendizagem, passando de setenta e duas para noventa e quatro;
- Readequação dos critérios de carga horária do professor;
- Organização do ano letivo em duzentos dias, com carga horária anual de oitocentos e oitenta e sete horas; calendário escolar que inclui tempo reservado ao planejamento e afastamento para frequência aos cursos de atualização, segundo o nível de atuação do professor, sem prejuízo dos dias letivos e carga horária anual do estudante, determinados por lei;
- Implantação da proposta de avaliação reformulada e aprimorada no tocante aos instrumentos e à progressão do educando (não há reprovação, mas o estudante pode permanecer no ciclo até alcançar os objetivos propostos);
- Encaminhamento do Currículo do Ensino Fundamental, representando o aprimoramento do apresentado no projeto original em 1998 (GOIÂNIA, SME, 1999d);
- Encaminhamento do currículo, Base Curricular e Regimento Escolar ao Conselho Municipal de Educação (CME) para aprovação.

Dentre as principais mudanças da reconfiguração nas escolas, encontra-se a readequação do número de ciclos de formação e desenvolvimento humano proposto

²³ A SME sugere projetos como propostas de ação para o desenvolvimento curricular na prática da sala de aula, considerando que estes permitam: a integração curricular, ressaltando conhecimentos úteis para os estudantes, e permitindo a efetiva socialização dos conteúdos (GOIÂNIA, SME, 1998a, p.79).

inicialmente, que passaram, a partir de 1999, para três, em função de análises sobre os principais problemas do fluxo escolar e os fatores determinantes do insucesso.

Essas análises apontaram o estrangulamento da quinta série, causado pelo tratamento compartimentalizado atribuído ao ensino desta fase, o que obrigava o estudante a ter que se adaptar, repentinamente, a vários professores com metodologias e mecanismos de avaliação por vezes distintos, interrompendo um processo de relação com os dois únicos professores do ciclo anterior. No caso da SME, são os professores regentes (professor referência) e o professor de Educação Física presentes nas séries iniciais desde 1990.

Definiu-se, portanto, definida a organização do Ciclo II em etapas, que compreenderam a terceira, quarta e quinta séries, e não mais a terceira e quarta séries, como previa o projeto original. Dessa forma, assim como o Ciclo I, o Ciclo II foi organizado em etapas e passou a ter duração de três anos. Vale ressaltar que a reestruturação feita no Ciclo II não afetou o enfoque central dado aos ciclos de formação e desenvolvimento humano, que têm por base o desenvolvimento bio-psico-social do estudante.

O trabalho pedagógico do Ciclo I fica sob a responsabilidade do professor regente e do professor de Educação Física, com a orientação de um pedagogo como coordenador pedagógico.

No Ciclo II, o trabalho pedagógico fica a cargo de professores que atuam em áreas específicas e afins, sendo elas: expressão, ciências físicas, químicas e biológicas; pensamento lógico matemático; de ciências socioculturais e históricas e língua estrangeira, com a participação ativa do coordenador pedagógico.

Em 1999, houve a segunda fase, na qual a SME formulou critérios de organização e colocação de professores nas escolas (GOIÂNIA, SME, 2000c), fazendo

com que todos os professores permanecessem na escola por um turno, atendendo a até nove turmas com distribuição de aulas a critério do Projeto Temático Bimestral.²⁴

Nesse caso, os professores teriam suas aulas (lotação)²⁵ nas escolas participantes do projeto com carga horária de trinta e duas horas aulas semanais, o que possibilitaria, a partir de então, uma maior interação entre eles, quando teriam possibilidade, inclusive, de participar dos encontros pedagógicos que ocorreriam semanalmente, com duração de duas horas e trinta minutos.

Em 2000, deu-se continuidade às alterações e modificações que podem ser assim descritas (GOIÂNIA, SME, 2000c):

- Continuidade à implantação do projeto em mais 50 unidades escolares;
- Implantação do Ciclo III em 9 (nove) escolas com adoção integral do currículo através da “Base Curricular Paritária²⁶”, desenvolvimento de projetos temáticos e progressão entre ciclos de formação e desenvolvimento humano; avaliação contínua sem aprovação de caráter anual; avaliação gradativa nas dezesseis unidades escolares que possuam de sexta a oitava séries, permanecendo a organização seriada; avaliação por componentes curriculares e aprovação anual; adoção parcial da proposta de base curricular paritária e do desenvolvimento de projetos temáticos;
- Redução do número de classes de aceleração em razão da diminuição de estudantes com defasagem idade/série, coerente com o caráter emergencial e temporário atribuído a elas no projeto original;
- Organização do ano letivo em duzentos e doze dias com carga horária anual de oitocentas horas para o estudante, calendário escolar com tempo destinado ao planejamento e às atividades de capacitação, sem comprometimento dos dias letivos e da carga horária anual determinada por lei para o ensino fundamental.

²⁴ Corresponde ao assunto/tema escolhido pelos professores para agrupar aos conteúdos de cada disciplina.

²⁵ Para a SME, lotação é o número de aulas que o professor ministra semanalmente e modulação é a escola na qual o professor trabalha com o maior número de aulas semanais. Ele pode ser modulado em até duas escolas.

O quarto item dessas adequações parece representar o avanço mais significativo no cotidiano dos professores da escola. Todos eles passaram a ter um momento remunerado e previsto em sua carga horária semanal para seu planejamento pedagógico dentro do próprio período de aula, sem prejuízo das horas de efetivo trabalho com o estudante. Essas alterações, ocorridas em 2001, permaneceram até os dias atuais nas EMTIs e nas escolas de tempo parcial.

As alterações dos dias letivos nos anos de 1998, 1999 e 2000 foram pouco significativas do ponto de vista quantitativo. Entretanto, a imposição de datas e atividades constantes no calendário escolar engessava as iniciativas dos professores em relação à construção do projeto político-pedagógico que mais se aproximava da realidade da unidade escolar. Isto é, toda e qualquer alteração deveria ser comunicada oficialmente pela escola à SME, que autorizaria (ou não) também, de forma oficial, a referida alteração. Por sua vez, as diretrizes para o ano 2001 adotaram uma postura mais flexível em relação ao planejamento das atividades por parte das unidades escolares, dando a elas uma espécie de autonomia controlada.

Foram traçadas, ainda, alterações e adequações para o projeto em questão através da Portaria SME nº 0020, de 06 de dezembro de 2000 (GOIÂNIA, SME, 2001), que foram levadas a efeito, com destaque para as seguintes metas estabelecidas para o ano letivo de 2001:

- Modulação de um professor de Educação Física ou Artes pelo Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI)²⁷;
- Unificação do calendário e da carga horária das atividades escolares para todo o ensino fundamental;
- Organização do ano letivo de 2001, elaborada de acordo com a LDB; as diretrizes da SME e o Projeto Pedagógico com participação de todos e, posteriormente, encaminhado à Unidade Regional de Ensino (URE) correspondente para apreciação aprovação e acompanhamento da SME;

²⁶ Base curricular paritária: carga horária de cada componente curricular distribuída igualmente para todos os docentes.

- Formação continuada em serviço.

Como afirmam os documentos citados, nenhuma dessas adequações ou reformulações foram feitas aleatoriamente, o que nos leva a crer que a proposta de avaliação anual no decorrer dos anos de 1998 até 2000 foi realizada sistematicamente.

Percebe-se que o Projeto “Escola para o Século XXI” constitui-se numa política pública que tem a pretensão de mudar a educação municipal de Goiânia com o fim de erradicar a evasão e a repetência. Por isso, propõe modificações no tratamento dos conteúdos escolares, na organização dos tempos escolares e nos critérios de avaliação. A implementação efetiva de tais modificações depende, no entanto, de uma profunda mudança de postura daqueles que quotidianamente lidam com a escola. Essa mudança depende, evidentemente, da instauração de uma nova mentalidade e do abandono de procedimentos consagrados historicamente e socialmente sobre a escola e a educação.

Valadares (2002) afirma que a própria SME admitiu a existência de dificuldades na implantação da proposta devido à sobrevivência, ainda que maquiada, de algumas atitudes que demonstram resistência nas escolas que integraram o projeto. Atualmente, todas as escolas que compõem a RME trabalham com as propostas contidas no referido projeto, inclusive as EMTIs, respeitando os ciclos de formação e desenvolvimento humano, a carga horária, a grade paritária e modulação.

A seguir, abrangeremos a implantação e implementação das EMTIs pela SME em Goiânia, objeto de estudo desta tese, que compõem a parte final do projeto “Escola para o século XXI”.

2.2 A proposta preliminar das Escolas em Tempo Integral (EMTI) na SME da cidade de Goiânia

²⁷ CMEI – Unidade de atendimento a crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos sob a responsabilidade da SME.

A cidade de Goiânia está entre as grandes cidades brasileiras com mais de um milhão de habitantes, que já nasceu capital e foi previamente planejada para ser uma cidade jardim.

Fundada em 1933, teve a administração de suas escolas ligada ao governo estadual até 1959, ano em que foi criado o Departamento Municipal de Educação. A partir de 1961, concretizou-se a instituição da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia que, no ano de sua constituição, contava com quarenta e duas escolas, em sua maioria situadas na zona rural.

Com o crescimento da cidade, aumentou-se a demanda por escolas e, segundo Clímaco (1991), o crescimento das unidades educacionais ocorreu em meio à ausência de critérios, de planejamento adequado e de legislação que regulamentasse a atuação da SME, de modo que prevaleciam o clientelismo e o favoritismo na relação da Secretaria com as comunidades escolares em geral.

Goiânia se destaca, no setor educacional, por ter viabilizado o acesso à educação infantil e ao ensino fundamental de 130 mil alunos nas 326 unidades educacionais entre escolas e CMEIs, dentre eles 50.225 cursando a primeira etapa do ensino fundamental na Rede Municipal de Ensino. (SANTOS, 2009)

Os investimentos na qualidade do ensino em Goiânia já começam a apresentar resultados significativos. A Educação municipal se saiu bem nos números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que apontaram que a Rede Municipal de Ensino superou as metas previstas pelo Ministério da Educação (MEC) para este ano e 2011. Nas séries finais do Ensino Fundamental (três últimos anos) a Educação municipal atingiu 3,4 de índice, enquanto o esperado para 2007 era de 2,9 e para 2008, de 3,3. Já nas séries iniciais, o ensino municipal chegou à meta de 2009, atingindo 4,2. (SÁ, 2010.sp.).

No início dos anos de 1980, no contexto de abertura política no Brasil após o período da Ditadura Militar, a SME de Goiânia já possuía 103 unidades escolares no

perímetro urbano e 17 escolas na zona rural. Nesse período, a RME passou por um processo de definição de critérios mais democráticos de gestão na SME e nas escolas, em consonância com os processos de democratização em andamento na sociedade. Assim, em 1985, houve a implantação da proposta do Bloco Único de Alfabetização, como já destacado anteriormente, englobando a alfabetização e a primeira série do ensino fundamental, “o que implicava a redefinição dos conteúdos, a eliminação da reprovação de uma série para a outra, bem como a preparação dos professores e seu acompanhamento pedagógico” (VALADARES, 2002).

A Secretaria Municipal de Educação de Goiânia situa a educação fundamental no campo dos direitos dos educandos e como responsabilidade do poder público municipal, conforme ressalta a proposta político pedagógica das escolas em tempo integral datada de 2006. Essa percepção de atendimento ao educando tem o desafio de atender a um direito da população, não apenas para cumprir um preceito da LDB 9394/96, mas de fazê-lo com base em uma proposta de atendimento comprometida com a qualidade da educação municipal, na perspectiva da inclusão social de todos.

Nesse sentido, as novas experiências educacionais que atualmente se apresentam no cenário nacional destacado neste texto no capítulo anterior, a exemplo dos ciclos de formação e desenvolvimento humano, constituem-se como iniciativas de conflito da lógica seletiva e excludente, que tem orientado a maioria dos sistemas educacionais brasileiros. (VALADARES, 2002)

Com essa perspectiva, a SME dá continuidade ao projeto “Escola para o Século XXI”, ampliando a possibilidade de construir um projeto educacional dando seguimento ao compromisso com a qualidade da educação, mediante um processo que envolva todos os profissionais da educação, bem com os educandos e a comunidade escolar, estabelecendo sempre um diálogo permanente entre os diferentes sujeitos da ação educativa (GOIÂNIA, 2008). Logo na apresentação do referido projeto, podemos identificar como a SME se aproxima do pensamento da qualidade total em educação e das políticas neoliberais, deixando que:

O compromisso político com a inclusão social e com o processo educacional, orientado pelo **paradigma da qualidade em educação**,

se expressa na compreensão da educação enquanto possibilidade de formação de sujeitos livres. (GOIÂNIA, 2008, p. 03 grifos nossos).

Partindo do paradigma da qualidade em educação, a proposta se autodenomina como inovadora, afirmando a capacidade de intervir através da ação educadora, pautada no ato educativo, mediada pelos educandos e educadores na construção de uma sociedade justa e igualitária. Essa afirmativa tenta atender, também, à nova ordem mundial que permeia as políticas públicas brasileiras, ou seja, a formação de indivíduos que tenham a capacidade de uma visão ampliada e global do mundo vivido. Com essa afirmação, o projeto aponta para a necessidade de

reconhecer professores e alunos como sujeitos sócio-histórico-culturais; compreender o ato educativo como ação humana formadora e, por isso mesmo, de caráter flexível, não-prescritivo e não-ritualizado e, por fim, entender que a função social e cultural da escola é construída com base na interlocução e diálogo permanente entre os diferentes sujeitos da ação educativa. (GOIÂNIA, 2008 p. 03).

Ao reconhecer educandos e educadores como sujeitos sociais e pertencentes a um processo mais amplo da educação, a SME busca, no pensamento neoliberal, a desobrigação do Estado com a função social e suas demandas que emergem da sociedade, no momento em que a interlocução fica a cargo dos diferentes sujeitos da ação educativa, anteriormente sinalizada como os educandos e os educadores.

A proposta justifica a continuidade da proposta do Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano sugerida nos PCNs e adotada pela RME em todas as instituições escolares, conforme já analisado anteriormente. Trata-se de uma iniciativa concreta para o atendimento, apontada pela UNESCO na conferência de Jontiem. São características desta proposta a diminuição do índice de evasão escolar, a diminuição da defasagem entre série e idade, dentre outros, aproximando da universalização da educação, meta traçado para todos os países que possuem acordo com esse organismo internacional. Assim, a SME destaca, novamente, a proposta como projeto educacional comprometido com

As novas experiências educacionais que atualmente se apresentam no cenário nacional, a exemplo dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, constituem-se em iniciativas de subversão da lógica seletiva e excludente que têm orientado, tradicionalmente, os sistemas educacionais no Brasil. (GOIÂNIA, 2008, p. 04).

Em seguida, a proposta provisória indica os documentos legais que pautam a elaboração desta, sendo eles principalmente a LDB nº 9394/96 e o PNE publicado em 2001, que visam principalmente “a formação de um visando atender crianças e adolescentes do município de Goiânia com uma proposta de currículo diferenciado, que contribua para a formação de educando como cidadão pleno” (GOIÂNIA, 2008, p. 04).

Tomando como referência o PNE, o dever constitucional e as necessidades sociais, juntamente com a experiência vivenciada em algumas escolas da rede, somada às reivindicações de pais de alunos e das comunidades, a proposta de implantação da Escola em Tempo Integral (EMTI) citada é necessária não somente pelo fato de proporcionar um espaço físico no qual o estudante permanecerá um período de tempo diário maior, mas, sobretudo, por ser um local onde os estudantes terão acesso ao ensino regular e às atividades lúdicas, esportivas, culturais e receberão acompanhamento pedagógico específico.

Nessa perspectiva, consideramos que a ampliação do tempo escolar constitui uma alternativa importante para a formação de um cidadão global ao propiciar uma maior gama de condições para o desenvolvimento de atividades diversificadas, contemplando as múltiplas dimensões do sujeito atual.

Para a SME, a escola é um espaço plural e, sem dúvida, uma referência para a garantia do conhecimento. Porém, não tem o poder redentor de solucionar todos os desafios para a formação integral da criança e do adolescente, ou seja, a escola deve assumir a responsabilidade que lhe cabe: o processo ensino-aprendizagem para a formação e desenvolvimento humano. (GOIANIA, 2008).

Sabemos que somente a ampliação da jornada escolar não é suficiente para garantir a qualidade de ensino. Outros fatores se fazem necessários para que se

possam efetivar práticas que vão diferenciar na formação das crianças e dos adolescentes. O objetivo principal do ensino é focado na ampla aprendizagem do estudante, garantindo o acesso aos bens culturais.

A proposta de escola em tempo integral começou a ser implantada em Goiânia em abril de 2005, sendo inicialmente executada com a inauguração de uma escola criada para atender aos filhos de famílias desalojadas de um bairro da capital²⁸.

Posteriormente, a prefeitura transformou algumas escolas regulares de tempo parcial em escolas de tempo integral, de modo que, no ano de 2008, treze escolas da RME funcionaram em tempo integral atendendo um total de três mil estudantes.

De acordo com a meta estabelecida pelo governo municipal, esse número de escolas deve ser gradativamente ampliado (GOIÂNIA, 2008). O projeto das EMTIs visa atender crianças e adolescentes da cidade de Goiânia com uma proposta que corresponda às necessidades pedagógicas dos alunos da escola pública municipal, oferecendo o ensino regular dos Ciclos I, II e III, seguindo as orientações de currículo da RME e a ampliação e aprofundamento curricular por meio de oficinas e outras atividades pedagógicas.

O fato do educando permanecer na escola durante os dois turnos exige atenção e cuidado para que ele não seja sobrecarregado com tarefas e atividades de cunho estritamente escolarizante. Sabe-se que os ciclos de formação e desenvolvimento humano têm um currículo abrangente, no entanto, é preciso que cada escola desenvolva atividades diversificadas que estejam em consonância com os anseios, expectativas e necessidades da comunidade escolar. Estas atividades devem estar diretamente relacionadas e contextualizadas com os componentes curriculares trabalhados, assim como deve-se expressar a unicidade no Projeto Político-Pedagógico (PPP).

²⁸ O bairro Parque Oeste Industrial foi objeto de luta judicial entre o poder público e uma família de alto poder aquisitivo, que ganhou na justiça o direito ao terreno, de modo que as famílias que ali residiam foram desalojadas. Em atendimento às reivindicações das pessoas que deixaram o local, o governo da cidade de Goiânia ofereceu estrutura para moradia e educação no local em que foram acolhidos.

A proposta aponta para um trabalho articulado entre a escola, a Unidade Regional de Educação (URE) e outros segmentos da SME, no qual se viabilize encontros periódicos, sobretudo no início do ano letivo. Estes devem acontecer em forma de reuniões, palestras, trocas de experiências, oficinas ou outras formas de articulação para que o projeto das EMTIs sejam (re)elaborados coletivamente, bem como estabelecer os papéis claramente e os compromissos sejam selados. Nestes encontros proporcionados pelo DEFIA, elegeu-se o como ponto de partida para a escolha das EMTIs, que fizeram parte como unidade de análises deste trabalho.

A proposta preliminar, ora analisada, destaca o espaço escolar como um local de aprendizagem de conteúdos, porém as EMTIs deverão ser vistas para além desta perspectiva. A instituição escolar deve avaliar o trabalho pedagógico continuamente e atentar para as atividades propostas, uma vez que estas podem gerar a repetição, rotina e permanência dos alunos no espaço escolar, criando conflitos e estresses entre docentes e discentes, conforme destaca a proposta supra citada.

A proposta para as EMTIs destaca a possibilidade em garantir o direito à convivência familiar e comunitária, como exposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Nesse sentido, as EMTIs não têm por objetivo isolar o estudante ou suprir e/ou assumir o papel da educação familiar, e sim procurar realizar o trabalho educativo em parceria com a família e comunidade.

Os diferenciais dessa proposta relacionada com a contida no projeto “Escola para o Século XXI” evidenciam-se em algumas questões pontuais:

- A permanência da criança e do adolescente na escola por um tempo diário maior (atualmente das 7h45min às 16h30min);
- Atividades que se efetivam em espaços educativos alternativos e comunitários;
- Equipe pedagógica da escola que busca assistir cada educando em suas necessidades formativas e educacionais, ampliando o aproveitamento escolar e promovendo a inclusão escolar e social.

A escola, dessa forma, deveria inserir-se com maior disponibilidade de atuação para a redução dos índices de evasão, repetência e de distorção entre idade/ciclo, um dos objetivos explícitos nas ações da SME. (GOIÂNIA, 2006).

É importante ressaltar que a SME não tem a intenção de criar unidades escolares paralelas ao sistema regular da Rede Municipal de Ensino, estruturando escolas “elitizadas” ou com objetivos frontalmente diferenciados de todas as outras. Muito pelo contrário, esta iniciativa busca soluções de melhoria do desempenho e desenvolvimento escolar de todos os educandos, assim como todas as escolas da RME gradualmente.

O que se implementa, nessa proposta, é a possibilidade de continuidade e aprofundamento dos projetos pedagógicos, uma vez que se tem a ampliação da jornada escolar. Por esse motivo, a experiência contemplará a adesão progressiva de escolas, ano a ano, para que com as experiências já avaliadas a SME possa planejar e replanejar ações que venham contribuir para que, gradativamente, o projeto possa se estender a mais escolas da RME, chegando a sua totalidade.

Portanto, é importante avaliar a estrutura necessária e os recursos que possam ser mobilizados e disponibilizados para efetivar a jornada integral dos educandos nas escolas da RME.

O projeto de implantação de EMTIs na RME é considerado experimental, “visando atender crianças e adolescentes do município de Goiânia com uma proposta pedagógica de currículo diferenciado, que contribua para a formação do educando como cidadão pleno” (GOIÂNIA, 2008, p. 2).

A ampliação da jornada escolar é destacada no projeto como importante possibilidade para a formação global do estudante, afirmando que:

[...] educar integralmente é formar uma pessoa globalmente, tornando-a apta a participar do mundo no qual vive de modo a realizar e expandir

suas necessidades e potencialidades. (ERNICA, 2006 *apud* GOIÂNIA, 2008 p. 2).

Essa formação se dá ao propiciar atividades diversificadas e contemplar as possibilidades de ensino-aprendizagem das múltiplas dimensões do sujeito. Nesse sentido, vincula-se aos objetivos presentes na proposta político-pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência, organizada na RME.

O projeto em questão dá continuidade a sua fundamentação, resgatando as experiências das ETIs, no Brasil, partindo dos escritos da escolanovista idealizada por Anísio Teixeira, dos CIEPs e dos CAICs. São citadas ainda algumas experiências de ETIs no município de São Paulo: as CEUs e a “Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato”, construída no município de Aparecida de Goiânia. A proposta não faz nenhuma menção as ETIs estaduais, mesmo já tendo algumas publicações a respeito. É o caso da tese de Barros (2008) e Santos (2009), que realizam um apanhado histórico da implantação das ETIs no estado de Goiás.

Esses relatos servem de sustentação para a SME pautar sua proposta como não sendo uma experiência isolada e nem tão pouco única, que as ETI são viáveis e que o custo benefício se reverte em investimento necessário para que estas escolas obtenham sucesso. (GOIÂNIA, 2008, p. 7).

A proposta provisória de implantação e implementação das EMTIs apresenta os seguintes objetivos:

- Educar os alunos para exercerem cidadania; a promoção da ampliação e da humanização dos espaços da escola;
- Planejar as atividades pedagógicas em consonância com as rotinas diárias de alimentação, higiene, recreação e estudos complementares;
- Oferecer aos pais, aos alunos e à comunidade em geral, atividades culturais, esportivas e tecnológicas;

- Ofertar um ambiente adequado e de assistência necessária aos estudantes para a realização de suas tarefas.

Ao retratarmos os objetivos descritos no projeto das EMTIs, concordamos com Santos (2009) quando a autora analisa que os objetivos para a implantação das EMTIs não são apresentados a partir de uma avaliação da situação concreta da educação municipal, uma vez que a proposta provisória não apresenta nenhum levantamento ou análise de dados relacionados ao ensino fundamental na RME. Do mesmo modo, não são relatadas informações acerca da demanda por vagas nas escolas eleitas para se tornarem ETIs, e tão pouco há previsão das vagas que serão abertas e das metas para a escolha de novas EMTIs no foco de expansão a curto, médio e longo prazos, de forma que os critérios para a escolha ficam atrelados apenas às escolas que até 2009 apresentaram uma defasagem no número de matrícula dos alunos.

A proposta provisória não apresenta também quais os mecanismos ou instrumentos que a SME, os professores e a comunidade escolar utilizariam para atingir os objetivos e metas apresentadas. Isso leva ao que parece, as EMTIs ao improviso, como relata Santos (2009) que identificou nas falas dos profissionais envolvidos que “a implantação do projeto de escola em tempo integral na unidade escolar investigada caracteriza-se pela improvisação. Como explícito nas palavras de uma educadora, o improviso está presente na concepção e na prática do projeto”. (p. 73-74).

Em seguida, a proposta destaca o papel da gestão escolar, que convalida ainda mais a função da escola e sua característica com o compromisso de oferecer oportunidades para que os estudantes da RME aprendam e compreendam o contexto social mais amplo em que estão inseridos. Para tanto, a gestão da escola aparece como tema fundamental quando enfatiza a necessidade de trabalho em equipe e o aumento da responsabilidade dos diretores com a permanência dos alunos por mais tempo nas instituições. O projeto ressalta que:

Até pouco tempo, o modelo de gestão conhecido e vivenciado pela escola era o modelo centralizador, onde cabia ao diretor tomar todas as

decisões e repassá-las para serem cumpridas. Com isso, quando se propõe uma gestão colegiada ou compartilhada muitos confundem a importância e função do diretor ou gestor. O trabalho em equipe também precisa de coordenação e o diretor tem a responsabilidade de mediar as relações entre os coletivos de professores, profissionais administrativos, alunos, comunidade e também com a Secretaria Municipal de Educação. (GOIÂNIA, 2008, p.09).

Dessa maneira, toda organização escolar das EMTIs sugerida no projeto preliminar, parece apontar para a garantia da aprendizagem e sucesso dos estudantes, considerando que a função da escola, já explicitada na proposta, é promover a educação de qualidade nas EMTIs. O papel do diretor/gestor, nesse contexto, torna-se indispensável, pois somente uma direção comprometida e responsável consegue assegurar uma organização na escola que possibilite uma aprendizagem de qualidade.

Nesse sentido, o diretor/gestor terá que oportunizar à comunidade uma organização que contribua para a formação e o desenvolvimento de seus estudantes. Tal organização somente será possível se todos assumirem a sua função no ato ou na ação educacional com responsabilidade.

Todos os diretores/gestores precisam estar atentos à sua função, mas o diretor/gestor das EMTIs deve orientar-se ainda mais porque o estudante permanece um tempo maior sob a responsabilidade dele.

Após destaque dado ao papel da gestão nas EMTIs, o projeto apresenta objetivos e metas a serem atingidos com a implantação e implementação, que vem contemplam os objetivos centrais já relatados anteriormente. São eles:

- Em aspecto mais amplo, educar os alunos para exercerem a cidadania;
- Incentivar e proporcionar a participação responsável da comunidade, objetivando, através do seu engajamento no processo educacional, diminuir gradativamente as desigualdades sociais e, conseqüentemente, reduzir os altos índices de violência local;
- Promover ampliação e humanização dos espaços da escola;
- Possibilitar a criação de hábitos de estudos para o aprofundando dos conteúdos que compõem o Projeto Político-Pedagógico da escola;

- Planejar, de forma contextualizada, as atividades pedagógicas às rotinas diárias de alimentação, higiene, recreação e estudos complementares;
- Oferecer aos pais, alunos e comunidade em geral, atividades culturais, esportivas e tecnológicas;
- Possibilitar aos estudantes ambiente adequado e assistência necessária para a realização de suas tarefas; Espaço Físico das Instituições. (GOIANIA, 2008, p. 10).

De uma maneira geral, os objetivos e metas aqui relatados vêm ao encontro dos objetivos anteriores já citados, completados com as metas a serem atingidas em cada item. Em seguida, a proposta descreve o que seria ideal para a plena aplicação das propostas nas EMTIs no sentido da sua estrutura física. Essa ênfase na estrutura física levanta hipóteses de que os itens anteriores dos objetivos e metas já estão contemplados na EMTIs por serem anteriormente escolas em tempo regular, seguindo o que indica o projeto “Escola para o século XXI”.

Quanto à estrutura física destacada no projeto das EMTIs, ressalta-se que é necessário que o ambiente físico da escola favoreça a permanência dos alunos em tempo integral, de modo que o prédio e a estrutura física da escola sirvam como estímulo para os educandos. Essa parte do projeto entra em contradição com a implantação e implementação das EMTIs até o ano de 2009, visto que todas, sem exceção, foram selecionadas pela baixa demanda de matrícula, e apenas quatro tiveram pouquíssimas adequações à expansão da jornada escolar, como veremos posteriormente. A SME deixa claro no documento analisado que:

A adequação da estrutura deverá atender ao número de alunos matriculados, porém, requer a existência de espaços que facilitem a convivência dos mesmos em locais abertos, amplos, para além das salas de aulas. É importante destacar o relevante papel da quadra de esportes coberta, pequenas praças gramadas, praças maiores com mesas de jogos (xadrez, damas), salas e corredores amplos e bem iluminados, refeitório espaçoso, equipado, arejado e que facilite a refeição coletiva. (GOIÂNIA, 2008, p. 9).

Durante os encontros realizados pelo DEFIA, no primeiro semestre de 2009, o item de maior embate entre a SME e os participantes (professores, diretores e coordenadores da EMTIs) foi a estrutura física das unidades escolares²⁹.

Além da estrutura interna proposta, a estrutura externa seria bem diferenciada do que, na realidade, existe nas escolas da RME. O documento aponta para uma abertura para a comunidade em geral, especialmente nos finais de semana e no período noturno, com supervisão da gestão escolar e da SME. Nesse sentido, o projeto provisório destaca que o cuidado com o ambiente escolar é dever de toda a comunidade e precisa ser ensinado aos estudantes como parte do trabalho pedagógico. Não consta na proposta o investimento da Secretaria de Obras na construção de espaços educacionais específicos para atender o projeto da SME. Os padrões descritos para a estrutura física não tem nenhum respaldo da Prefeitura de Goiânia no que diz respeito a novas e adequadas construções ou reformas com vistas à adequação da estrutura física para atendimento de estudantes em ETI.

No turno vespertino das 13h às 17h20min, aconteciam as atividades diversificadas. A parte diversificada do currículo inclui atividades lúdicas, esportivas, culturais e cognitivas oferecidas por meio de oficinas que podem acontecer no interior de cada EMTI ou fora dela. Cada oficina deve ter duração mínima de uma hora. No período vespertino estava previsto também o acompanhamento escolar, que poderia acontecer também no período matutino, de preferência com o professor regente do estudante.

Contudo, a proposta não esclarece e nem diferencia os profissionais atuantes das EMTIs com os que atuam na rede regular de ensino da SME; não foram estabelecidos, na proposta, os mecanismos de ingresso desses profissionais nas escolas. Partindo da realidade de que as escolas regulares foram transformadas em EMTIs, os profissionais que ali já estariam lotados continuariam atuando como docentes. Com o aparecimento do *déficit* na EMTI, o DEFIA passou a realizar pequenas entrevistas com o objetivo de esclarecer aos profissionais que iniciariam nesta nova

²⁹ Pontuaremos todas as colocações registradas no capítulo de análise dos dados coletados.

configuração escolar a proposta de trabalho, tentando dessa maneira traçar um perfil do profissional necessário para exercer funções nas EMTIs.

Outra questão que é importante destacar é que a proposta não deixa claro qual profissional que atuaria na execução das atividades diversificadas no formato de oficinas; se o profissional seria um professor concursado de área, um pedagogo ou um membro da comunidade que por ventura se candidatasse junto à SME.

Com a implantação do projeto, verificamos empiricamente que, nas EMTIs pesquisadas, os profissionais que já estavam lotados nas EMTIs propunham as oficinas ou atividades diversificadas, e a SME realizava a contratação como dobra de carga horária³⁰.

O projeto explicita que as EMTIs se destinam aos “filhos da classe trabalhadora”, mas não menciona em que concepção de infância e adolescência se fundamenta teoricamente, levando-nos a crer que esta concepção está baseada no projeto “Escola para o Século XXI” e na concepção dos ciclos de formação e desenvolvimento humano contida no mesmo.

Em sua dimensão ética, estabelece-se como finalidade a mudança e o enfrentamento da desigualdade, assim como assinala a perspectiva de constituir-se em instrumento que deve ser discutido a partir da formação continuada e do repensar do fazer pedagógico.

Na proposta preliminar, constatamos que estão ausentes as estratégias que deverão ser utilizadas como meio de assegurar as condições necessárias para o funcionamento das EMTIs, deixando claro um certo aligeiramento na construção do documento que, com sua aplicação, em certa medida, se espelha na prática da EMTIs. (SANTOS, 2009)

³⁰ Na SME, desde 2002, conforme contratação por concurso público, os profissionais de educação tem carga horária de trinta horas, ou dois contratos que somam sessenta horas.

Em seguida, o projeto destaca como deveria ser a rotina dos estudantes, sendo destacado apenas o horário de entrada e saída, as atividades a serem desenvolvidas durante o intervalo entre os períodos e as atividades do contra turno, deixando novamente vaga uma fundamentação teórica que possa dar subsídio aos profissionais envolvidos no processo. Resumidamente, a proposta relata que:

A rotina dos alunos das Escolas em Tempo Integral será adaptada à realidade da jornada dos alunos, de dez horas diárias. No período matutino (7h às 11:20h) [...] Os horários do intervalo e do final da jornada matinal poderão ser alterados tendo em vista os lanches, práticas de higiene, almoço e outras necessidades que possam surgir. Estabelecer o horário de descanso ou atividades recreativas (11:20h às 13:00h) que permitam um relaxamento após o almoço deverá ser pensado por cada escola [...] Portanto, será necessário estabelecer qual será o tipo de descanso para esse horário: televisão, filme, leitura, sesta, brinquedos, brincadeiras, dentre outros. [...] O contra-turno, período vespertino (13:00h às 17:00h), será dedicado a atividades diversificadas, que inclui atividades lúdicas, esportivas, culturais, cognitivas e outras que poderão acontecer no interior da escola e fora dela. (GOIÂNIA, 2008, p. 10-11).

Posteriormente, a proposta preliminar destaca o momento para o acompanhamento escolar nas EMTIs e explica a questão da formação dos docentes e da equipe que atuarão, afirmando que

Além da formação que a SME oferece para os profissionais da educação, os profissionais que atuam com a educação integral terão encontros mensais para trocas de experiências, estudos e oficinas sendo coordenado pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE) e Divisão da Educação Fundamental da Infância e Adolescência (DEFIA). (GOIÂNIA, 2008, p. 13).

Em seguida, a proposta ressalta o planejamento coletivo já adotado na RME desde 1998 (VALADARES, 2002), onde essa organização é necessária para que as ações pedagógicas sejam discutidas e pensadas por todos, de forma a atender as reais necessidades dos educandos, bem como para garantir um trabalho articulado entre os dois turnos e também alcançar os objetivos propostos para as EMTIs.

Por último, o projeto enumera as referências bibliográficas que fundamentaram a proposta e encerra com um total de catorze páginas.

Nesse aspecto, é importante compreender que o projeto analisado até o momento é de caráter provisório, pois o documento final encontra-se em análise e aprovação pelo Conselho Municipal de Educação e que, até a conclusão desta tese não foi aprovado, conforme informação da responsável pelo DEFIA.

2.2.1 Caracterizando a realidade das EMTIs de Goiânia

Para eleger as das técnicas de coleta de dados, considerando o conjunto de técnicas qualitativas para uma investigação, optamos inicialmente por buscar os encontros proporcionados pela SME e DEFIA, composto por professores, diretores e coordenadores das EMTIs e do DEFIA. (anexo 5).

Assim, considerando-se um universo específico e comprometido, buscamos, então, identificar, nas falas desse público, as EMTIs que poderiam atender os objetivos para a sustentação empírica desta pesquisa para as análises finais, propostas neste trabalho. O objetivo foi elencar EMTIs com diferentes realidades sociais que possuíssem os Ciclos I, II e/ou III e que abrangessem toda a região metropolitana de Goiânia para que, posteriormente, pudéssemos realizar as observações propostas.

A técnica de coleta de dados através da observação é uma técnica de coleta de dados que utiliza os sentidos para obter aspectos da realidade. Exerce papel importante no contexto da descoberta e obriga o investigador a um contato direto com a realidade estudada. (MARCONI, 1999). Não se consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar (neste caso, as escolas em tempo integral). É um elemento básico de investigação científica, utilizado na pesquisa de campo, principalmente do tipo “exploratória” e exerce um papel muito importante no

contexto da descoberta, obrigando o investigador a um contato mais direto com a realidade a ser estudada.

No processo de observação sistemática, além da percepção, são necessárias intenção, interpretação, ou seja, a compreensão mental do fenômeno que está sendo estudado e descrito.

A descrição do fato observado é, também, essencial, pois “o resultado palpável de qualquer observação é o que está escrito ou anotado, e nada mais” (VARGAS, 1985). Em outras palavras, observações devem ser descritas, isto é, escritas numa linguagem em que se adotam definições precisas de cada termo empregado, de forma que seu significado seja, tanto quanto possível, o mesmo para todos os seus leitores.

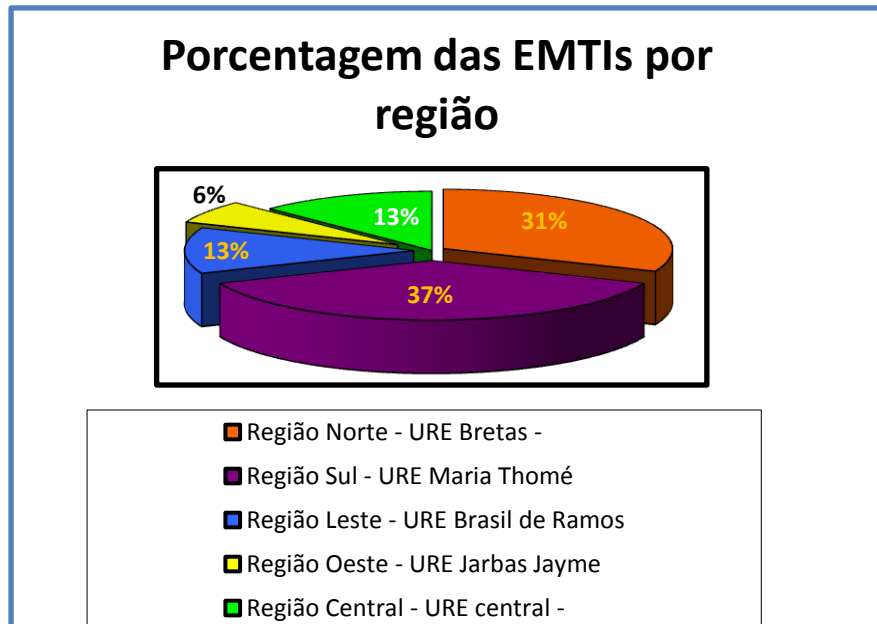
Assim, procuramos dar uma especial atenção para essa escolha, direcionando para a abrangência de todas as regiões de Goiânia.

A RME divide a cidade de Goiânia em cinco regiões, buscando atender a proposta de descentralização da educação em suas decisões burocráticas, estruturais e educacionais. Assim, desde 1998, as cento e sessenta e cinco escolas regulares que compõem a RME estão distribuídas em Unidades Regionais de Ensino (URE). Em 2007, dando continuidade à mesma estruturação, a SME implantou as EMTIs, respeitando, dentro dos critérios de seleção adotados no mínimo uma escola em cada URE que se relaciona-se diretamente com as regiões geográficas da cidade de Goiânia. São eles:

- Norte – Unidade Regional Maria Helena Bretas;
- Sul – Unidade Regional Maria Thomé Neto;
- Centro - Unidade Regional Central;
- Leste – Unidade Regional Brasil di Ramos Caiado;
- Oeste – Unidade Regional Jarbas Jaime.

Essa distribuição está representada no gráfico abaixo, de acordo com o número de Escolas de Tempo Integral que compõe cada URE:

GRÁFICO I



O momento da eleição das EMTIs aconteceu no primeiro semestre de 2009, totalizando cinco encontros previamente programados pela SME e com convocação para o comparecimento de pelo menos dois (uas) professores (as), um (a) coordenador (a) e diretora(a) das EMTIs. O anexo I demonstra com clareza a presença e a abrangência desse grupo.

A SME reuniu através de convite/convocação no CF grupos para avaliarem assuntos emergentes no campo educacional. Assim, o convite/convocação para a participação nestes encontros dos grupos de discussão foi remetido, por intermédio do DEFIA, às EMTIs. Nesse caso específico, o encontro apresentou como principal objetivo reunir o maior número de profissionais num mesmo momento e tentar selecionar e elencar itens de maior relevância durante esse processo de implantação e implementação das EMTIs, com a finalidade de incluir no projeto das EMTIs sugestões pertinentes.

O acesso da pesquisadora nesses encontros aconteceu mediante autorização da SME, condicionada à eleição do objeto de pesquisa, ou seja às EMTIs.

Ao final dos encontros, confirmou-se a necessidade de realização de observações sistemáticas nas EMTIs eleitas representantes de cada região de Goiânia.

Os critérios adotados na eleição das EMTIs ocorreram principalmente pelas intervenções dos diretores, coordenadores e professores durante os encontros, na região vinculada à Unidade Regional, além de abranger os três ciclos de formação e desenvolvimento humano que acontecem de modo multiforme na SME e, sobretudo, pelas particularidades que se apresentaram durante todo o processo.

Para aproximação dos objetivos propostos nesta pesquisa e melhor análise do objeto de estudo, nessa parte do trabalho descreveremos as características de cada EMTI eleita, tomando como base principalmente as referidas do projeto preliminar de implantação e implementação das instituições escolares que, no total de seis escolas em tempo integral, abrangem toda Goiânia nas zonas urbana e rural.

Para esta pesquisa, quanto às unidades escolares, o levantamento limitou-se, no mínimo uma escola em cada região urbana de Goiânia e apenas uma da zona rural sendo:

QUADRO V Identificação das EMTIs pesquisadas

Identificação	Região	Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano	Ano da implantação
GR	Jarbas Jayme	I, II e III	2007
MRJ	Maria Thomé	I, II e III	2007
JCP	Maria H. Bretas/rural	II e III	2008
MS	Brasil de Ramos	I e II	2007
NM	Central	I	2009
SA	Central	III	2007

O primeiro contato com as EMTIs aconteceu nos mês de março, maio e junho de 2009, e os primeiros dados levantados foram o porte da escola sendo classificado entre pequeno, médio e grande. A de porte que pequeno foi considerada a escola com até três salas, médio porte entre quatro e nove salas de aula e a de grande porte com mais de dez salas de aula. Assim, as EMTIs pesquisa das ficaram assim classificadas:

QUADRO VI Distribuição das salas de aula

ITENS	GR	MRJ	JCP	MS	NM	SA
Número de salas para cada Ciclo	Ciclo I A B C	Ciclo I A B C	Turma 1 A	Ciclo I A B C	EI 4 salas	Ciclo III G1 G2
	Ciclo II D1 D2 E F	Ciclo II D E F	Turma 2 B C	Ciclo II D1 D2 E F	Ciclo I A1 A2 A3 B1 B2	G3 H1 H2 H3
	Ciclo III G1 G2 H1 H2	Ciclo III G1 G2 H I	Turma 3 D E F Turma 4 G H I			
	Total 11 de salas	Total 10 salas	Total 04 salas	Total 07 salas	Total 09 salas	Total 06 salas
	Porte	Grande	Grande	Pequeno	Médio	Grande

Podemos notar que a EMTI JCP apresentou menor número de salas e uma nomenclatura diferenciada das demais. Isso acontece por ser uma escola rural e atender os alunos em salas multicicladas, ou seja, em cada sala tem crianças com diferentes níveis de aprendizagem. Já as EMTIs MRJ e GR apresentam o maior número de salas de aula e uma distribuição uniforme entre todos os ciclos.

A EMTI NM atende a Lei nº 11.274 de 06/02/2006 em seu artigo 4º § 3º, que determina o atendimento da última fase da educação infantil no ambiente escolar, ou seja, crianças de seis anos. Assim, essa EMTI apresenta quatro salas de EI, já integradas à educação integral formal.

No quadro a seguir e ainda dando ênfase à estrutura física da escola, preocupamos em identificar se o prédio escolar foi projetado para atender a EMTI, se foi adaptado para essa proposta, e como estava o estado geral do estabelecimento de

ensino, tendo como objetivo comparar os dados com as inúmeras falas dos professores nos relatos do “grupo de estudo”. Registrou-se no relatório final do encontro como o problema de maior questionamento para a SME.

Dando continuidade à primeira visita, para a coleta de dados, além da observação da estrutura física, usamos como instrumento de coleta de dados o questionário fechado, preenchido pela diretora ou secretária da EMTI, para termos uma melhor fidelidade de informações.

QUADRO VII Estrutura física para atender o projeto da EMTI

ITENS	GR	MRJ	JCP	MS	NM	SA
Ano de construção do prédio	1982	1967	1969	1965	1990	1992
Modificação para receber o projeto da EMTI	Não	Iniciando em 2009	Não	Não	Sim Pintura	Sim Quadra, Banheiro com chuveiros, acessibilidad e
Estado de conservação da escola	Bom	Bom	Regular	Regular	Ótimo	Bom
Acessibilidade	Existe	Existe	Existe	Existe	Existe	Existe

Constatou-se que nenhuma das EMTIs pesquisadas foi projetada para atender o projeto. No momento de implantação, o horário expandido às EMTIs foi adaptado à realidade imposta pela SME. Nas respostas relatadas, não consideramos “pintura” como modificação estrutural, tendo em vista que em todo início de ano letivo a SME pinta todas as escolas municipais e faz reparos básicos para o funcionamento destas.

Nesse quadro, apenas na EMTI SA realizou-se alguma modificação na estrutura física escolar: construção de banheiros com chuveiros, pois os dois itens citados deveriam fazer parte do conjunto escolar obrigatório. De qualquer maneira, não podemos deixar de considerar um diferencial frente às outras EMTIs.

Nas EMTIs que apresentam um bom estado de conservação, tudo se apresenta no mínimo de qualidade para o funcionamento das EMTIs. Duas EMTIs apresentam um regular estado de conservação sendo que, nestas EMTIs, o que chamou a atenção foi a falta de manutenção do patrimônio público, como muros depredados, salas de aula sem portas. A EMTI, cuja a estrutura física foi avaliada como ótima, é a escola que foi arrendada pela SME, sendo anteriormente mantida por uma instituição privada. Essa escola possui a infraestrutura próxima da ideal para uma EMTI.

No item acessibilidade, todas as EMTIs estão com as estruturas físicas adequadas para o atendimento do estudante especial, conforme determinação do OMS. São elas: rampas de acesso para o cadeirante, banheiros adaptados, portas alargadas, bebedouros (quando é o caso) rebaixados, telefone público no interior das EMTIs adaptados.

Quanto ao local de realização das atividades na escola, a sala de aula é o lugar mais utilizado para o desenvolvimento das atividades de ensino (SECAD/MEC, 2010). Analisamos então as condições estruturais internas das salas de aula, acreditando que neste ambiente é onde o estudante passa a maior parte quando está na escola.

QUADRO VIII As salas de aula

ITENS	GR	MRJ	JCP*	MS	NM*	SA
Tamanho	Médio	Médio	Pequeno. e Médio	Médio	Médio e Grande	Médio
Ventilação	Janelas e ventilador	Janelas e ventilador	Janelas	Janelas e ventilador	Janelas	Janelas e ventilador
Iluminação	Em perfeito estado	Em perfeito estado	Bom estado	Precária	Em perfeito estado	Em perfeito estado

As salas de aula observadas nas EMTIs são de tamanho médio, ou seja, abrigam até quarenta alunos sentados, sendo que as de pequeno porte comportam até trinta alunos sentados. Apenas a EMTI NM possui salas de aula de grande porte, que

comportam em média cinquenta alunos, atribuindo essa especificidade a essa escola por ser arrendada e com uma estrutura física diferenciada das demais. O que mais chamou nossa atenção e que nas salas de grande porte acontece a educação infantil (EI), com um número menor de crianças. As salas maiores têm uma maior mobilidade. Vale ressaltar que os documentos legais não determinam o número de alunos por sala de aula e a SME, em seu plano de ação, determina o máximo de alunos (quarenta e cinco estudantes no máximo e vinte e dois alunos para funcionamento da sala de aula).

Nas EMTIs pesquisadas em 2009, o total de alunos matriculados foi de 1468 alunos, sendo que a média é de trinta e três alunos por sala.

Quatro EMTIs possuem salas com janelas no plano mediano da sala (padrão da SME) e com ventiladores instalados e funcionando: já a EMTI JCP possui apenas janelas por ser uma escola construída com blocos de concreto e não tem a estrutura física adequada para alguns complementos. Já as salas de aula da EMTI não possuem ventiladores, mas as janelas são amplas e proporcionam uma ótima ventilação e iluminação natural.

As outras EMTIs necessitam da iluminação artificial para o bom funcionamento das aulas, sendo que a EMTI JCP apresentava, na época, um grande número de lâmpadas queimadas, ficando a sala de aula escura, prejudicando, possivelmente, o rendimento dos alunos.

Observamos também a estrutura física destinada ao uso comum, ou seja, os espaços comuns das EMTIs. Esses espaços são caracterizados como espaços de circulação de alunos, professores, funcionários e da comunidade em geral.

QUADRO IX Estrutura física de uso comum

ITENS	GR	MRJ	JCP*	MS	NM*	SA
Corredores	Amplos	Amplos	Estreitos	De médio porte	De médio Porte	De médio porte
Pátio	Coberto e descoberto	Coberto e descoberto	Quiosque	Coberto	Coberto e descoberto	Coberto
Espaço livre externo	Existe	Existe	Amplo	Existe	Amplo	Existe
Ambiente para descanso	Não existe	Não existe	Não existe	Não existe	Não existe	Não existe
Bateria de banheiros	M/F/A	M/F/A por Ciclo	M/F/A	M/F/A	M/F/A	M/F/A
Refeitório	Não existe	Em construção	Não existe	Não existe	Existe	Não existe

Legenda: M (masculino) F (feminino) A (acessibilidade)

Nesse momento de observação dos espaços de uso comum, o único espaço que não existe é o espaço destinado ao descanso dos alunos, que deveria ser um espaço privilegiado, pois o tempo entre os períodos matutino e vespertino é de duas horas, incluindo lugar para as refeições que também é escasso nas EMTIs pesquisadas. Somente uma EMTI possui refeitório, sendo que nas outras os alunos realizam as refeições no pátio e nos corredores da escola.

Como o intervalo é um momento no qual a escola articula a limpeza do ambiente, os alunos não podem permanecer dentro das salas de aula, configurando um descaso do poder público com esse momento tão importante na vida do cidadão e principalmente na vida escolar das crianças que permanecem na escola por oito horas consecutivas.

Após as refeições, essas crianças também não têm nenhum direcionamento educacional ou de lazer. Mesmo as EMTIs que apresentam um espaço livre externo, em virtude da ausência de arborização e preparo do ambiente, estes permanece ocioso, e os alunos ficam á espera do início das atividades para, só então, ocuparem os espaços determinados.

As salas dos professores das EMTIs CR JPC e NM foram as maiores encontradas. Estas possuem uma mesa grande com oito cadeiras, um armário com esquadras e um bebedouro. As salas de professores classificadas como pequenas possuem o mesmo quantitativo e uma variedade de móveis menores na metragem geral. Na EMTI MS, as salas são junto com a da coordenação pedagógica.

A sala de reuniões não existe em nenhuma EMTI. As reuniões que reúnem os professores, coordenadores e a direção acontecem em salas de aula e, quando há reunião com os pais ou responsáveis, esta acontece no pátio da escola e as cadeiras das salas de aula são transportadas para o local. Há, portanto, um caráter de improvisação.

A sala de coordenação não existe em três EMTIs, o atendimento aos pais ou responsáveis ou a professores são realizados na sala dos professores ou na biblioteca. As duas EMTIs que possuem sala de coordenação, essa é pequena contendo duas mesas estilo escritório e dois armários e algumas cadeiras.

Apenas a EMTI NM possui uma sala média, onde, além das mesas e do armário, tem uma estante com livros para apoio didático aos professores. A sala da direção é menor, sendo que a da coordenação possui um espaço mais amplo, pois o atendimento aos pais ou responsáveis é realizado nesta sala.

A sala da direção é pequena na maioria das EMTIs; apenas a EMTI NM tem uma sala média, diferenciando-se pelo próprio padrão de construção.

A cozinha das EMTIs são pequenas e, no mesmo espaço, são armazenados e preparados os alimentos da merenda escolar. No caso das EMTIs, incluem-se na rotina da escola duas refeições, sendo elas o café da manhã e o almoço. Contudo nenhuma possui equipamentos nem pessoal para a demanda.

Os dados acima descritos, frutos das observações realizadas durante o mês de maio e junho de 2009 e das observações realizadas na *Comunidad de Madrid* no

segundo semestre de 2008, que serão descritas posteriormente, darão origem às categorias eleitas para análise no próximo capítulo deste estudo.

Num segundo momento da pesquisa de campo, voltamos às EMTIs para observarmos os outros espaços que compõem a estrutura física das escolas, espaços educativos que atuação formal e não formal de acordo com a legislação vigente, associada a outras determinações que caracterizam as escolas como “tempo integral”.

Tendo em vista que a maioria das experiências das EMTIs pode e deve ser desenvolvida em mais de um espaço físico dentro da escola, buscamos identificar os espaços físicos propostos no projeto de implantação das escolas.

QUADRO XI Espaços vinculados as atividades diversificadas

ITENS	GR	MRJ	JCP*	MS	NM*	SA
Biblioteca	Média	Média	Não existe	Média	Média	Grande
Quadra de esportes	Coberta	Coberta	Coberta	Coberta	Campo de futebol e piscina	Coberta
Sala de leitura	Não existe	Não existe	Não existe	Não existe	Não existe	Não existe
Laboratório/projetos	Não existe	Existe Ciências	Não existe	Em construção	Não existe	Não existe
Salas ambientes	Geo/história Mat/artes	Em construção	Não existe	Não existe	Matemática Literatura Artes Dança	Não existe
Laboratório de informática	Existe	Existe	Não existe	Não existe	Não existe	Não existe

Esses ambientes nas EMTIs são destaques na proposta de implantação das escolas em tempo integral de Goiânia, tendo em vista que tais espaços atenderão às experiências de ensino não formal que, dependendo de cada escola, podem ser utilizados e reestruturados conforme a necessidade pedagógica de cada contexto. O documento SECAD/MEC, após um levantamento a nível nacional, demonstra que:

Independente da região geográfica, a sala de aula (77,6%), o pátio (60,4%), a quadra de esportes (51,4%) e a biblioteca (45,9%) constituem-se nos locais mais utilizados para a realização dessas experiências na escola. (BRASIL, SECAD, 2010, p. 27).

Essa análise direcionada à região centro-oeste se confirma como um todo e destaca que tais atividades são realizadas em pelo menos dez ambientes diferentes.

Como já descrevemos a estrutura das salas de aula e do pátio em análise anterior, partiremos para a quadra de esportes. Trata-se de um espaço privilegiado que atende toda a escola em seus diferentes níveis de ensino; as EMTIS que possuem quadra coberta, é poliesportiva, possuem bebedouros que atendem aos alunos. Neste local, além das aulas de educação física que fazem parte do currículo formal, há experiências de ensino não formal, como aulas de modalidades esportivas ou lutas.

A EMTI NM possui quadra esportiva, mas não coberta. Está possui um campo de futebol e uma piscina, deixando claro a semelhança das instalações com a escola privada.

Em seguida, observamos a biblioteca, espaço previsto no PNE, o qual apenas a EMTI PCJ não possui. Mesmo sem o local específico, o acervo de livros distribuídos anualmente pela SME existe e foi distribuído nos armários das salas de aula, sala de professores e direção. A classificação entre média e grande foi atribuída tomando como parâmetro a sala de aula da EMTI pesquisada. A média corresponde ao mesmo tamanho da sala de aula e a grande é maior que uma sala de aula da escola. Todas possuem mesas redondas com seis ou oito cadeiras e estantes que comportam o acervo.

A sala de leitura, proposta no projeto, não existe em nenhuma EMTI, tendo em vista que esta ainda não passou por reconstrução da estrutura física, e não teve condição de disponibilizar uma sala de aula para esse fim.

Somente uma EMTI possui laboratório de projetos, sala indicada no projeto para aprimorar o conhecimento teórico prático do estudante. Esse único laboratório descrito já existia na escola antes da implantação do tempo ampliado, laboratório construído pelo esforço pessoal do grupo de professores, concluindo também a indicação no projeto e a não execução na prática.

As salas-ambientes observadas também constam no projeto e podem caracterizar um momento particular em cada EMTI, dependendo da proposta pedagógica ou da disponibilidade do corpo docente. Assim sendo, a EMTI que tem um formato interno diferente, como descrito no item “salas de aula” (quadro IX), possui as salas de aula transformadas em salas temáticas, facilitando, assim, a condução dos conteúdos programáticos. A EMTI NM, pela sua amplitude, adaptou alguns espaços ociosos e transformou-os em salas temáticas, onde são desenvolvidas as experiências de ensino não formal.

A proposta do laboratório de informática é anterior à proposta das EMTIs, e deveria já estar consolidada na RME. Porém, das escolas observadas, apenas duas possuem o laboratório montado e apenas a EMTI MRJ encontra-se em pleno funcionamento.

Dando continuidade à descrição das observações, podemos constatar que, no que se refere ao caráter administrativo como lotação de professores, corpo administrativo e ASD, as EMTIs mantêm o mesmo formato das escolas em tempo parcial, conforme já descrito anteriormente. Agregando ao grupo, apenas o coordenador entre turnos, trabalha das 11h às 14h, momento em que o grupo de docentes e ASD mudam na escola.

Nessa parte do trabalho, descreveremos as observações realizadas durante as observações sistemáticas nas três escolas da *Comunidad de Madrid*. Essa comparação ou esse estabelecimento de um certo paralelo foi possível, desde que se pesem as evidentes diferenças econômicas, históricas e socioculturais entre Brasil e Espanha, mesmo sabendo das aproximações dos diversos problemas enfrentados pelos educadores espanhóis. Esses problemas parecem alertar-nos para novos e diferentes

obstáculos que, a médio prazo, talvez estejam sobrecarregando nossa agenda educacional.

Durante a pesquisa realizada na *Comunidade de Madrid*, as três escolas pesquisadas adotavam a estrutura que foi nomeada "esquema geral", na qual o sistema de ensino estava distribuído nas diferentes etapas, conforme apresentado na LOGSE.

Vejamos agora as características observadas nos CEIPs pesquisados na *Comunidad de Madrid*, durante as observações *in loco* realizadas sistematicamente nas escolas.

2.3 – Caracterizando as realidades dos CEIPS na *Comunidade de Madrid*

A pesquisa foi desenvolvida conjuntamente com a *Facultad de Ciencias Políticas y Sociología* (Departamento de Psicologia Social), onde foram coletados dados bibliográficos para o referido estudo, sob supervisão das professoras doutoras Concepción Fernández Villanueva, orientadora estrangeira, e Joyce Mary Adam e Silva, orientadora do programa de doutorado da UNESP.

Para fomentar a respectiva pesquisa proposta, foram utilizadas a leitura interpretação e revisão das leis e decretos da *Comunidad de Madrid* relacionados abaixo:

- *Ley Orgánica de Educación*, de 3 de maio de 2006 (LOE);
- *Real Decreto* 1513/2006, de 7 de dezembro, que estabelece o conteúdo mínimo para a educação primária;

- *Real Decreto 1630/2006*, de 29 de dezembro, que estabelece o conteúdo mínimo do segundo ciclo da educação infantil;
- *Real Decreto 806/2006*, de 30 de junho, que estabelece o calendário de aplicação da nova ordenação do sistema educativo espanhol, estabelecido pela LOE (BOE 14-07-2006);
- *Real Decreto 2393/2004*, de 30 de dezembro, que aprova o regulamento da LO 4/2000 de 11 de janeiro, que trata dos direitos e liberdades dos estrangeiros na Espanha e sua integração social.

A pesquisa de campo foi realizada em três escolas na *Comunidad de Madrid*, sendo duas escolas públicas (centros públicos) e uma escola conveniada confessional (centros públicos concertados) de educação básica, com etapas educativas que abrangem a educação infantil e primária, semelhante ao sistema de ensino brasileiro denominado educação infantil e ensino fundamental.

A observação sistemática foi a categoria de análise eleita para essa parte do trabalho, tendo em vista a necessidade de entender melhor o sistema educacional da Espanha e a dinâmica da aplicação das LOEs neste país.

Ainda sobre a investigação em campo, na coleta de dados utilizamos também a observação, conforme fundamentado anteriormente. Essa observação foi realizada com um roteiro pré-estabelecido nos três centros públicos eleitos para agregar aos objetivos do projeto. Em cada um destes, realizou-se um total de cinco visitas, sendo duas visitas para estabelecermos contatos com a realidade e conversas informais para aproximação com o idioma e o entendimento do funcionamento administrativo dos CEIPS, estabelecidas com as respectivas diretoras e coordenadoras dos centros. Em seguida, estabeleceu-se um agendamento das próximas visitas, que foram durante dois dias letivos, quando realizamos observação direta da estrutura física e das instalações internas de cada centro.

Obedecendo ainda o agendamento realizado no primeiro contato, aproximamos novamente do objeto de estudo, com o objetivo de observarmos e entendermos melhor a rotina escolar dos CEIPs da *Comunidad de Madrid*, dentre eles a hora da chegada, as aulas diárias nos diversos momentos propostos, os intervalos, a hora das refeições e a saída.

Em cada CEIP, observou-se a estrutura física interna e externa, os refeitórios, as salas de aula, as salas e os espaços temáticos, o ambiente administrativo e os espaços complementares.

Dando início à descrição caracterização da realidade pesquisada, explicitamos no quadro a seguir as nomenclaturas que utilizaremos para referir a cada centro, sendo a opção, neste caso, a inicial dos nomes do centro. Situamos também a região geográfica de cada um, dentro da *Comunidad de Madrid*, qual o nível de ensino que cada um, abrange, o número de salas para cada nível de ensino e o número total de salas para o ensino formal, atendimento, os projetos e outros.

Ao repetirmos a opção do porte da escola, este item se difere das classificações colhidas nas observações das EMTIs, entendendo que o menor número de salas de aula foram dez. Este número é o ponto de partida para as demais classificações da CEIP, que apresentou o menor número de salas.

QUADRO XII Identificação dos CEIPs pesquisados

IDENTIFICAÇÃO	CN	CM	CR
Região	Sul	Norte	Norte
Ciclos	EI II ciclo Ciclo I, II, III	EI II ciclo Ciclo I, II, III	EI II ciclo Ciclo I, II, III
Número de salas para cada Ciclo	EI 12 salas EP 20 salas	EI 4 salas EP 6 salas	EI 6 salas EP 10 salas
Total de Número de salas	40 salas	16 salas	23 salas
Porte	Grande	Pequeno	Médio

A princípio podemos afirmar que os três CEIPs pesquisados possuem a estrutura adequada para atender à demanda e às atividades propostas na LOE.

O CEIP N. (CN) situa-se na região de San Agustín de Guadalix, região Sul de Madrid, atuando com o segundo ciclo de educação infantil (três a seis anos) e toda a educação primária (sete a doze anos), perfazendo um total de seiscentos e cinquenta estudantes no ano letivo de 2008. Possui doze salas de educação infantil e vinte salas na educação primária, atendendo estudantes com necessidades educativas especiais de compensação educativa.

O CEIP. M. (CM) situa-se no Bairro de *Mirasierra*, ao norte de Madrid, e é um colégio público bilíngue de educação infantil e educação primária, atuando com o segundo ciclo de educação infantil e toda a educação primária, contando no ano letivo de 2008 com duzentos estudantes. É considerado também um centro de integração por atender estudantes com necessidades especiais e de compensação educativa.

No CM, por ser um CEIP de pequeno porte, há um prédio de um andar (térreo e 1º andar). Nesta escola, a educação primária não entra em contato com a educação infantil. As salas de educação infantil são separadas por grade das demais salas.

CEIP R (CR) situa-se na região de *El Molar*, também ao norte de *Madrid*, atuando com a educação infantil e a educação primária, todas as etapas com 420 estudantes no ano letivo de 2008. É um CEIP bilíngue e também um centro de integração por atender estudantes com necessidades especiais e de compensação educativa.

Os três CEIPs ficam afastados do centro de *Madrid*, sendo o CR o mais distante de todos, ficando na localidade de *Funcarral*. Apesar da distância do pólo comercial da *Comunidad de Madrid*, todos têm o acesso fácil (transporte coletivo - metrô ou ônibus) e a localização bem estratégica.

Descreveremos, agora, a estrutura física dos CEIPs, tentando estabelecer o mesmo parâmetro com a descrição das EMTIs. Neste momento, consideramos o

estado geral dos CEIPs nos quesitos conservação, ventilação do prédio e das salas de aula, iluminação geral, acessibilidade, corredores, pátios e espaço livre externo, proporcionando uma aproximação ainda maior com o objeto de estudo.

QUADRO XIII Estrutura física dos CEIPs

ITENS	CN	CM	CR
Estado de conservação geral da escola	Ótimo	Ótimo	Ótimo
Ventilação/calefação	Janelas e calefatores	Janelas e calefatores	Janelas e calefatores
Iluminação	Adequada	Adequada	Adequada
Acessibilidade	Existe	Existe	Existe
Corredores	Amplios	Amplios	Amplios
Pátio	Coberto e descoberto	Coberto E descoberto	Coberto e descoberto
Espaço livre externo	Amplio	Amplio	Amplio

É característica da Europa preservar os bens culturais, e não seria diferente na *Comunidad de Madrid*. Como as construções antigas são uma realidade na Espanha, não poderiam deixar de ser também quanto aos estabelecimentos escolares. O CN e o CM pesquisados são instalados em prédios antigos, não velhos, porém bem conservados, onde todo o espaço é aproveitado e mantido em total zelo pela comunidade escolar. O CR já tem uma construção nova e moderna, talvez por se tratar de um local mais distante, onde a maioria das casas e dos estabelecimentos comerciais caracteriza uma expansão da cidade. Percebe-se, neste CEIP, um pavimento no nível plano (somente o térreo) e uma arquitetura em formato de “U”.

Nos três CEIPs, as salas de aula são amplas, arejadas e bem iluminadas, sendo que o máximo de estudantes por sala é de vinte e quatro, conforme estabelecido na LO, e o mínimo encontrado foi de catorze estudantes. Vale a pena destacar que, se há uma criança com necessidades educativas especiais, o número de estudantes deve diminuir na proporção de dez a vinte por cento, dependendo da classificação da OMS e de sua portabilidade.

Ainda analisando a estrutura física, nos CEIPs existem, na realidade escolar, os espaços de educação não formal e as salas temáticas, que atendem as demandas locais sem alterarem a dinâmica curricular.

QUADRO XIV Espaços vinculados as atividades diversificadas

ITENS	CN	CM	CR
Biblioteca	Ampla	Ampla	Ampla
Ginásio de esporte	Multifuncional	Multifuncional	Multifuncional
Quadra de esportes	3 Cobertas 4 Descobertas	1 Coberta 2 Descobertas	1 Coberta 4 Descobertas
Salas temáticas	apoio pedagógico psicopedagogia orientação pedagógica orientação terapêutica audição e linguagem educ. compensatória	apoio pedagógico psicopedagogia orientação pedagógica orientação terapêutica audição e linguagem educ. compensatória	apoio pedagógico psicopedagogia orientação pedagógica orientação terapêutica audição e linguagem educ. compensatória
Outros ambientes	computação, música, artes,	computação, música, artes	computação, música, artes línguas (árabe) <i>bibliobus</i>

Os três CEIPs apresentam algumas salas temáticas com o mesmo objetivo, sendo elas: sala de apoio pedagógico, sala de psicopedagogia, sala de orientação pedagógica, sala de orientação terapêutica, sala de audição e linguagem e a sala de educação compensatória.

A sala de apoio pedagógico conta com uma equipe para orientação pedagógica. A sala de psicopedagogia tem como objetivo a valorização dos estudantes com necessidades educativas especiais, que apresentam alguma alteração no processo educativo proposto e apoio às famílias.

Outro espaço em comum dos três CEIPs é a sala de orientação pedagógica terapêutica, que dispensa uma atenção individualizada aos estudantes diagnosticados pela equipe de apoio pedagógico com os estudantes de necessidades educativas especiais. Esta equipe trabalha diretamente com a família do estudante.

Há também a sala de audição e linguagem, onde a equipe tem como principal função ambientar os estudantes estrangeiros e imigrantes com a língua materna, no caso o *Castellano*³¹. Estes estudantes têm transferência de caráter ordinário e não conseguem articular a da expressão oral e escrita de maneira satisfatória.

Por fim, há a sala de educação compensatória, onde os estudantes provenientes de outros países de língua não espanhola necessitam de um atendimento especial. Há ainda aquelas que apresentam condição sócioeconômica e cultural e requerem uma compensação educativa, bem como atenção às famílias.

Segundo as observações realizadas, essas salas de apoio pedagógico são frequentadas quase que totalmente por imigrantes, pois são eles que apresentam uma maior dificuldade com a expressão oral e a escrita da língua materna.

Como essas salas existem nos três CEIPs pesquisados e também em quase a totalidade das escolas *madrileñas*, fica comprovado o alto grau de preocupação do governo e da comunidade escolar com a questão imigratória naquele país e as consequências que isso vem acarretando no ambiente escolar. A questão da mistura de etnias era um ponto recorrente de discussão no ambiente escolar.

Os três CEIPS contam também com um ginásio multifuncional³², quadras de esporte cobertas e descobertas, as salas de computação, música, artes e biblioteca. Os estudantes, no decorrer do período escolar, transitam por esses ambientes, sempre acompanhados pelos professores, acontecendo o atendimento individualizado apenas das salas destacadas anteriormente.

No CM, nota-se uma diferença com a sala de projetos temporários. Nesta, há atividades coletivas, mediante agendamento do corpo docente, e projetos relacionados a datas comemorativas, ou em relação à disciplina ministrada pelo professor.

³¹ Na *Comunidad de Madrid*, usa-se o *castellano* como língua oficial, atentando para sete dialetos oficiais que a Espanha faz uso.

³² Compõe um espaço coberto com espaldares, escadas, cordas de escaladas, bem como todos os aparelhos necessários para as aulas de Educação Física e Música. É ocupado uma vez por semana por cada turma, onde realizam atividades esportivas, circuitos, gincanas, atividades de ritmo e movimento.

O CR tem todas as salas já citadas anteriormente e se difere por ter uma sala para estudos de línguas, como árabe e inglês³³. Há também o *bibliobus*, uma biblioteca dentro de um ônibus colorido com as cadeiras adaptadas para a leitura, onde são selecionados os livros por ciclos. Cada ciclo tem seu dia para visitação e leitura dentro do ônibus, que estaciona no pátio da escola em dias pré-determinados.

Ao aproximarmos do objeto de pesquisa, observamos também outros espaços físicos que fazem parte do contexto educacional aqui denominados como áreas de uso comum dos centros.

QUADRO XV áreas de uso comum

ITENS	CN	CM	CR
Corredores	Amplos	Amplos	Estreitos
Espaço livre externo	Existe	Existe	Amplo
Ambiente para descanso	Existe	Existe	Existe
Bateria de banheiros	M/F/A	M/F/A	M/F/A
Refeitório	2 refeitórios	1 refeitório 3 ambientes	1 refeitório 3 ambientes

Legenda: M (masculino) F (feminino) A (acessível)

Nessa descri o, a dinâmica nos refeitórios adotados nos CEIPs da *Comunidad de Madrid* está diretamente relacionada ao número de refei oes oferecidas. Pelo histórico das escolas de tempo integral no Brasil e pela proposta da SME de Goiânia, foi surpreendente depararmos com uma escola de tempo integral onde   oferecida apenas uma refei o ao dia. Além disso, a refei o oferecida nos CEIPs   fomentada pelos pais ou responsáveis, sendo o governo responsável apenas pelas refei oes das crianças, cujos pais ou responsáveis não têm recursos financeiros disponíveis e comprovados.

³³ A partir de 2005/06, os CEIPs têm implantado o ensino b lingue *espa ol-inglês* nos centros, atendendo assim o Decreto 381, de 27 de janeiro de 2005, do Conselho de Educa o, e do Decreto n 29, de 4 de fevereiro de 2005.

A refeição é terceirizada e os valores são variados em cada CIEP pesquisado. Os cardápios mensais devem ser aprovados pela Associação de Mães e Pais de Estudantes (AMPA)³⁴, que tem sempre um nutricionista à disposição para proporcionar as variações que ora ocorram com as crianças, como por exemplo intolerância a algum tipo de alimento. O refeitório é coordenado pela empresa terceirizada e as pessoas que lá atuam não são professores.

A dinâmica nesse local acontece da seguinte maneira: os professores levam as crianças até a entrada do refeitório e daí em diante fica a cuidado dos funcionários da empresa. Os CIEPS contam também com o atendimento a estudantes com problemas nutricionais, partindo de orientação e prescrição médica.

Nos CM e CR, o que diferencia, no refeitório, os estudantes da educação infantil da educação primária é a disposição das mesas e cadeiras. Para a educação infantil, esses utensílios são menores, condizentes com o tamanho dos estudantes. Eles sentam-se em grupo, em um número menor de estudantes, no máximo quatro por mesa. As mesas são postas com prato, colher, garfo, faca e copo de vidro. As frutas encontram-se picadas (quando for o caso).

Na educação primária, primeiro e segundo ciclos, as mesas e cadeiras são padronizadas no tamanho normal, com espaço para vários estudantes; as mesas são postas com os mesmos utensílios. Já a sobremesa, no caso de frutas, já estão lavadas e colocadas à frente do prato.

Os estudantes do terceiro e quarto ciclos da educação primária realizam suas refeições com mais mobilidade, servem-se e comem nas bandejas de inox com separações e têm a liberdade de escolha do cardápio, conforme seu gosto pessoal, retirando suas refeições nas estufas, no sistema *self-service*. Mesmo sendo as refeições servidas no mesmo ambiente, as duas escolas não apresentaram, durante as observações, nenhuma intolerância relacionada com a diferença de idade.

³⁴ Associação de Mães e Pais de Estudantes – regulamentada na Lei orgânica, Decreto nº 10, de 23 de dezembro de 2002, que trata da qualidade da educação.

No CN, os procedimentos no refeitório são os mesmos. O que difere é que a educação infantil tem seu próprio refeitório, não vivenciando esse momento com os estudantes da educação primária. Essa opção, explicou a coordenação, é devido à existência de um espaço já determinado anteriormente.

O estudante pode contar também com atividades culturais e lúdicas depois das refeições ministradas por monitores do refeitório, propostas e aprovadas pela AMPA, dentro das instalações do centro.

Ainda em caráter de esclarecimento, os três CEIPs oferecem o café da manhã e o jantar, só que essas refeições não possuem nenhum subsídio do governo, ficando então a critério de cada família. Na hora dos dois recreios (matutino e noturno), as crianças comem o que trazem de casa.

Os CEIPS contam também com o serviço complementar, para melhor atendimento ao seu alunado, de transporte escolar. É necessário relatar que todos os estudantes dos CEIPs da *Comunidad de Madrid* que moram a uma distância superior a três quilômetros do colégio desfrutam do transporte.

Nesse traslado, todos são acompanhados por um responsável, tendo a função de acolher/pegar as crianças nas paradas e levá-las até o CEIP, supervisionando para que adotem e mantenham um bom comportamento durante o trajeto. Depois, devolvem-nas ao lugar de origem após o fim da jornada, apresentando mensalmente um relatório ao pessoal responsável no CEIP.

Por último, e não menos importante, observamos as áreas destinadas à parte administrativa da escola, ao espaço do corpo docente, à secretaria e diretoria e cozinha dos três CEIPs.

QUADRO XVI Espaços físicos administrativos

ITENS	CN	CM	CR
Sala dos professores	Ampla	Ampla	Ampla
Sala de reuniões	Grande	Grande	Grande
Sala da coordenação	Pequena	Pequena	Pequena
Sala da Direção	Pequena	Pequena	Pequena
Cozinha	Completa e equipada	Completa e equipada	Completa e equipada

A sala dos professores aqui classificadas como amplas possuem sofás confortáveis, televisão, geladeira, micro-ondas, mesas para lanche e refeições, onde é oferecido aos professores e demais funcionários um lanche variado. Como todo o centro é também em tempo integral, os professores e o corpo administrativo permanecem, não obrigatoriamente, neste, durante todo o período de funcionamento.

A sala de reuniões dos professores, coordenadores e direção é grande, comportando todos sentados em torno de uma mesa. Vale ressaltar que as reuniões não acontecem na sala dos professores. Essa sala também é utilizada para as reuniões da AMPA.

A sala de coordenação e da direção é menor, sendo que a da coordenação possui um espaço mais amplo, pois o atendimento aos pais ou responsáveis é realizado nesta sala. A sala da direção é aconchegante e no CEIP CN há o nome da diretora na porta, e não “Direção”, justificado por ela para aproximar o estudante e os pais da administração.

A cozinha dos CEIPs é completa e equipada, completando a análise realizada anteriormente sobre a terceirização do refeitório. O equipamento e os funcionários que lá trabalham são de responsabilidade da AMPA e não do *Consejería de educación*.

Os dados acima descritos, frutos das observações realizadas durante o mês de março a junho de 2009 e das observações realizadas na *Comunidad de Madrid* no segundo semestre de 2008 e que darão origem as categorias de análises eleitas para análise no próximo capítulo deste estudo.

Enfim, após a caracterização das duas realidades pesquisadas e do levantamento bibliográfico relacionado às políticas públicas educacionais ditadas pelos organismos internacionais, partiremos para as análises dos dados e, para tanto, elegemos como categorias de análise o espaço e tempo entendendo esse item como fatores determinantes para a continuidade dessa proposta. A análise da implantação e implementação das EMTIs e a estrutura física na cidade de Goiânia e, por fim, a análise do tempo nos espaços formais e não formais e a ruptura com a rotina estabelecida nos documentos oficiais.

3 CAPÍTULO

ESPAÇO E TEMPO, ESTRUTURA FÍSICA E ATIVIDADES DIVERSIFICADAS: ANÁLISES NECESSÁRIAS

Com o objetivo de compreendermos o processo de implantação das escolas em tempo integral (EMTIs), para o ensino fundamental, observamos seis escolas selecionadas de acordo com critérios já citados no capítulo anterior.

As informações coletadas tiveram como eixo norteador as políticas públicas educacionais e sua implantação e implementação nas EMTIs. Assim, realizamos um levantamento dos aspectos físicos da rotina escolar e o que foi comprometido através do projeto descrito. Dentre os vários aspectos que se evidenciaram durante a rotina de observações e as análises dos dados coletados, destacaremos, neste capítulo, uma análise da implantação da proposta das escolas em tempo integral, o espaço e tempo como fatores determinantes para a consolidação do projeto e, por fim, a análise dos espaços de educação formal e educação não formal no que se refere à legalidade e à realidade.

Recuperando os dados dos quadros de caracterização das EMTIs, das seis escolas observadas, cinco abrangem toda a região metropolitana de Goiânia e uma a escola da zona rural. Para a pesquisa, além de abranger toda a região metropolitana e

rural, as EMTIs são de porte médio e grande, relacionados pelo número de estudantes matriculados e pelas salas de aula. A pesquisa abrangeu também a dinâmica escolar dos ciclos de formação e desenvolvimento humano I, II e/ou III, com salas multicicladas, perfazendo todas as realidades possíveis do sistema educacional em Goiânia.

A partir dessas observações e do estudo das políticas públicas educacionais apontadas pelos organismos internacionais e do referido projeto, buscaremos compreender, nas entrelinhas do cotidiano escolar, como é tratado o espaço e o tempo nos ordenamentos legais; análise da proposta de implantação e implementação das EMTIs na cidade de Goiânia; e o tratamento dado as atividades diversificadas no interior das EMTIs nas suas adequações e mudanças.

3.1 Espaço e tempo: fatores determinantes na constituição das ETIs e das EMTIs

A Escola Nova pensada por Anísio Teixeira já defendia a adoção de um tempo ampliado, em extensão e qualidade, para a então escola primária. As experiências de escola em tempo integral, realizadas no Brasil na década de 1980, como os CIEPs e CAICs, não causaram impactos significativos no campo político de nossa sociedade, principalmente no sentido de serem incluídas como revelantes para a elaboração de políticas públicas educacionais direcionadas à implantação e implementação de um tempo ampliado para o ensino fundamental nos moldes atuais.

Nesse sentido, o objetivo desta parte do trabalho é refletir acerca do que se faz real e o que se coloca como legal, traçando através das políticas públicas educacionais brasileiras a relação do espaço e tempo nas EMTIs.

Para essa reflexão, utilizaremos os aspectos legais e normativos que permeiam as ETIs presentes nos documentos oficiais, mais precisamente, na LDB 9394/96, o PNE, no Fundeb, além de trazer à tona alguns aspectos presentes na proposta preliminar da SME para as EMTIs de Goiânia.

Entendemos que a ampliação do tempo escolar nas ETIs indica uma formação integral do cidadão. Nesta perspectiva, a sociedade espera que os direitos sociais, em especial o direito à educação, assumam dimensões crescentes no contexto das políticas públicas que tenham por orientação documentos oficiais com princípios democráticos. A este respeito, Bobbio destaca que:

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução - crescente, de resto, de sociedade para sociedade -, primeiro elementar, depois secundária e, pouco a pouco, até mesmo universitária. (BOBBIO, 2002, p. 75).

Constatamos que, os documentos oficiais brasileiros progressivamente apontam para a ampliação do direito à educação, da educação básica ao ensino superior, velando assim um número crescente de escolas públicas estaduais e municipais para ampliarem o tempo de permanência dos alunos na escola, baseados na LDB 9394/96.

Nessa perspectiva, observamos que a LDB 9394/96 destaca a importância da educação integral como uma das bases fundamentais para o pleno desenvolvimento do educando. E, ainda, o tempo de permanência na ETI de ensino fundamental, que a LDB destaca de forma literal³⁵, trazendo a discussão em torno da relação entre a formação integral do estudante e o tempo de permanência na escola.

³⁵Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

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

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. § 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Desta maneira, as experiências de ETIs no Brasil tomam como referência mínima uma jornada de, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, recomendada a ampliação gradativa do tempo de permanência na escola na forma da progressiva implantação do ensino fundamental em tempo integral. (BRASIL, SECAD, 2009).

Dessa forma, a ampliação do tempo escolar, deveria ser planejada pelas autoridades responsáveis, considerando sempre, ao elaborar propostas, a realidade local e os anseios da sociedade. Acreditamos que não basta a extensão quantitativa do tempo sem a conseqüente discussão acerca da qualidade a ser almejada a esse tempo.

Considerando o PNE, como um documento legal dotado de preceitos legais para as ETIs e indicado como documento referência na proposta preliminar da SME, daremos a ele uma leitura diferenciada nesta parte do trabalho, focando sua estrutura organizacional. Nesta, encontramos subsídios para agregar as análises sobre o espaço e o tempo nas EMTIs.

O PNE nos apresenta seis grandes seções que, de certa forma, tentam abranger algumas possibilidades de discussão referentes ao sistema educacional brasileiro. Devido à nossa temática de estudo – o tempo integral –, bem como nosso foco específico deste trabalho, deter-nos-emos nos indicativos relacionados ao Ensino Fundamental.

Iniciaremos nossas reflexões a partir dos objetivos e prioridades, listadas quando da Introdução ao PNE. Nesse item, em particular, o documento apresenta, como primeira prioridade, a garantia de ensino fundamental obrigatório a todas as crianças de sete a catorze anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão da educação básica.

Para isso, é necessário que os sistemas de ensino público não poupem esforços para cumprirem esse preceito legal, sendo este ligado ao direito à cidadania através da

garantia do ensino fundamental obrigatório, do ingresso e da permanência das crianças nas instituições escolares.

Assim podemos perceber que esse direito fundamental delegado às crianças aponta para duas hipóteses, segundo Cavalieri (2002).

 Ou o poder público partiu do pressuposto de que as crianças de outras camadas sociais – inclusive as necessitadas – especialmente por meio do esforço familiar, já têm esse tempo garantido, devendo pois sua força se concentrar na adoção do tempo integral apenas para aquelas que ainda não fazem parte dessa estatística. Ou, assumindo uma perspectiva mais protecionista, o poder público, por meio de políticas públicas direcionadas, priorizaria a ampliação daquele tempo para as camadas sociais mais necessitadas, podendo assim desconsiderar, inclusive, as classes necessitadas. (CAVALIEIRI, 2002, p. 6).

Afirmamos que o papel assistencialista de educação prevalece na proposta preliminar da SME quando esta afirma a “Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas”. (GOIÂNIA, 2008, p. 2).

No entanto, o assistencialismo mostra um certo conformismo na medida em que se baseia em doações, e não em conquistas da sociedade, ou seja, em demandas efetivas e próprias à sua natureza, mesmo sendo o assistencialismo integrante do pensamento democrata. (DEMO, 1995).

Em seguida, analisaremos algumas metas que, associadas a outras análises, permitem condição para garantir a expansão qualitativa e quantitativa das ETIs. Consideramos que as cinco metas eleitas apontam para aspectos que serão analisados posteriormente, como a estrutura física e o contraturno escolar.

Dando início a essa breve análise das metas eleitas, a meta quatro reforça o olhar para uma educação integral, em que atividades diversificadas em espaços adequados para esporte, recreação, lazer e cultura, venham a ser viabilizados e contemplados para a construção de uma concepção de educação integral.

Essa meta sugeriu a elaboração, no prazo de um ano, de “padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino fundamental”. A preocupação com a estrutura física nas ETIs parece estar intimamente ligada, como afirma Coelho (2004) à inexistência ou de existência precária desses espaços nas ETIs.

A autora ressalta para a inexistência de indicações aos espaços artísticos, como salas-ambiente para atividades musicais, plásticas e teatrais, atividades indispensáveis à formação humana. No entanto, lembramos que a meta vinte e dois, mesmo superficialmente, aborda essa questão, como veremos mais adiante.

Sobre as metas catorze e vinte e dois do PNE, podemos afirmar que estas ampliam o movimento qualitativo do tempo em relação a um entendimento de educação integral. Isso ocorre quando relatam a necessidade de aumentar o hábito da leitura nas ETIs, o aumento do acervo nas bibliotecas com livros literários, textos científicos, obras básicas de referência e livros didático-pedagógicos para o manuseio dos estudantes, dos docentes e da comunidade escolar.

Verificamos, então, a importância que o PNE delega à biblioteca como *locus* de ampliação ao conhecimento culturalmente produzido. Assim à existência de acervo bibliográfico nas ETIs é o que aponta essa meta, acreditando que, mesmo com a forte influência da mídia na vida dos estudantes e da comunidade escolar, o uso desse espaço é fundamental para que os estudantes assimilem o hábito da leitura, fundamental para o crescimento do entendimento da língua culta.

Outro ponto de estrangulamento encontrado nas EMTIs pesquisadas em Goiânia é a questão alimentar dos estudantes, ainda tratada como “merenda escolar”. Sobre essa questão, a meta vinte e dois do PNE recomenda o “mínimo de duas refeições” para as crianças. Essa recomendação é justificada pelo fato de que a ausência de condições humanas que muitas de nossas crianças são submetidas no Brasil, dentre elas a falta de alimentação, afeta diretamente no processo ensino-aprendizagem. Sawaya (2006) destaca, partindo das referências de Sérgio Costa Ribeiro (1991), que:

Muito se tem afirmado que a desnutrição – um dos mais graves problemas sociais do Brasil – é também um dos grandes responsáveis pelo baixo rendimento escolar. Publicações já apontavam na década de 1990 (cf. Ribeiro, 1991, 1993) que cerca de 50% das crianças matriculadas nas primeiras séries do primeiro grau eram reprovadas em todo Brasil. (SOWAYA, 2006, p. 1).

Podemos então acreditar na importância da alimentação adequada, balanceada e atrativa, perfazendo uma questão de suma importância a ser considerada no momento em que se propõe a ampliação da permanência das crianças nas ETIs.

Nessa meta as atividades artísticas e culturais são enfim destacadas, contribuindo ainda mais para a consolidação de uma prática que deve ser estimulada nas ETIs. Esse destaque nos leva a crer em uma possível aproximação desse documento com uma concepção de educação integral, voltada para o aumento do capital cultural dos estudantes brasileiros, como afirma Bourdieu

O tempo aparece na formulação da noção de capital cultural, sendo o elemento imprescindível ao seu processo de incorporação. Nos dois casos, a medida de tempo é parte importante na compreensão de estruturas e representações sociais complexas. (BOURDIEU, 1998 apud COELHO, 2002, p. 6).

A execução do PNE levou-nos a refletir sobre os problemas que as ETIs apresentam frente a política de financiamento para o implemento das metas estabelecidas nas ETIs, sendo que esses financiamentos são imprescindíveis para dar sustentação as responsabilidades educacionais dos órgãos competentes.

Nesse sentido, o Estado aprovou a criação de dois fundos com recursos destinados ao financiamento da educação pública: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e, em substituição a este, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Mesmo com a criação desses dois fundos, sabemos que os investimentos destinados à educação estão longe de serem ideais, principalmente nas ETIs, que apontam para atividades diversificadas além do currículo formal. Necessitam, dessa forma, de espaços adequados que, sem o direcionamento de verbas fica, impossível de consolidar as indicações do PNE.

No entanto, entendemos que o Fundeb, ao direcionar recursos para as ETIs, se revela como uma conquista do direito ao ensino fundamental em tempo integral, uma vez que o direito à educação e o direito ao ensino fundamental em tempo integral só se efetiva quando acompanhado por consistente provisão de recursos públicos previstos em lei. (CAVALIERI, 2007).

Consideramos que a ampliação do tempo de escola implica na busca da qualidade na educação pública e por qualidade do trabalho educativo que se realiza dentro dela.

Cavaliere (2002) analisa que a ampliação do tempo escolar nesse prisma é uma forma de entender as indicações dos organismos internacionais que apontam para a melhoria de resultados da ação pedagógica, através de diferentes formas de abrangência dos conteúdos escolares, da participação ativa da família e da comunidade escolar. Assim, parece evidente que a maior quantidade de tempo não é determinada por si só, embora possa propiciar práticas escolares qualitativamente diferentes.

A organização social do tempo é um elemento que simultaneamente reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade. Dentre os meios de organização do tempo social destaca-se o tempo de escola que, sendo a mais importante referência para a vida das crianças e adolescentes, tem sido, no mundo contemporâneo, um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral. (CAVALIERI, 2002, p. 3).

Concordamos com Esquinsani (2009) que o uso inadequado do tempo não determina a qualidade da educação numa escola de tempo ampliado como nas ETIs. Esta qualidade é determinada de acordo com o que fazemos neste tempo ampliado. Ao

falarmos em tempo ampliado nas ETIs como sinônimo de qualidade, este não deve estar associado apenas ao item extensão, mas, sobretudo, a metodologias e projetos qualitativos direcionados à realidade que cada ETI apresenta como válida.

Ainda que a experiência de escolarização em tempo integral acompanhada mostre-se muito competente, não é possível pensar que a simples dilatação do tempo de permanência da criança na escola seja suficiente para garantir qualidade em termos de educação. (ESQUINSANI, 2009, p. 71).

Na rotina das EMTIs, questões como o espaço físico, a existência de biblioteca escolar, as atividades diversificadas e extracurriculares, por exemplo, parecem desempenhar uma forte influência na busca por qualidade da educação.

Por tudo isso, caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação. Do ponto de vista cultural, a ampliação do tempo de escola envolve disputas entre esta e outras instituições sociais. Elementos de natureza antropológica entram em cena quando pensamos sobre a jornada escolar. Traços da cultura brasileira concorrem com a escolarização; a informalidade nas relações de trabalho; a persistência do trabalho infantil, mesmo em suas formas mais toleradas, como o trabalho doméstico para as meninas, e as funções genéricas e informais de ajudante para os meninos; enfim, lógicas de sociabilidade da infância e da adolescência que se chocam, muitas vezes, com a escola e, particularmente, com a jornada ampliada.

Uma concepção de educação integral que envolva múltiplas dimensões da vida dos seus estudantes precisa de uma configuração de escola onde ocorram experiências reflexivas que envolvam os indivíduos e a cultura. Isso levaria os estudantes a se tornarem capazes de distinguir as situações que efetivamente exigem mudanças, tornando-os capazes de atuar para a consumação dessas mudanças. Por isso, as ETIs devem maximizar as atividades cooperativas e conjuntas, sendo essas atividades que, segundo Dewey (1959), levam ao conhecimento revelante, pois a aprendizagem é sempre indireta e se dá através de um meio social.

No caso da escola, um meio social intencionalmente preparado, uma micro-sociedade, em permanente mudança, em função da também permanente mudança nos objetivos a serem alcançados; um ambiente favorável ao que o autor chama de reconstrução social da experiência (DEWEY, 1959 apud CAVALIERI, 2007, p. 1022).

Caso se considere que preparar indivíduos para a vida democrática nas sociedades complexas seja função da escola, o tempo integral pode ser um grande aliado, desde que as instituições tenham as condições necessárias para que, em seu interior, ocorram experiências de compartilhamento e reflexão.

Seja como for, a discussão do tempo e do espaço que permeia o estudo das ETIs no Brasil deve estar nas pautas das discussões na implantação das propostas de escolas com tempo ampliado. A participação da comunidade escolar como um todo e do poder público é desejável e pode ser enriquecedora para o fortalecimento das ETIs brasileiras.

3.2 Implantação e implementação da proposta preliminar das escolas em tempo integral da cidade de Goiânia: aproximações e distanciamento dos ordenamentos legais

A ligação do projeto com as políticas públicas mundiais e nacionais, bem como as políticas empreendidas pela prefeitura de Goiânia na efetivação dessa proposta, atende o direito de todos e o dever do Estado e da família, a educação, sendo esta incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa que, no caso das EMTIs, os estudantes do ensino fundamental, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Percebemos que a educação na atualidade toma novos rumos, principalmente como um direito inalienável de todo ser humano, independente da origem social, do sexo, da etnia, do credo e das diversidades físicas, principalmente nos países que acordam com os as orientações dos organismos internacionais, como é o caso do Brasil e da Espanha.

Ainda de acordo com os apontamentos recentes da educação, o ensino deverá pautar-se nos princípios que norteiam a LDB nº 9394/96, sendo eles a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a liberdade de aprender e ensinar. Neste sentido, as EMTIs atendem a esse princípio no momento em que a política de escolha do regime de ensino que o estudante ingressará fica a critério da família. A família opta por alguma EMTI e pela política de ensino com tempo ampliado, podendo fazer a matrícula de seu pupilo. É importante ressaltar que

[...] não se trata de criar escolas paralelas ao sistema regular da Rede Municipal de Ensino, estruturando escolas elitizadas ou com objetivos frontalmente diferenciados de todas as outras. Muito pelo contrário, esta iniciativa busca soluções de melhoria do desempenho e desenvolvimento escolar de todos os educandos, assim como todas as escolas da Rede. (GOIANIA, 2008 p. 4).

Todas as EMTIs pesquisadas anteriormente à mudança para o horário ampliado eram escolas com horário regular, ou seja, com funcionamento de quatro horas diárias no período matutino ou vespertino; com a proposta de implantação e implementação das mudanças, as famílias puderam optar por permanecer na mesma instituição escolar e, para isso, se fez necessário apenas a realização da pré matrícula, realizada na própria escola onde esse estudante “receberá na Escola um cadastro para preenchimento e após a devolução, com a opção de renovação, esta realizará a pré matrícula e posteriormente a matrícula” (RESOLUÇÃO CME nº 240, de 17 de dezembro de 2008).

Já as famílias que pretendem matricular seus pupilos pela primeira vez numa EMTI solicitam vaga pelo telefone durante o período divulgado nos meios de comunicações locais. Estes estudantes são matriculados no agrupamento de ciclo que

comprove que eles têm direito a cursar, como já destacado anteriormente neste trabalho. Para o ingresso nas EMTIs não é realizado nenhum tipo de seleção ou pré-seleção, assegurando a igualdade de condições de acesso às EMTIs. (GOIÂNIA, 2010, p. 21).

Mesmo sendo resguardada a livre escolha da permanência ou não dos estudantes nas EMTIs durante essa mudança no regime escolar, a SME atropela a questão da participação da comunidade escolar, ou seja, a escolha da implantação e implementação das EMTIs, que não foi pautadas numa necessidade ou aclamação social. O projeto aponta para que:

[...] juntamente com a experiência vivenciada em algumas escolas da rede, **somada às reivindicações de pais de estudantes e das comunidades**, a proposta de implantação da Escola em Tempo Integral se faz necessária não somente pelo fato de proporcionar um espaço no qual a criança e o adolescente permanecerá um período de tempo diário maior [...]. (GOIÂNIA, 2008. p. 3, Grifos nossos).

A maneira com que a SME escolheu as seis EMTIs pesquisadas contradiz a citação acima. Estas passaram a ser escolas de tempo ampliado em virtude da baixa demanda de estudantes, item principal conforme afirma o projeto para a escolha da implantação e implementação dessas EMTIs. (GOIÂNIA, 2008, p. 29).

Santos (2009) constata isso também em sua pesquisa e, partindo das vozes dos professores, conclui que:

A comunidade escolar como um todo não foi consultada, mas informada acerca dessa decisão. Ao referir-se à participação dos professores, estudantes e pais, a educadora é enfática e afirma: “foram só comunicados” que a escola a partir de 2006 funcionaria em tempo integral. (SANTOS, 2009, p. 61).

Para esse modelo de aligeiramento das políticas públicas educacionais em Goiânia, aponta-se para outra fragilidade desse processo: a falta de debate com a comunidade escolar, docentes e discentes, sobre a ampliação do tempo escolar,

suas concepções, decisões políticas necessárias, mudanças de paradigmas, da rotina escolar e a necessidade de uma infraestrutura coerente com uma proposta de escola em tempo integral idealizada por Anísio Teixeira seria uma

[...] escola em tempo integral pressupõe, em nossa visão, a adoção de uma concepção de educação integral: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação; que compreenda outras atividades – não apenas as pedagógicas – para a construção da cidadania partícipe e responsável. (COELHO, 2004, p.3).

Outra discussão que não aparece no projeto são as metas para a adequação da estrutura física para atender um modelo de projeto inovador, como é destacado no projeto. Assim é a preocupação com a preparação do ambiente escolar para se tornar uma escola com ensino regular em EMTI, apontado, na maioria das vezes, como ponto fragilizado das políticas públicas educacionais.

Se considerarmos o significado que Batista e Odelius (1999) dão à infraestrutura, é compreensível a necessidade das políticas públicas investirem na estrutura física das instituições escolares.

Chamamos de “infraestrutura” um conjunto de aspectos que servem de suporte para as atividades que caracterizam a dinâmica da instituição escolar e que informam sobre condições do trabalho que influenciam de forma mais ou menos direta no processo de ensino–aprendizagem. (BATISTA e ODELIUS, 1999, p. 161).

Segundo as autoras citadas, a relação que a escola faz com a infraestrutura tem a ver com as condições de trabalho dos professores, que influenciam o processo de ensino aprendizagem e dizem respeito, também, aos meios/instrumentos que levam os professores a alcançarem os objetivos da escola, que é ensinar os estudantes e certificarem-se de que eles realmente estão aprendendo. (BATISTA e ODELIUS, 1999).

Percebe-se, então, que a discriminação sobre a estrutura física das EMTIs, conhecida posteriormente à sua implantação e implementação, determinava um possível melhoramento da infraestrutura. Isso pode ter causado uma certa ansiedade na comunidade escolar, afastando-a das reais necessidades de uma reestruturação mais profunda, ou seja, o pensar e conhecer a proposta de reformulação organizacional e pedagógica do ensino fundamental contida no projeto das EMTIs. Barros (2008, p. 62) afirma ainda que “Em vez de primeiro criar a estrutura física, a SME optou por implementar o projeto de escolas em tempo integral nas antigas escolas de tempo parcial para, posteriormente, adequar o espaço às necessidades do novo atendimento”.

Na *Comunidad de Madrid*, como já foi destacado anteriormente, os CEIPs observados são prédios antigos, mas não velhos. Esses CEIPs foram projetados nos anos de 1920, e continuam funcionais até os dias atuais, sofrendo apenas ações de “reciclagem” que não afetaram essencialmente o programa arquitetônico original. (ESCOLANO, 1992, p. 23).

Goiânia, por ser uma cidade nova e a SME ter assumido uma parte da educação pública há pouco tempo, não apresenta prédios antigos. A maioria das escolas vinculadas à SME são padronizadas em sua arquitetura e, na pesquisa, somente uma diferenciou-se das demais. Estamos nos referindo à escola CR por ser uma escola arrendada, que não acompanha o padrão arquitetônico das escolas da SME.

Entendemos que possibilitar aos estudantes um ambiente adequado e uma assistência necessária para a realização de suas tarefas, fica inviável pensar a proposta de uma escola em tempo integral sem pensar na estrutura física desta. O fato de o estudante estender seu tempo na escola em período integral exige que o ambiente físico favoreça esta permanência. A proposta destaca que “as crianças e os adolescentes precisam sentir desejo de permanecer na escola, por isso, também, o prédio e a estrutura da escola deve ser um atrativo”. (GOIANIA, 2008 p. 10).

Enfim, as áreas externa e interna deveriam ser espaços que facilitassem e incentivassem a convivência dos estudantes nos diferentes espaços da escola.

A proposta aponta para uma adequação dos espaços existentes, e não a construção e ampliação destes: Nesse sentido, a proposta não apresenta previsão de construção de novos prédios escolares, assim como não estabelece padrões que devam ser seguidos em caso de reforma para à adaptação da estrutura física para atendimento e escolarização em tempo integral.

A adequação da estrutura física, conforme a proposta, deverá atender ao número de estudantes matriculados, porém requer a existência de espaços que facilitem a convivência deles em locais abertos, amplos, para além das salas de aulas (GOIANIA, 2008, p. 12). A SME não deixa claro, na proposta, qual o número de estudantes matriculados em cada sala de aula, diferente das normativas legais da *Comunidad de Madrid*, que determina o máximo de vinte e cinco estudantes por sala, com diminuição de dez a vinte por cento no caso de algum estudante de inclusão.

Percebemos que no quadro VII nenhuma das EMTIs foi agraciada com modificações ou adaptações para atender o projeto proposto em seus prédios. O recebimento desta proposta pela escola anteriormente ao regime regular de ensino deveria ser adequado ao período extenso que os estudantes permanecerão na instituição escolar e deveriam atendê-los da maneira que é possível o trabalho pedagógico. Constatou-se que nenhuma EMTI foi adaptada para o trabalho em tempo integral. A EMTI relatou modificações em sua infraestrutura, porém reconhecemos que a construção de quadra poliesportiva, banheiros e acessibilidade são estruturas básicas para qualquer instituição escolar. Durante as observações, os mesmos banheiros com chuveiros não foram utilizados pelos estudantes. Este local serve como almoxarifado da escola, demonstrando ainda mais o descaso de investimento nestas EMTIs.

Dando continuidade ao próximo item que merece análise, remetemo-nos ao espaço interno das EMTIs e, especificamente, às salas de aula (quadro VIII), local em que o estudante passa a maior parte do tempo. No caso das instituições pesquisadas, as salas de aula atendem ao projeto “escola para o século XXI”, ou seja, divididas em ciclos, onde os estudantes são distribuídos por idade, com exceção da EMTI JCP, em que as salas possuem estudantes de diferentes faixas etárias. Essa dinâmica mostra

que a implantação de uma política educacional apontada como inovadora remete à proposta anterior, pois na atual não se encontrou nenhuma mudança no espaço físico com o horário ampliado.

A distribuição das salas de aula nos remeteu à leitura e análise de outro documento oficial, o PPP das EMTIs. O objetivo principal foi esclarecer algumas lacunas relacionadas à realidade das instituições escolares, dentre elas: Como vem sendo usados esse espaços? Quais os projetos ou iniciativas para a aplicação das disciplinas? Constatamos que todas as EMTIs seguem a dinâmica escolar do projeto anterior à implantação das EMTIs, ou seja, continuam seguindo as diretrizes de organização dos anos letivos, distribuídos nas escolas da RME antes do final do ano letivo. Assim, cada sala de aula corresponde a um determinado ciclo, e os espaços para oficinas ou laboratórios não são contemplados no PPP.

A EMTI SA construiu uma dinâmica de salas temáticas no ano de 2009, em caráter experimental. Essa dinâmica aproximou-se das propostas diferenciadas que acontecem no Brasil (CAVALIERI, 2002). Mesmo assim, na estruturação dessas salas, o número de estudantes do ciclo III foi levado em conta. Por exemplo, a EMTI SA tem seis salas de aulas para atender o ciclo III. Estes mesmas seis salas foram transformadas em salas disciplinares (matemática, língua portuguesa, geo/história, inglês/espanhol, ciências/biologia e artes). Nesta EMTI, os estudantes mudam de sala a cada intervalo. Ressalte-se que, ao mudar de sala, os estudantes levam consigo todo o seu material, o que se repete ao longo de todo o dia letivo.

Mesmo apresentando à mesma estrutura anterior a implantação e implementação das EMTIs, as salas de aula possuem o tamanho padrão das outras escolas e o número de estudantes chega a até quarenta e cinco estudantes, sendo que a mesma normalização implícita continua sendo praticada em toda a rede, ou seja, salas com menos de vinte e cinco estudantes devem ser fechadas e esses estudantes remanejados.

Essas ações consideradas administrativas, regidas pela SME, deveriam ser reformuladas na proposta das EMTIs e permear as políticas públicas educacionais da

prefeitura municipal, tentando afastar a educação da lógica do mercado. Mas, ao contrário, o projeto aproxima o estudante do valor considerado como custo benefício. A proposta aponta para adotar a lógica neoliberal quando relata que

A SME, porém, está atenta para não deixar as Escolas em Tempo Integral em desvantagem, pois muitas vezes os critérios para as verbas federais destinadas às escolas estão diretamente relacionados ao número de estudantes matriculados. Daí a necessidade de se prever um orçamento diferente da escola de turno regular, ou seja, os estudantes das Escolas em Tempo Integral devem ser “contados” duas vezes uma vez que os mesmos estudantes permanecem na escola nos dois turnos. (GOIANIA, 2008, p. 4).

Sobre a estrutura física de uso comum nas EMTIs, o que mais se destacou destacado foi a falta de ambiente para o descanso. O projeto aponta a preocupação com a “sesta” dos estudantes, justificando que os estudantes da educação infantil têm essa cultura e deve ser respeitado seu ritmo natural e orgânico. Neste sentido, o projeto destaca que:

Estabelecer o horário de descanso ou atividades recreativas (11:20h as 13:00h) que permitam um relaxamento após o almoço deverá ser pensado por cada escola, pois, diferentemente das crianças que frequentam creches, Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) ou outras instituições em período integral, os estudantes desta faixa etária não são tão propícios à prática da conhecida "sesta". Portanto, será necessário estabelecer qual será o tipo de descanso para esse horário: televisão, filme, leitura, sesta, brinquedos, brincadeiras, dentre outros. (GOIÂNIA, 2008, p. 11-12).

O período intermediário é o que exige maior esforço dos profissionais da escola, uma vez que a estrutura física das EMTIs precisa ser adaptada para a refeição e o descanso dos alunos. Nas EMTIs que possuem a última etapa da EI e o ciclo I, os estudantes passam por uma rotina muito parecida por não haver espaços destinados ao descanso. Conforme sugerido na proposta, ao final do primeiro turno, aproximadamente às 11h10min, os estudantes deixam as suas salas e ficam nos corredores e pátios sob a responsabilidade do professor para que as salas sejam

transformadas em refeitórios. Enquanto isso, as demais salas de aula são transformadas em dormitórios.

Quando o turno matutino é encerrado, às 11h20min, os alunos ficam sob a responsabilidade dos agentes educativos e são distribuídos em distintos agrupamentos. O horário do intervalo nas EMTIs também corresponde ao mesmo horário das escolas de regime parcial, ou seja, das 11h20min, às 13h. Os estudantes têm esse período para realizar as refeições, descansar e se preparar para o início do turno vespertino.

Percebemos que as crianças auxiliam os agentes pedagógicos na transformação das salas de aula em “dormitórios”. As carteiras e mesas são colocadas ao redor das salas, deixando o centro livre, onde são distribuídos os colchonetes para que os estudantes possam descansar.

Para os estudantes dos ciclos II e III, já não se proporciona um local para a “sesta”. Eles transitam livremente pelos corredores e pátios das EMTIs, sendo a biblioteca o único espaço físico direcionado para esse momento no qual acontecem conversas, brincadeiras, jogos esportivos³⁶ e atividades organizadas pelos próprios estudantes, sem um direcionamento ou cuidado pedagógico.

Essa dinâmica deixa clara a questão da improvisação dos espaços físicos das EMTIs, e novamente concluímos o descaso das autoridades responsáveis pela implantação e implementação das EMTIs.

Nos CEIPs, as crianças das séries iniciais apresentam também a cultura da “sesta”. Esse momento acontece também nas salas de aulas, porém, com o número de estudantes reduzidos, ficam com bastante espaço e eles preparam seu próprio ambiente dentro delas.

³⁶ Jogos esportivos que não acontecem nas quadras poliesportivas das EMTIs, com a justificativa de não haver profissionais suficientes para “cuidar das crianças”. Os materiais esportivos também são dos estudantes, tendo em vista que o material de educação física (sempre escasso) fica em poder das EMTIs e só podem ser usados com a orientação dos professores.

Nos CEIPs, nesse momento os estudantes têm a liberdade de transitar por todos os espaços físicos. Percebemos uma adesão aos pátios e às quadras com maior frequência, sendo estes espaços com números bem maiores que os das EMTIs, facilitando, assim, a opção pela atividade no momento do intervalo/descanso.

Um fator bastante interessante é a presença de docentes neste momento. Essa interação se dá principalmente pelo incentivo salarial proporcionado a eles, que corresponde ao valor das horas de descanso somadas à hora/aula. Desta maneira, como os docentes dos CEIPs são também professores integrais, fica a critério deles fazer a opção de quantos intervalos querem contribuir para a organização deste momento, sendo remunerados para isso.

Essa realidade nos CEIPs na *Comunidad de Madrid* nos possibilitou um interesse maior neste momento, quando constatamos a proximidade e o estreitamento relacional entre discentes e o docente.

Sob supervisão de um professor, os estudantes, naquele momento, praticam atividades esportivas, brincam, leem, conversam e consideram a realidade escolar, além de tocarem instrumentos, quase sempre de sopro (flauta). O tempo de intervalo desses estudantes também é diferenciado, sendo reservadas duas horas, no mínimo, para as refeições e o descanso.

Outra questão destacada no mesmo quadro é que apenas a EMTI NM possui refeitório. Essa inexistência de um espaço tão valioso nas EMTIs é outra preocupação desta análise. Por não haver esse espaço, constatamos duas rotinas para esse momento. A primeira diz respeito às refeições servidas dentro das salas de aula, onde neste momento os estudantes afastam seus objetos escolares e iniciam-nas sentados nas carteiras escolares. A segunda rotina é mais chocante: as crianças passam pela cozinha, retiram sua refeição e procuram um lugar para apoiarem e realizarem a refeição. Neste momento, o lugar mais adotado é o chão.

Ainda realizando uma análise sobre esse momento, percebemos que as refeições são elaboradas homogeneamente e servidas em vasilhas de plástico com

colheres. Independente da faixa etária, todos realizam as refeições nas mesmas condições.

Nas EMTIs, são servidas três refeições diárias, conforme determina o projeto. A primeira é no meio da manhã, aproximadamente às 9h30min. A segunda é aproximadamente às 11h30min, e a terceira às 15h. Na EMTI JCP, ainda há uma complementação alimentar no final do horário de aula.

Consideramos que esse momento que deveria ser respeitado, pois é onde os estudantes deveriam adquirir hábitos alimentares saudáveis, poderia se prolongar por toda a vida, demonstrando novamente um descaso das autoridades responsáveis. Concluindo, dentre o que é essencial para uma educação integral, em tempo integral o projeto das EMTIs não contempla.

A alimentação é um dos componentes essenciais da educação integral e ultrapassa o conceito de merenda escolar fornecida no ensino regular, uma alimentação de caráter complementar à do lar.

A alimentação é fundamental e os estudos comprovam que a criança mal alimentada terá dificuldades adicionais no seu processo de aprendizagem.

Muitas crianças podem apresentar déficit cognitivo e conseqüente dificuldade de progresso nos estudos por carências nutricionais. Todo processo de desenvolvimento cognitivo pressupõe a adequada alimentação. (PEGORER, 2010).

Por isso há o cuidado para que os estudantes tenham uma alimentação balanceada, sob orientação de nutricionistas, buscando alternativas complementares junto à produção do próprio município ou na própria EMTI com o cultivo de hortaliças.

O momento da alimentação escolar dever se transformar num momento de aprendizado para todos os estudantes. Abrange, por exemplo: o conhecimento e desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis; a mastigação; o não desperdício; a etiqueta e o sistema *self-service*, através da política alimentar escolar de substituição

dos vasilhames e colheres de plástico por louças e talheres; a orientação quanto à correta higiene bucal e o cultivo e manutenção de hortas e noções de culinária.

As verbas públicas não aparecem como relevantes para um aumento da qualidade alimentar para esses estudantes. Sabemos que muitos deles realizam suas refeições somente na escola, realidade constatada nas escolas públicas brasileiras. Mesmo assim, até o ano de 2010, final desta pesquisa, nenhuma EMTI pesquisada foi contemplada plenamente com um refeitório.

Nos CEIPs, a questão da alimentação é considerada um fator primordial. A escolha do cardápio é elaborado em conjunto com a AMPA, divulgado antecipadamente no *website* do CEIP, com alternativas diárias de substituição alimentar. Em todos os CEIPs da *Comunidad de Madrid*, é servida apenas uma refeição diária, e os profissionais são contratados para a concretização do cardápio. Outro diferencial é que essa refeição é paga pelos estudantes e somente os que comprovadamente não têm condição de realizar esse pagamento é que é custeada pelo governo.

Assim, conforme observou-se e destacou-se no quadro XIV, os estudantes dos CEIPs têm o privilégio de contar com um refeitório amplo, que atende às necessidades alimentares básicas, como higiene, variação de alimentos e bebidas e liberdade de escolha. São orientados por profissionais da área, sempre com a supervisão da AMPA. Neste momento, somente as crianças das séries iniciais são acompanhadas pelos professores, que também são remunerados, neste caso, pela AMPA.

Constatamos no momento do descanso e da refeição que a falta de investimentos por parte do governo para a estrutura física nas EMTIs reflete o abandono ao qual a escola está submetida. Dessa forma, compromete-se o processo de ensino-aprendizagem como um todo, uma vez que os estudantes veem a escola como algo desorganizado, não como um espaço em que se constroem conhecimentos ao longo da vida.

Os espaços físicos destinados à administração das EMTIs (quadro X), já estavam estruturados anteriormente à sua implantação e implementação, não

apresentando nenhuma adequação ou ampliação para atender ao projeto. Sendo culturalmente adotada nas escolas da rede a transformação da sala da direção em qualquer espaço emergente que a escola possa precisar, os espaços físicos destinados à administração escolar também necessitam urgentemente de adequações. O principal objetivo é a manutenção de ambientes saudáveis para o bom desempenho profissional.

Nos CEIPs, esses ambientes são adequados e bem equipados à dinâmica escolar necessária ao andamento gestacional, sendo a sala dos professores a que possui uma variedade de recursos utilizados pelos docentes. Nestas instituições de ensino, podemos considerar que existem dois ambientes diferenciados. O primeiro ambiente é uma sala de professores para descanso, com sofás, TV, DVD e som, utilizada nos horários de intervalo escolar e intervalo das aulas. O outro ambiente destina-se às refeições diárias com mesas e cadeiras, geladeira, forno elétrico, micro-ondas e uma mesa posta de alimentos.

Tendo como base as observações desses ambientes, fica claro como as políticas públicas voltadas para corpo docente nas duas realidades são diferentes. A valorização do profissional da educação é notória na *Comunidad de Madrid*, onde podemos reafirmar novamente que é essencial haver um professor em tempo integral numa realidade da escola em tempo integral.

Sobre os espaços vinculados às experiências não formais ou atividades diversificadas (quadro XI) existentes nas EMTIs, referindo às análises da estrutura física realizada anteriormente neste texto, sabemos que nada foi adaptado, nem tão pouco transformado ou construído nessas escolas. Assim, a realização das atividades não formais sugeridas nos moldes de oficinas não possuem espaços adequados, ou seja, deveriam ocorrer em salas ambientes, destacadas no projeto. Estas atividades foram realizadas até 2008 no contraturno, período vespertino das 13h às 17h, com atividades diversificadas que incluíram atividades lúdicas, esportivas, culturais, cognitivas e outras que poderiam acontecer no interior da escola e fora dela. Dentre estas, sugere-se o acompanhamento escolar e o uso regular da sala de leitura. Esta é outra proposta das

EMTIs que efetivamente demanda espaço físico adequado. E que em todas as EMTIs, essa ação pedagógica acontece na biblioteca.

Após o ano de 2009, as oficinas curriculares foram diluídas nos dois turnos e intercaladas com as disciplinas do currículo formal afastando, assim, do imaginário escolar que: no turno matutino, estudamos; no turno vespertino, fazemos outras coisas, como relatado por Souza (2009) em suas análises finais.

Essa dinâmica permeável do ensino formal e não formal já tinha sido observada nos CEIPs e, ao realizar as observações nas EMTIs, imediatamente constatou-se essa prática considerada, pela pesquisadora, como inovadora para as outras experiências brasileiras, levando a uma análise mais detalhada nas EMTIs no item seguinte.

Sendo assim, a proposta de tempo integral na RME da cidade de Goiânia é, portanto, uma proposta de implantação e implementação improvisada. No entanto, isso está relacionado ao fato de a proposta elaborada pela SME ser, em si mesma, uma proposta improvisada, com diversas incoerências e lacunas, podendo levar a prática pedagógica à mesma tendência. Essa improvisação ainda persiste até o mês de janeiro de 2011, pois ainda não temos a proposta final aprovada pela CME.

Países desenvolvidos adotam a escola de período integral, pois é uma meta presente nas políticas públicas educacionais, sendo que somente essa modalidade é considerada como verdadeiramente “escola” (CAVALIERI, 2007).

Constatamos que as EMTIs analisadas não foram construídas a partir da perspectiva de atendimento dos estudantes em tempo integral, pois apresentam uma dificuldade de otimização do espaço físico para o desenvolvimento das atividades formais e não formais.

Santos (2009) afirma que, mesmo tendo constado que o Município se obrigará a aplicar na Educação percentual nunca inferior a trinta por cento da receita resultante de impostos, a emenda nº 33, aprovada em 2005, modificou a aplicação dos recursos destinados à educação no município. Reduziu-se ainda, um percentual previsto de trinta

por cento para vinte e cinco por cento, atendendo apenas ao mínimo assegurado pela constituição brasileira, podendo ser um dos entraves o investimento necessário a infraestrutura das EMTIs.

Essa redução do percentual de aplicação na área educacional em cinco por cento representa, segundo o CME (2009), uma diminuição de recursos públicos de aproximadamente vinte milhões anuais. Deste modo, embora a proposta da SME para a ampliação da jornada escolar demonstre preocupação com os estudantes matriculados e atendidos nas escolas públicas, a redução dos recursos previstos demonstra um certo descaso com a educação pública municipal.

3.3 Turno e contraturno: início e fim de uma ruptura educacional

Consta, nesta última década, principalmente, que no cenário nacional a manifestação de políticas públicas foi destinada à melhoria da qualidade na educação básica, com a ampliação da jornada escolar nas redes públicas de ensino pela implantação e implementação crescente de entidades escolares com tempo ampliado. Ou seja, mais de um quarto de horas diárias de permanência do estudante no ambiente escolar.

A implantação e implementação dessas ETIs como experiências e projetos de jornada escolar ampliada no Brasil vêm atendendo a dispositivos constitucionais-legais³⁷, onde percebemos a relevância da legislação e o apoio para a extensão do tempo diário na escola básica.

³⁷ Artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que determina a progressiva ampliação do período de permanência na escola; O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, garante às crianças e aos adolescentes a proteção integral e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade, ambos citados na proposta das EMTIs de Goiânia.

Apoiado também pela Lei 10.172/01, que criou o Plano Nacional de Educação - no qual encontramos, além da reafirmação do aumento da jornada escolar, uma primeira definição para tempo integral – expressa-se um dos objetivos e metas traçados pelo referido plano. Sua meta 21 pretende “Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (BRASIL - PNE, 2001, p.18).

Posteriormente, o Decreto Nº. 6.253/07, regulamentou o FUNDEB, documento que deixa explícito no seu artigo 4º que o tempo integral da jornada escolar é de duração igual ou superior a sete horas diárias durante todo o período letivo.

Essas legislações são relevantes para o esclarecimento do termo “jornada escolar em tempo integral”, visto que, como afirma o relatório SECAD (2009), nos sistemas estaduais e municipais de ensino, a extensão da jornada escolar, em alguns casos, pode apresentar carga horária diária diferenciada. Ou seja, podem coexistir numa mesma rede pública de ensino escolas com jornada ampliada de cinco horas e outras em regime de tempo integral, de sete horas ou mais.

Outra legislação importante para a presente discussão é o Decreto Nº. 6.094/07, que trata da implantação do “Plano de Metas, Compromisso Todos pela Educação”. Dentre estas metas, destacamos para essa parte do estudo a diretriz IV, que recomenda ao poder público combater a repetência dadas as especificidades de cada rede pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial (Art.2º.).

Já o “Programa Mais Educação” tem como objetivo promover a educação integral de crianças, adolescentes e jovens pelo estímulo à atividades socioeducativas no contraturno escolar. Para isso, apresenta como uma de suas finalidades a reunião de esforços para a ampliação do tempo e do espaço educativo e do próprio ambiente escolar nas redes públicas de educação básica, por meio da realização de atividades no contraturno escolar.

Atualmente, percebemos que o Programa Mais Educação representa o principal programa do governo federal para implementação e implementação da educação em tempo integral na escola básica brasileira, em iniciativas que objetivam a ampliação do tempo de permanência de crianças e adolescentes, amparados também pelo disposto na Lei 9.394/96 (CAVALIERE, 2007). Assim, o PNE segue a proposta de ampliação de atividades dos alunos em múltiplos espaços, com o objetivo de proporcionar a formação integral deles.

Segundo dados preliminares do relatório SECAD, constatamos um crescimento quantitativo, em média, de seis atividades no contraturno, de projetos e experiências de extensão do tempo escolar nas esferas estadual e municipal³⁸, muitos deles com diferentes formatos organizacionais.

Consideramos que a conjugação do espaço físico com as ações educacionais para atender essa normativa é essencial. Essas atividades, denominadas muitas vezes experiências, podem ser a única oportunidade que esse estudante tem de: enriquecer seu universo de referências; aprofundar conhecimentos; vivenciar novas experiências; esclarecer dúvidas; desenvolver atividades artísticas e esportivas; assimilar e acrescentar um conhecimento novo e relevante e ampliar o do repertório cultural. Essas atividades devem, conforme o Art. 2º da portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007:

V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas **linguagens artísticas, literárias e estéticas**, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, **estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade** em torno das atividades escolares;

VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno **de práticas esportivas educacionais e de lazer**, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade; (BRASIL, MEC; 2007, grifos nossos).

38 Em nível nacional, observamos, ainda, que 65% das experiências identificadas pela pesquisa apresentam o esporte como uma atividade privilegiada na jornada ampliada. Na sequência, constatamos o desenvolvimento de aulas de reforço – implementadas por 61,7% das experiências; a música (57,1%) e a dança (54%), seguidas pelo teatro (46,4%), pela informática (45,6%) e pelas oficinas temáticas (44,9%), afora o artesanato (40,5%) e as tarefas de casa (40,2%), entre outras. (SECAD, 2009, p. 26).

Essa articulação com o mundo exterior, a cultura nacional, os esportes e a prática do lazer deve proporcionar um currículo básico formal, com o objetivo maior de promover uma aprendizagem significativa.

Nas ETI brasileiras, identificaram-se das quinze experiências aplicadas no contraturno, sendo elas destacadas no relatório SECAD (2009) em ordem de preferências: esportes, aula de reforço, música, dança, teatro, informática, oficinas temáticas, artesanato, tarefas de casa, artes plásticas, artes visuais, capoeira, línguas estrangeiras, oficinas de formação e trabalho e rádio/jornal.

Além das experiências relatadas, os pesquisadores deste documento acrescentaram a opção “outras atividades”, deixando livre para relatos de experiências diversificadas realizadas nas ETIs. O relatório classifica a preferência por experiências, sendo que:

Em nível nacional, observamos, ainda, que 65% das experiências identificadas pela pesquisa apresentam o esporte como uma atividade privilegiada na jornada ampliada. Na sequência, constatamos o desenvolvimento de aulas de reforço – implementadas por 61,7% das experiências; a música (57,1%) e a dança (54%), seguidas pelo teatro (46,4%), pela informática (45,6%) e pelas oficinas temáticas (44,9%), além do artesanato (40,5%) e as tarefas de casa (40,2%), entre outras. (SECAD, 2009, p. 26).

O mesmo relatório analisa também as experiências no contraturno no Centro-Oeste e, especificamente, no estado de Goiás, lembrando que as ETIs que responderam à pesquisa abrangem a soma de experiências estaduais e municipais (SECAD, 2009). A opção pelas atividades propostas por cada ETI para o contraturno, onde as duas preferências de atividades aparecem em consonância com o restante do país, são assim classificadas: esportes, aula de reforço, artesanato, música, tarefas de casa, dança, línguas estrangeiras, teatro, informática, artes visuais, oficinas temáticas, capoeira, artes plásticas e oficinas de formação para o trabalho.

Não foi relatado pelas ETI que integram a pesquisa a experiência de rádio/jornal, item que aparece no apanhado nacional.

Com base nas colocações anteriores, acreditamos que o tempo complementar ao horário regular de aulas é uma excelente oportunidade para o desenvolvimento de atividades diversificadas nas oficinas realizadas no contraturno.

Voltando à proposta das EMTIs, as observações realizadas e o estudo do PPP das mesmas, destacamos algumas análises necessárias para ampliar o entendimento desse processo de implantação e implementação, objeto de estudo dessa tese.

A proposta preliminar reafirma as indicações do Programa Mais Educação e determina as oficinas extracurriculares ou atividades diversificadas no contraturno, no caso, no período vespertino, das 13h às 17h, com atividades lúdicas, esportivas, culturais, cognitivas e outras que poderão acontecer no interior da escola e fora dela. A opção “outras” flexibiliza as EMTIs a adaptar a sua realidade a outras atividades diversificadas.

Até o final do ano de 2008, todas as EMTIs atendiam aos horários propostos nos documentos legais. Porém, relatou-se nos PPP que os estudantes e a comunidade escolar estavam tratando essas atividades diversificadas como não educativas e muitas vezes desnecessárias para a formação de seus filhos e filhas. Fruto, talvez, da falta de discussão com a comunidade escolar das concepções de uma educação integral, regularizadas em documentos oficiais.

Esses relatos foram pautados nos livros de registros diário das EMTIs onde constatou-se um significativo número de estudantes, que os pais ou responsáveis solicitavam o retorno para casa no período vespertino, essas solicitações foram registradas com diferentes justificativas como: praticar esportes em escolinhas, visitar parentes, cuidar de menores, aumento da irritabilidade no final de dia, afazeres domésticos dentre outros.

Essa prática desencadeou fecundas discussões nos momentos de planejamento escolar e resultou num documento que foi enviado ao DEFIA. Diante da documentação deste fato, esse órgão propôs, em caráter experimental, uma mesclagem no tempo das atividades formais e não formais, que se configurou “pela distribuição das oficinas da parte diversificada do currículo nos dois turnos, obedecendo ao critério de atender 50% das oficinas em cada turno” (GOIÂNIA, 2009, p. 09).

Essa modificação experimental ficou condicionada a uma discussão coletiva agendada para o primeiro semestre de 2009, sendo submetida a uma avaliação de todas as EMTIs, podendo ou não compor a proposta final que seria encaminhada ao CME neste mesmo ano.

Desde então, foi consenso das EMTIs adotar essa nova configuração, permanecendo as disciplinas do currículo formal e as atividades diversificadas nos dois períodos, sendo essa opção de tempo agregada ao documento final encaminhado ao CME.

Nos CEIPs, essa realidade já está consolidada e as disciplinas do currículo legal e as atividades diversificadas são distribuídas nos dois turnos.

Em análises do PPP das seis EMTIs, constatamos que o esporte e as atividades de reforço aparecem como propostas fundamentadas. Porém, as outras atividades diversificadas são apontadas como opções a serem definidas ao longo do primeiro trimestre. Mesmo entendendo que o PPP é um documento dinâmico que pode vir a ser modificado ao longo do ano, essa diferenciação com o restante das disciplinas despertou um certo desconforto nas análises.

No momento da segunda visita às EMTIs, solicitamos novamente os PPP para entender essas complementações posteriores, referentes às atividades extracurriculares. Percebeu-se que nada foi acrescentado e justificado verbalmente pela diretora/coordenadora que tais atividades estavam ligadas a disponibilidades de complementação de carga horária e das habilidades dos docentes em oferecer tais oficinas.

Assim, vimos que as atividades diversificadas nas seis EMTIs não atendem à necessidade coletiva e nem à opção dos estudantes. Essas atividades são apresentadas tendo como base a formação do professor ou a habilidade dele, que vai além da formação inicial.

Outra constatação a ser investigada é a preferência pelas oficinas extracurriculares que trabalham com os esportes. Todas as EMTIs possuem professores de educação física graduados que ministram, no mínimo, três aulas semanais por agrupamento, tendo como conteúdo a educação física escolar. Essa atividade diversificada que acontece nas seis EMTIs direciona à prática esportiva do futsal e voleibol.

O reforço escolar, segundo item na preferência das oficinas nas EMTIs, é ministrado por docentes com formação em pedagogia, e tenta ampliar de maneira diferenciada os conteúdos tratados no decorrer do trimestre.

Na EMTI SA, além dos esportes e do reforço escolar, os estudantes podem participar de oficinas de dança, capoeira, artes e trabalhos manuais.

Na EMTIs MRJ e GR, as oficinas são: de informática, trabalhos manuais, dança e teatro.

A EMTI JCP apresentou apenas duas atividades diversificadas: o esporte e o reforço escolar, não aparecendo no PPP justificativa para a não realização do restante das oficinas. Em análise da rotina escolar, percebemos que a falta de espaço físico e da estrutura adequada para o funcionamento desta EMTI leva à redução das atividades diversificadas e ao aumento do tempo em cada atividade.

Já a EMTI NM possui mais atividades diversificadas propostas que as demais EMTIs, articulando até mesmo uma diminuição do tempo das aulas para proporcionar aos estudantes possibilidades de utilização do espaço oferecido. As atividades observadas além do reforço escolar são: esportes em duas modalidades, futebol e natação (sendo a única EMTI da RME que possui piscina), teatro, dança, oficinas

temáticas. Assim, podemos novamente destacar a importância do espaço físico para a elaboração de políticas públicas que visam o investimento na estrutura física.

A EMTI MS apresentou como experiência as seguintes oficinas extracurriculares: capoeira, oficina temática, trabalhos manuais e oficina de leitura, que acontece na biblioteca.

A proposta preliminar ainda determina que o tempo mínimo de realização das oficinas deve ser de uma hora para contemplar o desenvolvimento das atividades propostas sem que o estudante fique prejudicado em seu tempo de aprender.

Essa mudança na distribuição do tempo escolar pode indicar que a SME está procurando se aproximar da realidade pública municipal. A proposta final para as EMTIs mostra, em certa medida, estar atenta às reivindicações do corpo docente. Entretanto, a articulação das atividades nos dois períodos exige um maior cuidado e esforço no planejamento e na utilização dos espaços físicos das aulas e oficinas extracurriculares, para que a improvisação não continue permeando as políticas públicas educacionais. Neste sentido, Santos acrescenta que:

Da mesma forma, a mescla de atividades ao longo do dia exige atenção no que concerne à compreensão do tempo escolar, para que sua organização não aconteça tendo em vista apenas a obediência ao quantitativo de atividades ou de horas/aula previstos, mas que objetive uma apropriação qualitativa do tempo educativo. (SANTOS, 2009, p. 126).

A proposta determina também que o acompanhamento escolar é um momento em que a escola deverá atentar-se para não trabalhar apenas com reforço escolar, pois muitas vezes o professor responsável reproduz a mesma metodologia e acaba reforçando a não-aprendizagem. Consideramos então importantíssimo que os responsáveis por essa atividade orientem os estudantes a não ficarem dependentes ao realizarem suas tarefas e atividades pedagógicas, levando-os a adquirirem autonomia e responsabilidade para a vida escolar posterior.

Entendemos que as EMTIs não se configuram como uma educação que simplesmente expandi o que já vem sendo ofertado nas escolas em regime regular da SME, e sim em um aumento quantitativo e qualitativo de suas atividades. Quantitativo porque aumenta a quantidade de horas para a utilização dos espaços físicos existentes e das atividades diversificadas, e qualitativo porque essas horas configuram uma oportunidade para que os conteúdos propostos possam ser ressignificados, revestidos de maneira exploratória por todos os envolvidos, numa fecunda relação de ensino e aprendizagem. (GONÇALVES, 2006).

Consideramos, portando, que as EMTIs contribuem, ainda que precariamente, para a formação de sujeitos livres, cidadãos ativos no processo de construção de uma sociedade justa e igualitária, com a aplicação de atividades diversificadas e desenvolvidas em espaços físicos diferenciados e que extrapolam as paredes da sala de aula, e os muros da escola. (COELHO, 2006).

Assim, concordamos com Fortunati (2007) e sua análise da importância das atividades diversificadas nas ETI. As EMTIs da cidade de Goiânia devem valorizar as atividades diversificadas que ocorrem nas oficinas extracurriculares, sendo necessária a aproximação com o contexto sociopolítico da comunidade, no qual a escola está inserido, privilegiando sempre que possível as necessidades dos estudantes.

Dessa maneira, consideramos que a essência de uma ETI é a participação da comunidade escolar e o aproveitamento integral, sem torná-la ociosa. Resgata-se a cidadania e a autoestima, na busca constante pela liberdade, dentro da heterogeneidade de ideias, de construção de projetos de vida, permitindo apropriar-se de valores concretos, sólidos e claros, para que todos se tornem sujeitos da história, e não apenas objetos dela. (BARROS, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esse estudo tendo como foco principal a identificação e análise das fases de iniciação, implementação e institucionalização da proposta das Escolas de Tempo Integral, como política pública da Rede Pública de Ensino da cidade de Goiânia. Neste sentido, vejamos em que medida conseguimos atingir os objetivos propostos.

Um dos objetivos específicos foi a identificação das instituições escolares escolhidas para a implantação do Projeto de Escolas de Tempo Integral da Rede Pública Municipal de Goiânia e o esclarecimento dos procedimentos adotados pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia para a seleção destas unidades escolares.

Durante a revisão bibliográfica empreendida nos documentos oficiais e os contatos com o Conselho Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, verificamos que a escolha das instituições escolares (EMTIs) para a implantação fora realizada atendendo, exclusivamente, ao critério de baixa demanda de alunos nos turnos em que estas ofereciam vagas. Entretanto, por se tratar de uma tendência irreversível de configuração do sistema municipal de ensino, a Secretaria Municipal de Educação parece ter buscado instituições escolares localizadas nos vários bairros da cidade; pelo menos uma em cada região.

Nessa mesma direção e levando em consideração o fato de a rede pública municipal de educação da cidade de Goiânia estar organizada sob a forma de Unidades Regionais de Ensino (URE) distribuídas geograficamente (coincidentemente localizadas nas regiões norte, sul, leste, oeste, e uma no centro da cidade), escolheu-se uma

escola em cada uma destas URE. A intenção foi abarcar todas as diferentes realidades sociais concretas características de cada uma das regiões da cidade. Além destas instituições de ensino, incluiu-se outra unidade escolar na “zona rural da capital”. Ou seja, uma EMTI com características que se aproximam das EMTIs da zona urbana e da zona rural.

Observou-se que as EMTIs, ainda que localizadas em diferentes regiões da cidade, não apresentaram diferenciações significativas ou dignas de registro com relação à estrutura física ou às características gerais. Apenas a Escola da Zona Rural apresentou salas “multicicladas” em função das particularidades da clientela - atendida por esta - mesma e que já foram alvo de análise no capítulo 2, assim como as questões relacionadas com a alimentação e o horário destinado ao descanso e às atividades de lazer.

Para dar início às análises propostas, tivemos que adotar como ponto de partida a revisão bibliográfica e os documentos oficiais obtidos na pesquisa documental.

A pesquisa bibliográfica possibilitou a compreensão da proposta preliminar para as EMTIs da cidade de Goiânia.

Evidenciou-se, inclusive com citações textuais a exemplo do que já indicara Santos (2009) e Barros (2008), o atendimento de maneira aligeirada às determinações dos organismos internacionais (principalmente as do BM e da UNESCO) para os signatários da Conferência Mundial de Educação de Jomtiem, em 1990. Esses direcionamentos indicados para o Brasil parecem ter servido, também, para promover o “alinhamento” – no sentido de seguir as mesmas diretrizes e princípios gerais – das políticas públicas educacionais brasileiras recentes, como a nova LDB (1996), PCNs (1997) e PNE (2001), bem como a aproximação com as Leis espanholas que também se encontram alinhadas com as determinações dos organismos internacionais.

Foi possível identificar, a partir da análise documental, a ênfase dada pelas Políticas Educacionais à implantação de escolas em tempo ampliado no Brasil, tendo a democratização, a universalização do ensino fundamental e a inclusão social como

medidas que levariam à melhoria da qualidade do ensino oferecido pelo sistema público, desafio político e social que deveria ser alcançado até o ano de 2010.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de a proposta preliminar de implantação e implementação das Escolas em Tempo Integral apresentar como justificativa a garantia de um ensino fundamental obrigatório a todas as crianças de sete a catorze anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola até a conclusão desse nível de ensino. Essa justificativa deixa evidente que a SME procurou aproximar-se das determinações dos organismos internacionais e das orientações nacionais.

Ainda na esteira das análises decorrentes da proposta preliminar da SME, identificou-se uma forma unilateral de construção das diretrizes de implantação desta, distanciando-se dos princípios de uma construção coletiva de proposta. Para além da identificação desta unilateralidade na construção do projeto, destacou-se a mesma forma de encaminhamento na implantação das reformas educacionais. Não condescendemos com esta postura e tivemos certa dificuldade para manter o devido e necessário distanciamento à medida que íamos “conhecendo” a realidade de nosso objeto de estudo.

A revisão baseada nos documentos oficiais também não evidenciou a participação dos demais segmentos da comunidade escolar, além dos dirigentes na discussão prévia da proposta. Os segmentos representados pelos pais, professores e até mesmo pela comunidade discente não figuram entre os participantes do processo de construção da proposta ou das mudanças que ocorreriam, a partir de 2007, com a implantação e implementação das instituições escolares com tempo ampliado. Caracteriza-se, assim, mais uma fragilidade na condução do processo de implantação e implementação das EMTIs na cidade de Goiânia.

De outra maneira, a implantação e implementação das EMTIs trouxeram consigo uma infinidade de mudanças em vários aspectos no cotidiano da escola, sem a devida preparação dos atores sociais envolvidos nesta mudança; especialmente pelo fato de ter se evidenciado mudanças nas condições de trabalho dos professores, no horário de funcionamento da escola, na metodologia de ensino das atividades diversificadas, etc.

É importante salientarmos que o distanciamento aparente dos professores e demais atores sociais do processo em relação à implantação da proposta não pode ser entendido como uma falta de compreensão da proposta ou até mesmo como uma discordância desta. Os elementos que se evidenciaram na revisão bibliográfica e nas observações realizadas não nos permitem afirmar nada além do fato de que não participaram do processo de discussão e implantação da proposta na rede pública municipal.

Do ponto de vista das referências teóricas adotadas pela proposta das EMTIs, foi possível observarmos que os PCNs e o Projeto Escola para o Século XXI representam a principal referência para o tratamento de questões relacionadas à escolha dos conteúdos e aos processos de ensino-aprendizagem, observando-se os ciclos de formação e desenvolvimento humano.

Essa afirmação se evidencia na argumentação inicial da proposta preliminar que aponta para a obrigatoriedade da participação dos professores e da comunidade escolar em todos os níveis de discussão da proposta. De acordo com a proposta:

A democratização do PPP, proposto pela SME, exige, mais que o envolvimento dos professores e da comunidade escolar, torna-se necessário elevar a participação dos profissionais ao patamar das decisões que envolvem a construção e reconstrução do projeto. Isso exige uma mudança nas bases da SME em relação a comunidade escolar e aos profissionais que nela atuam, particularmente os professores. (GOIÂNIA, 2008, p. 3).

A falta de participação dos demais segmentos da comunidade escolar no processo de implementação da proposta das EMTIs provocou reflexos também nas reformas e/ou adaptações que deveriam ser feitas na estrutura física. De maneira geral, na cidade de Goiânia, as adaptações que deveriam ser feitas nas escolas regulares para se tornarem EMTIs não atenderam o que previa a proposta. Isso aconteceu especialmente no que se refere às adaptações do espaço físico para o desenvolvimento das atividades motoras (físicas) que deveriam ter sido ampliadas, uma

vez que os alunos deveriam passar um tempo maior nestes espaços durante as atividades diárias curriculares e extra-curriculares.

Quanto aos resultados obtidos da relação entre as ações empreendidas pelo Brasil e pela Espanha para a implantação da proposta de Escolas em Tempo Integral – um dos objetivos deste estudo –, foi possível identificamos algumas aproximações, assim como alguns distanciamentos entre as duas realidades.

Os dispositivos legais dos dois países apontam para a ampliação da democratização do ensino, garantindo o acesso e a permanência de crianças e adolescentes, assim como a indicação de alguns parâmetros de melhoria da qualidade do ensino. Fernandes (1996) já indicava em seu estudo que tanto o Brasil como a Espanha entendem a instrumentalização do ensino de qualidade como um princípio básico para o exercício da cidadania.

A revisão dos textos oficiais dos dois países também apresentam como mais uma aproximação a preocupação com a formação de um novo cidadão para atuar criticamente em um novo modelo de sociedade: em constante mutação.

Enquanto distanciamentos ou diferenças entre a realidade dos dois países enfocados neste estudo, evidenciou-se uma significativa diferenciação no quesito estrutura física e no espaço físico.

Nas observações realizadas em alguns CEIPs da Comunidade Autônoma de Madrid/Espanha que participaram desta pesquisa, destacou-se o fato de todas elas estarem (ou já terem sido construídas) preparadas para o atendimento de crianças e adolescentes em tempo integral. Não se percebeu nenhum “arranjo” ou improvisação em qualquer espaço físico das instituições escolares visitadas que tivesse sido feita para receber o modelo de escola em tempo integral.

Ainda relacionado à estrutura física, observou-se que um importante momento do cotidiano escolar nas Escolas em Tempo Integral – o momento das refeições – apresenta outro importante distanciamento entre as duas realidades pesquisadas. Ou

seja, enquanto nas escolas espanholas existem refeitórios preparados especificamente para a comunidade estudantil, a realidade das escolas brasileiras (a partir da realidade das escolas observadas na cidade de Goiânia) aponta para a improvisação de espaços para que as crianças possam fazer suas refeições. Foi observada, também, a existência de algumas salas especialmente preparadas para atividades temáticas e até mesmo para o descanso das crianças e adolescentes, denominadas “salas ambientes” na realidade espanhola, que não existem (ainda) na realidade brasileira.

A carga horária dos docentes das duas realidades pesquisadas figura como mais um distanciamento entre estas pesquisadas. Nas escolas da Comunidade Autônoma de Madrid, os professores são contratados para permanecer durante todo o período e toda a semana em uma mesma escola, enquanto que nas escolas públicas da cidade de Goiânia os professores são contratados para uma jornada máxima de seis (06) horas diárias em cada escola.

Com relação ao cotidiano escolar das duas realidades pesquisadas, foi possível identificar outra diferenciação que parece ter relação direta com as diferenças socioeconômicas dos dois países. Enquanto nas escolas espanholas se observa um percentual significativo de crianças que optam por sair da escola, para fazer suas refeições em casa, é nas ETIs brasileiras que as crianças fazem todas as refeições do dia.

Não podemos (não é a preocupação central deste estudo) analisar as questões socioeconômicas dos dois países e suas relações com a implantação da proposta de EMTIs, mas é importante destacarmos que esta diferenciação parece interferir significativamente no cotidiano das escolas de uma e de outra realidade. Ou seja, enquanto numa realidade algumas crianças fazem suas refeições em casa e na companhia dos pais, em outra as crianças são forçadas a permanecer na escola e a fazer todas as refeições do dia na companhia dos demais integrantes da comunidade escolar. No caso desta segunda realidade, a criança tem a convivência diminuída com sua família e tem que se submeter ao “cardápio” que lhe oferece a proposta das EMTIs.

Um dos objetivos propostos inicialmente para este trabalho não foi alcançado na sua plenitude, e os dados obtidos nas entrevistas realizadas deixaram de figurar como evidências deste estudo. Trata-se do conhecimento e da análise do cotidiano das escolas em tempo integral da comunidade de Madrid e da cidade de Goiânia, a partir do relato dos professores. Por opção metodológica tomada em conjunto com a orientadora deste estudo e acatando algumas sugestões da banca de qualificação, as impressões e relatos dos professores entrevistados foram considerados inconsistentes ou inconclusivos e, por isso, excluídos desta análise final.

À guisa da conclusão geral deste estudo e tendo como elementos básicos as evidências deste, julgamos importante apresentarmos algumas sugestões de intervenção no contexto da cidade de Goiânia que devem ser sucedidas de uma medida administrativa básica, que é o aumento da carga horária do professor e dos demais profissionais das escolas que funcionam em tempo integral, para que se tornem profissionais em tempo integral destas escolas, ou seja, durante o mesmo período dos estudantes. Esta é uma medida puramente administrativa que, certamente, produz efeitos pedagógicos no cotidiano das EMTIs.

A primeira proposta de intervenção que apresentamos como desdobramento deste estudo é a construção de um instrumento facilitador da compreensão da proposta das EMTIs já em andamento e suas origens. Este elemento facilitador deve ter o formato de uma “cartilha” que apresente as ideias básicas da proposta e remeta o público alvo às leituras mais aprofundadas sobre os temas abordados. Esta intervenção possibilitaria a apropriação dos conceitos teóricos mais complexos da proposta de uma maneira mais acessível.

Uma segunda intervenção seria a formação de grupos de estudos permanentes – formação continuada – para que os professores possam aprofundar o conhecimento teórico sobre a proposta, assim como apresentar as dificuldades encontradas na implementação da proposta no cotidiano escolar. Estes grupos de estudos devem ter a participação de pelo menos um representante das EMTIs, que serviria como elemento multiplicador das deliberações do grupo de estudo nas Unidades Escolares. Os

encontros destes grupos não poderiam ter uma periodicidade superior a um encontro por mês de, pelo menos, quatro (04) horas de atividades e reflexões conjuntas. Em função da estrutura organizacional da Rede Pública Municipal de Goiânia, estes encontros devem ser organizados por instituições Unidades Regionais de Ensino, que aglutinariam os representantes das instituições escolares.

A terceira sugestão de intervenção - talvez a mais importante - é a criação de uma comissão interdisciplinar da Secretaria Municipal de Educação - com funcionamento permanente e a destinação de carga horária específica para este fim - para analisar a implementação da proposta nas EMTIs já em funcionamento e acompanhar o processo de implantação desta proposta nas demais EMTIs da Rede Pública Municipal. Esta comissão, antes mesmo de sua criação, deve ter a participação de representantes dos vários segmentos da comunidade escolar, assim como representantes dos segmentos responsáveis pela formulação e gestão das políticas educacionais para a cidade de Goiânia, sob pena de não possuir legitimidade social que, entendemos, é diferente de legitimidade legal.

Dessa forma, acreditamos que a implantação e implementação das Escolas Municipais em Tempo Integral constituem um “caminho sem volta” na educação brasileira e para o qual devemos nos preparar da melhor maneira possível. Análises como as que fizemos neste estudo devem servir como alicerces para a construção do conhecimento sobre a temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Maria de Fátima. **Inovações metodológicas**: seus caminhos e descaminhos. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, UERJ. 1991.

ARROYO, Miguel Gonzales. **O direito ao tempo de escola**. Cadernos de Pesquisa. nº 65, 1988, pp. 3-10.

BERNARD, Charlot. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto alegre: Artmed, 2005.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. **A escola de tempo integral no Distrito Federal** – uma análise de três propostas. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 1994.

BARROS, Kátia Oliveira de. **A escola de tempo integral como política pública educacional**: a experiência de Goianésia – GO (2001-2006). 2008. 189 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2008.

BATISTA, Anália Soria; ODELIUS Catarina Cecília. **Infra-estrutura das escolas públicas** In: CODO, Wanderley (Cor). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Os excluídos do interior**. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/. Site acessado em setembro de 2008.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nova LDB (lei nº 9394). Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Projetos: **Visão geral dos Empréstimos do Banco Mundial**. Disponível em: <http://www.obancomundial.org>. Site consultado em julho de 2001.

_____. **Sistema de ciclos abrange 23% da matrícula do ensino fundamental**. Disponível em: http://www.inep.gov.br/noticias/news_372.htm. Site consultado em Julho de 2001.

_____. **LEI Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001.

_____. Ministério da Justiça / Secretaria de Estado dos Direitos Humanos / Departamento da Criança e do Adolescente (DCA) / Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: 2002.

_____. **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. 2007.

_____. **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. 2007

_____. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira: Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil**, SECAD, 2009.

CARMO, Alberto Ribeiro do. **Os conselhos escolares da Rede Municipal de Ensino de Goiânia**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1996.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. **Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional.** Doutorado em educação. Faculdade de Educação, UFRJ, 1996.

_____. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação & Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 81, dez. 2002.

_____. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** Educação & Sociedade. Campinas, v.28, n.100 – p. 1015-1035, out. 2007.

_____. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

_____; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Tempos, espaços e territórios educativos: as relações com a ampliação da jornada no ensino fundamental.** Disponível em: www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/.../GT13.pdf. Site consultado em setembro de 2010.

CEAPA. Revista de **La Confederación Española** de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, n. 102. Março e abril de 2009.

CLÍMACO, Arlene Carvalho de Assis. **Clientelismo e cidadania na constituição de uma rede pública de ensino: a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961-1973).** Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

COELHO, Lígia Martha: **Escola Pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental.** In: ABRAMOVICZ, A. ; MOLL, J. **Para além do fracasso escolar.** Campinas, Papirus, 2004.

_____. **Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental.** 1997. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t137.pdf. Site consultado em novembro de 2010.

_____. MENEZES, Janaína Specht da Silva. **Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão.** Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT13-3193--Int.pdf, 2007. Site consultado em novembro de 2010.

CORRAGIO, José Luiz. **Desenvolvimento humano e educação**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A nova lei de diretrizes e bases e suas implicações nos estados e municípios**: o sistema nacional de educação. Educação & Sociedade, São Paulo: Papyrus/CEDES, n. 31, p.186-201, 1992.

DELORS. Jacques et alii. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DEMO, Pedro. **Cidadania tutelada, cidadania assistida**. São Paulo, Autores Associados, 1995.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

DENZIN, Normam; LINCOLN, Yvonna. (org) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Democratização da escola**: eleição de diretores, um caminho? 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1990.

ELIAS, Nobert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ESCOLANO, Agustín. **Arquitetura como programa. Espaço escolar e currículo**. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. **O tempo da escola e o tempo na escola como pauta na discussão de políticas de qualidade para a escola pública**. In revista espaço acadêmico, nº 103, dezembro de 2009.

ESPAÑA. Sistemas Educativos Nacionales – España. **Principios y legislación del sistema educativo**. In: www.oei.es/quipu/espana/ESPA03.PDF. Site consultado em dezembro de 2010.

FERNANDES, Ângela Viana Machado. **Cidadania e educação**: análise comparativa dos processos redemocratizantes da Espanha e do Brasil, ressaltando suas leis de diretrizes e bases. Tese de doutorado, 1995.

FOGAÇA, Azuete. **Educação e qualificação profissional nos anos 90**: o discurso e o fato In: OLIVEIRA, Dalila, DUARTE, Marisa R. T. (org.). Política e trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. (org.). **Gestão Democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FORTUNATI, José. **Gestão da escola pública**: caminhos e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GALLO, Sílvio. **Transversalidade e educação**: pensando uma educação não disciplinar. 2ª ed. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (org.). **O sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencantos**. Petrópolis. Vozes: 2005.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal da Educação (SME). **Projeto “Escola para o Século XXI”**. Goiânia: SME, 1997.

_____. _____. **Avaliação global das escolas da Rede Municipal de ensino de Goiânia**. SME: Goiânia, 1997a.

_____. _____. **Escola para o Século XXI**. Goiânia: SME, 1998 a.

_____. _____. **Plano de ação 1998-2000**. Goiânia: SME, 1998b.

_____. _____. **Relatório anual de avaliação do 1º ano de execução do projeto Escola para o Século XXI**. Goiânia: SME, 1998c.

_____. _____. **Diretrizes para a organização do ano letivo de 1999.** Goiânia: SME, 1999a.

_____. _____. **Relatório de atividades da Secretaria Municipal de Educação – Janeiro a junho de 1999.** Goiânia: SME, 1999b.

_____. _____. **Relatório 1998/1999.** Programa Escola para o século XXI. Goiânia: SME, 1999c.

_____. _____. **Currículo do ensino fundamental.** Goiânia: SME, 1999d.

_____. _____. **Proposta de readequação de carga horária de professores.** Goiânia: SME, 1999e.

_____. _____. **Resolução – CME nº 009, de 22 de agosto de 2000.** Goiânia: SME, 2000a.

_____. _____. **Projeto Escola para o Século XXI – Desenvolvimento e adequações.** Goiânia: SME, 2000b.

_____. _____. **Diretrizes para a organização do ano letivo de 2000.** Goiânia: SME, 2000c.

_____. _____. **Relatório gestão 1997 – 2000.** Goiânia: SME, 2000d.

_____. _____. **Diretrizes para a organização do ano letivo de 2001.** Goiânia: SME, 2001.

_____. _____. **Proposta preliminar do projeto político pedagógico da Secretaria municipal de educação de Goiânia.** Goiânia: SME, 2008

_____. _____. **Diretrizes para a organização do ano letivo de 2008.** Goiânia: SME, 2008a.

_____. _____. **Diretrizes para a organização do ano letivo de 2009.** Goiânia: SME, 2009.

_____. Conselho Municipal de Educação de Goiânia. **Legislação e Normas**. Disponível em: < <http://www.cme.goiania.com.br/>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2009.

_____. _____. **Diretrizes para a organização do ano letivo de 2010**. Goiânia: SME, 2010.

GÓMEZ, Gregório Rodríguez; FLORES, Javier Gil y JIMÉNEZ, Eduardo García. **Metodología de la investigación cualitativa**. 2ª edición: Málaga: Aljibe, 1999.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. “Cadernos Cenpec” n.º 2 – Educação Integral – 2º semestre 2006.

GUARÁ, Isa Maria. **Educação integral**: articulação de projetos e espaços de aprendizagens. 2007. www.cenpec.org.br/modules. Site consultado em março de 2010.

IBÁÑEZ, Jesús. **Por una sociología de la vida cotidiana**. Madrid: Siglo XXI.1994.

HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

KERSTENETZKY, Célia Lessa. **Escola em tempo integral já**. Quando quantidade é qualidade. In: *Ciência Hoje*. Revista de divulgação científica da SBPC. Vol. 39, outubro/2006. p. 18-20.

LIMA, Valdileia. **CIEPs: A re-invenção da escola pública?** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense.1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 17ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Margarida. **Política educacional para jovens e adultos: a experiência do projeto AJA (93/96) na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.** 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas. 1999.

MENEZES, Mindé Badauy de. SME de Goiânia: **um projeto pedagógico fundado na transformação de cotidiano.** In: ANBES, Universidade e Sociedade. Nº 7, ano 4, junho de 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MIRANDA, Maria Gouvêa de. **Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina.** Cadernos de pesquisa. São Paulo, nº 100, p. 37-48, março, 1997.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. **As incomparáveis virtudes do mercado: políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do neoliberalismo.** In: KRAWCZYKS, Nora, CAMPOS, Maria Malta. & HADDAD, Sérgio. (org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate.** Campinas SP: Autores Associados, 2000.

MOLL, Jaqueline (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MUCCHIELLI, Roger. **A psicologia da publicidade e da propaganda.** Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1978.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação** in revista brasileira de educação nº28, 2003.

PARO, Vitor et alii. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público.** São Paulo: Cortez Editora, 1988.

PEREIRA, Eva Waisros. **Escola parque de Brasília: uma experiência de educação integral 2009**. Disponível em: www.faced.ufu.br/colubhe06. Site consultado em junho de 2010.

PEGORER, Valter. **Os 17 passos para a implantação da educação integral**. Disponível em: www.educacaointegral.com. Site consultado em 23 de novembro de 2010.

PUELLES-BENITEZ, M. D. **Educación e ideologia en España contemporanea**. Barcelona: Labor, 1986.

RIBEIRO, Darcy. **O livro do CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RODRIGUEZ GÓMEZ, Gregório; FLORES, Javier Gil y JIMÉNEZ, Eduardo García. **Metodología de la investigación cualitativa**. 2ª edición: Málaga: Aljibe, 1999.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. **Gênese e sentidos dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física Escolar Brasileira**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal

ROSEMBERG, Fúlvia. **Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional** In: KRAWCSZYKS, Nora. CAMPOS, Maria Malta & HADDAD, Sérgio. (org.) **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debates**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SÁ, Maria José. **Ano letivo começa com 64 escolas em tempo integral**. Disponível em: www.goiania.go.gov.br. Site consultado em dezembro de 2010.

SACRISTÁN, Juan Gimeno. **Reformas educativas y reforma del currículo**. In: WARDE, M. J. **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de Pós-Graduados em Educação, História e Filosofia da Educação, 1999.

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

SEVERINO, Antônio José. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Marta Jane. **Aceleração da Aprendizagem**: uma análise do subprojeto da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.

SOARES, Maria Clara Souto. **Banco Mundial: políticas e reformas**. In: TOMASI, Livia, WARDE, Mírian Jorge, HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUZA, Luciane Aparecida de. **Centro Integrado de Educação Pública**: um espaço/tempo alfabetizador em questão. 2005. 176 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005.

SOWAYA, Sandra Maria. **Desnutrição e baixo rendimento escolar**: contribuições críticas. REVISTA ESTUDOS AVANÇADOS NÚMERO 20, 2006. www.scielo.br/pdf/ea/v20n58/13.pdf. site consultado em 26 de dezembro de 2010.

TOMASI, Livia de. WARDE, Mírian Jorge, HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação Básica?** As estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, Livia, WARDE, Mírian Jorge, HADDAD, Sérgio. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998.

TURIBA Luis. **O homem que sonhou a UNB**. UnB revista. Brasília, jul. 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1989.

VALADARES, Florence Rodrigues. **Análise da implantação e implementação do Projeto Escola para o Século XXI**. Dissertação (mestrado em educação) Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2002.

VARELA Julia. **Las reformas educativas a debate (1982-2006)**. Morata. Madrid. 2007.

VARIOS AUTORES. **Orientaciones para la Organización y la Gestión Democrática de los Centros.** Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Promoción y Evaluación Educativa. 1995

VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. **Escola de tempo integral:** buscando evidências de um ensino de qualidade. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, 2003.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Declaração Mundial sobre Educação para todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Brasília, DF: SBS ed. Seguradoras, 1990.

ZIBAS, Dagmar. **A reforma educacional espanhola:** entrevista com Mariano Enguita e Gimeno Sacristán. Fundação Carlos Chagas. Revista Argentina de Educación, n.26, maio 1999.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS ESPANHOLAS

- LEY ORGÁNICA 3-7-1985, NÚM. 8/1985 (LODE);
- LEY ORGÂNICA DE EDUCACIÓN, DE 3 DE MAIO DE 2006 (LOE);
- LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO DE ESPAÑA 1/1990, de 3 de octubre (LOGSE);
- LEY ORGÁNICA 20-11-1995, NÚM. 9/1995 (LOPEG);
- *Real Decreto* 1513/2006, de 7 de dezembro, que estabelece o conteúdo mínimo para a educação primária;
- *Real Decreto* 1630/2006, de 29 de dezembro, que estabelece o conteúdo mínimo do segundo ciclo da educação infantil;
- *Real Decreto* 806/2006, de 30 de junho, que estabelece o calendário de aplicação da nova ordenação do sistema educativo espanhol, estabelecido pela LOE (BOE 14-07-2006);

- *Real Decreto 2393/2004*, de 30 de dezembro, que aprova o regulamento da LO 4/2000 de 11 de janeiro, que trata dos direitos e liberdades dos estrangeiros na Espanha e sua integração social.