

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SORAYA VIEIRA SANTOS

**A AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR EM PROPOSTAS DE
EDUCAÇÃO PÚBLICA INTEGRAL**

GOIÂNIA

2009

SORAYA VIEIRA SANTOS

**A AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR EM PROPOSTAS DE
EDUCAÇÃO PÚBLICA INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Gouvea de Miranda.

GOIÂNIA

Maio/2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

Santos, Soraya Vieira.
S237a A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral [manuscrito] / Soraya Vieira Santos. – 2009. ix, 138 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marília Gouvea de Miranda.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2009.

Bibliografia: f. 125-137.

Apêndice.

1. Escola Pública – Tempo Integral 2. Escola Pública

– Organização I. Miranda, Marília Gouvea. II. Universidade Federal de Goiás. **Faculdade de Educação**. III. Título.

CDU: 371.253

SORAYA VIEIRA SANTOS

**A AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR EM PROPOSTAS DE
EDUCAÇÃO PÚBLICA INTEGRAL**

Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em 12 de maio de 2009, pela Banca Examinadora constituída pelas docentes:

Profa. Dra. Marília Gouvea de Miranda (orientadora) – UFG
Presidente da Banca

Profa. Dra. Anita C. Azevedo Resende – UFG

Profa. Dra. Regina Vinhaes Gracindo – UNB

Para as crianças e adolescentes que freqüentam escolas públicas de tempo integral no Brasil, na esperança de que seu tempo escolar constitua o início de uma experiência formativa.

Para Denison, que transformou tudo aquilo que é importante para mim em algo igualmente importante para ele. Este trabalho é exemplo disso.

Agradecimentos

Ao longo da caminhada acadêmica, certamente não estive sozinha. A realização deste trabalho, que sinaliza um começo – um momento de travessia –, contou com a colaboração e apoio de muitas pessoas. Agradeço especialmente:

À professora Marília Gouvea de Miranda, minha orientadora na iniciação científica e no curso de mestrado, por ter acreditado em mim e por me ensinar os primeiros passos do estudo no campo da educação. Sou grata por sua dedicação no trabalho de corrigir meus enganos e conduzir-me no caminho da investigação científica. Suas sugestões, suas indicações, sua atenção, seu rigor e, sobretudo, sua presença constante marcaram os rumos da minha vida acadêmica e, seguramente, da minha vida como um todo.

Às professoras Anita C. A. Resende e Andréia F. da Silva, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação, imprescindíveis para a construção do texto final.

Aos professores e alunos do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura (NEPPEC) da Faculdade de Educação da UFG, pelas discussões teóricas e momentos compartilhados. De maneira distinta:

À Susie A. de Roure, por ter indicado o meu nome para participar do Núcleo ainda no primeiro ano da minha graduação em Pedagogia, quando fui fortemente marcada por suas aulas, e por ter sido constante exemplo para minha vida. Seus conselhos são preciosos para mim.

À Luely Duarte e Gina Glaydes, por terem acompanhado todo o meu trabalho na iniciação científica e pelo tempo dedicado para investir na minha formação. Cada avanço que alcancei traz as marcas da contribuição de vocês.

À Maria do Rosário, minha orientadora no trabalho de conclusão de curso de graduação, pelo forte incentivo e apoio, que me servem de inspiração.

À Anita (mais uma vez!), que impulsionou minha participação em grupos de estudos e seminários do Núcleo, dedicando atenção para me ensinar os conceitos mais básicos. Na sua companhia tenho sempre vivenciado experiências formativas.

À Mona Bittar e Edna Queirós, que compartilharam meus momentos de decisão e estiveram presentes para me incentivar a prosseguir.

À Sílvia Mendanha, Camila Roldão, Camila Fleury, Renata Soares, Leilyane Massom e Kaithy Oliveira, que repartiram comigo o percurso de formação.

À Rachel Bastos, que, de companheira de estudos e trabalho, tornou-se grande amiga, especial. Seu apoio foi fundamental em todas as fases dessa dissertação, desde o momento em que o projeto de pesquisa era ainda quase um sonho...

Aos demais professores da Faculdade de Educação da UFG, que na graduação e na pós-graduação se propuseram a me inquietar e encorajar, cada um ao seu modo. Particularmente, aos professores Ged Guimarães, Ildeu Coelho, Jadir Pessoa, João Ferreira, Dalva Eterna e Maria Margarida.

À professora Geovana Reis, que me auxiliou no movimento de conhecer o Programa “Mais Educação” do governo federal, e ao João Batista, do Conselho Municipal de Educação, que colaborou comigo na compreensão dos processos de financiamento da educação pública em Goiânia.

Ao CNPq, pela bolsa de estudos concedida na iniciação científica e no mestrado.

À Márcia Rejane e à Silvana, da Divisão da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (DEFIA) da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, pelo apoio para a realização da pesquisa.

Aos funcionários e alunos da Escola Municipal em Tempo Integral tomada como caso para o presente estudo, pela recepção e possibilidade de execução do trabalho.

Aos amigos, mais chegados que irmãos, Deize, Ludmila Pires, Ruth Sara, Rafael, Thayse, Hálisson, Giane, Raquel e Jefferson, pela amizade sincera e amparo nos momentos difíceis, especialmente quando precisei ser submetida a um procedimento cirúrgico durante o curso de mestrado.

À minha irmã, Ludmila, que se dedicou na transcrição das entrevistas realizadas e na digitação do meu diário de campo.

Aos meus pais, Fablucio e Marina, que sempre acreditaram no meu potencial e me deram condições para dedicar-me aos estudos. Esse trabalho só foi possível pelo apoio constante de vocês.

Ao Denison, meu amor, que suportou os momentos quase insuportáveis em que o trabalho me consumia. As palavras são insuficientes diante do seu carinho.

Sobretudo a Deus, alicerce da minha vida.

O TEMPO

*O despertador é um objeto abjeto.
Nele mora o Tempo. O Tempo não pode viver sem nós,
para não parar.
E todas as manhãs nos chama freneticamente como um
velho paralítico a tocar a campainha atroz.
Nós
é que vamos empurrando, dia a dia, sua cadeira de rodas.
Nós, os seus escravos.
Só os poetas
os amantes
os bêbados
podem fugir
por instantes
ao Velho... Mas que raiva impotente dá no Velho
quando encontra crianças a brincar de roda
e não há outro jeito senão desviar delas a sua cadeira
de rodas!
Porque elas, simplesmente, o ignoram...*

Mário Quintana (2005)

Resumo

SANTOS, Soraya Vieira. *A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral*. 2009. 138 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

A ampliação do tempo escolar por meio da implantação de propostas de escola integral tem sido crescente nas redes públicas de ensino no Brasil. Frente a essa questão, este trabalho, inserido na Linha de Pesquisa Cultura e Processos Educacionais, tem como suposto que a mudança na compreensão e organização do tempo é parte constitutiva de uma proposta de escola em tempo integral. Assim, objetiva analisar como a ampliação do tempo escolar tem sido concebida em distintas propostas de escola integral em andamento no Brasil, implantadas a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. São apresentadas as propostas de escola integral em curso no ano de 2008 nas redes públicas de ensino estaduais e municipais, assim como se apresenta o Programa Mais Educação do governo federal. Para apreensão do cotidiano em uma escola integral, elegeu-se como *lócus* de investigação uma Escola Municipal em Tempo Integral da rede de ensino de Goiânia/GO, onde se realizou pesquisa de campo por meio de análise documental, entrevista e observação. A pesquisa empírica revelou que a característica central da organização do tempo na escola municipal em tempo integral é a improvisação. Os resultados indicam quatro características fundamentais para compreensão do tempo escolar nas propostas de escola integral, quais sejam: 1) certa desresponsabilização do Estado pela educação pública, ainda que a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola produza a aparente percepção de que o Estado está aumentando sua atuação; 2) ênfase na questão do risco social de crianças e adolescentes, de modo que a função de assistência social passa a ser incorporada às responsabilidades da instituição escolar; 3) distinção entre escola integral e educação integral, com base na idéia de que não basta oferecer uma escola de jornada completa, é preciso ofertar uma educação integral, que extrapola o ambiente escolar; 4) busca por um “novo” modelo de escola para atender às novas exigências sociais. Essas características foram discutidas a partir do referencial teórico de Gramsci e das contribuições de Mészáros, tendo como base dois temas centrais, são eles: a relação entre Estado e sociedade civil, e a educação integral na perspectiva de inovação educacional. O estudo sugere a necessidade de compreensão da escola como direito, na perspectiva de contribuir para o alcance de uma igualdade plena. São indicadas possibilidades para continuidade das investigações sobre a problemática da escola integral no Brasil, tendo em vista tratar-se de um tema atual para compreensão da educação pública no país.

Palavras-chave: ampliação do tempo escolar; escola de tempo integral; organização da escola pública.

Abstract

SANTOS, Soraya Vieira. *The increase in the school period in proposals of full-time public education*. 2009. 138 p. Thesis (The Post Graduate Program in Education) – School of Education, Federal University of Goiás.

The increase of classroom time by means of the enacting of the proposals of full-time school period has been growing in public schools in Brazil. This paper, inserted in the Line of Cultural Research and Education Processes, has as its supposition that the change in the understanding and organization of the period is an essential part of a proposal of full time school sessions. Therefore, the objective is to analyze how the increase in the school period has been conceived in distinct proposals in full-time school in formation in Brazil, beginning with the promulgation of the Law of Directives and Basis of National Education in 1996. Within it are the proposals for full-time school sessions in 2008 in the public school systems, both state and municipal, as the More Education Program is presented by the federal government. In order to understand the everyday routine of a full-time school period, a Full-time Municipal School in the Goiania school district in Goiás was chosen as the locus of the investigation, where field research was carried out by means of the analysis of documents, interviews and observation. The empirical research revealed that the central characteristic of the organization of time in the municipal full-time school is improvisation. The results reveal four fundamental characteristic for understanding the school period in the proposals of full-time school, which are: 1) a certain lack of responsibility by the state for public education, even though the increase in the time that the student stays in the school produces an apparent perception that the state is increasing its participation; 2) emphasis on the social risk for children and teenagers, so that the function of social welfare becomes incorporated into the responsibilities of the educational institution; 3) a distinction between full-time period and full-time education, based on the idea that it is not enough to offer a school with a full schedule, but it is necessary to offer whole education, that surpasses the school environment; 4) a search for a “new” model of school to heed the new social demands. These characteristics were discussed from the theoretic reference point of Gramsci and the contributions of Meszaros, having two central themes as a base, which are: the relationship between the State and civilian society, and full-time education in the perspective of educational innovation. The study suggests the need for understanding school as a right, in the perspective of contributing to the achievement of complete equality. Possibilities for continuing the investigations about this problem of full-time school in Brazil are suggested, considering that it is a current theme for the understanding of public schools in this country.

Key words: increase of school period; full-time school; organization of public school.

Sumário

Resumo	vii
Abstract	viii
Introdução	10
Capítulo I – O tempo escolar em propostas de escola integral em curso na educação pública brasileira	23
1.1. Experiências de escola integral em andamento nas redes estaduais de ensino	26
1.2. Experiências de escola integral em andamento nas redes municipais de ensino	33
1.3. O Programa “Mais Educação”	42
Capítulo II – O tempo escolar em uma escola em tempo integral da Rede Municipal de Goiânia	46
2.1. A Proposta Político-Pedagógica das Escolas Municipais em Tempo Integral	50
2.2. O tempo escolar no cotidiano de uma Escola Municipal em Tempo Integral	58
2.3. O “improvisado” como proposta pedagógica na organização do tempo escolar	72
Capítulo III – A compreensão do tempo escolar na escola integral	81
3.1. A relação entre Estado e sociedade civil	84
3.1.1. A desresponsabilização do Estado pela educação pública ...	91
3.1.2. A questão do risco social	95
3.2. A educação integral na perspectiva de inovação educacional	101
3.2.1. A distinção entre escola integral e educação integral	103
3.2.2. A busca por um “novo” modelo de escola	108
3.3. A ampliação do tempo escolar como projeto de emancipação	117
Considerações Finais	122
Referências	126
Apêndice A: Literatura identificada sobre escola integral no Brasil	133
Apêndice B: Ficha-síntese de caracterização institucional	138

Introdução

A discussão do tema da organização escolar em tempo integral reporta a uma série de estudos realizados no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia, Educação e Cultura – NEPEEC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, no qual a autora dessa dissertação atuou como bolsista de iniciação científica no período de 2003 a 2006. Esses estudos, de forma geral, apresentavam como norte a investigação sobre os fundamentos do ato educativo. Nesse sentido, destaca-se uma pesquisa¹ realizada sobre as publicações brasileiras do período de 2000 a 2005 que tratavam da mudança da organização escolar em séries para novas formas de organização da escola, isto é, em ciclos de desenvolvimento ou aprendizagem, progressão continuada e classes de aceleração.

Dentre os artigos selecionados nesse levantamento, notou-se crescente preocupação dos autores quanto à adequação da escola aos “novos tempos” da sociedade, sendo defendida, para tanto, certa reformulação da maneira como o ensino se organiza e se apresenta na educação pública, reiterando a idéia de que a “solução” para os problemas da educação passa por uma mudança quanto à forma de organizar a escola. A partir desse estudo, chamou a atenção o fato de que a maior parte dos artigos defendia que o alcance da qualidade e da democratização da educação pressupõe um aumento do tempo que as crianças devem ter para sua aprendizagem. Mesmo os autores que apresentavam posição relativamente cautelosa diante do fim da reprovação escolar e da organização da escola em ciclos, como Freitas (2003), por exemplo, apresentavam como perspectiva a idéia de que a ampliação do tempo de escola se configura como luta indispensável para quem defende a qualidade no ensino.

Dessa forma, uma apreensão geral do tema da ampliação da jornada escolar mostrou que o acréscimo do tempo de permanência dos alunos na escola, isto é, a escola em tempo integral, é atualmente defendida por educadores, gestores e pesquisadores. É possível comprovar essa afirmativa por meio dos programas partidários, das organizações não-governamentais que atuam no campo da educação ou das orientações internacionais para a área educacional, como expresso, por exemplo, no relatório de “Educação para Todos” publicado pela Organização das Nações Unidas para a

¹ Pesquisa intitulada “Tempos e espaços na educação de massas: a organização escolar em ciclos de formação”, coordenada pela Profa. Dra. Marília Gouveia de Miranda.

Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2008), em que se afirma: “Um período letivo mais prolongado permite completar uma formação e adquirir mais competências”.

Dados recentes divulgados pelo Ministério da Educação tendem a reforçar a defesa pela ampliação da jornada diária, especialmente a partir da constatação de que o tempo integral tem trazido bons resultados educacionais às escolas em que foi implantado. Na análise do 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. Em 2007, eram 186.975 alunos. Hoje, são 919.208” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

Assim como é crescente a defesa pelo tempo integral, tem sido crescente também o número de propostas das redes públicas de ensino no Brasil que têm em vista a implantação dessa forma de organização do tempo escolar. A educação brasileira não está isolada nesse processo e segue uma tendência que se evidencia em outros países, o que pode ser ratificado pelo tempo que os alunos de países considerados desenvolvidos permanecem na escola.

Na Alemanha, Espanha, Austrália e Finlândia, por exemplo, as crianças que freqüentam o período obrigatório de escolaridade (com duração de dez anos nos dois primeiros países e nove anos nos dois últimos) ficam entre seis e oito horas diárias na escola. Nos Estados Unidos a jornada diária escolar também é ampliada e dura oito horas para o ensino fundamental, que é de dez anos. Mesmo em países considerados subdesenvolvidos, ou em desenvolvimento, já há uma tendência em expandir o tempo escolar, como é o caso do Chile, melhor resultado dentre os países da América Latina em exames internacionais de aprendizagem na educação básica, onde as crianças ficam entre cinco e oito horas e meia na escola por um período de doze anos. Deve-se mencionar também Cuba, onde o período diário na escola dura entre cinco e oito horas e meia para os alunos do ensino fundamental, que tem duração de nove anos².

No Brasil, ainda que as propostas de implantação do tempo integral nas redes públicas sejam recentes, a defesa de uma escola pública para atender crianças não apenas em período parcial, mas de maneira integral, surgiu com Anísio 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

² Esses dados, referentes ao ano de 2008, estão disponíveis nos *sites* oficiais dos respectivos países, mas foram sistematizados por Barros (2008).

John Dewey. Anísio Teixeira defendia a educação como elemento-chave do processo de inovação e modernização da sociedade, por isso acreditava que era preciso empenhar-se na organização e administração do sistema público de ensino, para garantir uma educação que pudesse constituir-se como integral, abrangendo todas as dimensões da vida da criança.

No exercício de diversos cargos executivos que assumiu, Anísio Teixeira propôs a criação da primeira escola pública brasileira com funcionamento em tempo integral, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, ou Escola Parque, localizado no bairro da Liberdade, em Salvador (Bahia). Essa instituição foi pioneira no país e trazia em sua gênese uma proposta de educação profissionalizante e em tempo integral, voltada para as populações de baixa renda.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi a primeira demonstração dos diversos centros de Educação Primária que o projeto de Anísio Teixeira previa, embora tenha também se tornado o único, uma vez que o projeto não foi adiante. O Carneiro Ribeiro, inaugurado em 1950 na gestão de Otávio Mangabeira como governador da Bahia, deveria fornecer um modelo de escola primária em tempo integral, a partir dos seguintes objetivos:

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

Segundo Teixeira (1994), nesse centro o dia escolar era dividido em dois períodos, um de instrução em classe e outro de trabalho, educação física, atividades propriamente sociais e atividades artísticas. Os alunos permaneciam na instituição no período de 7:30h às 16:30h. Para que o projeto se tornasse mais econômico, foi construído um complexo de quatro escolas-classe, para mil alunos cada uma, e uma escola-parque, com pavilhão de trabalho, ginásio, pavilhão de atividades sociais, teatros e biblioteca para os quatro mil alunos. Em um período os alunos freqüentavam a escola-classe e no outro a escola-parque, demonstrando separação do tempo escolar entre as atividades propriamente pedagógicas e as atividades complementares.

Os planos para o Centro Educacional Carneiro Ribeiro previam também a construção de residência para duzentos alunos, ou cinco por cento da matrícula total, com o objetivo de abrigar as crianças que necessitavam de educação com internamento (TEIXEIRA, 1994, p. 165), o que em verdade não chegou a se concretizar. Contudo, todas as crianças atendidas, que tinham entre sete e quinze anos, contavam com assistência médica e odontológica, com assistência alimentar e com o apoio de orientação e supervisão educacional.

Em sua vasta obra, Anísio Teixeira defendeu reiteradamente a necessidade de a educação escolar ser oferecida em tempo integral, especialmente no que se refere aos primeiros anos escolares, como no livro “Educação não é privilégio”, publicado inicialmente em 1957, quando dizia:

A educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada – ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja, eficiência de ação: hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse na companhia de outros, para o trabalho ou o recreio; hábitos de gosto, ou seja, de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte); hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem [...]. Somente escolas destinadas a fornecer informações ou certos limitados treinamentos mecânicos podem ainda admitir o serem de tempo parcial.

A escola primária visando, acima de tudo, a formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência, não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral. (TEIXEIRA, 1994, p. 105).

Na escola em tempo integral idealizada por Anísio Teixeira, e concretizada particularmente na experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, havia uma preocupação com a preparação dos alunos para o mundo do trabalho, especialmente com a oferta de cursos profissionalizantes. Como essa escola em tempo integral destinava-se ao atendimento de alunos de baixa renda, seu idealizador previa a necessidade de treinamento das crianças para exercerem um papel produtivo na sociedade, contudo, Eboli (1969) destaca:

Este setor da Escola-Parque visa, principalmente, educar o aluno pelo trabalho para o trabalho [...]. Não existe, assim, a preocupação de se ensinar determinado trabalho, mas, fundamentalmente, de oferecer oportunidade para se aprender a trabalhar. Os grupos de meninos que por ali passam, adquirem, no mínimo, habilidade em uma técnica; mas, seguramente, levam algo muito mais importante: o gosto e o amor pelo trabalho (p. 41).

Dentre outras modalidades, a Escola-Parque oferecia cursos de desenho, modelagem e cerâmica, corte e costura, marcenaria, trabalho sobre couro, tapeçaria e tecelagem. Mas o centro propiciava, ainda, aulas de música, dança e teatro, além de diversas outras atividades culturais e de educação física.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro tornou-se inspiração para a construção do sistema escolar de Brasília no final da década de 1950 e início da década de 1960. A proposta do Sistema Integrado de Educação Pública de Brasília era “abrir oportunidades para a capital do país oferecer à nação um conjunto de escolas que constituísse exemplo e demonstração para o sistema educacional brasileiro”(TEIXEIRA, 1994, p. 165). 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.

O projeto do Sistema Integrado de Educação previa a permanência dos alunos na escola por um período de oito horas diárias:

No centro de educação elementar, a criança, além das quatro horas de educação convencional, no edifício da "escola-classe", onde aprende a "estudar", conta com outras quatro horas de atividades de trabalho, de educação física e de educação social, atividades em que se empenha individualmente ou em grupo, aprendendo, portanto, a trabalhar e a conviver (TEIXEIRA, 1961, p. 197).

O plano elaborado por Anísio Teixeira para Brasília, com referência à educação primária, compreendia jardins de infância (destinados à educação de crianças nas idades de quatro, cinco e seis anos), escolas-classe (para o ensino das matérias convencionais) e escolas-parque (para complementar a tarefa das escolas-classe por meio de atividades artísticas e recreativas). Como no funcionamento do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, cada escola-parque de Brasília deveria comportar alunos de quatro escolas-classe. Entretanto, o plano logo começou a não funcionar adequadamente, segundo o

seu autor, primeiro devido ao alto custo do empreendimento e, depois, devido ao crescimento da matrícula e à necessidade de ampliação do número de vagas, como expressou Teixeira ainda em 1957: “O crescimento da matrícula já começa a por em perigo o programa em sua integridade e a instaurar a escola de tempo parcial e semiparcial” (1994, p. 169).

A intenção de disseminar a idéia de escola em tempo integral para os alunos que estão iniciando sua escolaridade não se concretizou plenamente como previa o idealizador das escolas-parque, contudo, ele acreditava que a partir do exemplo do centro construído em Salvador, estariam em germe grandes mudanças na educação brasileira:

Caso permitam as circunstâncias, a experiência em desenvolvimento em Salvador, Bahia, poderá constituir-se o passo inicial de um esforço que não seja apenas um remédio circunstancial, mas a própria solução do problema da educação primária comum no Brasil, ou seja a necessária mudança estrutural da escola primária, para atender aos objetivos da sociedade nova que o desenvolvimento econômico acelerado virá inevitavelmente trazer, e que, só por meio do agente catalítico desse novo tipo de educação, deixará de ser uma convulsão para ser uma solução (TEIXEIRA, 1994, p. 173).

Na concepção de Anísio Teixeira, a organização do tempo escolar em período integral constitui-se em verdadeira e, imprescindível, possibilidade de avanços para a educação pública. Fica claro que a proposta de oferecer escola em tempo integral, nesse contexto, relaciona-se com as mudanças no mundo do trabalho e com as transformações sociais e econômicas, especialmente porque esse educador era otimista em relação às possibilidades que todas as crianças poderiam ter na sociedade capitalista, desde que desfrutassem do acesso aos bens culturais oferecidos pela escola.

Inspirada no ideário de Anísio Teixeira, a experiência de escola em tempo integral realizada no estado do Rio de Janeiro na década de 1980, ficou nacionalmente conhecida. Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), foram gestados em meio a grandes mudanças que ocorreram no cenário político brasileiro, com o fim do regime militar e com o estabelecimento de uma legislação partidária que fez surgir diversos partidos. Nesse período, como em outros contextos históricos, a educação foi tomada como “bandeira” de distintos programas partidários e, Leonel Brizola, filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT) e eleito governador do Rio de Janeiro em 1982,

elegeu essa bandeira como prioridade em seu governo, tendo a escola em tempo integral como elemento principal.

Brizola criou a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, integrada pelas Secretarias de Educação do Estado e do Município, pelo Reitor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pelo vice-governador Darcy Ribeiro, sob a presidência deste último. O objetivo desta Comissão era formular e orientar a execução de toda a política educacional do Rio de Janeiro em âmbito estadual e municipal. Dentre as medidas estabelecidas pela Comissão, estava a ampliação da rede escolar em regime de tempo integral nos moldes propostos por Anísio Teixeira (RIBEIRO, 1986).

O primeiro CIEP foi inaugurado em 1985 e, até 1987, foram implantados 127 no estado do Rio de Janeiro (STOCK, 2004). 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, fica o ginásio coberto com quadra, arquibancada e vestiários. No terceiro, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos residentes. Há prédios menores devido à dimensão dos terrenos onde estão construídos. Neste caso, o CIEP Compacto é composto apenas pelo prédio principal, ficando no terraço a quadra coberta, os vestiários, a biblioteca e as caixas d'água (RIBEIRO, 1986).

Na proposta dos CIEPs, a permanência dos alunos na escola era de oito horas, embora pesquisas revelem que o horário de saída das crianças era organizado conforme o ano escolar, isto é, as classes de alfabetização, em alguns casos, eram liberadas mais cedo da escola que as demais³. A organização da rotina nos CIEPs poderia ser alterada conforme a gestão das unidades escolares mas, em geral, cada

[...] escola foi projetada para atender 600 crianças em turno único, além de 400 à noite, na educação juvenil. Durante o dia os alunos deveriam ter, além das aulas curriculares, orientação no estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso à leitura de livros e revistas na biblioteca, de vídeos na sala para esse fim, e participação em eventos culturais (MAURÍCIO, 2004, p. 41).

Nos CIEPs, o tempo escolar não estava centrado na preparação para exercício de uma profissão, mas na ampliação das possibilidades relativas ao conhecimento e às

³ Nesse sentido ver Paro et al. (1988, p. 84).

atividades esportivas e recreativas. Nos anos que se seguiram à implantação dos primeiros CIEPs, o governo do Rio de Janeiro foi assumido por distintas gestões que ora enfatizaram e criaram condições para o funcionamento dessas escolas, ora relegaram os CIEPs ao esquecimento. Por vezes, os governos a favor da proposta construíram novos CIEPs, e os governos contrários transformaram os existentes em escolas de tempo parcial. As principais críticas a esse projeto foram, segundo Paro et al. (1988), primeiro, relativas ao alto custo de construção e, especialmente, de manutenção das escolas e do pessoal necessário para seu funcionamento e, segundo, relativas ao fato de os CIEPs constituírem-se em uma rede paralela de ensino, em detrimento das demais escolas públicas.

Além da experiência dos CIEPs, 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 escola⁴, como o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), implementado entre os anos de 1986 e 1993 pelo governo estadual de São Paulo. 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). Ao contrário dos CIEPs, a proposta do PROFIC não tinha a escola como instituição central para a oferta das atividades complementares, sendo utilizados espaços alternativos fora do ambiente escolar para realização destas atividades, com o envolvimento de diversos órgãos das prefeituras municipais e de entidades privadas.

Devido ao seu caráter assistencialista, o PROFIC foi bastante criticado e acusado de preocupar-se, sobretudo, com a “questão do menor”, em detrimento das funções pedagógicas da escola, sendo extinto ao término do ano letivo de 1993, sem ter sido objeto de uma avaliação mais profunda de seus resultados quanto à ampliação das atividades e do tempo escolar dos alunos.

Ainda com base especialmente no projeto dos CIEPs, foram construídos no Brasil, na década de 1990, os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs). Esses centros foram idealizados pela equipe do governo de Fernando Collor de Mello como parte de uma política social voltada para ações integradas de educação, saúde,

⁴ Outras experiências que não ampliaram diretamente o tempo diário do aluno na escola, mas que propuseram mudanças na organização e compreensão do tempo escolar nesse período, foram o Programa de expansão e melhoria do ensino rural (Edurural) e o Ciclo Básico (CB – implantado nos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro).

assistência e promoção social para crianças e adolescentes, denominada Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA):

O modelo proposto teve as seguintes características: atendimento social integrado em um mesmo local; atendimento em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada; e, como característica principal, a implantação de unidades físicas — o Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente — CIAC. Este centro previa o atendimento em creche pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva. A meta definida foi a construção de cinco mil CIAC's para atender a aproximadamente seis milhões de crianças, sendo 3,7 milhões em escolas de primeiro grau e 2,3 milhões em creches e pré-escolas. (SOBRINHO e PARENTE, 1995, p. 6).

Posteriormente, em 1994, no governo de Itamar Franco, os CIACs passaram a ser chamados de Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), numa tentativa de desvincular o projeto do governo anterior e de enfatizar a “pedagogia da atenção integral e as formas de desenvolvê-la” (SOBRINHO e PARENTE, 1995, p. 7). Até o início do ano de 1995, havia 146 CAICs em funcionamento, sendo que outras obras estavam previstas ou em andamento. Entretanto, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso à presidência, a partir de 1995 o projeto foi descaracterizado e a maior parte dos centros construídos foi repassada aos governos estaduais ou municipais.

Atualmente, grande parte dos prédios construídos com o fim de serem 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 ensino regular oferecido em turnos parciais), e um tornou-se sede descentralizada da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Mas há CAICs que continuam oferecendo atividades nos moldes previstos pelo projeto inicial, por iniciativa dos governos locais, como o CAIC construído em 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).

Entretanto, ainda que possam ser encontradas experiências como as do CAIC e dos CIEPs do Rio de Janeiro em andamento desde as décadas de 1980 e 1990⁵, o aumento dos projetos e da execução de propostas que prevêm a expansão da jornada escolar no Brasil, deu-se particularmente após a promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. A LDB/1996 prevê que o ensino fundamental no Brasil deve ser progressivamente ministrado em tempo integral, por isso diversos sistemas estaduais e municipais do país vêm gradualmente implantando essa forma de organização da escola. Da mesma forma, o governo federal também tem implementado programas que visam colaborar com a ampliação da jornada escolar nas instituições de ensino fundamental⁶.

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 rede estadual iniciou a implementação dessa modalidade em agosto de 2006 e atualmente possui 77 escolas em tempo integral, beneficiando mais de 18 mil alunos (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS, 2008). A rede municipal de educação de Goiânia iniciou a implantação de escolas de tempo integral em abril de 2005 e vem gradativamente ampliando o número de unidades que atendem seus alunos nessa modalidade sendo que, em 2008, contou com treze escolas integrais que atenderam mais de três mil alunos (PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIÂNIA, 2008). Todos esses fatos mostram como o tema está em crescente evidência, de modo que as pesquisas sobre a organização da escola em tempo integral são recentes, especialmente no Brasil.

Deve-se ressaltar que a ampliação da jornada diária do estudante na escola se configura como importante avanço para a educação pública, pois apresenta a possibilidade de aumento de todo o aparato que a educação escolar, especialmente pública, oferece aos seus alunos. Contudo, tendo em vista que as propostas de escola integral estão sendo implementadas em meio a condições históricas específicas, é preciso apreender seus pressupostos e analisar em que medida constituem mudanças na forma de compreensão da escola e, particularmente do tempo escolar.

⁵ Apesar das mudanças no governo e as sucessivas modificações no projeto, pesquisas mostram que há CIEPs sob coordenação do estado e de prefeituras municipais do Rio de Janeiro que permanecem com o atendimento em tempo integral (COELHO e CAVALIERE, 2002).

⁶ Cf. art. 34 da lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Ver também os objetivos e metas para o ensino fundamental descritas no Plano Nacional de Educação, de 2001. Sobre as propostas de escola em tempo integral em andamento no Brasil, ver o capítulo 1 desta dissertação.

Nessa perspectiva, o presente trabalho pretende investigar como a ampliação do tempo escolar tem sido concebida em distintas propostas de escola integral em curso no país, e em particular, em uma escola em tempo integral pertencente à Rede Municipal de Educação de Goiânia. Tem-se como suposto que a mudança na compreensão e organização do tempo é uma dimensão constitutiva de uma proposta de escola em tempo integral.

Para elucidar a questão proposta, o trabalho de investigação, do ponto de vista metodológico, foi dividido em três etapas, ainda que estas etapas não tenham acontecido de forma sucessiva e tenham, algumas vezes, se entrelaçado no percurso da pesquisa. Na primeira etapa, realizou-se um levantamento acerca do que existe na literatura acadêmica sobre o tema da escola integral no Brasil e, particularmente, sobre a questão do tempo escolar na escola integral.

Para identificação dessa literatura, além dos livros encontrados, foram levados em consideração especialmente as dissertações, teses e artigos disponibilizados na íntegra por meio da rede mundial de computadores. Utilizou-se como base de busca o portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁷, a página da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)⁸, a base de dados do *Scielo*⁹ e as bibliotecas digitais das respectivas universidades, nas quais foi possível a obtenção de dissertações e teses na íntegra. As publicações encontradas estão relacionadas no apêndice A¹⁰, sua leitura contribuiu para a realização de todas as etapas da pesquisa, particularmente para a discussão das propostas de escola integral em andamento no Brasil e para a análise dos dados encontrados a partir do estudo de campo.

A segunda etapa do estudo se caracterizou pelo mapeamento das experiências de escola integral em andamento nas redes públicas de ensino brasileiras, particularmente no período que se sucede à promulgação da LDB/1996. Esse mapeamento foi realizado tendo como base a literatura sobre escola integral e os dados divulgados pelas Secretarias estaduais e municipais de educação acerca de suas propostas de ampliação da jornada escolar, sobretudo por meio das páginas oficiais das respectivas Secretarias e

⁷ <http://www.capes.gov.br>

⁸ <http://www.anped.org.br>

⁹ <http://www.scielo.br>

¹⁰ A literatura sobre escola integral listada no apêndice A foi segmentada da seguinte forma: 1) livros; 2) artigos publicados em revistas científicas; 3) Trabalhos publicados em Reuniões Anuais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação); 4) Dissertações e Teses.

por meio das informações fornecidas nos sítios de fundações e organizações não-governamentais parceiras das prefeituras e governos estaduais. O mapeamento também contou com uma caracterização do programa do governo federal que tem instituído o contraturno de atividades em diversas escolas em todo o país, isto é, o Programa “Mais Educação”, descrito por meio das informações contidas na página oficial do Ministério da Educação.

A partir desse mapeamento foi possível analisar como a ampliação do tempo escolar tem sido tratada e compreendida em distintas propostas de escola integral no Brasil. Contudo, essa caracterização realizada sem a apreensão do cotidiano da escola integral não poderia fornecer todas as explicações buscadas quanto à organização do tempo escolar, de modo que a terceira fase da pesquisa deu-se com a investigação *in loco* de uma escola pública organizada em tempo integral.

Portanto, na terceira etapa da pesquisa, elegeu-se como *locus* de investigação uma escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia, considerada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) como bem sucedida quanto à implantação do projeto de escola integral. Para realização da pesquisa de campo¹¹, foram utilizadas a análise documental, a entrevista e a observação como instrumentos de coleta de dados.

O estudo de campo teve duração de três meses, de setembro a novembro de 2008, sendo iniciado pela análise da “Proposta Político-Pedagógica das Escolas Municipais em Tempo Integral”, elaborada pela SME. Em seguida, realizou-se uma caracterização da escola indicada para o estudo e fez-se o acompanhamento de uma turma do ensino fundamental durante duas semanas para apreensão do cotidiano dos alunos na escola e apropriação das formas de organização do tempo escolar na unidade. Para complementar o estudo, foi realizada entrevista com diretor e coordenadores da escola, com vistas à maior compreensão acerca dos processos de implantação do tempo integral na instituição.

A exposição do estudo foi organizada em três capítulos. O primeiro, intitulado “O tempo escolar em propostas de escola integral em curso na educação pública brasileira”, situa as experiências vigentes no país quanto à extensão do tempo diário da

¹¹ O projeto de pesquisa que resultou no estudo de campo foi previamente avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, onde foi registrado sob o protocolo nº 120/2008.

criança na escola e indica como a ampliação do tempo escolar tem sido compreendida nessas propostas.

O segundo capítulo, denominado “O tempo escolar em uma escola em tempo integral da Rede Municipal de Goiânia” apresenta a proposta elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia para as escolas em tempo integral e expõe especificamente os resultados obtidos pelo estudo realizado em uma escola da rede, com vistas à análise de como a ampliação do tempo escolar é tratada e organizada na unidade escolar.

O terceiro e último capítulo, sob o título “A compreensão do tempo escolar na escola integral”, discute os elementos identificados nos capítulos anteriores como característicos da organização do tempo escolar na escola pública de tempo integral no Brasil. Isto é, o processo de desresponsabilização do Estado pela educação pública, a questão do risco social de crianças e adolescentes, a contraposição conceitual entre escola integral e educação integral, e a busca por um “novo” modelo de escola. Esses elementos são discutidos à luz do referencial teórico de Gramsci e das contribuições de Mészáros, tendo como base dois temas centrais, a relação entre Estado e sociedade civil, e a compreensão de educação integral como inovação educacional.

Por fim, nas considerações finais são destacadas algumas mudanças em curso na proposta de escola em tempo integral da Rede Municipal de Goiânia, o que indica um esforço da Secretaria Municipal de Educação no sentido de aprimorar o projeto em andamento. São anunciados, ainda, caminhos para continuidade do estudo, haja vista a necessidade de aprofundamento na compreensão do tema.

Capítulo I

O tempo escolar em propostas de escola integral em curso na educação pública brasileira

O TEMPO

*O despertador é um objeto abjeto.
Nele mora o Tempo. O Tempo não pode viver sem nós,
para não parar.
E todas as manhãs nos chama freneticamente como um
velho paralítico a tocar a campainha atroz. [...]*

Mário Quintana (2005)

A legislação educacional brasileira prevê que o ensino fundamental deverá ser progressivamente ministrado em tempo integral. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9394/1996, na seção destinada ao ensino fundamental, afirma:

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.

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, 1996). Contudo, a LDB deixa a critério dos sistemas de ensino o planejamento e as decisões referentes à implantação do tempo integral.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, por sua vez, também corrobora no sentido de assegurar que as escolas brasileiras, gradativamente, atendam os alunos em tempo integral. Dentre os objetivos e metas previstos para o ensino fundamental no Plano, cita-se: “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).

Tendo em vista ainda a legislação sobre a escola em tempo integral no Brasil, deve-se ressaltar que, em novembro de 2006, a Comissão de Educação do Senado aprovou, por unanimidade, em caráter terminativo, um projeto que altera os artigos 24 e 34 da LDB, e torna obrigatória, no prazo de cinco anos, a oferta de ensino fundamental em tempo integral, com carga horária mínima de oito horas em todo o país. Contudo, a proposta permanece em apreciação na Câmara Federal¹².

Em cumprimento à legislação, diversos sistemas estaduais e municipais do país têm gradualmente implantado a organização da escola em tempo integral, com incentivo do governo federal que vem estabelecendo programas nessa perspectiva. Estudiosos do tema, como Coelho e Menezes (2007), afirmam que a tendência em implementar propostas de expansão da escolaridade deve aumentar também com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)¹³:

[...] o Fundeb, ao direcionar recursos para o tempo integral, constitui-se em marco histórico do movimento legal em prol da conquista do direito ao ensino fundamental em tempo integral, uma vez que o direito à educação e, mais especificamente, o direito ao ensino fundamental (em tempo) integral só se efetiva quando acompanhado por consistente provisão de recursos públicos previstos em lei (COELHO e MENEZES, 2007, p.12).

Aprovado em 2006, o FUNDEB prevê mudanças quanto à distribuição dos recursos educacionais e estabelece um coeficiente diferenciado para os recursos

¹² Projeto de Lei nº 234/2006, de autoria do senador Marcos Guerra (PSDB/ES). Como se trata de um projeto ainda em discussão, não está claro se a proposta se restringe às redes públicas de ensino, ou se abrange também as redes particulares de ensino fundamental.

¹³ O FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, é um fundo de natureza contábil, instituído no âmbito de cada estado que, diferentemente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), deverá ter seus recursos destinados a toda a educação básica pública, e não apenas ao ensino fundamental. Pelo menos 60% do seu total anual de recursos deverá ser utilizado para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública. O FUNDEB promove a distribuição dos seus recursos com base no número de matrículas, sendo computados os alunos matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária definidos no art. 211 da Constituição Federal. Ou seja, os municípios têm direito aos recursos correspondentes às suas matrículas na educação infantil e no ensino fundamental e, os Estados, aos recursos correspondentes às suas matrículas no ensino fundamental e no ensino médio (FNDE, 2008).

destinados às escolas com atendimento dos alunos do ensino fundamental e do ensino médio em tempo integral¹⁴.

Um levantamento acerca da literatura sobre o tema da escola integral no Brasil confirma a expansão dessa forma de organização da escola no período posterior à promulgação da LDB de 1996. Dentre os estudos encontrados sobre o tema, alguns são da década de 1990, especialmente análises sobre os CIEPs mas, é a partir dos anos 2000 que cresce o número de trabalhos, que em sua maioria tratam especificamente da ampliação da jornada escolar em experiências das redes municipais e estaduais, mas também apresentam análises sobre os CIEPs, especialmente quanto às discontinuidades e modificações da proposta.

Assim, tendo como base a literatura sobre o tema, foi realizado um levantamento das redes públicas de educação que têm promovido experiências de escolas em tempo integral no Brasil a partir de 1996 (ano de promulgação da LDB). Para esse levantamento foram consideradas as notícias colhidas junto aos órgãos da imprensa, as dissertações, as teses e os trabalhos publicados no meio acadêmico acerca dessas experiências e, sobretudo, as informações divulgadas nas páginas oficiais das Secretarias de Educação.

O levantamento pretendeu mapear as propostas de escola integral em curso no Brasil, com a finalidade de discutir como a ampliação do tempo escolar tem sido concebida nessas distintas propostas, haja vista que a mudança na compreensão do tempo é uma dimensão constitutiva de uma proposta de escola em tempo integral.

Para exposição dos resultados obtidos, optou-se por distinguir as experiências realizadas pelas redes estaduais e municipais de educação, descritas respectivamente no Quadro 1 e no Quadro 2. Por fim apresenta-se de forma geral um programa do governo federal para estabelecimento de escolas em tempo integral em todo o Brasil, o “Programa Mais Educação”.

Deve-se ressaltar que não é possível afirmar em que medida os dados relatados, especialmente com relação às atividades extracurriculares oferecidas, expressam intenções das respectivas gestões e em que medida constituem-se em ações concretas. As fontes são limitadas devido à não atualização das páginas oficiais de algumas Secretarias, devido ao fato de que muitas Secretarias apenas apresentam o projeto e não

¹⁴ O FUNDEB estabelece que para cada aluno matriculado em tempo integral no ensino fundamental, o investimento será 25% maior que o aluno em tempo parcial no mesmo nível de ensino. Para os alunos do ensino médio em tempo integral, o investimento deverá ser 30% maior (FNDE, 2008).

possuem dados concretos de sua implantação e, por fim, em decorrência das sucessivas mudanças nas administrações municipais e estaduais, que implicam descontinuidade de projetos e constante descaracterização de propostas em andamento. Ainda assim, entendeu-se que essa caracterização das experiências em curso no Brasil permite apreender como a ampliação do tempo escolar tem sido tendencialmente tratada em diversas propostas nas redes públicas de ensino.

1.1. Experiências de escola integral em andamento nas redes estaduais de ensino

Dentre as redes públicas estaduais de educação no Brasil que possuem projetos de escola em tempo integral em andamento, foram identificadas dez redes de ensino, nos estados de Amazonas, Goiás, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe e Tocantins, além da rede de educação do Distrito Federal¹⁵. Para cada proposta, o Quadro 1 destaca: o ano de implantação e a gestão; os objetivos do projeto; suas características gerais, incluindo-se o número de escolas da Rede Estadual de Ensino (REE)¹⁶, o número de escolas participantes do projeto, a quantidade de alunos atendidos, o número de refeições oferecidas e as atividades previstas; e a fonte utilizada para consulta¹⁷.

¹⁵ É válido ressaltar que tanto a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, como a Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro mantêm CIEPs com funcionamento em tempo integral, contudo, as informações sobre a permanência do horário integral nos CIEPs foram desconstruídas entre as diversas pesquisas identificadas sobre o tema. As respectivas páginas oficiais não foram esclarecedoras sobre o andamento do projeto, de modo que se optou por não incluir o estado e a prefeitura do Rio nesse levantamento, devido à ausência de dados oficiais atuais.

¹⁶ O número de Escolas da Rede de Ensino/REE refere-se ao nível de ensino para o qual o programa de escola em tempo integral se direciona, isto é, se o programa é para o ensino fundamental, o Quadro 1 apresenta o número de escolas de ensino fundamental da rede, se o programa é referente ao ensino médio, apresenta o número de escolas de ensino médio da rede.

¹⁷ Quando a fonte citada nos quadros for a página oficial da Secretaria de Educação, consultar as Referências para a obtenção dos demais dados necessários. Optou-se por não reproduzi-los nesse espaço para evitar que o quadro ficasse por demais extenso, uma vez que já contém muitas informações.

QUADRO 1: Experiências de escola em tempo integral em andamento nas redes estaduais de educação do Brasil – 2008

Estado	Ano de Implantação do Projeto e Gestão	Finalidades ou objetivos do Projeto	Características gerais	Fonte de consulta
Amazonas	2001 Governo de Amazonino Mendes (PTB)	O projeto tem como meta “oferecer as melhores condições para que os estudantes tenham um ensino de qualidade”.	Escolas da REE: 179 ¹⁸ Escolas integrais: 4 Alunos atendidos: NI Refeições oferecidas: NI Jornada diária: 10 horas Atividades previstas: música, artes, informática, xadrez, teatro, além de trabalho em laboratórios de física e em bibliotecas.	Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (2008)
Distrito Federal	2008 Governo de José Roberto Arruda (DEM)	“O Projeto Educação Integral tem como objetivo principal melhorar a qualidade do ensino público no DF, acabando com a evasão escolar e oferecendo toda a estrutura necessária para formar nossos futuros cidadãos”.	Escolas da REE: 510 Escolas integrais: 140 Alunos atendidos: NI Refeições oferecidas: NI Jornada diária: 7 horas Atividades previstas: oficinas artísticas, esportivas e de informática (no contraturno).	Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (2008)
Goiás	2006 Governo de Alcides Rodrigues (PP)	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”.	Escolas da REE: 1109 Escolas integrais: 77 Alunos atendidos: 18.000 Refeições oferecidas: 3 Jornada diária: 10 horas Atividades previstas: aulas de reforço escolar, leitura, esportes, artes e auxílio nas tarefas de casa (no contraturno).	Secretaria da Educação do Estado de Goiás (2008)
Minas Gerais	2005 Governo de Aécio Neves (PSDB)	A proposta “Escola de Tempo Integral tem como objetivo elevar a qualidade do ensino (...) reduzir a possibilidade de reprovação e promover o atendimento do aluno com dificuldade de aprendizagem, visando a ampliação do universo de experiências artísticas, culturais e esportivas, com extensão do tempo de permanência do aluno no ambiente escolar”.	Escolas da REE: 3581 Escolas integrais: 1790 Alunos atendidos: 110.000 Refeições oferecidas: 3 Jornada diária: 5 horas e 30 minutos. Atividades previstas: atividades de linguagem e matemática, artísticas e esportivas-motoras, além das de formação social (no contraturno).	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (2008)
Pernambuco	2006 Governo de Mendonça Filho (DEM)	O programa “Educação Integral tem como meta oferecer jornada ampliada de estudos aos jovens da rede estadual, com o objetivo de reestruturar o ensino médio pernambucano”.	Escolas da REE: 704 Escolas integrais: 33 Alunos atendidos: 20.000 Refeições oferecidas: NI Jornada diária: NI Atividades previstas: jornada ampliada de aulas e educação profissional.	Secretaria de Educação do Governo de Pernambuco (2008)
Rio Grande do Sul	2004 Governo de Germano Rigotto (PMDB)	São objetivos do projeto: “Manter os estudantes com atividades, no instante em que os pais estão buscando o sustento da família no mundo do trabalho (...) Desenvolver as habilidades do educando desde o cultivo da terra à eletrônica, levando em consideração sua origem ou procedência, bem como suas tendências e habilidades (...) diminuir as desigualdades sociais e (...) reduzir os altos índices de violência”.	Escolas da REE: 2684 Escolas integrais: 24 Alunos atendidos: 6.000 Refeições oferecidas: 3 Jornada diária: NI Atividades previstas: oficinas diferenciadas, conforme necessidades da comunidade local, por exemplo, oficina de atividades agrícolas e oficina de padaria (no contraturno).	Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (2008)

¹⁸ Apenas no caso do estado do Amazonas, a informação relativa ao número de escolas da rede estadual restringe-se às escolas da capital, uma vez que a página oficial não apresenta o número total, que inclui as escolas do interior. Entretanto, deve-se ressaltar que as escolas em tempo integral existentes foram implantadas na capital do estado, Manaus/AM.

QUADRO 1: Experiências de escola em tempo integral em andamento nas redes estaduais de educação do Brasil – 2008

Estado	Ano de Implantação do Projeto e Gestão	Finalidades ou objetivos do Projeto	Características gerais	Fonte de consulta
Santa Catarina	2003 Governo de Luiz Henrique da Silveira (PMDB)	“A Escola Pública Integrada - em tempo integral, tem por finalidade viabilizar a ampliação das oportunidades de aprendizagem, garantindo uma educação de qualidade”.	Escolas da REE: 1103 Escolas integrais: 128 Alunos atendidos: NI Refeições oferecidas: NI Jornada diária: entre 7 e 9 horas Atividades previstas: atividades artísticas, esportivas e culturais intercaladas ao longo do dia com as disciplinas do currículo básico.	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (2008) e Pires (2007)
São Paulo	2006 Governo de Cláudio Lembo (DEM)	“A jornada em tempo integral tem o objetivo de oferecer aos alunos da rede pública do estado de São Paulo uma formação mais completa, que contemple tanto os conhecimentos tradicionais quanto os conhecimentos artísticos e que se direcione para o desenvolvimento de uma personalidade criativa e cidadã. Representa assim, um avanço em direção à concretização de uma escola inclusiva que mantém a qualidade e amplia as oportunidades”.	Escolas da REE: 5500 Escolas integrais: 469 Alunos atendidos: NI Refeições oferecidas: NI Jornada diária: 9 horas Atividades previstas: oficinas de Informática Educacional, Experiências Matemáticas, Espanhol, Atividades Esportivas e Motoras, Atividades Artísticas, Saúde e Qualidade de Vida, Filosofia e Empreendedorismo Social (no contraturno).	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (2008)
Sergipe	2006 Governo de João Alves Filho (DEM)	NI	Escolas da REE: 400 Escolas integrais: 9 Alunos atendidos: NI Refeições oferecidas: NI Jornada diária: 9 horas e 40 minutos. Atividades previstas: oficinas de linguagem e matemática, atividades artísticas, esportivas e de participação social.	Barros (2008)
Tocantins	2006 Governo de Marcelo de Carvalho Miranda (PMDB)	De acordo com a Secretaria, “O bom dessa história é a permanência do aluno na escola, o que possibilita a professores já bem preparados assistilos integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, ampliando seu aproveitamento escolar e resgatando sua auto-estima, sendo uma excelente alternativa para a redução dos índices de evasão, repetência e distorção idade-série”.	Escolas da REE: NI Escolas integrais: 11 Alunos atendidos: NI Refeições oferecidas: NI Jornada diária: 6 horas e 30 minutos Atividades previstas: oficinas pedagógicas com artes, atividades físicas e culturais.	Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Tocantins (2008)

NOTA: NI – Não Informado

A partir dos dados descritos no Quadro 1, é possível concluir que existem experiências de escola em tempo integral em andamento em redes estaduais de educação de todas as regiões do país, sendo que todos os projetos podem ser considerados recentes, já que foram implementados após o ano 2000. Quanto aos partidos políticos a que pertencem os governadores que implantaram os projetos, pode-se dizer que estão presentes grandes legendas partidárias do país, sendo que o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e o partido dos Democratas (DEM) foram os que mais instituíram programas de escola integral nas redes estaduais.

Algumas propostas se constituem em experiências pontuais, limitadas a poucas escolas, como no Amazonas, Sergipe e Tocantins, e outras são propostas que pretendem ser gradualmente universalizadas para toda a rede de ensino, como em São Paulo e Minas Gerais. Considerando-se a proporção entre o número de escolas em cada Rede Estadual de Ensino e o número de escolas inseridas nos programas de tempo integral, o estado de Goiás é o que possui menos unidades no projeto, apenas 0,14%. No Rio Grande do Sul, 0,89% das escolas estaduais funcionam em tempo integral, no Amazonas são 2,23%, em Sergipe são 2,25% das unidades e em Pernambuco são 4,68%. Em São Paulo, 8,52% das escolas estaduais apresentam o horário integral, em Santa Catarina são 11,6% e no Distrito Federal são 27,4%. Em Minas Gerais encontra-se o maior número de unidades escolares em um projeto de ampliação da jornada escolar, sendo que 49,9% das escolas fazem parte do programa.

É relevante notar que a Rede Estadual que apresenta o maior número de escolas em tempo integral é a que apresenta a menor carga horária diária, de cinco horas e trinta minutos. Isso se deve a uma maior facilidade de adesão das unidades escolares ao projeto, uma vez que iniciam ampliando o horário regular de quatro horas diárias para cinco horas e trinta minutos e, segundo a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (2008), apenas com a consolidação gradativa do projeto, ampliam o tempo de permanência dos alunos na escola.

Por sua vez, a Rede Estadual de Goiás, com o menor número de escolas no programa, apresenta a maior carga horária, dez horas diárias¹⁹. Nesse caso, ao ingressar no programa, a escola passa imediatamente a oferecer atividades das 7h às 17h, o que impede a adesão das unidades que, devido à demanda, atendem um grupo de alunos no turno matutino e outro grupo no turno vespertino. Além da dificuldade referente à demanda de alunos, também são obstáculos para as escolas as modificações necessárias quanto ao uso do espaço e quanto aos profissionais de cada unidade, uma vez que estas questões necessitam de tempo para as devidas alterações e tornam-se entraves para a ampliação imediata da jornada diária.

Os projetos de escola integral em andamento nas Redes Estaduais têm em comum o fato de destinarem um tempo específico para o ensino das disciplinas do

¹⁹ O projeto da rede estadual do Amazonas também apresenta a jornada diária de 10 horas e, ainda que a proporção de escolas no programa seja superior à de Goiás (0,14%), é importante ressaltar que apenas 4 escolas estão no projeto e a proporção de 2,23% refere-se apenas ao número de escolas da capital amazonense, excluindo-se as do interior, conforme a nota 18. Desse modo, também no estado do Amazonas se confirma a relação entre o baixo número de escolas integrais e a alta carga horária.

currículo básico (período matutino), e o outro turno (vespertino) para realização das oficinas ou demais atividades diferenciadas. 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 alunos não se diferencia da rotina vivenciada nas escolas regulares, somente o outro turno é distinto, com atividades complementares.

A única experiência de Rede Estadual em andamento que organizou o tempo escolar de forma a mesclar as disciplinas básicas e a parte diversificada é a que está em funcionamento com o programa “Escola Pública Integrada” em Santa Catarina. Nesse programa, o tempo escolar não foi apenas ampliado com a inserção de um turno diferente, mas modificado, com a incorporação de atividades antes inexistentes, intercaladas ao longo do dia com as aulas do currículo comum. Nos demais estados, Tocantins, Amazonas, Pernambuco e Sergipe, não foi possível obter informações sobre a forma de organização das atividades ao longo do dia letivo.

Em dois projetos em andamento, nota-se preocupação com a utilização do tempo na escola como preparação dos alunos para uma qualificação profissional, isto é, no Rio Grande do Sul, onde são oferecidas oficinas de geração de renda (artesanato, apicultura, reciclagem de lixo, marcenaria, padaria) que visam “desenvolver as habilidades do educando desde o cultivo da terra à eletrônica, levando em consideração sua origem ou procedência, bem como suas tendências e habilidades” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL, 2008). Assim como no projeto em curso no estado de Pernambuco, que possui proposta de educação integral destinada exclusivamente ao ensino médio, onde as escolas oferecem educação profissional aos alunos.

Em geral, as finalidades apresentadas no que concerne à implantação dos programas de escola em tempo integral referem-se à possibilidade de alcance de qualidade na educação. Nesse sentido, a qualidade seria obtida com a diminuição dos níveis de repetência, de evasão escolar e de distorção idade-série, assim como com a ampliação do tempo para a aprendizagem dos alunos, justificativa presente nas propostas do Distrito Federal, Tocantins, Goiás e Minas Gerais. Há projetos que assinalam a escola em tempo integral como lugar privilegiado para a garantia de uma educação inclusiva em que as oportunidades são ampliadas, como nas propostas de São Paulo e Santa Catarina. Também se faz presente a idéia de que a ampliação do tempo na escola poderá contribuir para a diminuição das desigualdades sociais, como no projeto implementado no Rio Grande do Sul.

Em sua maioria, as propostas de ampliação da jornada escolar estão sendo executadas em locais de baixa renda, com a intenção de atender às populações chamadas “carentes” e propiciar atividades aos alunos no momento em que seus pais ou responsáveis buscam o sustento do lar. Nesse sentido, as propostas de escola em tempo integral têm a pretensão de equalizar as oportunidades de aprendizagem e, em concomitância, atender às necessidades relativas ao mundo do trabalho, proporcionando tranquilidade às famílias que podem deixar seus filhos na escola por todo o dia.

De modo geral, pode-se afirmar que as propostas apostam na escola em tempo integral como solução para os problemas educacionais que historicamente permeiam o país, o que fica claro, por exemplo, na declaração exposta pelo governo do estado de Minas Gerais:

Temos a firme convicção de que a progressiva ampliação da presença dos alunos na escola dará a eles mais e melhores chances de alcançar o sucesso escolar. Ou seja: a escola fará a diferença. Como parte desse grande Projeto, acredita-se na construção de um novo paradigma para a educação – uma escola de qualidade, que ofereça a opção curricular de tempo integral e que forme cidadãos críticos e responsáveis (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, 2008).

Na proposta vigente no estado de São Paulo está presente a idéia de que o aumento do tempo na escola proporcionará a inclusão por meio da ampliação de oportunidades:

A Escola de Tempo Integral pretende conjugar a ampliação do tempo físico com a intensidade das ações educacionais. Um tempo que deve proporcionar ao aluno possibilidades de enriquecimento de seu universo de referências, ao aprofundar conhecimentos, vivenciar novas experiências, esclarecer dúvidas, desenvolver atividades artísticas e esportivas. Representa assim, um avanço em direção à concretização de uma escola inclusiva que mantém a qualidade e amplia as oportunidades (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2008).

O tempo escolar é tratado nas propostas de escola integral como tempo para aprendizagem, mas também como tempo para resolução de problemas sociais, possível por meio do acesso às novas atividades oferecidas pela escola e, concomitantemente, pela função escolar de “ocupar” por mais tempo os alunos, livrando-os dos perigos das ruas. O oferecimento de mais refeições aos educandos também corrobora para a defesa

do horário integral como importante medida para proteção dos alunos, por isso em quase todos os projetos é possível notar que os menores são atendidos com pelo menos três refeições diárias. A questão do risco, ou vulnerabilidade social se apresenta, portanto, como elemento para compreensão do tempo escolar, como no projeto do governo estadual do Rio Grande do Sul, que objetiva:

Manter os estudantes com atividades, no instante em que os pais estão buscando o sustento da família no mundo do trabalho [...] Suprir a falta de opções oferecidas pelos pais no campo social, cultural, esportivo e tecnológico [...] Possibilitar aos estudantes, oriundos de famílias de baixa renda, ambiente adequado e assistência necessária para a realização de suas tarefas; Incentivar a participação responsável da comunidade, buscando, através do seu engajamento no processo educacional, diminuir as desigualdades sociais e, conseqüentemente, reduzir os altos índices de violência [...]. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL, 2008).

O tempo escolar também é compreendido nos projetos em uma perspectiva para além da responsabilidade estatal, isto é, as propostas de escola integral tendem a envolver não apenas outros órgãos do governo, mas também entidades privadas. Na Rede de Ensino do Distrito Federal, por exemplo, as atividades oferecidas no contraturno “são ministradas por monitores, que são alunos de faculdades particulares do DF. Para fazer a parceria, eles ganham uma bolsa integral na instituição de ensino superior, que, por sua vez, tem direito a uma renúncia fiscal” (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, 2008). Com isso, pode-se concluir que apesar de a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola promover a aparente percepção de que o Estado está ampliando sua ação sobre a educação, a relação entre Estado e sociedade civil que se delineia com o tempo integral na escola precisa ser melhor analisada, conforme discussão presente no capítulo terceiro dessa dissertação.

1.2. Experiências de escola integral em andamento nas redes municipais de ensino

Na impossibilidade de consultar todas as Redes Municipais de Educação (RME) do país, foram tomadas como referência para a presente análise somente as redes municipais das respectivas capitais dos estados da Federação. Dentre as capitais das unidades federativas do Brasil, foram identificados oito projetos de escola em tempo integral em andamento, nas cidades de Belo Horizonte/MG, Curitiba/PR, Goiânia/GO, Palmas/TO, Porto Alegre/RS, Recife/PE, São Paulo/SP e Vitória/ES²⁰. Das oito capitais listadas, seis pertencem a estados que também apresentam propostas em andamento. No Quadro 2 estão indicadas as características de cada projeto municipal.

QUADRO 2: Experiências de escola em tempo integral em andamento nas redes municipais das capitais estaduais do Brasil – 2008

Capital/UF	Ano de Implantação do Projeto e Gestão	Finalidades ou objetivos do Projeto	Características gerais	Fonte de consulta
Belo Horizonte/ MG	2006 Gestão de Fernando Pimentel (PT)	“O objetivo é ampliar o tempo diário de trabalho escolar por meio da utilização de espaços físicos externos à escola. O programa pressupõe que o alargamento do tempo e do espaço vinculados à instituição escolar são condições necessárias à melhoria da aprendizagem”.	Escolas da RME: 220 Escolas integrais: 50 Alunos atendidos: 15000 Refeições oferecidas: 3 Jornada diária: 9 horas Atividades previstas: acompanhamento pedagógico com atividades culturais e esportivas, lazer e formação cidadã, dentro e fora da escola (no contraturno).	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (2008) e Fundação Itaú Social (2008)
Curitiba/ PR	2005 Gestão de Carlos Alberto Richa (PSDB)	O “tempo maior em que os estudantes permanecem na escola integral tem como objetivo a melhoria permanente da aprendizagem”.	Escolas da RME: 172 Escolas integrais: 29 Alunos atendidos: NI Refeições oferecidas: NI Jornada diária: 9 horas Atividades previstas: artes, esportes, jogos, informática, educação ambiental e acompanhamento das tarefas escolares (no contraturno).	Prefeitura Municipal de Curitiba (2008) e Germani (2006)

²⁰ Em Campo Grande/MS e em Porto Velho/RO as prefeituras anunciam a execução de projetos de educação integral a partir de 2009. Em Salvador/BA, por sua vez, identificou-se, por meio de notícias na rede mundial de computadores, a existência de um programa de escola em tempo integral em andamento, mas não foi possível acessar quaisquer dados oficiais sobre o programa, o que impossibilitou a inclusão da capital baiana no Quadro 2.

QUADRO 2: Experiências de escola em tempo integral em andamento nas redes municipais das capitais estaduais do Brasil – 2008

Capital	Ano de Implantação do Projeto	Finalidades ou objetivos do Projeto	Características gerais	Fonte de consulta
Goiânia/GO	2005 Gestão de Íris Resende (PMDB)	O projeto objetiva “educar os alunos para exercerem a cidadania; incentivar e proporcionar a participação responsável da comunidade (...), diminuir gradativamente as desigualdades sociais (...); promover ampliação e humanização dos espaços da escola; possibilitar a criação de hábitos de estudo (...)”.	Escolas da RME: 160 Escolas integrais: 13 Alunos atendidos: 3000 Refeições oferecidas: 3 Jornada diária: 10 horas Atividades previstas: artísticas, esportivas e culturais, além de atividades de reforço escolar (no contraturno).	Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2008)
Palmas/TO	2005 Gestão de Raul Filho (PT)	O objetivo é “ampliar a permanência do aluno na escola, com atividades extra-curriculares (...) conduzindo o aluno a uma nova concepção em matéria de integralização do currículo escolar, objetivando a construção de uma escola democrática, popular e inclusiva”.	Escolas da RME: 37 Escolas integrais: 5 Alunos atendidos: NI Refeições oferecidas: 3 Jornada diária: NI Atividades previstas: judô, capoeira, artes, dança, natação, música, esportes e reforço escolar (no contraturno).	Prefeitura Municipal de Palmas (2008)
Porto Alegre/RS	2006 Gestão de José Fogaça (PPS)	“A preocupação com um novo formato de escola que contemple as necessidades e desejos dos alunos e a constante busca pela qualificação do ensino na rede municipal foram os disparadores para o Projeto Cidade Escola. O conceito de Cidade Escola enfatiza a interação e a transversalização entre as ações da Cidade e da Escola, possibilitando ao aluno desenvolver identidade comunitária no seu bairro-escola ao mesmo tempo em que apropria-se e é acolhido por variados espaços da cidade”.	Escolas da RME: 92 Escolas integrais: 17 Alunos atendidos: NI Refeições oferecidas: NI Jornada diária: não é pré-determinada. Atividades previstas: artes, ciência e tecnologia, música, artesanato, dança, esportes, letramento e protagonismo juvenil (no contraturno).	Prefeitura Municipal de Porto Alegre (2008)
Recife/PE	2005 Gestão de João Paulo Lima e Silva (PT)	O projeto “Animação Cultural vem ampliando fronteiras na formação da juventude, estimulando o protagonismo juvenil, a construção de relações de convivência e fraternidade e possibilitando a troca de novas visões do mundo”.	Escolas da RME: 214 Escolas integrais: 60 Alunos atendidos: NI Refeições oferecidas: NI Jornada diária: NI Atividades previstas: ações sócio-educativas, artísticas e culturais de teatro, dança, jogos e brincadeiras, capoeira, artes plásticas, canto coral, banda marcial e percussão (no contraturno).	Prefeitura Municipal de Recife (2008)
São Paulo/SP	2005 Gestão de José Serra (PSDB)	“O programa São Paulo é uma Escola visa ampliar o tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar (...). As Diretorias Regionais de Educação firmam convênios com entidades sem fins lucrativos para oferecer oficinas. Os alunos também participam de atividades externas, que têm como objetivo a apropriação dos espaços públicos e o enriquecimento cultural. A partir dessa integração entre os vários setores da sociedade, São Paulo torna-se uma cidade educadora”.	Escolas da RME: 496 Escolas integrais: NI Alunos atendidos: NI Refeições oferecidas: NI Jornada diária: NI Atividades previstas: atividades educacionais, culturais, recreativas e esportivas relacionadas ao projeto pedagógico das unidades (no contraturno).	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2008)
Vitória/ES	2007 Gestão de João Coser (PT)	O objetivo do programa é “Garantir assistência integrada aos alunos de risco pessoal e social visando a constituição de uma rede de proteção e acompanhamento às crianças e adolescentes envolvidos”.	Escolas da RME: 54 Escolas integrais: 4 Alunos atendidos: 4320 Refeições oferecidas: NI Jornada diária: 8 horas Atividades previstas: oficinas de teatro, música, dança, xadrez, orientação profissional, e práticas esportivas (no contraturno).	Fundação Perseu Abramo (2008)

NOTA: NI – Não Informado

Conforme indica o Quadro 2, nas Redes Municipais de Ensino das capitais brasileiras as propostas de escola em tempo integral também estão presentes em todas as regiões do país. Os projetos são ainda mais recentes que nas Redes Estaduais, sendo implantados a partir de 2005.

Apesar de o quadro 2 indicar a implantação de escolas em tempo integral em Curitiba no ano de 2005, deve-se ressaltar que, na capital paranaense, ainda em 1986 todas as escolas passaram a atender os alunos por um período de oito horas diárias, na esteira do projeto dos CIEPs, então em andamento no Rio de Janeiro. Contudo, houve descaracterização desse projeto, em 1992 foi criado o “Programa dos Centros de Educação Integrada” (CEIs) e, recentemente, em 2005, as escolas da rede municipal de Curitiba passaram por uma nova configuração sendo que, atualmente, existem 24 escolas que oferecem contraturno, além de cinco unidades exclusivas de educação integral que oferecem atividades esportivas, culturais e artísticas no contraturno do ensino regular (PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, 2008).

Com relação às legendas partidárias a que pertencem os prefeitos que implantaram as propostas de tempo integral nas capitais, nota-se maior recorrência do Partido dos Trabalhadores (PT), seguido do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Comparando-se os partidos políticos a que pertencem os prefeitos (Quadro 2), com os partidos dos governadores que deram início aos programas nas Redes Estaduais (Quadro 1), conclui-se que a proposta de ampliação da jornada escolar é uma tendência adotada por todos os principais partidos brasileiros, independente da orientação político-partidária²¹.

Quanto à proporção entre o número de escolas das Redes Municipais e a quantidade de unidades em tempo integral, em Vitória/ES, 7,4% das unidades estão envolvidas no projeto. Em Goiânia/GO, 8,1% das escolas da Rede foram inseridas na proposta, em Palmas/TO são 13,5% das unidades e em Curitiba/PR são 16,8%. Na cidade de Porto Alegre/RS, 18,4% das escolas municipais funcionam em tempo integral, em Belo Horizonte são 22,7% e, por fim, em Recife/PE, 28% das unidades escolares participam do programa.

As propostas de tempo integral nas Redes Municipais possuem uma particularidade em relação aos projetos das Redes Estaduais, isto é, enquanto nas Redes

²¹ É importante ressaltar que o presente trabalho não objetivou analisar as diferenças entre as propostas de escola integral implementadas pelos diversos partidos políticos no Brasil. Para realização de tal análise, seria necessário não apenas investigação *in loco* das experiências em andamento, como também um estudo aprofundado acerca dos projetos educacionais de cada orientação partidária.

Estaduais os projetos são centrados na instituição escolar, nas Redes Municipais, grande parte dos projetos utiliza outros ambientes (fora da escola) para disposição das atividades complementares. Nesse sentido o tempo escolar é ampliado, mas passa a envolver outros espaços e outras instituições para sua organização. Isso acontece nas Redes Municipais de Belo Horizonte/MG, Porto Alegre/RS, Recife/PE, São Paulo/SP e Vitória/ES.

Essas propostas não centralizadas na escola podem ser identificadas em um movimento recente de compreensão do tempo integral que, segundo Cavaliere (2007):

[...] independe da estruturação de uma escola de horário integral e que identificaremos aqui como uma concepção multissetorial de educação integral. Segundo ela, esta educação pode e deve se fazer também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade (p. 1029).

O projeto “Escola Integrada”, da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG, é exemplo dessa concepção:

Com vivências diferenciadas da formação em sala de aula, a cidade transforma locais próximos às escolas, como praças, museus, parques e bibliotecas, em espaços educativos, integrando diversos projetos sociais da Prefeitura de Belo Horizonte. Os alunos são atendidos em tempo integral, tanto dentro quanto fora da escola [...]. Parcerias com universidades, igrejas, ONG's e cidadãos, permitem que toda a cidade participe do Escola Integrada, estreitando ainda mais a relação das escolas e dos alunos com a comunidade (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2008)²².

Cada escola que participa do projeto conta com um professor comunitário como coordenador. Para as ações fora da escola, são organizados grupos de alunos, acompanhados de um monitor, que pode ser estudante universitário ou agente

²² Destaca-se a parceria da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG com a Associação Cidade Escola Aprendiz. Essa organização não-governamental instituiu um projeto de educação comunitária denominado “Bairro-Escola”, na Vila Madalena em São Paulo, que se tornou modelo para Belo Horizonte/MG e também para as prefeituras de Nova Iguaçu/RJ, Boa Vista/RR, Praia Grande/SP, São Bernardo/SP, São Caetano/SP e Taboão da Serra/SP, todas com projetos de ampliação da jornada escolar nos moldes do “Bairro-Escola” em andamento ou em vias de implantação, conforme indica publicação organizada pela Associação Cidade Escola Aprendiz (2008). O projeto “Bairro-Escola”, que tem como base a intersetorialidade entre órgãos públicos, sociedade civil e iniciativa privada, tornou-se inspiração também para o programa “Mais Educação” do governo federal.

comunitário. A partir do reconhecimento da “vocalção local” de cada região, os locais são definidos e cabe às escolas o desenvolvimento de ações articuladas com projetos já existentes na comunidade, criando novas atividades que atendam ao projeto pedagógico da escola, visando à melhoria da aprendizagem de seus alunos. O programa é multidisciplinar e pretende integrar os programas públicos e sociais da Prefeitura, tendo como base a intersetorialidade e o compartilhamento de ações entre as diversas Secretarias Municipais, transformando diferentes espaços da cidade em centros educativos.

Da mesma maneira, na Rede Municipal de Porto Alegre, o conceito de “cidade escola” tem fundamentado a compreensão do tempo escolar a partir da integração entre o tempo dos alunos na escola e o tempo dos alunos em outros espaços de formação. Nessa proposta a duração da jornada diária não é pré-determinada e o contraturno não é obrigatório. Os alunos organizam seus horários diretamente com a equipe de supervisão escolar conforme suas necessidades e interesses:

O projeto Cidade Escola se apresenta como uma inserção na vida da cidade e vice-versa, em uma troca intensa, plural, espraiada por toda a cidade como território. A escola, assim, se expande, se estende assumindo-se para além de seu conceito de um tempo e espaço geográfico e limitado aos seus muros, promovendo a extensão do tempo físico no qual o aluno permanece no espaço escolar. O espaço, na Cidade Escola, não se opera por um condicionante geográfico e físico, ele se abre a ações no turno, no turno inverso da escola, nas proximidades da mesma, captando, inclusive, as mais distantes e às vezes, práticas tidas como impossíveis (PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE, 2008).

Em São Paulo, por sua vez, a idéia de utilizar os espaços fora da escola e transformar o município em uma cidade educadora também se faz presente por meio do projeto “São Paulo é uma escola”:

As Diretorias Regionais de Educação firmam convênios com entidades sem fins lucrativos para oferecer oficinas. Os alunos também participam de atividades externas, que têm como objetivo a apropriação dos espaços públicos e o enriquecimento cultural. A partir dessa integração entre os vários setores da sociedade, São Paulo torna-se uma cidade educadora (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2008).

É importante notar que, assim como foi possível identificar nas propostas de tempo integral implementadas nas Redes Estaduais, nos projetos municipais existe marcante tendência para menor responsabilidade do Estado frente às questões educacionais. Os convênios com instituições privadas e com as comunidades para oferecimento de oficinas fora da escola são elementos dessa tendência. Da mesma forma, as parcerias com as faculdades particulares e o trabalho voluntário de agentes comunitários compõem esse panorama.

As propostas de Belo Horizonte/MG, Porto Alegre/RS e São Paulo/SP expressam esse movimento de desresponsabilização do Estado, assim como o projeto em curso na cidade de Recife/PE, em que as atividades envolvem as escolas e as comunidades do entorno: “O Programa de Animação Cultural caracteriza-se pelas ações sócio-educativas (...) com ações que vão de formação de grupos culturais a recreações organizadas por coordenadores, professores comunitários e voluntários” (PREFEITURA MUNICIPAL DE RECIFE, 2008).

Os projetos que defendem a escola como uma referência, mas não como o centro do tempo integral, põem em questão um importante embate entre a concepção de *educação integral* e a idéia de *escolarização em tempo integral*, que nessa dissertação será abordado no capítulo 3. Por hora, é importante observar que esse embate se caracteriza por um conceito abrangente de educação integral, que muitas vezes justifica a diminuição do papel da escola frente às questões propriamente pedagógicas e fundamenta a assunção de novas funções, particularmente relacionadas às questões sociais dos alunos.

Na proposta em andamento na Rede Municipal de Vitória/ES, por exemplo, a ampliação do tempo escolar tem sido coordenada pela Secretaria de Educação, mas é parte de um programa que envolve dez secretarias municipais da área social. Isso se deve ao fato de que o tempo integral no município, segundo objetivos da proposta, não está relacionado às necessidades de aprendizagem dos alunos, mas tem como finalidade: “Garantir assistência integrada aos alunos de risco pessoal e social visando a constituição de uma rede de proteção e acompanhamento às crianças e adolescentes envolvidos no Programa” (FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO, 2008).

Os alunos participantes do programa são selecionados por suas escolas de origem e permanecem na escola após o seu período normal de aula para realizarem outras atividades no contraturno. As atividades diversificadas são desenvolvidas em espaços fora da escola. A Secretaria Municipal de Educação garante transporte e

coordenador que acompanha os alunos até os locais de realização das atividades, organizadas pelas diversas Secretarias Municipais envolvidas e por parceiros da Prefeitura. Nesse sentido, os alunos contemplados são crianças e adolescentes incluídos nos critérios de risco social, definidos no projeto.

Todas as propostas de tempo integral executadas nas capitais compreendem o tempo escolar de forma semelhante quanto à distinção do tempo para as atividades propriamente escolares e para as atividades diferenciadas. O turno matutino, nos projetos apresentados no Quadro 2, é destinado às disciplinas do currículo comum, e o turno vespertino destina-se às demais atividades, voltadas essencialmente para a prática de esportes, artes, cultura e reforço escolar.

No caso das prefeituras de Belo Horizonte/MG, Porto Alegre/RS, Recife/PE, São Paulo/SP e Vitória/ES, o contraturno pode acontecer na escola, mas acontece principalmente fora do ambiente escolar. Por sua vez, nas propostas em curso nos municípios de Curitiba/PR, Goiânia/GO e Palmas/GO, a escola é o centro do ensino em período integral, tanto no turno matutino como no contraturno, de modo análogo aos projetos em andamento nas Redes Estaduais. Contudo, todos esses projetos compartilham a concepção que distingue o tempo escolar específico para as atividades regulares, como nas demais escolas públicas, e o tempo escolar destinado às atividades exclusivas para os alunos em tempo integral.

Esse dado é importante porque permite compreender que as escolas envolvidas nos projetos de tempo integral não se diferenciam das demais escolas regulares na organização de um turno, somente o contraturno é modificado. Como as propostas em andamento têm a pretensão de se estender para todas as escolas das respectivas redes de ensino, pode-se dizer que a extensão é possível uma vez que poucas mudanças na estrutura física das instituições precisam ser feitas para o atendimento em tempo integral, visto que as novas atividades oferecidas acontecem em grande parte fora do ambiente escolar.

No caso das cidades de Palmas/TO e Curitiba/PR, onde o contraturno acontece nas escolas, foram construídos prédios específicos para funcionamento das unidades em tempo integral, com estrutura diferenciada das demais escolas regulares²³. Em Goiânia/GO, entretanto, apesar de as atividades do turno complementar serem

²³ Para maiores informações sobre a estrutura dos prédios construídos em Palmas/TO e Curitiba/PR, consultar as páginas oficiais das respectivas prefeituras municipais, que constam nas Referências.

oferecidas dentro das escolas, não foram construídas novas unidades e poucas adaptações aconteceram nos prédios existentes²⁴.

Deve-se ressaltar que nos municípios de Belo Horizonte/MG, Goiânia/GO e Porto Alegre/RS, as propostas de tempo integral foram implementadas em meio a uma estrutura organizacional de ciclos para o ensino fundamental. Nessa estrutura, os alunos não são organizados em classes conforme seu conhecimento adquirido, característica da organização seriada, mas são enturmados de acordo com sua idade ou com as temporalidades²⁵ da vida. Segundo a Secretaria da Educação de Belo Horizonte, os ciclos

[...] expressam uma nova forma de adequar a organização do tempo de escolaridade às características culturais e bio-psicológicas da aprendizagem e desenvolvimento humano [...]. Assim, esta organização por ciclos concebe o aluno como o eixo central na dinâmica do ensino-aprendizagem, pressupondo que as demais definições quanto à organização do trabalho e à proposta curricular se dão em função dele (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 2008).

Nos municípios citados, a estrutura do ensino fundamental é dividida em três ciclos de formação, sendo o ciclo I referente ao período da infância, abrangendo crianças de seis a oito anos. O ciclo II destina-se ao período da pré-adolescência e atende crianças de nove a onze anos, e o ciclo III recebe os alunos de doze a quatorze anos, no período da adolescência. O sistema de ciclos foi adotado nessas capitais e em outras cidades brasileiras a partir dos anos de 1990 como medida para combater a distorção idade-série nas escolas públicas e, particularmente, na tentativa de buscar uma nova compreensão para o processo de aprendizagem. Isto porque na estrutura ciclada o aluno não precisa necessariamente adquirir todo o conteúdo em apenas um ano letivo e ganha mais tempo para sua aprendizagem²⁶.

O sistema de ciclos foi implantado em 1995 nas cidades de Belo Horizonte/MG e Porto Alegre/RS, enquanto em Goiânia foi implementado no ano de 1998. Como a mudança da organização em séries para a organização em ciclos supõe modificação na compreensão do tempo escolar, é preciso apreender as relações entre essa estrutura

²⁴ Essa questão será mais bem abordada no capítulo 2 dessa dissertação.

²⁵ As temporalidades, ou fases da vida, são comumente identificadas nas políticas de ciclos como: infância, pré-adolescência e adolescência.

²⁶ Sobre os ciclos de formação, consultar, dentre outros, Freitas (2003), Mainardes (2007), Miranda (2005) e o trabalho organizado por Moll (2004).

escolar e os projetos recentes de escola em tempo integral. Todavia, nas três capitais citadas, as propostas de ampliação da jornada escolar não são relacionadas com os ciclos de formação²⁷, de forma que o tempo integral está sendo implantado a partir das mesmas justificativas e objetivos presentes nas propostas implementadas em cidades ou estados cuja organização escolar é seriada.

Essa questão é importante, pois os ciclos foram anunciados como oportunidade para democratização da escola pública e alcance da qualidade da educação no Brasil (FREITAS, 2003). Desse modo, uma nova medida na estruturação do tempo escolar, cerca de dez anos depois, pode significar por um lado a complementação do projeto de ciclos, que além de respeitar as temporalidades de cada aluno precisa oferecer mais tempo diário para sua aprendizagem. Por outro lado, pode expressar a reposição da promessa de que mais tempo para os alunos é a “saída” para os problemas da educação, de maneira isolada das demais questões que constituem o fracasso escolar.

Nessa perspectiva, as propostas de escola em tempo integral podem traduzir a idéia de que, como os ciclos de formação não solucionaram os problemas, é preciso uma nova forma de compreensão do tempo escolar. Assim como a política de implantação dos ciclos prometia a estruturação de uma escola diferente, as propostas de horário integral aparecem como possibilidade de equalização das oportunidades educativas e como caminho para a concretização de uma *nova* escola:

A preocupação com um novo formato de escola que contemple as necessidades e desejos dos alunos e a constante busca pela qualificação do ensino na rede municipal foram os disparadores para o Projeto Cidade Escola (PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE).

Dessa forma, a compreensão do tempo escolar nas propostas de escola integral em andamento nas redes de ensino²⁸ do Brasil pressupõe discussão sobre as promessas

²⁷ A proposta de escola em tempo integral da Prefeitura de Goiânia/GO é objeto de análise mais detalhada no capítulo 2 do presente trabalho.

²⁸ A análise delineada nesse capítulo restringe-se aos projetos em andamento nas Redes Municipais das capitais estaduais do Brasil, contudo, um breve levantamento realizado na rede mundial de computadores mostra que as propostas de ampliação da jornada escolar estão presentes em diversos outros municípios, também por iniciativa dos governos locais. Dentre eles, pode-se citar Americana/SP, Aparecida de Goiânia/GO, Araruama/RJ, Bertioga/SP, Blumenau/SC, Cascavel/PR, Cornélio Procopio/PR, Goianésia/GO, Jaraguá do Sul/SC, Mineiros/GO, Pato Branco/PR, Santo André/SP e Vitória da Conquista/BA. A cidade de Apucarana/PR merece destaque, pois o projeto contempla todas as 36 escolas da Rede Municipal de Ensino, por isso tem sido modelo para outras prefeituras do país (PREFEITURA MUNICIPAL DE APUCARANA, 2008).

de um “novo” modelo de escola; sobre a contraposição entre escola integral e educação integral; sobre certo processo de desresponsabilização do Estado frente à educação pública; e sobre o movimento de delegar à instituição escolar a tarefa de solucionar questões relativas ao risco social de crianças e adolescentes, de forma que as questões propriamente pedagógicas ficam subsumidas frente às novas funções da escola.

Esses elementos são constitutivos da maneira como o tempo escolar tem sido tratado em propostas de escola em tempo integral em curso nas Redes Municipais e Estaduais da educação brasileira, sendo que tais propostas referem-se às iniciativas dos governos locais. Deve-se compreender também como o programa do governo federal voltado para ampliação da jornada escolar, o “Mais Educação”, expressa tais elementos.

1.3. O Programa “Mais Educação”

Para complementar o estudo sobre como o tempo escolar tem sido tratado em experiências de escola em tempo integral em andamento no Brasil, cabe mencionar o “Programa Mais Educação”, que não se restringe a um estado ou município, mas trata-se de ação do governo federal em parceria com essas instâncias governamentais e com a iniciativa privada. Esse programa pretende ampliar de forma definitiva o acesso das crianças e adolescentes às atividades de tempo integral no país.

O “Programa Mais Educação”, de acordo com o Ministério da Educação (2008), foi idealizado em meio ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e atua com três focos: ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, aumentar o espaço utilizado para a educação – com a utilização de ambientes da comunidade e do bairro – e trazer mais atores sociais para dentro dos colégios. Para realização desse programa são parceiros do Ministério da Educação os Ministérios da Ciência e Tecnologia, Esportes, Cultura, Meio Ambiente e do Desenvolvimento Social, e a Secretaria Especial da Juventude, sob coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Criado em 2007, o “Programa Mais Educação” atuou no ano de 2008 em 1409 escolas²⁹, distribuídas em 25 estados brasileiros, além do Distrito Federal, abrangendo

²⁹ A meta para 2009 é alcançar 10.000 escolas em todo o país (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008).

386.763 alunos. São parceiras do programa 25 secretarias estaduais e o Distrito Federal, atingindo escolas estaduais de 49 municípios, e 38 secretarias municipais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008). A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade seleciona as escolas e as Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação confirmam a escolha, de acordo com os critérios estabelecidos pela SECAD.

Os critérios para seleção das escolas são: devem estar localizadas em capitais ou cidades de regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes, além de terem aderido ao “Compromisso Todos pela Educação”³⁰ e de possuírem mais de 100 alunos matriculados, conforme o Censo Educacional de 2007. Também devem ter obtido índice inferior a 2,9 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/2005)³¹.

O “Mais Educação” é composto por sete macrocampos, referentes ao acompanhamento pedagógico; ao meio ambiente; ao esporte e ao lazer; aos direitos humanos e à cidadania; à cultura e às artes; à inclusão digital; à saúde, à alimentação e à prevenção. Segundo o Ministério da Educação (2008):

Ampliar espaços, tempos e oportunidades educativas; ofertar novas atividades educacionais e reduzir a evasão, a repetência e distorções de idade-série [...] são alguns dos principais objetivos do Programa Mais Educação, que visa qualificar a experiência educativa das crianças e jovens das escolas públicas de ensino fundamental.

A finalidade do programa é compor um conjunto de estratégias para diminuir a desigualdade educacional no país, com a atuação em áreas de vulnerabilidade social. Para seu funcionamento, o “Mais Educação” conta com a participação de monitores, que recebem uma bolsa³² do governo federal para ajuda de custo, e podem ser estagiários ou leigos³³ que tenham conhecimentos nas respectivas áreas de atuação.

³⁰ O “Compromisso Todos pela Educação” estabelece, a partir de 2007, um plano de metas a ser seguido pelos governos em busca da qualidade da educação básica. O documento fixa 28 diretrizes a serem seguidas pelos sistemas estaduais e municipais, dentre elas, cita-se: “IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial [...];VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular” (BRASIL, 2007).

³¹ O IDEB é um indicador calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar e as médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A meta brasileira é chegar a um IDEB igual a 6,0 em 2021 (PORTAL IDEB, 2008).

³² A bolsa oferecida como ajuda de custo é calculada pelo número de turmas que o monitor atende. Para cada turma o governo oferece R\$48,00, sendo que o monitor pode atender o máximo de cinco turmas, alcançando o valor de R\$240,00 mensais para o trabalho de quinze horas semanais.

No âmbito desse programa, a ampliação do tempo escolar é tratada na perspectiva de construção de um novo modelo de educação, particularmente pela inserção de novos atores dentro das escolas e pela utilização de espaços fora do ambiente escolar. Contudo, como esses novos atores são voluntários ou leigos que recebem ajuda de custo, e como os novos espaços de formação contemplam parcerias com a iniciativa privada, o programa também expressa, de alguma forma, certo processo de desresponsabilização do Estado pela educação, da mesma forma que nas propostas anteriormente analisadas.

A seleção dos monitores e professores comunitários é de responsabilidade de cada escola, assim como o repasse da ajuda de custo é feito diretamente da escola para o monitor. Cada unidade define quais atividades extra-curriculares deve oferecer, dentro dos sete macrocampos definidos pelo programa, e organiza o contraturno escolar. Nesse sentido, um turno é destinado ao ensino do currículo comum e o outro turno é específico para as oficinas do “Mais Educação”, como na maior parte do projetos de escola integral em curso no país por iniciativa dos governos locais.

A preocupação com as questões referentes ao risco social de crianças e adolescentes está presente nas justificativas para implantação do “Mais Educação”, que tem como prioridade a atuação em áreas de baixa renda. O programa oferece aumento no repasse de verbas para as instituições escolares, com o fim de oferecer três refeições diárias para os alunos. Além dos repasses para alimentação escolar, em 2008 foram investidos aproximadamente R\$ 58 milhões nas escolas participantes, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Foram oferecidos mais créditos suplementares para a construção de quadras esportivas e enviados *kits* de bandas de fanfarra, canto coral e *hip hop*, que foram adquiridos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

A distinção entre escola integral e educação integral se define no âmbito do “Mais Educação” pela concepção de que o tempo escolar dos alunos não deve ser restrito às disciplinas curriculares, antes, deve ser ampliado com a inserção de atividades diferenciadas. Contudo, como estas atividades são realizadas em um turno distinto, e como são ministradas por pessoas que não compõem o quadro efetivo de

³³ Monitores leigos são aqueles que não possuem curso de formação, mas apresentam conhecimento em sua área de atuação. Um monitor leigo na área de música, por exemplo, não tem licenciatura, mas sabe tocar violão e pode ensinar. As diretrizes do programa, entretanto, recomendam que os monitores sejam, preferencialmente, estudantes do ensino superior.

profissionais das escolas, essa concepção é arriscada na medida em que a articulação entre as aulas e as oficinas é dificultada.

São características da compreensão do tempo escolar no programa, a idéia de intersetorialidade e a noção de territorialidade. Isto porque o tempo escolar é entendido como algo que deve ser organizado a partir de parcerias entre as Secretarias de Educação e as demais Secretarias Municipais ou Estaduais, assim como deve envolver outros órgãos dos governos e da iniciativa privada, a partir de convênios intersetoriais. Esses convênios, por sua vez, devem ter em vista a utilização de espaços e oportunidades educativas dentro do território em que a escola se localiza, seja a rua, o bairro ou a região. Desse modo, a territorialidade visa construir a identidade dos alunos com a comunidade em que a escola está inserida, e a intersetorialidade objetiva envolver essa comunidade com as atividades escolares.

Com a consolidação do “Mais Educação” em todo o país, os projetos de escola integral em andamento nas Redes Estaduais e Municipais tendem a ser modificados e incorporados ao programa. Essa tendência se explica pela possibilidade de as escolas que já funcionam em tempo integral poderem receber as verbas destinadas especificamente para esse programa. Em Goiânia/GO, por exemplo, as treze escolas em tempo integral da Prefeitura foram incorporadas ao “Mais Educação” no ano de 2008, contudo durante esse ano letivo as atividades nessas unidades não foram, ou foram pouco, alteradas em relação ao projeto inicial elaborado pela Secretaria Municipal de Educação.

Por hora, deve-se ressaltar que o levantamento sobre as experiências de escola integral em curso no Brasil demonstra que a ampliação da jornada escolar é uma tendência nacional que vem se consolidando nas redes públicas especialmente a partir dos anos de 2000, como explícito anteriormente. A compreensão do tempo escolar nas distintas propostas em andamento, incluindo-se as Redes Estaduais, Municipais e o programa do governo federal, expressa quatro características fundamentais, quais sejam: certa desresponsabilização do Estado pela educação pública; ênfase na questão do risco social de crianças e adolescentes; distinção entre escola integral e educação integral; e a necessidade de uma escola diferente, ou a busca por um “novo” modelo de escola. Esses aspectos, que serão mais bem analisados no capítulo terceiro, estão igualmente presentes na descrição de como o tempo escolar tem sido tratado em uma escola integral de Goiânia/GO.

Capítulo II

O tempo escolar em uma escola em tempo integral da Rede Municipal de Goiânia

O TEMPO

*[...] Nós
é que vamos empurrando, dia a dia, sua cadeira de rodas.
Nós, os seus escravos.
Só os poetas
os amantes
os bêbados
podem fugir
por instantes
ao Velho... [...]*

Mário Quintana (2005)

O município de Goiânia, fundado em 1933, teve a administração de suas escolas atrelada ao governo estadual até 1959, ano em que foi criado o Departamento Municipal de Educação. A partir de 1961, foi concretizada a instituição da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia que, no ano de sua constituição, contava com 42 escolas, em sua maioria situadas na zona rural. Com o crescimento da cidade, aumentou a demanda por escolas e, segundo Clímaco (1991), o incremento das unidades educacionais aconteceu em meio à ausência de critérios, de planejamento adequado e de legislação que regulamentasse a atuação da SME, de modo que imperavam o clientelismo e o favoritismo na relação da Secretaria com as escolas e com a comunidade em geral.

No início dos anos de 1980, no contexto de abertura política no Brasil após o período da Ditadura Militar, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia contava com 103 escolas no perímetro urbano e 17 escolas na zona rural. Nesse período, a Rede 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, 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” (MUNDIM, 2002, p. 23).

Além de propiciar a democratização do ensino, a proposta do Bloco Único de Alfabetização visava minimizar os altos índices de fracasso escolar na Rede Municipal e estava inserida em um contexto amplo no qual foram implantadas propostas de aprovação automática em outras Secretarias Estaduais e Municipais do país. A partir da década de 1990, instaurou-se um cenário de reformas políticas e educacionais em todo o Brasil, que atingiu também o município de Goiânia, com a necessidade de apresentar resultados quanto aos avanços da educação e com o imperativo de buscar mudanças para propiciar o alcance da qualidade no ensino.

Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia implantou, a partir de 1998, sua proposta de organização do ensino em ciclos de formação, com novas formas de avaliação e nova proposta curricular. Assim como quando da implantação do Bloco Único de Alfabetização, a proposta de ciclos de formação preconizada pela SME estava em concordância com propostas em andamento em outras Redes públicas de ensino, tendo como referência, segundo Mundim (2002), principalmente os projetos das cidades de Belo Horizonte e Porto Alegre.

Atualmente, a Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia atende cerca de 120 mil alunos que frequentam suas 320 unidades educacionais, entre escolas municipais e centros municipais de educação infantil, sendo que as instituições destinadas ao ensino fundamental são 160. A proposta de escola em tempo integral começou a ser implantada na Rede a partir de abril de 2005, sendo inicialmente executada com a inauguração de uma escola criada para atender aos filhos de famílias desalojadas de um bairro da capital³⁴. 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 3000 alunos. De acordo com o governo municipal, este número de escolas deve ser gradativamente ampliado (PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIÂNIA, 2008).

As políticas e reformas educacionais em andamento na SME expressam um contexto amplo e correspondem a projetos que estão presentes também em outras

³⁴ 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, a prefeitura se comprometeu em oferecer estrutura para moradia e educação no local em que foram acolhidos.

prefeituras municipais do Brasil. Nessa perspectiva, a proposta de implantação de escolas em tempo integral se soma aos projetos que visam modernizar a escola e acompanhar tendências de organização escolar em curso na educação brasileira, principalmente com o objetivo de reduzir o fracasso escolar, adequar a escola às necessidades da população e alcançar melhores índices de qualidade no ensino.

Assim como na análise das propostas de escola integral em curso no Brasil, objeto do capítulo anterior, a presente discussão parte do pressuposto de que a mudança na compreensão do tempo escolar é uma dimensão constitutiva de uma proposta de escola em tempo integral. Dessa forma, esse capítulo analisa como a ampliação do tempo escolar tem sido concebida na proposta de escola integral executada pela Prefeitura Municipal de Goiânia. Para tanto, optou-se por estudar uma unidade escolar.

Os elementos da metodologia de estudo de caso foram norteadores para a análise, entretanto, deve-se ressaltar que o estudo realizado não pretendia ser do tipo etnográfico, haja vista que este tipo de estudo expressa a necessidade de um aprofundamento sobre a realidade investigada, especialmente com um tempo maior dedicado à coleta de dados (FONSECA, 1999), o que não se mostrou necessário para a presente investigação. A pesquisa foi delineada por meio de um estudo de campo em que foram utilizadas a observação, a análise documental e a entrevista levando em conta o contexto, a singularidade, mas também a universalidade da escola, de forma que a unidade educacional investigada se constitui em emblema para a discussão pretendida.

A partir da autorização da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia para execução da presente pesquisa, solicitou-se ao departamento responsável pelas escolas em tempo integral (Divisão da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência - DEFIA) que indicasse uma escola bem sucedida com relação ao projeto da RME, para participar do estudo. A diretora da escola foi contata e concordou com a participação da unidade escolar na pesquisa³⁵. O critério de que fosse indicada uma escola considerada bem sucedida foi instituído pela intenção da pesquisa em descrever as positivities e as negatividades do projeto em andamento, no local em que ele estivesse mais bem desenvolvido.

³⁵ Para resguardar a identidade da diretora, bem como o nome da escola participante do estudo, os documentos que comprovam sua anuência com a pesquisa não foram disponibilizados em anexos desse estudo, assim como o ofício da SME que autoriza a realização da pesquisa, uma vez que o referido documento apresenta o nome da escola indicada. Entretanto, todo esse material foi previamente avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás.

Se tomássemos como caso uma escola considerada pela SME como mal sucedida, teríamos de antemão a idéia de que o projeto ali não se efetivou conforme os objetivos da Secretaria e, portanto, o caso não seria demonstrativo dos objetivos apresentados pela SME para a implantação do tempo integral em escolas da Rede Municipal de Ensino. Nesse sentido, a escola estudada não pretende ser representativa do conjunto das escolas da Rede e deve ser vista como um caso em que o projeto teria sido mais bem concretizado, segundo os formuladores da proposta.

O primeiro procedimento do estudo deu-se pelo conhecimento do documento da Rede Municipal de Educação de Goiânia que propõe e regulamenta a organização das escolas em tempo integral. Em segundo lugar, para complementar a análise documental, examinou-se o Projeto Político-Pedagógico da escola em questão.

O terceiro procedimento metodológico foi conhecer a EMTI³⁶ e realizar uma descrição da estrutura física, do quadro de funcionários e da história da instituição. Após essa descrição, para concretização do estudo de caso, foram utilizadas a entrevista e a observação como instrumentos de coleta de dados. A coleta de dados na EMTI foi realizada durante os meses de outubro e novembro de 2008.

A técnica da entrevista foi utilizada com os coordenadores pedagógicos da escola (coordenador pedagógico do turno matutino e coordenador pedagógico do turno vespertino) e com o diretor³⁷, tendo em vista apreender como se deu o processo de mudança da organização do tempo parcial para o tempo integral na unidade escolar.

A observação, por sua vez, foi desenvolvida de maneira semi-estruturada³⁸ e foi realizada por meio do acompanhamento de uma turma do ciclo I em todas as suas atividades diárias durante duas semanas. Tendo em vista a complementação das informações obtidas com a observação, foram analisadas também as fichas de identificação dos alunos da turma observada, e foram levadas em consideração as conversas informais realizadas com professores e agentes educativos responsáveis pela turma durante o período de acompanhamento. Para registro dessas conversas e da observação como um todo, utilizou-se um Diário de Campo.

Para exposição dos resultados obtidos, optou-se por organizar este capítulo em três partes, sendo que na primeira parte apresenta-se a Proposta Político-Pedagógica da

³⁶ Ao longo do texto, a referência à escola em que o estudo foi realizado será feita sempre por meio da sigla “EMTI”, que significa Escola Municipal em Tempo Integral.

³⁷ Para resguardar a identidade dos sujeitos, quando houver necessidade de referir-se às entrevistas concedidas, serão utilizadas as siglas E1, E2 e E3, nas quais “E” significa “educador”.

³⁸ Com base em Vianna (2003) e Estrela (1994).

SME para as escolas em tempo integral e procura-se apreender como o tempo escolar é compreendido nessa Proposta. No segundo momento do texto, são apresentados os aspectos principais do Projeto Político-Pedagógico elaborado pelo coletivo de profissionais da EMTI para o ano letivo de 2008, e são descritas as características fundamentais do cotidiano na EMTI, tendo em vista entender como o tempo escolar é tratado na instituição. Por fim, realiza-se uma discussão acerca do que se propôs chamar de o imprevisto como proposta pedagógica na organização do tempo escolar, considerando que a questão da improvisação é determinante para compreensão de como a ampliação do tempo escolar tem sido concebida na escola integral.

2.1. A Proposta Político-Pedagógica das Escolas Municipais em Tempo Integral³⁹

A Proposta Político-Pedagógica das escolas municipais em tempo integral começou a ser elaborada em 2006 pelo Departamento Pedagógico da SME, particularmente pela Divisão da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (DEFIA), e vem sendo modificada desde então. O texto utilizado para a presente análise, a versão enviada para apreciação do Conselho Municipal de Educação (CME) em 2008, não é definitivo, pois, segundo informações do DEFIA, o projeto tem sofrido alterações e deverá ser reformulado para o ano letivo de 2009⁴⁰.

Em suas 14 páginas, o documento compreende os seguintes itens: apresentação; histórico e experiências vivenciadas; gestão escolar; objetivos e metas das escolas em tempo integral; espaço físico das instituições; rotina dos alunos; formação dos docentes e da equipe; e planejamento coletivo. Inclui ainda as referências bibliográficas, embora

³⁹ Para análise do texto da Proposta, o trabalho de Kramer (1997) foi importante referência.

⁴⁰ Segundo dados do DEFIA, pretende-se propor mudanças no projeto especialmente quanto à quantidade de horas que os alunos permanecem na escola, considerada excessiva. A intenção da SME é caminhar na perspectiva de propostas que tenham em vista a utilização de espaços fora da escola para as atividades do contraturno, nos moldes do que acontece em Belo Horizonte/MG, por exemplo. Nas considerações finais dessa dissertação são indicadas algumas modificações que já foram implantadas no início do ano letivo de 2009.

tais referências não apareçam explicitamente ao longo do texto – os trabalhos citados no decorrer da Proposta, por sua vez, não constam nas referências listadas⁴¹.

Na apresentação da Proposta, o Departamento Pedagógico da SME indica que a educação fundamental deve ser pensada no campo dos direitos das crianças e adolescentes, com fundamento em uma proposta comprometida com a qualidade da educação, na perspectiva da inclusão social de todos. A referência à necessidade de inovar as práticas pedagógicas faz-se notória ainda na primeira página do referido texto:

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. Desse modo, torna-se necessário viabilizar propostas inovadoras que efetivamente resultem na elevação da capacidade de intervenção de educadores e de educandos no processo de construção de uma sociedade justa e igualitária, bem como centrar a capacidade de inovação no próprio ato educativo (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA, 2008, p. 1).

As propostas inovadoras, nessa perspectiva, aparecem como perspectivas de solução dos problemas da exclusão e da lógica seletiva dos sistemas educacionais no Brasil. O “novo” surge como possibilidade de reverter o “antigo” cenário de segregação, em espaço de “inclusão”. Dessa forma, se faz presente a idéia de que o tempo integral deve contribuir para a concretização de uma escola diferente. Essa compreensão do tempo escolar remete às propostas anteriormente apresentadas e ratifica a noção de que pensar em uma jornada ampliada significa pensar em uma “nova” escola.

O projeto de implantação de Escolas em Tempo Integral na RME é apresentado como sendo 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” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA, 2008, p. 2). Na justificativa para implantação da Proposta situam-se as orientações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96) e no Plano Nacional de Educação, com ênfase para a orientação de oferecer “prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas” (BRASIL, 2001). Nesse sentido afirma-se:

⁴¹ Na proposta, são citadas a LDB/1996, o PNE/2001, um texto de Maurício Ernica que não foi possível identificar e o trabalho publicado por Cavaliere e Coelho (2003).

Tomando como referência o PNE, 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 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, mas, sobretudo, por ser um local onde os filhos da classe trabalhadora terão acesso ao ensino regular em um período e, no outro praticarão atividades lúdicas, esportivas, culturais e receberão acompanhamento pedagógico específico (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA, 2008, p. 2).

A ampliação do tempo escolar é assinalada como importante possibilidade para a formação global do aluno ao propiciar atividades diversificadas e contemplar as “múltiplas dimensões do sujeito” (p. 2). Nesse sentido, vincula-se aos objetivos presentes na Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, organizada na RME em Ciclos de Formação e Desenvolvimento. Contudo, não há maiores esclarecimentos acerca da relação entre a escola em tempo integral e os ciclos de formação.

Ainda que no projeto se afirme que “somente a ampliação da jornada escolar não é suficiente para garantir a qualidade de ensino” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA, 2008, p. 3), essa mudança é distinguida como grande salto para alcance da qualidade, na medida em que propicia maior tempo para promoção da aprendizagem dos alunos, garantindo o acesso aos bens culturais historicamente negados. Entretanto, a Proposta não apresenta os principais problemas que o tempo integral virá superar, somente é assegurado, de maneira geral, que se propõe “atender crianças e adolescentes da cidade de Goiânia com uma proposta que corresponda às necessidades pedagógicas dos alunos da escola pública municipal” (2008, p. 3).

O contraturno escolar é caracterizado como de frequência obrigatória. Por isso, o Departamento Pedagógico reitera a orientação para que o atendimento em dois turnos não redunde em sobrecarga de tarefas e atividades “estritamente escolarizantes”. As atividades a serem desenvolvidas no contraturno pelas diversas escolas devem estar em consonância com os anseios, expectativas e necessidades da comunidade escolar. E devem ser constantemente avaliadas, “uma vez que estas podem gerar a repetição, rotina e confinamento dos alunos no espaço escolar” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA, 2008, p. 2). Em geral, o espaço escolar é apresentado e

entendido em uma perspectiva para além da aprendizagem de conteúdos, a partir de “diferenciais” do projeto evidenciados nas seguintes questões:

[...] a permanência da criança e do adolescente na escola por um tempo diário maior; atividades que efetivam-se 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, insere-se com maior disponibilidade de atuação para a redução dos índices de evasão, repetência e de distorção idade/ciclo (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA, 2008, p. 4).

A Proposta esclarece que a intenção não é formar uma rede de escolas elitizadas em paralelo ao sistema regular⁴², mas propiciar a melhoria do desempenho e desenvolvimento escolar de todos os educandos da RME. Por isso a experiência de escolas em tempo integral contempla a adesão progressiva de escolas, ano a ano, para que com a prática seja possível planejar e replanejar ações que venham contribuir para que, gradativamente, o projeto possa se estender a todas as escolas da Rede Municipal em Goiânia. Essa expansão deve acontecer particularmente por meio da ampliação de recursos e do estabelecimento de convênios:

A escola de período integral deve ser um espaço coletivo de parcerias entre os segmentos do município, envolvendo além dos projetos e ações da Secretaria Municipal de Educação, outras Secretarias como a da Saúde, Cultura, Esporte e Lazer, além das universidades públicas e privadas, bem como a integração efetiva dos alunos, das famílias, ONGs, Conselhos de Direitos e Conselhos Tutelares, assim como outros segmentos da sociedade organizada (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA, 2008, p. 5).

As parcerias com a iniciativa privada, que são emblemáticas quanto ao processo da relação entre o Estado e a sociedade civil, se fazem presente na Proposta da RME de Goiânia, da mesma forma como aparecem em projetos em andamento em outros municípios e estados do país. Além das parcerias anunciadas, a previsão de utilização de espaços alternativos e comunitários para as atividades do contraturno é igualmente

⁴² Segundo Paro et al. (1988), a maior crítica feita ao projeto dos CIEPs (construídos no Rio de Janeiro), amplamente divulgado em todo o Brasil, foi o fato de estabelecer uma rede de escolas em paralelo à rede de escolas regulares. A proposta elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia esclarece, entretanto, que tem o objetivo de estender gradualmente o tempo integral a todas as escolas da RME, e não constituir um grupo de escolas diferente das demais.

importante para compreensão desse processo de envolvimento da iniciativa privada com a educação pública.

No histórico de experiências de jornada ampliada, menciona-se a Escola Parque idealizada por Anísio Teixeira e estabelecida na Bahia, os CIEPs fundados por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro e os CAICs construídos durante o governo de Fernando Collor. São citadas ainda a experiência de escola em tempo integral em andamento no município de São Paulo e a “Escola Municipal de Educação Integral Monteiro Lobato” construída no município de Aparecida de Goiânia. Estas experiências são relatadas para mostrar que a proposta não é “isolada e nem original”, que “as escolas de período integral são viáveis e que o custo se reverte em investimento necessário para que estas escolas obtenham êxito” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA, 2008, p. 7).

No que concerne à discussão sobre gestão escolar, a Proposta reitera que a função da escola é caracterizada por seu compromisso em oferecer oportunidades para que os alunos aprendam e compreendam o contexto social no qual vivem. Para tanto, a gestão da escola aparece como questão fundamental, na qual se enfatiza a necessidade de trabalho em equipe e o aumento da responsabilidade dos diretores com a permanência dos alunos por mais tempo nas instituições.

Quanto aos objetivos e metas das escolas em tempo integral, são enumerados: o objetivo de educar os alunos para exercerem cidadania; a promoção da ampliação e da humanização dos espaços da escola; o planejamento das atividades pedagógicas em consonância com as rotinas diárias de alimentação, higiene, recreação e estudos complementares; o oferecimento aos pais, aos alunos e à comunidade em geral, de atividades culturais, esportivas e tecnológicas; a oferta de um ambiente adequado e de assistência necessária aos estudantes para a realização de suas tarefas.

Merece destaque a meta das escolas em tempo integral de “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” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA, 2008, p. 9). Dessa forma, o projeto elaborado pela SME aproxima o papel da escola à possibilidade de promover igualdade social, e o tempo integral aparece como elemento capaz de gerar mudanças na realidade excludente da sociedade brasileira, de modo análogo ao que foi descrito no capítulo anterior como preocupação relativa ao risco social de crianças e adolescentes.

É importante ressaltar que os objetivos para a implantação do tempo integral na Rede Municipal de Goiânia não são apresentados a partir de uma avaliação da situação concreta da educação no município, uma vez que a Proposta não contempla um diagnóstico com dados relativos ao Ensino Fundamental na Rede. Do mesmo modo, não são apresentadas informações acerca da demanda por vagas nas escolas em tempo integral, e tampouco há previsão das vagas que serão abertas e das metas de expansão a curto, médio e longo prazos, de forma que os critérios para matrícula dos alunos em caso de oferta ser menor que a demanda estão ausentes no projeto.

Quanto ao espaço físico das instituições, a Proposta enfatiza 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 da escola sirvam como estímulo para os educandos:

As crianças e os adolescentes precisam sentir o desejo de permanecer na escola, por isso, também, o prédio e a estrutura da escola deve ser um atrativo.

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. Enfim, a área externa e interna deverão ser espaços que facilitem e incentivem a convivência dos alunos nos diferentes espaços da escola (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA, 2008, p. 9).

O projeto prevê que o espaço da escola, externo às salas de aula, possa ser aberto para a comunidade em geral, especialmente aos finais de semana e no período noturno, com supervisão da gestão escolar e da Secretaria. Nesse sentido, a SME assinala que o cuidado com o ambiente escolar é dever de toda a comunidade e precisa ser ensinado aos alunos como parte do trabalho pedagógico. A Proposta não apresenta previsão de construção de novos prédios escolares, assim como não estabelece padrões que devam ser seguidos em caso de reforma dos prédios existentes, com vistas à adaptação da estrutura física para atendimento em tempo integral.

A rotina dos alunos anunciada na Proposta apresenta uma jornada diária de dez horas para os educandos na escola em tempo integral. No turno matutino (das 7h às 11:20h) é previsto o currículo básico da SME para os respectivos ciclos, no turno intermediário (11:20h às 13h) o horário de descanso ou de atividades recreativas que

permitam um relaxamento após o almoço e, no turno vespertino (13h às 17h), 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 da escola e fora dela. Cada oficina deve ter duração mínima de uma hora. No período vespertino está previsto também o acompanhamento escolar, e o projeto da SME chama a atenção para o fato de que o reforço escolar não deve repetir a mesma metodologia do período matutino, para não reforçar a não-aprendizagem. Com relação às tarefas para casa, sugere-se que não existam, para propiciar tempo de convivência dos alunos com seus familiares.

A Proposta não contempla uma discussão sobre as diversas áreas do conhecimento e a organização do tempo escolar, afirma apenas que deve haver articulação entre os dois turnos e que as atividades diversificadas devem auxiliar na aprendizagem dos alunos. Como não distingue os conhecimentos que devem ser trabalhados nas oficinas do contraturno, o projeto também não relaciona as atividades ao contexto das instituições ou às características sociais e culturais de cada unidade escolar, ao mesmo tempo em que não sugere conhecimentos universais.

A respeito da formação dos docentes e da equipe para atuar em escolas de tempo integral, afirma-se: “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” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA, 2008, p. 12). O Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE) e a Divisão da Educação Fundamental da Infância e Adolescência (DEFIA) são destacadas como as duas instâncias da Secretaria responsáveis pela coordenação dos programas de formação.

O planejamento das atividades deve acontecer quinzenalmente com toda a equipe pedagógica, que contempla o coletivo de professores, coordenadores pedagógicos, coordenadores de turno, equipe administrativa e diretor:

Essa organização se faz necessária para que as ações pedagógicas sejam discutidas e pensadas por todos, de forma a atender as reais necessidades dos educandos, bem como garantir um trabalho articulado entre os dois turnos e também alcançar os objetivos propostos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA, 2008, p. 13).

Contudo, a Proposta não esclarece quantos e quais profissionais devem atuar em uma escola integral e quais os mecanismos de ingresso desses profissionais nas escolas. Da mesma forma, não menciona qual a relação entre o número de crianças e adolescentes e os profissionais que com eles trabalham, questão importante para a execução das atividades diversificadas no formato de oficinas.

O projeto explicita que o tempo integral se destina aos “filhos da classe trabalhadora” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA, 2008, p. 2), mas não menciona em que concepção de infância e adolescência se fundamenta teoricamente. Em sua dimensão ética, estabelece 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 de formação continuada e do repensar do fazer pedagógico. Os eixos pedagógico e social estão presentes na Proposta de maneira que o tempo escolar organizado de forma integral é apresentado como importante elemento para melhoria da qualidade da educação, em seu aspecto pedagógico, e, ao mesmo tempo, é delineado como medida para enfrentar problemas sociais.

Ainda que o texto reconheça a necessidade de resolução de algumas questões para a execução do tempo integral – como o aumento dos recursos e a organização da estrutura física das instituições –, estão ausentes as estratégias que deverão ser utilizadas como meio de assegurar as condições necessárias, mas não existentes.

O texto da Proposta Político-Pedagógica das Escolas Municipais em Tempo Integral é finalizado na última frase com uma vírgula. Ainda que se trate de um pequeno erro de digitação, esse fato pode ser tomado como emblemático, tendo em vista que expressa certa improvisação, que terá desdobramentos e, em certa medida, se espelha na prática da EMTI. Nessa perspectiva, é importante compreender que o projeto não foi concluído, embora existam escolas na RME funcionando em tempo integral desde 2005. Assim como não se constitui em projeto definitivo, o texto da Proposta também não foi compartilhado com os profissionais que atuam nas escolas integrais, conforme demonstra a análise do cotidiano na EMTI.

2.2. O tempo escolar no cotidiano de uma Escola Municipal em Tempo Integral

A EMTI⁴³ indicada pela SME para o presente estudo localiza-se em um bairro no extremo oeste de Goiânia. O bairro é todo asfaltado e possui infra-estrutura semelhante aos bairros centrais, mas é considerado pela população como um bairro periférico devido à sua localização próxima à região mais “pobre” da capital, a região noroeste. A escola ocupa um quarteirão inteiro, sendo que a entrada principal fica em uma avenida de grande circulação que, poucos metros à frente, termina em uma das mais importantes vias de acesso à cidade, que liga os eixos leste e oeste da capital. Ao redor do edifício escolar a maior parte das construções é residencial, embora estejam alocados também uma igreja e alguns galpões não identificados. Há ainda um grande espaço para lazer, em que se encontram um “bar” e três campos de futebol destinados ao aluguel. O bairro é bem servido de linhas de ônibus e é de fácil acesso.

A escola foi criada em 1965 e funcionou durante 41 anos em regime de tempo parcial, atendendo em três turnos. Em 2005 a unidade apresentava uma baixa demanda de alunos e tinha pouca credibilidade junto à comunidade⁴⁴, por isso, a Secretaria Municipal de Educação indicou que os turnos de atendimento da escola deveriam diminuir, havendo a possibilidade de a instituição ser fechada. Diante dessa situação, a atual diretora, que à época era coordenadora, usou de “influência política”⁴⁵ para garantir que as atividades da escola não fossem encerradas. A SME autorizou a continuidade da escola e instituiu o horário integral a partir do ano de 2006, contudo, os alunos ainda almoçavam em casa, o que só mudou em setembro de 2007, com a entrega de uma reforma do espaço físico que solucionou alguns problemas da instituição.

O prédio escolar é dividido em dois pavilhões e possui oito salas de aulas, cada uma com mesas e cadeiras para os alunos (cerca de 35 por sala) e com uma mesa maior, com cadeira para o professor, quadro-negro, armário e dois ventiladores. Uma sala de aula foi transformada em biblioteca, onde também há mesas com cadeiras para os

⁴³ Para uma descrição detalhada da EMTI, consultar o quadro 4 (apêndice B), em que se apresenta uma ficha-síntese de caracterização institucional.

⁴⁴ Conforme relato dos funcionários e dados apresentados no histórico da escola presente no Projeto Político-Pedagógico elaborado para o ano de 2008.

⁴⁵ Conforme dados obtidos por meio de entrevista.

alunos, além das estantes para os livros. As instalações sanitárias são compostas por banheiro feminino e masculino de uso dos alunos, banheiro feminino e masculino para banho (não utilizados)⁴⁶ e banheiro para Portador de Necessidades Especiais, além de um lavatório e bebedouro.

A parte administrativa da instituição é composta por sala da direção, sala da coordenação, sala dos professores e secretaria. Há três pequenos cômodos utilizados respectivamente para guardar material esportivo, material de limpeza e “arquivo morto”. Há um espaço não coberto utilizado para estacionamento de carros e para atividades, especialmente no turno vespertino⁴⁷, e uma quadra de esportes coberta, com uma horta plantada ao lado. A escola apresenta também uma cozinha que compreende dois cômodos, mas não há refeitório e, tampouco, espaço para dormitório.

Conforme explicita o Projeto Político-Pedagógico⁴⁸ da escola, o público atendido pela EMTI é constituído por crianças e pré-adolescentes de 6 a 13 anos do bairro em que a escola se localiza e bairros adjacentes. Existem também alguns poucos alunos de bairros distantes que estão matriculados na unidade pelo motivo de seus pais optarem por uma escola em tempo integral. A maior parte das famílias que compõem a comunidade é de baixa renda e o total de alunos atendidos pela instituição em 2008 ficou em torno de 240.

Os professores e coordenadores da EMTI não têm conhecimento da Proposta Político-Pedagógica elaborada pela SME para as escolas em tempo integral. Em relato feito por uma educadora, depreende-se que, mesmo sendo gestora de uma escola municipal em tempo integral, em momento algum ela teve acesso à Proposta por meio da SME, senão por ter realizado um trabalho de pesquisa que envolveu a análise do projeto:

Eu tenho o projeto, parte do projeto, que foi me enviado como estudante [...] eu desenvolvi um tema sobre a aprendizagem da criança numa escola em tempo integral e aí me foi fornecido parte do projeto, em 2006, depois disso não tenho mais nenhum material oferecido pela Secretaria, não (E3).

⁴⁶ Como cada banheiro para banho possui apenas dois chuveiros, a administração da escola optou por não utilizar as instalações, uma vez que o número é insuficiente para atender os mais de duzentos alunos da instituição.

⁴⁷ Esse espaço é conhecido na unidade escolar como “pracinha”.

⁴⁸ Para evitar a identificação da unidade escolar, o Projeto Político-Pedagógico da escola não consta nas Referências dessa dissertação. Entretanto, deve-se ressaltar que se trata de documento fornecido pela gestão da escola, encontra-se arquivado na SME e refere-se ao ano letivo de 2008.

Assim como não conhecem o texto da Proposta, os profissionais da EMTI não tiveram participação na decisão de mudar o funcionamento da escola de tempo parcial para escola em tempo integral. O corpo diretivo da escola foi apenas informado da decisão:

Em 2006 quando nós recebemos a escola em tempo integral não houve nenhum tipo de preparo, *pra nós foi uma surpresa!* Em 2006 nós tivemos uns dois ou três momentos de encontros de formação e acredito que, tanto a Secretaria como a escola, nós aprendemos juntos muitas coisas de escola de tempo integral (E3).

A comunidade escolar como um todo não foi consultada, mas informada acerca dessa decisão. Ao referir-se à participação dos professores, alunos e pais, a educadora é enfática e afirma: “foram só comunicados” que a escola a partir de 2006 funcionaria em tempo integral.

Como uma gestora da unidade teve acesso⁴⁹ à Proposta Político-Pedagógica das Escolas Municipais em Tempo Integral, o Projeto Político-Pedagógico da escola foi construído tendo como base essa Proposta elaborada pela SME, e apresenta a educação integral como meta prioritária no sentido de oferecer oportunidades para “resgatar a auto-estima dos aprendentes, propiciando a condição de igualdade às crianças estudantes, tornando-as aptas a enfrentar o mundo e o mercado de trabalho que a cada dia se torna mais exigente e seletivo”. Nessa perspectiva, o projeto da EMTI prevê que todos os profissionais da escola organizem seus programas de disciplinas ou cursos em torno de dois projetos para o ano de 2008, sendo para o primeiro semestre o “Projeto Valores Humanos” e para o segundo semestre o “Projeto Meio Ambiente”.

A análise da fundamentação presente no que se denomina como “filosofia da escola”, no Projeto Político-Pedagógico, mostra diversas linhas teóricas. Ao mesmo tempo em que o projeto parece se fundamentar nos postulados de Emília Ferreiro, são referidas a pedagogia holística, a teoria de Howard Gardner (acerca das Inteligências Múltiplas), a “tendência sócio-interacionista” e a pedagogia de projetos, tendo em vista a concretização do “aprender a aprender”. Essa imprecisão incorre em indefinição quanto aos reais objetivos da instituição, assim como causa certa confusão no que tange à organização propriamente dita das atividades escolares.

A idéia de que a escola em tempo integral seja parte constitutiva, mas não única, do processo de construção de uma educação integral, está presente no Projeto Político-

⁴⁹ Na condição de pesquisadora, como relatado anteriormente.

Pedagógico da escola, assim como é noção recorrente no discurso dos educadores da unidade. A diferenciação entre escola e educação integral, nesse sentido, serve para justificar as limitações da instituição escolar frente aos diversos problemas que a ampliação da jornada diária suscita.

Para concretização do Projeto Político-Pedagógico proposto, e das atividades previstas como um todo para a escola em tempo integral, a gestão escolar fez as seguintes reivindicações junto à SME:

Trocar os forros de madeira por P.V.C; Nivelar e cimentar áreas existentes no pátio; Equipar a oficina de informática; Construção do refeitório; Providenciar a instalação de brinquedos para o parquinho; Comprar móveis adequados para a biblioteca e novos livros literários; Efetivar as salas temáticas (Arte, Ciência, Música, Dança e outras); Fazer a jardinagem e colocar mesas de alvenaria com bancos na área do pátio arborizado.

Contudo, nenhuma das reivindicações acima descritas, restritas ao aspecto físico da escola, foi atendida para o ano letivo de 2008. É praticamente desnecessário lembrar que a estrutura prevista na Proposta da SME em nada se parece com o ambiente físico da EMTI. 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. Nessa perspectiva, é importante compreender como a instituição organiza suas atividades e executa sua proposta pedagógica para funcionamento em tempo integral.

No turno matutino os alunos são organizados em sete turmas, sendo três do ciclo I e quatro do ciclo II⁵⁰ com uma média de 35 crianças cada. No período intermediário os educandos são distribuídos conforme disponibilidade dos “refeitórios” e “dormitórios” improvisados nas salas de aula, e no turno vespertino são organizados em nove agrupamentos.

Segundo a coordenação pedagógica, no matutino a escola se organiza em sete turmas porque, como esse turno destina-se ao ensino regular, existem sete salas de aulas disponíveis. No vespertino, porém, além dos espaços das salas de aulas, para a realização das oficinas é possível contar com o espaço da quadra de esportes e da

⁵⁰ Como descrito no capítulo anterior, o ensino fundamental na Rede Municipal de Educação de Goiânia é organizado em ciclos de formação humana, sendo o ciclo I referente à infância, com crianças de 6 a 8 anos, o ciclo II da pré-adolescência, para alunos entre 9 e 11 anos, e o ciclo III para adolescentes de 12 a 14 anos. As idades obviamente não são fixas e variam conforme necessidades dos educandos e das escolas.

biblioteca, por isso existem nove espaços a serem utilizados, de forma que os alunos são distribuídos em nove turmas. Isso acontece também porque para um melhor funcionamento das oficinas, elas precisam ser organizadas com turmas de menor número de alunos que as turmas convencionais do período regular; nesse sentido, os alunos são redistribuídos com a tentativa de manter uma média de 25 crianças por agrupamento.

No período intermediário e no turno vespertino a escola conta com o trabalho de agentes educativos (formados no curso Normal⁵¹ de nível médio) que são responsáveis pelos alunos no horário de almoço e no período de descanso, também por Oficinas de Leitura e Escrita, e pelo trabalho de intervenção pedagógica, que é realizado de maneira individualizada. Para esse trabalho de intervenção, os professores indicam os alunos com dificuldades de aprendizagem e as coordenadoras realizam uma triagem e organizam o tempo das agentes educativas de modo que possam atender individualmente aos alunos. Esse trabalho é feito no horário em que o restante da turma participa das oficinas.

Os professores também participam da atividade de intervenção pedagógica nos horários que sobram da sua carga horária semanal, estando livre o período de quatro horas previstas em lei como horário de estudo. De acordo com o horário de aulas, além do trabalho de Leitura e Escrita, são oferecidas as seguintes atividades no turno vespertino: Oficina de Linguagens, Oficina de Matemática, Oficina de Espanhol, Oficina de Fantoches, Oficina de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), Oficina de Arte, Oficina de Dança, Oficina de Música, Projeto Horta e Sala de Leitura. Todas as turmas passam por todas as atividades ao longo da semana, sendo que devido à distribuição do horário, uma turma pode passar mais vezes do que outra por determinada atividade.

Os alunos contam com três refeições diárias, sendo um lanche servido no meio da manhã (por volta de 8:30h), o almoço (entre 11:20h e 13h) e o lanche da tarde (servido por volta de 15:20h). O cardápio da escola é acompanhado por nutricionistas da SME e a unidade participa de um projeto de “alimentação saudável”, por isso recomenda que as crianças não tragam lanche de suas casas, para que todos se alimentem com o lanche balanceado oferecido pela escola e não consumam guloseimas não nutritivas.

⁵¹ Equivalente ao anterior “Magistério”.

Com o objetivo de apreender elementos para compreensão de como o tempo escolar tem sido tratado na EMTI, foi escolhida uma turma do ciclo I para acompanhamento das atividades ao longo do dia⁵². O horário de aulas e oficinas dessa turma é organizado conforme mostra o Quadro 3:

QUADRO 3: Horário de atividades do ciclo I na EMTI – 2008

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Turno Matutino (7h às 11:20h)	Professora referência	Professora referência	Professora referência	Professora referência	Artes
	Professora referência	Educação Física	Professora referência	Professora referência	Professora referência
	Professora referência	Professora referência	Educação Física	Inglês	Professora referência
Período Intermediário (11:20 às 13h)	Horário para almoço e descanso				
Turno Vespertino (13h às 17h)	Oficina de Fantoques	Projeto Horta	Oficina de Fantoques	Oficina de LIBRAS	Oficina de Matemática
	Oficina de Dança	Oficina de Música	Oficina de Leitura e Escrita	Oficina de Leitura e Escrita	Oficina de Espanhol
	Oficina de Espanhol	Oficina de Artes	Oficina de Linguagens	Oficina de Música	Sala de Leitura

FONTE: Dados coletados na Escola Municipal em Tempo Integral

No Quadro de atividades acima, os horários previstos para professora referência, pedagoga responsável pela turma, são destinados ao aprendizado dos conteúdos do currículo básico do ciclo I, isto é, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Como previsto na organização do tempo escolar em qualquer turma do ciclo I (de forma análoga às escolas de tempo parcial), são destinados horários no turno matutino para Educação Física, Artes e ensino da Língua Inglesa. No turno vespertino, as Oficinas de “Leitura e Escrita”, que acontecem na terça e na quarta, não são oferecidas pelo mesmo professor, em verdade, esse período é de responsabilidade de duas agentes educativas que desenvolvem projetos distintos com as crianças.

⁵² A pesquisadora solicitou que as coordenadoras e a diretora da escola indicassem uma turma para participar da pesquisa, na qual sua presença pudesse criar menos conflitos, e cujos professores autorizassem a realização da observação. Foi indicada a turma referente ao último ano do ciclo I, com alunos entre 8 e 9 anos de idade. A pesquisadora acompanhou a turma desde a entrada na escola, às 7h, até o horário de saída, às 17h, por sete dias letivos, não consecutivos, durante duas semanas do mês de novembro.

Durante o turno matutino, logo após ser servido o lanche, os alunos têm um período destinado ao recreio, como em qualquer escola regular. Tendo em vista que o pátio da escola é pequeno e não coberto, o recreio é feito na quadra, onde as crianças de todas as turmas se encontram. Nesse período os alunos ficam sob supervisão de alguns funcionários administrativos e da coordenadora de turno, enquanto os professores se reúnem em sua sala. Após o recreio, é comum que os alunos voltem para a sala de aula bastante agitados, com isso um tempo razoável é utilizado na tentativa de retornar a atenção de todos para os conteúdos ministrados.

As observações na EMTI mostraram que o turno matutino em nada se diferencia das demais escolas da RME, sendo que além da professora referência, atuam com a turma uma professora de Educação Física, uma professora de Artes e uma professora de Inglês. Note-se que nos dias em que há aulas de Educação Física, além da agitação provocada pelo recreio, é preciso lidar com toda a movimentação causada pelo esforço despendido ainda pela manhã na quadra de esportes. Nesse momento a maior parte dos alunos retorna para a sala de aula demonstrando cansaço, alguns estão suados e com as roupas sujas, mas não há o que fazer, pois ainda deverão ficar na escola por um longo tempo e não há duchas suficientes para banho. As aulas de Educação Física do turno matutino são divididas entre um primeiro momento em que a professora dirige brincadeiras, e um segundo momento em que as crianças brincam livremente, sendo que os meninos preferem o jogo de futebol, e as meninas dividem-se entre cordas, elásticos e bambolês.

As aulas de Artes do período matutino, por sua vez, são destinadas ao estudo das diversas modalidades artísticas, mas como a professora responsável trabalha em outra escola no período vespertino, não é feita qualquer relação com as oficinas de Música, Dança e Artes, oferecidas no contraturno. Ao que parece, o conteúdo é repetido, embora com formas diferentes de apropriação.

O último componente curricular do período matutino, isto é, o ensino da Língua Inglesa, dispõe de apenas uma aula semanal, o que é comum em turmas de ciclo I em escolas regulares, tendo em vista que a prioridade estabelecida pela SME para esse ciclo é o domínio da Língua Portuguesa. A diferença no caso dessa turma é a sua permanência na escola em tempo integral, contudo, a organização das atividades não prevê mais tempo para aprofundamento no ensino dessa língua estrangeira.

Dentre os 31 alunos que compõem a turma observada, quatro ainda não são alfabetizados e recebem atendimento pedagógico individualizado, por meio do projeto

de intervenção pedagógica. Entretanto, os demais também não apresentam total domínio das habilidades de leitura e escrita, assim como demonstram dificuldades com as questões da matemática. A professora referência informou à pesquisadora que no conselho de classe previsto para o final do ano de 2008, deveria indicar que os quatro alunos referidos fossem retidos no ciclo I⁵³ para que alcançassem melhores condições quanto às habilidades básicas.

O período intermediário é o que exige maior esforço dos profissionais da escola, uma vez que a estrutura da instituição precisa ser adaptada para servir o almoço e para o descanso dos alunos. Por volta das 11:15h os alunos que estudam em duas salas de aula previamente escolhidas deixam suas salas e ficam no corredor e pátio sob responsabilidade do professor, para que as salas sejam transformadas em refeitórios. Enquanto isso, as demais salas de aula são transformadas em dormitórios, inclusive a sala da biblioteca.

Quando o turno matutino é encerrado, às 11:20h, os alunos ficam sob responsabilidade dos agentes educativos e são distribuídos em distintos agrupamentos. Os alunos da turma observada, por exemplo, são divididos, sendo que os meninos permanecem na mesma sala de aula, agora organizada como “dormitório masculino”, e recebem a companhia de meninos de outras turmas, enquanto as meninas são levadas para a sala ao lado, “dormitório feminino”, onde devem descansar junto de meninas de outras turmas. A separação por gênero nos “dormitórios” é justificada, segundo a direção da escola, pela preocupação em evitar problemas relativos às questões da sexualidade, uma vez que tais problemas tornaram-se mais frequentes com a ampliação da jornada escolar. Nos dias letivos em que foi realizado o acompanhamento da turma, entretanto, não foi possível observar a exacerbação de problemas relativos à sexualidade. Ao contrário, notou-se uma forte separação de gênero também nas demais atividades oferecidas aos alunos.

Ressalte-se que ao mudar de sala, os alunos levam consigo todo o seu material, o que se repete ao longo de todo o dia letivo. Nos “dormitórios”, as mochilas são deixadas em um canto da sala, enquanto os sapatos são deixados em outro canto, haja vista que só é permitido pisar descalço nos colchonetes. As crianças auxiliam as agentes

⁵³ A proposta de ciclos de formação implementada pela SME prevê que não aconteça reprovação para que os alunos continuem convivendo com os pares de sua idade. A escola deve oferecer condições para que o aluno alcance as habilidades desejadas. Entretanto, ao final de cada ciclo os alunos podem ser retidos por mais um ano no ciclo em que estão, sendo que podem ser promovidos para o outro ciclo assim que demonstrarem capacidade.

pedagógicas 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, que por sua vez são bastante finos.

Muitas crianças não apresentam sono nesse horário e algumas preferiam se alimentar primeiro para depois descansar. Dentre todos os dias letivos em que se realizou acompanhamento dessa turma, notou-se que no período destinado ao descanso, na verdade é impossível haver repouso. Acontece que esses alunos permanecem nos “dormitórios” no período das 11:20h até as 11:50h, depois dirigem-se ao “refeitório” (outra sala de aula), passam nos banheiros para higienização bucal⁵⁴ e retornam aos dormitórios por volta das 12:40h, onde permanecem até as 13h. Esse horário deve-se ao fato de que todos os alunos da escola são divididos em três turmas para almoçar, as crianças menores almoçam primeiro, e as maiores por último.

As crianças da turma observada fazem parte da segunda turma do almoço, por isso o tempo de descanso delas é dividido entre o tempo que antecede e o tempo que se sucede à refeição, não havendo tempo hábil para repouso. Quando os alunos começam a se aquietar, precisam se dirigir ou para o almoço ou para as atividades do turno vespertino. Não há colchonetes suficientes para todas as crianças e isso claramente cria conflitos e também impossibilita o descanso.

No momento em que devem se dirigir para o local onde o almoço é servido, a turma organiza uma fila no corredor, onde se encontra com outras turmas, algumas em fila para realizar escovação, outras em fila para entrar nos “dormitórios”. Como é grande o número de crianças em um corredor relativamente estreito, o tumulto é quase inevitável.

Para servir o almoço, os funcionários da cozinha improvisam uma estrutura no corredor, em frente a duas salas de aula que se transformam em refeitórios. Os alunos são servidos em fila, sentam-se nas carteiras e podem apoiar-se nas mesas, que são organizadas de maneira a formar duas grandes mesas nas salas, em imitação a um refeitório verdadeiro. Desde que não haja desperdício, as crianças são autorizadas a repetir a refeição e, por vezes, é oferecida uma fruta como sobremesa.

Após realizarem a escovação, os alunos retornam aos “dormitórios” e permanecem até o fim do período intermediário. Para início do turno vespertino, todas

⁵⁴ Todas as crianças da escola receberam escovas de dente fornecidas pelo projeto “Saúde Bucal” da Prefeitura de Goiânia. As agentes educativas responsáveis pelos respectivos “dormitórios” distribuem e recolhem as escovas diariamente.

as turmas reorganizam as carteiras das salas de aulas e se dirigem para a quadra de esportes, sendo que cada aluno carrega seu material. Na quadra o professor responsável pela primeira oficina leva os alunos para o ambiente onde serão realizadas as atividades. A maior parte dos professores passa com os alunos no banheiro e no bebedouro antes de iniciar a oficina, e o procedimento de ir em fila a esses lugares se repete ao longo de toda a tarde, demonstrando como o tempo dos alunos é submetido a controle durante todo o dia letivo.

As oficinas acontecem, em sua maioria, nas salas de aula, mas os professores se preocupam em reorganizar as carteiras para tornar o ambiente menos cansativo para as crianças. Há oficinas em que as carteiras são colocadas em círculo, em outras os alunos sentam-se em duplas ou grupos de quatro, e há atividades em que as mesas são dispensadas e apenas as cadeiras são utilizadas.

Dentre as onze oficinas freqüentadas pelos alunos da turma observada, nove são oferecidas por professores e duas por agentes educativas. As oficinas oferecidas pelos professores constituem-se em distintas atividades para os alunos, incluindo acesso ao conhecimento da Língua Espanhola e da Língua Brasileira de Sinais. São oferecidas também atividades que compõem modalidades de Arte, por meio das oficinas de Música, Dança, Artes (voltada para as artes visuais) e Fantoches (atividade que contempla a interpretação e a criação). A oficina de Matemática, a oficina de Linguagens e a Sala de Leitura, constituem-se em possibilidade de complementação do conteúdo escolar por meio de atividades lúdicas, sendo que na primeira utilizam-se jogos para vivência da lógica matemática, na segunda os alunos participam de atividades de reforço de leitura e escrita, e na última têm a oportunidade de acessar livros literários e vivenciar a contação de histórias.

A Proposta elaborada pela SME para as escolas em tempo integral, assim como o Projeto Político-Pedagógico construído pela EMTI, apresenta o acesso aos esportes como importante característica para organização do contraturno na escola. Contudo, observou-se que o trabalho relativo à prática de esportes não é enfatizado, mesmo com o espaço da quadra coberta, talvez o único espaço na instituição adequado para o tempo integral. Foi possível presenciar a mãe de um aluno solicitando à direção da escola que permitisse que seu filho saísse da instituição duas vezes na semana para freqüentar aulas de futebol de salão. A diretora não consentiu, pois alegou que as regras da escola não permitem e não pode ser aberto um precedente. Mas essa situação demonstra a necessidade que pais e alunos sentem quanto ao envolvimento com a prática esportiva.

As meninas têm a possibilidade de participar de aulas de dança e balé, mas os meninos, quando praticam esportes, o fazem livremente, sem qualquer orientação. Aqui está presente mais uma vez a separação por gênero relatada anteriormente. O acompanhamento da oficina de Dança, oferecida no contraturno, por exemplo, mostrou que a professora trabalha exclusivamente com as meninas, ensaiando coreografias e ensinando fundamentos de dança, enquanto os meninos ficam restritos a uma parte da quadra de esportes onde podem jogar futebol – desde que a bola não atrapalhe o ensaio que acontece sob orientação da professora no outro pedaço da quadra.

De acordo com a observação realizada, as duas oficinas de Leitura e Escrita que as crianças freqüentam semanalmente, sob responsabilidade de agentes pedagógicas, não têm um direcionamento preciso. As agentes trabalham conforme projetos apresentados à coordenação pedagógica, mas também realizam atividades em que os alunos ficam completamente “livres”, isto é, o tempo da oficina é destinado às brincadeiras de escolha dos alunos. Os projetos formulados pelas agentes contemplam, em uma oficina, trabalho com uma apostila que traz diversas atividades baseadas em histórias em quadrinhos, e em outra oficina o projeto prevê trabalho com jogos, especialmente para que os alunos conheçam as regras de diferentes jogos. Entretanto, observou-se que as duas agentes pedagógicas são chamadas para assumir a turma quando falta qualquer professor, ou quando por algum motivo o horário de aulas do dia precisa ser reformulado.

Dessa forma, quando os alunos estão sob responsabilidade das agentes pedagógicas no horário das oficinas, quase sempre compete a eles escolher em que tipo de atividades querem se envolver. Alguns escolhem desenhar, outros brincam com massinha, outros grupos se envolvem com jogos de dama e dominó, e algumas crianças ficam ociosas. Mas, mesmo sendo um tempo livre para os alunos, as agentes preferem mantê-los na sala de aula, pois afirmam que “em um espaço menor é mais fácil conter as crianças”. Quando decidem levar a turma para um espaço aberto, não utilizam a quadra por ser um espaço grande, aproveitam um espaço arborizado próximo ao estacionamento, pois ali os alunos são mantidos mais próximos. Nesse caso, os meninos brincam com bola, ainda que o ambiente seja inadequado, e as meninas brincam com elásticos e cordas, por isso todos se sujam bastante, devido às brincadeiras sob o sol forte e ao fato de haver espaços não pavimentados.

Nota-se que o trabalho das agentes pedagógicas é usado como peça chave no turno vespertino para manter o horário dos alunos sempre preenchido. Nesse sentido, as

próprias agentes reclamam da impossibilidade de desenvolver um trabalho planejado, pois a todo instante são chamadas para “tapar buracos” no horário dos alunos. Como não dispõem de uma formação aprofundada, quando decidem trabalhar com atividades realmente voltadas para leitura e escrita⁵⁵, as agentes demonstram total despreparo, sendo possível observar que alguns alunos conseguem, inclusive, chamar atenção e corrigir erros graves de ortografia apresentados por elas, como a utilização de letra minúscula para escrita de nomes próprios.

Enquanto a turma participa de uma oficina, por vezes os alunos que recebem intervenção pedagógica são retirados da sala e participam de um trabalho individualizado que é feito no corredor. O professor ou agente pedagógico coloca uma cadeira e uma mesa para o aluno e ali mesmo efetua o trabalho de acompanhamento individual. Esse trabalho, mesmo não sendo realizado com uma estrutura física adequada, é indicado por professores e equipe pedagógica como diferencial da escola em tempo integral, pois os alunos podem receber ajuda em suas dificuldades sem precisar deixar sua turma no momento em que esta recebe as aulas do conteúdo regular, isto é, no turno matutino. É importante notar que, por mais que o tempo integral possibilite a ampliação do tempo de convivência entre os alunos, o tempo de atendimento individual é destacado como o tempo que faz a diferença na formação dos educandos.

Há alunos que também saem das oficinas para participar de diferentes atividades oferecidas na escola, por exemplo, algumas meninas participam de aulas de balé oferecidas por uma voluntária⁵⁶, e outras aprendem crochê com uma agente pedagógica que se dispôs a ensinar, mesmo não sendo essa a sua função. Ressalte-se que, mais uma vez, as atividades são exclusivas para a participação de meninas.

Os trabalhos voluntários da professora de balé e da professora de crochê exemplificam como certo processo de desresponsabilização do Estado pela educação pública se apresenta no cotidiano da EMTI. A escola possui também um projeto de coleta seletiva de lixo que envolve toda a comunidade e promove competição entre os alunos que conseguem maior arrecadação. Uma vez que os recursos alcançados com o projeto são destinados para a compra de material básico em falta na unidade, o projeto

⁵⁵ Haja vista que o nome da oficina que oferecem é “Oficina de Leitura e Escrita”.

⁵⁶ Essa voluntária oferece aulas de balé na escola há dois anos, a partir desse ano ela foi contemplada com uma bolsa para ajuda de custo oferecida pelo “Programa Mais Educação”, do governo federal, que começou a ser implantado na instituição.

também corporifica a necessidade que a escola tem de produzir meios para garantir seu funcionamento, independente do auxílio governamental.

O acompanhamento da turma demonstrou que há dias em que as atividades realizadas no turno vespertino são distintas do turno matutino, na forma e no conteúdo, e há também dias letivos em que as atividades do período da tarde são repetitivas em relação ao período da manhã, especialmente quanto à forma. Foi possível observar um dia letivo em que todas as oficinas trabalharam com atividades escritas, seja no caderno ou em folhas avulsas, de modo que ainda que o conteúdo fosse diferente, relativo à Música ou à Língua Espanhola, por exemplo, a forma e o tipo de atividade repetiam o que os alunos haviam vivenciado no primeiro turno.

Nesse dia, especificamente, mesmo em uma atividade tão distinta como a proposta pelo “Projeto Horta”, em que os alunos participam do plantio e do cultivo de hortaliças, as crianças precisaram realizar um extenso trabalho escrito sobre as ferramentas necessárias em uma horta. Desse modo, ao final do período vespertino, os alunos estão quase sempre fatigados, por isso o professor responsável pela última oficina do dia convive normalmente seja com crianças dormindo sobre as mesas, seja com a turma bastante agitada e barulhenta, demonstrando cansaço.

Em geral, são características importantes para a compreensão de como o tempo escolar tem sido tratado na EMTI: a distinção entre o turno matutino e o turno vespertino, sendo o primeiro composto por aulas e o segundo por oficinas; o aumento do tempo de permanência dos alunos na escola e, em contrapartida, a diminuição do tempo relativo aos conteúdos básicos; a defesa do tempo individual do aluno com o professor para o avanço da qualidade do ensino; o controle sobre a movimentação dos alunos na escola; e a não articulação entre os pressupostos da organização em ciclos de formação e a organização em tempo integral.

A separação entre o turno matutino e o turno vespertino se expressa na nomenclatura das atividades, em um turno acontecem “aulas” e no outro acontecem “oficinas”. Assim, os alunos entendem que em um turno devem proceder da forma como a escola sempre funcionou, com a atenção voltada para o professor e para os conteúdos ministrados, enquanto no outro turno é comum a compreensão de que as atividades não são essenciais. Como a organização do tempo escolar é feita de maneira a produzir tal diferenciação, os alunos apenas captam o que a disposição do tempo expressa, dando maior importância para um tipo de conhecimento em detrimento do

outro, e fazendo distinção de gênero entre as diversas modalidades, tendo em vista que algumas tarefas são exclusivas para as meninas.

Observou-se que a ampliação do tempo que os alunos permanecem na escola, embora aparentemente demonstre que está sendo acrescentado tempo para a aprendizagem, não significa mais tempo gasto com o coletivo de alunos para aprofundamento dos conhecimentos e superação das dificuldades. Em vez disso, o tempo “a mais” oferecido destina-se a novos conteúdos, como no caso do aprendizado da língua espanhola, que é acrescentado no período vespertino, embora o tempo para a língua inglesa, presente no turno matutino, seja insuficiente. Ou como no exemplo da disciplina Artes, que é ofertada nos dois turnos, mas sem qualquer articulação de forma ou conteúdo. O problema não está especificamente no acréscimo de novas atividades, mas no fato de que a separação entre os turnos, a dispersão de conteúdos e a ausência de articulação entre as áreas de conhecimento impedem o aprofundamento e a apreensão dos conceitos fundamentais em cada área.

Até mesmo do ponto de vista quantitativo o tempo para os conteúdos fundamentais é diminuído, o que se expressa no fato de que os alunos precisam deixar suas salas de aulas antes do encerramento do turno matutino para que sejam organizados os “refeitórios” e “dormitórios”, ficando nos corredores sem qualquer atividade. Desse modo, o tempo que anteriormente era garantido para o trabalho da professora referência com os alunos é alterado e torna-se necessário buscar formas para superação das dificuldades de aprendizagem. No caso da turma observada, por exemplo, a professora referência não segue a sugestão de evitar as tarefas de casa e cotidianamente utiliza esse mecanismo para reforçar os conhecimentos ministrados.

O atendimento individual por vezes se apresenta como um recurso encontrado na organização do tempo escolar na tentativa de solucionar dificuldades de aprendizagem. Contudo, esse tipo de atendimento supõe uma seleção entre os alunos, uma vez que não é possível atender a todos individualmente, de forma que apenas os casos mais acentuados (sob a ótica dos professores) são escolhidos. Para os demais alunos, a ampliação da jornada pouco acrescenta no trabalho de apreensão dos conteúdos básicos, devido ao despreparo dos profissionais, como relatado anteriormente, e devido ao excessivo controle do tempo, que de certa forma impede o desenvolvimento de habilidades para além da ordem e da obediência.

O controle exercido sobre o tempo escolar se anuncia pelo disciplinamento da movimentação dos alunos, que seguem em fila para beber água, para utilizar os

banheiros, para as refeições, para as oficinas, enfim, para qualquer ação. Apesar de a escola oferecer uma série de atividades diferenciadas no turno vespertino, os alunos podem participar apenas daquelas designadas para sua turma. Não há livre acesso à biblioteca ou a qualquer ambiente que os educandos queiram freqüentar no processo de sua formação, cada lugar possui horário e forma definida para utilização. Além disso, dentro das salas de aulas o disciplinamento e o controle são mantidos, com a utilização de “lugares marcados” para os alunos em algumas aulas e oficinas, impedindo a livre organização entre os alunos.

Contudo, esses aspectos que caracterizam a compreensão do tempo escolar na EMTI são reforçados, especialmente, pela presença de uma característica marcante na instituição e, sobretudo, na Proposta elaborada pela SME, qual seja, o improviso. A ausência de articulação entre os pressupostos que fundamentam a política de ciclos de formação e a organização da escola em tempo integral também pode ser explicada por meio do caráter improvisado da coordenação do tempo escolar.

3.1. O “improviso” como proposta pedagógica na organização do tempo escolar

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:

A escola, tipo assim, ela trabalha só no improviso! Então, a palavra-chave é essa, será que a educação vai continuar trabalhando só no improviso? Tudo que a gente faz de bom, tudo que a gente faz e de que a gente recebe reconhecimento, você pode ir na raiz do problema, o problema é o improviso e tudo acontece. E já pensou se não tivesse improviso? Aconteceria melhor, não aconteceria? E hoje a escola de tempo integral tem mesmo de falar, hoje ela acontece mais no improviso no que se refere à estrutura. É improviso em cima de improviso, infelizmente! (E1)

A escola não possui estrutura adequada para a implantação de atividades em tempo integral, o corpo docente não discutiu a Proposta e os profissionais precisaram se organizar para implementação de algo decidido *fora* da escola para constituir mudanças

profundas *dentro* da escola. O desconhecimento da equipe escolar quanto à Proposta Político-Pedagógica elaborada pela SME para as escolas em tempo integral sugere que o trabalho pedagógico na escola, relativo à ampliação do tempo de permanência dos alunos, não foi pensado, refletido, discutido, mas improvisado:

No início de janeiro (de 2006) quando eu assumi a direção da escola também fui comunicada que seria escola de tempo integral. Pra mim era tudo novo, além da função de ser diretora a proposta de escola de tempo integral. De que forma aconteceu? Na regional me chamaram e me falaram mais ou menos o quê que era uma escola de tempo integral, pegando como experiência uma escola de Belo Horizonte, se não me engano foi uma escola de Belo Horizonte que eles pegaram como referência, aí passaram algumas informações, eu comecei a pesquisar também na internet o quê que era a proposta de escola de tempo integral e nós começamos na cara e na coragem [...] (E3)

O critério utilizado para escolha dessa unidade escolar para implantação da Proposta não foi fundamentado em estudos ou mesmo nas necessidades da comunidade atendida, mas no fato de que a escola estava prestes a ser desativada e a SME avaliou a possibilidade de mudar a organização escolar e continuar os trabalhos na instituição. Isto é, a “solução” da “escola em tempo integral” estava pronta, à procura de um problema que pudesse resolver, o que faz lembrar as análises realizadas ainda na década de 1980:

Diante da situação crítica em que se encontra a escola, parece que o tema da extensão da escolaridade não pode servir apenas a que nos perguntemos como tal extensão poderá contribuir para melhorar a escola. Poderíamos estar incorrendo no erro de dispor de uma solução e estar à procura de um problema que ela possa resolver (PARO et al., 1988, p. 221).

As marcas do improvisado também estão presentes no cotidiano da escola, especialmente quanto à organização física, na transformação de salas de aula em “refeitórios” e “dormitórios” ou na utilização dos espaços existentes entre os pavilhões para realização das oficinas. O fato de os alunos não disporem de armários para os materiais é também relevante na medida em que as crianças carregam o tempo todo suas mochilas nas costas, veja-se parte da descrição de um dia letivo:

As mochilas dos alunos ficaram na pracinha enquanto eles foram buscar o lanche. Os alunos ficaram em fila, próximos à cozinha, aguardando sua vez de serem servidos. Às 15:25h todos lancharam

torta de carne com suco de maracujá sentados em alguns degraus que ficam de frente para um pavilhão de salas de aulas. Às 15:35h tocou o sinal para o recreio. Os alunos foram até a pracinha, pegaram seus materiais e deixaram na sala 2, depois foram para o recreio na quadra. Às 15:50h tocou o sinal para o fim do recreio e os alunos buscaram suas mochilas na sala 2 e se dirigiram para a sala 6, onde foram organizados em círculo para a oficina de Música.

No período de acompanhamento da turma, foi possível perceber as crianças reclamando do fato de precisarem se deslocar com todos os seus materiais, algumas inclusive fizeram referência a dores que sentiam no fim do dia em decorrência desse esforço. Além de não disporem de armários para seus pertences, por vezes os alunos também não possuem material apropriado para permanência na escola em tempo integral, exemplo disso é que muitos freqüentam a escola com calçados inadequados e, no fim do dia, é habitual encontrar várias crianças descalças, com seus calçados nas mãos, pois não suportam a falta de conforto. Como se deslocam na unidade escolar durante todo o dia, participam de aulas de educação física, dança e diversas brincadeiras, seria desejável que todos estivessem devidamente vestidos e calçados de forma confortável.

As grandes filas formadas ao longo dos corredores demonstram uma maneira de improvisar organização em meio à falta de espaço. Há turmas em fila para o almoço que se encontram com turmas em fila para escovar os dentes, que se entrecruzam com alunos em fila aguardando a arrumação de salas de aula que se tornam “refeitórios” ou “dormitórios”. Para o visitante não acostumado, a escola nesses momentos parece ou uma estranha desordem com todos os alunos do lado de fora das salas de aula, ou uma estranha ordem, nos dias em que há maior quietude entre as crianças e adolescentes e eles permanecem de fato nas filas. Nesse último caso o ambiente se assemelha aos quartéis ou às instituições de aprisionamento, reiterando a noção de um forte disciplinamento da movimentação dos alunos e do excessivo controle exercido sobre o tempo escolar.

O improvisado não está presente apenas com relação à estrutura física da escola, mas também no aspecto da organização pedagógica propriamente dita. Essa questão se evidencia no despreparo demonstrado pelas agentes pedagógicas que, por vezes, assumem a função de professoras no turno vespertino, como apresentado anteriormente. Também corrobora com o caráter improvisado da proposta pedagógica, o fato de diversas vezes durante o período de observação, a pesquisadora ter sido convidada a

assumir a responsabilidade pela turma enquanto buscava-se material necessário para determinada atividade, ou enquanto algum aluno era retirado da sala por motivo de indisciplina.

Durante cada oficina no período da tarde, uma agente pedagógica percorre todas as turmas e avisa para onde os alunos devem se dirigir no horário seguinte. Isso demonstra que as oficinas não possuem lugar definido para acontecer e a cada dia a organização do horário de aulas pode variar. Diante de tamanha indefinição, acontece de os professores não estarem preparados para o trabalho com esta ou aquela turma, e acabam lançando mão de atividades improvisadas, como no relato abaixo:

Às 13:30h a professora da oficina de LIBRAS distribuiu folhas para que os alunos pudessem desenhar (desenho livre), e disse que como houve mudança no horário não teve tempo de elaborar atividade própria da oficina. As crianças desenharam livremente até as 14:20h, quando foram encaminhadas para a segunda oficina do dia.

A proposta improvisada redundava também em tempo ocioso para os alunos ao longo da tarde. Quando, por exemplo, as meninas participam de um ensaio de dança e os meninos brincam livremente de jogar futebol, é comum alguns meninos se desinteressarem pelo jogo e ficarem “desocupados”, o que diversas vezes resulta em um comportamento indesejado pelos professores. No exemplo citado, os meninos que se desinteressam pelo jogo de futebol se divertem na tentativa de atrapalhar o ensaio de dança das meninas, o que obviamente acontece porque são excluídos da atividade e porque não há planejamento e acompanhamento em uma atividade destinada a eles.

Observou-se que os professores e agentes educativos justificam o desinteresse e, por vezes, a indisciplina dos alunos, com base na idéia de que a jornada diária de dez horas na escola é excessiva. Em geral, essa justificativa fundamenta a afirmação de que como o tempo na escola é exagerado, as questões relativas à disciplina são exacerbadas devido ao cansaço e à convivência intensa entre professores⁵⁷ e alunos. Contudo, a partir da análise dos dados coletados na instituição, pode-se afirmar que o problema não é a quantidade de horas que os alunos passam na escola, mas o fato de que o tempo

⁵⁷ Dentre os professores do quadro efetivo da escola, é grande o número de docentes que trabalha na instituição durante o turno matutino e o turno vespertino, sendo que assumem distintas funções nos dois turnos. A coordenadora pedagógica do vespertino, por exemplo, é professora de educação física no matutino.

escolar é organizado de forma improvisada, com planejamento insuficiente e em uma estrutura inadequada.

Enquanto a proposta da SME indica que o prédio e a estrutura da escola em tempo integral devem ser um atrativo para a permanência dos alunos no contraturno (permanência que não é voluntária, mas obrigatória), a EMTI investigada não possui sequer banheiros com chuveiros em número suficiente para atender a demanda de alunos. A maior parte das atividades no turno vespertino é realizada dentro das salas de aula, de modo a repetir a estrutura e a forma do turno matutino.

O imprevisto também está presente no que concerne à organização do turno intermediário, não apenas pelos “refeitórios” e “dormitórios” preparados às pressas, mas, sobretudo porque a instituição conta com o apoio voluntário de funcionários para funcionamento desse período. A SME não estabelece um coordenador que fique responsável pelos alunos a partir das 11:20h, quando encerra o horário dos coordenadores (pedagógico e de turno) do matutino, até as 13h, quando tem início o turno de trabalho dos coordenadores do vespertino.

Sendo assim, a diretora e o secretário geral da escola se alternam nesse horário, mesmo sendo essa uma atividade que extrapola suas obrigações, e contam com a ajuda de professores que trabalham na escola durante os dois períodos e que são igualmente voluntários, pois não são remunerados pelo trabalho no horário de almoço. Os únicos profissionais contratados para esse período são os agentes pedagógicos, contudo, sem a coordenação devida, o trabalho deles é inviabilizado.

Embora os profissionais da instituição se alternem para garantir o funcionamento do período intermediário na escola, não existem verbas que contemplem a alimentação deles nesse período. Desse modo, além de dispensarem voluntariamente seu tempo, os funcionários contribuem mensalmente com certa quantia em dinheiro para garantir que possam se servir do almoço preparado para os alunos.

A análise das fichas dos alunos da turma acompanhada pela pesquisadora, mostra que os pais e responsáveis das crianças se preocupam com a qualidade do tempo que estas permanecem na instituição. Em um item da ficha destinado ao preenchimento de sugestões para a escola, muitos pais destacam a necessidade de banheiro para banho, aulas de teatro, aulas de natação, aulas de futebol de salão e cursos de informática. Isto indica que apesar de os educandos estarem mais tempo na escola, os anseios dos alunos e familiares não são atendidos quanto à oferta de atividades, antes, a escola apenas aumenta o que é oferecido em um turno.

Como a escola foi indicada para o estudo com base no critério de que fosse uma instituição bem sucedida quanto à proposta de escola em tempo integral, a prática do imprevisto aparece também nas respostas apresentadas pelas coordenadoras e pela diretora da escola quando procuram explicar os motivos dessa indicação. Segundo os relatos, o sucesso da escola deve-se ao fato de a equipe gestora ter conseguido organizar a rotina dos alunos em meio à falta de estrutura:

[...] a escola apesar de não ter estrutura física, mas com os profissionais que a rede nos ofereceu, nós tentamos organizar da melhor forma fazendo escola em tempo regular pela manhã, o intermediário, o horário das refeições e do descanso e de tarde as oficinas com a participação de todos os alunos em todas as oficinas durante a semana, então a organização eu acho que é o fato que chama mais atenção da Secretaria e a preocupação da escola de estar acertando como escola em tempo integral e não com aquela concepção de que o aluno só tem que ter atendimento especial no ensino regular, mas acreditando na educação da forma bem global mesmo (E3).

A equipe de professores da instituição é apontada como diferencial para o desenvolvimento do trabalho considerado bem sucedido. Nessa perspectiva é necessário lembrar que os profissionais que atuam na escola não passaram por formação específica, apesar de a proposta elaborada pela SME enfatizar a necessidade de uma formação diferenciada para as equipes que atuam na escola em tempo integral. As entrevistas realizadas revelam que essa expectativa não se concretizou, inclusive no que diz respeito ao acesso dos docentes a textos ou trabalhos que discutem o tema. Quando perguntadas acerca da formação oferecida aos profissionais para atuação em escolas em tempo integral, as educadoras revelaram:

Preparo? Não houve um curso de formação pra professores de escola integral, não houve, nós fomos praticamente descobrindo como trabalhar com essa escola. E fazendo adaptações e fazendo tentativas, recuando, umas deram certo, outras não, aí a gente recua, tenta por outro caminho [...] (E2)

Hoje nós temos tantas obras literárias pra gente fazer um estudo [...] eu acho que deveria ter isso aqui em mãos dos profissionais pra ajudar. Eu mesma participei de um congresso do CENPEC, que o dia que eu participei no início do ano passado, foi até aqui em Goiânia, eu sonhava que todos os profissionais daqui participassem lá comigo, no entanto só fui eu! E o próprio material que eles forneceram lá em CD-Rom, nossa senhora! Se fosse pra todos os profissionais [...]. Temos assim, orientações isoladas, tipo no ano passado no Congresso Pensar teve um mini-curso só pra profissionais de escola de tempo integral,

mas não é aberto a todos os profissionais, é aberto a alguns e esses alguns fazem um repasse que nem sempre é enriquecedor pro grupo. Então, falta esse preparo mais aprofundado (E1).⁵⁸

Os relatos das educadoras confirmam que a formação prevista, ou mesmo a troca de experiências entre as escolas que participam do projeto, prenunciada no texto da Proposta elaborada pela SME, ainda não se efetivou. Ao longo do ano de 2008, por exemplo, aconteceu apenas um encontro entre os profissionais que atuam em escolas de tempo integral na Rede – cada escola escolheu um número determinado de representantes para participar do evento –, o próximo encontro previsto para o mesmo ano seria destinado à discussão das questões levantadas no primeiro, como necessidade de redução da carga horária, dentre outros problemas, mas o segundo encontro não aconteceu.

O planejamento nas escolas em tempo integral, de acordo com o projeto da SME, deveria acontecer quinzenalmente, entretanto, no ano em que o tempo integral começou a ser implementado na Rede Municipal de Ensino, o período destinado ao planejamento, que acontecia nas sextas-feiras, foi retirado do calendário:

[...] hoje tem um desafio que não temos mais a sexta-feira para fazer esse planejamento pedagógico, então é algo que a gente perdeu e que significa muito essa perda porque nós temos que nos reunir ou à noite ou aos sábados e muitos professores tem três turnos de trabalho, muitos fazem cursos à noite, enfim, cada um tem o seu compromisso (E2).

Foi até assim hilário, até mesmo hilário, porque quando chega a escola de tempo integral, acaba-se o planejamento pedagógico das sextas-feiras (E1).

Assim como os encontros para formação dos profissionais atuantes em escolas de tempo integral são escassos, o processo de planejamento nas escolas em tempo integral por vezes é também dificultado. Esse fato é importante tendo em vista que a articulação das atividades que acontecem no período matutino e no período vespertino depende de planejamento e de atuação conjunta da equipe. Nesse sentido pode-se questionar se o tempo a mais que a criança passa na escola tem o sentido de ampliar de

⁵⁸ O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, CENPEC, citado na entrevista, é uma organização não-governamental que atua em diversos projetos de incentivo à educação integral. O CD-Rom a que a educadora se refere foi organizado pelo CENPEC e traz exemplos de diversos projetos de escola em tempo integral em andamento no Brasil, numa tentativa de sensibilizar as Secretarias de Educação para a implantação do tempo integral nas escolas.

fato sua aprendizagem, ou se objetiva muito mais ocupar o aluno, independente de articulação entre o currículo comum e a parte diversificada.

A escola constituída com a proposta de tempo integral na Rede Municipal goianiense é, portanto, uma escola improvisada. No entanto isso está relacionado ao fato de a Proposta elaborada pela SME ser, em si mesma, uma Proposta improvisada. Como destacado anteriormente, o texto elaborado pela Secretaria Municipal de Educação termina com uma vírgula. É possível afirmar que se trata de um erro de digitação, contudo, o erro é emblemático tendo em vista que a análise da Proposta demonstra sua construção improvisada e repleta de lacunas. Assim, o improvisado não está apenas na forma de implantação, mas na produção da Proposta.

Como o documento que regulamenta e propõe a implantação de escolas em tempo integral na Rede Municipal é um documento improvisado, a prática na EMTI segue a mesma tendência. Essa relação, de certa forma, pode explicar o fato de a escola ter sido indicada como o caso mais bem sucedido na rede, isto é, sua prática está em consonância com a Proposta, tendo a mesma característica central na compreensão e organização do tempo escolar, ainda que tal característica seja a improvisação.

Da mesma forma, como as relações entre a organização da escola em ciclos e a ampliação da jornada diária não estão claras na Proposta, também não estão explicitadas no cotidiano da EMTI. Apesar de que tanto os ciclos como o tempo integral supõem mudança na compreensão do tempo escolar, estão ausentes esclarecimentos sobre em que medida essas duas políticas se articulam e em que medida se complementam ou se excluem na organização do tempo na Rede Municipal de Educação. Na escola, devido ao esforço que o tempo integral demanda, toda a atenção dos profissionais é voltada para sua coordenação, ficando a questão dos ciclos relegada ao turno matutino, servindo mais especificamente como modelo de separação das turmas, sem quaisquer outros aprofundamentos.

Mas ainda que o quadro delineado, de uma escola organizada com base no improvisado, aparentemente possa significar um ambiente em que a educação não acontece, deve-se ressaltar que o improvisado também constitui o processo educativo. Afinal, a instrumentalização do tempo, a perda de tempo, a ausência de sentido na utilização do tempo, a falta de articulação entre as atividades, as filas, enfim, o modo como a relação espaço-tempo se rearticula, constitui os processos educativos em curso nessa escola.

A improvisação, elemento marcante no cotidiano da EMTI, de certa forma, está presente também em outras propostas de escola integral em andamento no Brasil. O estudo de Ferreira (2007), realizado na Rede Municipal de Apucarana/PR, o estudo de Germani (2006), com foco na Rede Municipal de Curitiba/PR, e o trabalho de Pires (2007), realizado em Blumenau (SC), expressam essa tendência, ainda que os referidos autores não utilizem a denominação aqui empregada. A organização do tempo integral na escola tem contribuído, portanto, para uma compreensão do tempo escolar na perspectiva de sua disposição quantitativa, incidindo predominantemente nos aspectos concernentes ao aumento do tempo, em detrimento de uma apreensão dos elementos qualitativos do uso do tempo.

Capítulo III

A compreensão do tempo escolar na escola integral

O TEMPO

*[...] Mas que raiva impotente dá no Velho
quando encontra crianças a brincar de roda
e não há outro jeito senão desviar delas a sua cadeira
de rodas!
Porque elas, simplesmente, o ignoram...*

Mário Quintana (2005)

As propostas recentes de organização da escola em tempo integral vinculam-se a um contexto amplo de reformas educacionais no Brasil e na América Latina, no qual tem sido atribuído à educação uma posição estratégica perante as novas exigências e demandas impostas pelo mercado a partir da década de 1990. Nesse contexto, caberia aos processos educativos o poder de sustentação da competitividade, de modo que a educação, especialmente escolar, devesse ganhar centralidade nas políticas públicas e tornar-se objeto de orientações de organismos internacionais que atuam na definição das políticas para a educação.

A Conferência Mundial de Educação para Todos⁵⁹, mundialmente conhecida como um marco das reformas educacionais da década de 1990, propôs significativas alterações para a política educacional dos países considerados em desenvolvimento. Os governos participantes da Conferência se comprometeram a programar ações para reformar os sistemas de ensino e garantir, essencialmente, educação básica de qualidade para todos. Contudo, Torres (1994) afirma que:

Os documentos da Tailândia aceitam leituras muito diversas (em virtude de seu nível de generalidade, de falta de contexto, da simplificação dos postulados, da ambigüidade e da imprecisão conceituais, do caráter abrangente da proposta e do encobrimento do conflito e da contradição etc.). A partir deles, pode-se derivar tanto

⁵⁹ Realizada em Jomtien, Tailândia, esta conferência foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM).

uma revolução educativa quanto simplesmente algumas modificações superficiais e parciais (p. 109).

O Brasil iniciou esforço no sentido de cumprir o acordo firmado, que visava, essencialmente, a universalização da educação básica, a melhoria dos resultados da aprendizagem por meio da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem⁶⁰, a redução dos índices de analfabetismo de adultos e a ampliação geral dos serviços de educação básica para formação de outras competências necessárias. Assim, na perspectiva de atender às recomendações da Conferência, ratificadas também em outros documentos internacionais⁶¹, diversas medidas foram tomadas pelo governo brasileiro, como expressa a crítica feita por Shiroma, Moraes e Evangelista:

[...] as recomendações de Jomtien e de outros fóruns promovidos por Organismos Multilaterais podiam ser claramente identificadas em alguns anteprojetos de LDBEN que tramitaram durante oito anos no Congresso Nacional, renunciando os cortes de verbas e a privatização que assombrariam a educação nos anos subseqüentes [...], à medida que a lei educacional era debatida, o governo impingia, por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias, o seu projeto educacional, articulado aos desígnios firmados em Jomtien e aos grandes interesses internacionais (2000, p. 62).

O processo de reformas obteve ampla aceitação com base no divulgado fracasso do ensino público brasileiro, expresso nas taxas de evasão, repetência e distorção idade-série, além disso, as reformas foram justificadas pelo cumprimento de uma agenda internacional. No caso do Brasil, especialmente, as mudanças propostas foram direcionadas, preponderantemente, para o ensino fundamental, com a concentração dos esforços não mais na universalização do acesso, mas na qualidade do ensino, com o intuito de garantir a permanência dos alunos na escola.

Deste modo, sucederam-se medidas para transformar o ensino fundamental no país e inseri-lo em um patamar de melhores índices perante os organismos internacionais. Dentre diversas ações estimuladas e implantadas pelo governo federal em parceria com as esferas estaduais e municipais, é possível citar, dentre outros, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e

⁶⁰ Sobre o conceito de Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA), ver Torres (1994).

⁶¹ Como o documento elaborado pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), intitulado “Transformación Productiva con Equidad”, e o Relatório Delors, encomendado pela UNESCO.

Valorização do Magistério (FUNDEF)⁶², o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os sistemas de avaliação da educação básica e o Bolsa-Escola. Esse último tem sido considerado importante para garantia da permanência dos alunos na escola, uma vez que concede ajuda financeira à família com crianças em idade escolar, cuja renda *per capita* seja inferior a um mínimo estipulado pelas regras do programa, de modo que a bolsa é condicionada à matrícula e à frequência dos alunos na escola.

Nessa perspectiva, de estabelecer programas para assegurar o acesso e a permanência no ensino fundamental, sucederam-se também projetos voltados para a reorganização curricular e reorganização do tempo escolar, na tentativa de conferir concretude a um ensino diferente, aberto a novos segmentos populacionais⁶³ e que correspondesse ao desafio de estabelecer uma educação de qualidade, para além do desafio anterior de promover a universalização do ensino⁶⁴. Assim, diversos estados e municípios brasileiros promoveram a implementação de propostas de progressão continuada, aprovação automática, organização da escola em ciclos de formação e, mais recentemente, organização da escola em tempo integral, objeto desse estudo.

A análise das propostas de escola integral em andamento no Brasil, descrita no capítulo primeiro e, particularmente em uma escola da Rede Municipal de Educação de Goiânia, exposta no capítulo segundo, sugeriu algumas questões centrais para a discussão da maneira pela qual a ampliação do tempo escolar vem sendo tratada e compreendida por essas propostas. Foram identificados como elementos principais: certo processo de desresponsabilização do Estado pela educação pública no processo de implantação das propostas de escola integral em andamento; a ênfase na questão do risco social como justificativa para a necessidade de permanência dos alunos na escola com jornada ampliada; uma distinção conceitual entre escola integral e educação integral; e a busca por um “novo” modelo de escola como explicação para os fundamentos da escola em tempo integral.

⁶² Atualmente transformado em FUNDEB, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, como descrito no capítulo primeiro.

⁶³ Segundo dados do Censo Escolar realizado pelo Ministério da Educação, entre os anos de 1995 e 1999, cerca de 3,4 milhões de alunos foram incorporados ao ensino fundamental brasileiro.

⁶⁴ Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2006, 32,5 milhões de estudantes com idade entre sete e quatorze anos frequentam a escola no Brasil, o que representa 97,6% do total de crianças nessa faixa etária. Contudo, “se hoje é possível dizer que, tendencialmente, em países como o Brasil, as crianças com idade correspondente têm maiores oportunidades de acesso à educação básica, a má qualidade dessa educação desmente a idéia de sua universalização” (MIRANDA e RESENDE, 2009).

Para discussão dessas questões identificadas, optou-se por agrupá-las no presente capítulo em dois grandes temas, quais sejam, a relação entre Estado e sociedade civil e a compreensão de educação integral como inovação. A análise que se segue retoma a literatura que discute escola integral no Brasil⁶⁵ para ilustrar algumas questões identificadas, assim como para contribuir com a discussão pretendida. Recorre-se aos postulados teóricos de Gramsci e às contribuições de Mészáros para elucidar os temas em debate.

3.1. A relação entre Estado e sociedade civil

Na discussão sobre a relação entre Estado e sociedade civil, a referência gramsciana é importante suporte teórico. Gramsci considera que a idéia de Estado, em seu sentido restrito⁶⁶, refere-se à estrutura, aos aparelhos repressivos, à burocracia, ao caráter coercitivo, enfim, a todo o aparato governamental formal, seja ele administrativo, legal ou coercitivo, por meio do qual a classe dominante legitima e impõe seu poder como, por exemplo, as forças armadas, o sistema judiciário, o governo, entre outros. Gramsci denomina o Estado restrito também por “sociedade política”. Esse conceito de Estado está presente nas elaborações de Marx a partir da análise das relações de forças do século XIX, período histórico em que sua obra foi produzida.

À época de Marx, a sociedade política se sobrepunha à sociedade civil, ou seja, era exatamente o Estado-coerção que predominava. Desse modo, a concepção clássica de Marx que considera o Estado como “comitê executivo” para gerir os negócios da burguesia⁶⁷ possui uma contribuição clara para a teoria política, pois compreende que o Estado não representa apenas interesses individuais, mas representa interesses de classe, isto é, da classe dominante.

⁶⁵ Listada no apêndice A, conforme referido na Introdução dessa dissertação.

⁶⁶ Os conceitos de Estado “restrito” e “ampliado” são inspirados na proposição de Carlos Nelson Coutinho, mas este autor lembra que a expressão “teoria ampliada do Estado” foi utilizada primeiramente por Christine Buci-Glucksmann. Conferir Coutinho (2003, p. 123).

⁶⁷ Marx e Engels afirmam: “O poder executivo do Estado moderno não passa de um comitê para gerenciar os assuntos comuns de toda a burguesia” (2000, p. 12).

Tendo em vista esta premissa, e considerando as modificações ocorridas na sociedade capitalista em fins do século XIX⁶⁸, Gramsci amplia o conceito de Estado; para ele, o Estado se desenvolvera e não poderia mais ser compreendido somente como sociedade política, haja vista que uma nova instância de domínio estatal era manifestada pela sociedade civil, caracterizada pela hegemonia. Assim, o Estado, em seu sentido “ampliado” inclui a sociedade política e a sociedade civil. Nas palavras de Gramsci: “por ‘Estado’ deve-se entender, além do aparelho de governo, também o aparelho ‘privado’ de hegemonia ou sociedade civil” (2002, p. 254).

O conceito de “sociedade civil” é, pois, a base e o meio privilegiado através do qual Gramsci enriquece, com novas determinações, o conceito marxista do Estado. Por sociedade civil, entendem-se os organismos de participação política aos quais se adere voluntariamente, por isso são “privados”, e que se caracterizam pela busca do consenso em detrimento do uso da repressão, como as igrejas, os sindicatos, os partidos políticos, as escolas, as organizações profissionais, os meios de comunicação, etc.

O Estado “ampliado” comporta, portanto, a *sociedade política*, ou o Estado-coerção, formado pelo conjunto dos mecanismos por meio dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência, e a *sociedade civil*, composta pelas organizações responsáveis pela elaboração e difusão dos valores e das ideologias. Sociedade política e sociedade civil constituem um bloco histórico⁶⁹. Nessa perspectiva, Gramsci (2002, p. 244) esclarece:

Estamos sempre no terreno da identificação de Estado e Governo, identificação que é, precisamente, uma reapresentação da forma corporativo-econômica, isto é, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, uma vez que se deve notar que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção).

Há uma relação dialética entre sociedade política e sociedade civil, ou melhor, uma relação de “identidade-distinção” (GRAMSCI, 2002, p. 282). Na organização da vida social, ambas conservam ou promovem determinada base econômica de acordo

⁶⁸ Contexto em que o capitalismo baseado na livre concorrência abre espaço para o processo de concentração da produção e dos capitais (monopólios), e a classe operária ganha força por meio do grande crescimento de suas organizações no campo sindical e político-partidário. Ver Hobsbawm (2006).

⁶⁹ Conceito que denomina “unidade entre a natureza e o espírito (estrutura e superestrutura), unidade dos contrários e dos distintos” (GRAMSCI, 2002, p. 26).

com o interesse de uma classe social fundamental, contudo, no âmbito da sociedade civil as classes buscam exercer sua hegemonia, isto é, buscam conseguir “adeptos” para suas posições de acordo com a direção política e o consenso, enquanto na sociedade política as classes exercem dominação mediante coerção ou ditadura.

Gramsci desenvolve suas reflexões sobre a hegemonia à luz da análise sobre as mudanças na correlação de forças sociais ocorridas na passagem do “Estado restrito” ao “Estado ampliado”, pois é especificamente o conceito de hegemonia que explica as transformações na relação entre Estado e sociedade. Soares (2000, p. 42) lembra que na concepção gramsciana, as lutas sociais existentes no “Estado restrito” são designadas *guerra de movimento*, e as que se desenvolvem no “Estado ampliado”, *guerra de posição*.

A guerra de posição tem uma especificidade nova na história da luta de classes porque se trata de luta ideológica realizada no plano cultural. Sendo assim, a luta pela hegemonia significa a luta por obtenção de uma posição de domínio e direção a que se chega por meio do consentimento ativo das massas à determinada ideologia que, por sua vez, converte-se em história, haja vista que a busca pela consolidação de uma vontade coletiva tem a ver com uma “consciência operosa da necessidade histórica” (GRAMSCI, 2002, p. 17). Logo, para permanecer na direção do Estado, torna-se cada vez mais necessária a aceitação do papel das massas no processo político.

A hegemonia ganha importância num contexto em que as classes subalternas começam a se organizar e a assumir, na sociedade civil, posições de força que antes estavam reservadas somente à sociedade política. Nesse contexto, o exercício do poder por parte dos grupos dominantes não pode mais se efetivar sem o consenso dos governados, e a instância onde se busca obter o consentimento ativo das massas formando uma vontade coletiva é a sociedade civil, que em lugar de exercer uma pressão externa para alcançar o conformismo das classes trabalhadoras, busca sua adesão “voluntária”.

Desse modo, a hegemonia e a dominação, o consenso e a coerção, a direção e a ditadura coexistem em qualquer forma de Estado. Gramsci afirma que o erro freqüente em política acontece por uma inexata compreensão do que é o Estado “no significado integral: ditadura + hegemonia” (2002, p. 257). O que diferencia os Estados entre si é a predominância de uma ou de outra instância, isto é, um Estado pode ser mais

hegemônico-consensual e menos ditatorial, e vice-versa, de acordo com a correlação de forças entre a estrutura e a superestrutura⁷⁰.

O fortalecimento da sociedade civil, em detrimento da sociedade política, motiva uma concretização dialética na questão do modo pelo qual a base econômica determina as superestruturas, de modo que essa determinação é mais complexa e mediatizada onde a sociedade civil é mais forte. Nesse sentido, Gramsci afirma que a estratégia política de cada grupo social em disputa deve levar em conta a análise das manifestações concretas das relações entre as forças sociais, entre as forças políticas e entre as forças militares. Segundo o autor,

[...] a observação mais importante a ser feita sobre qualquer análise concreta das relações de força é a seguinte: tais análises não podem e não devem ser fins em si mesmas [...], mas só adquirem um significado se servem para justificar uma atividade prática, uma iniciativa de vontade (GRAMSCI, 2002, p. 45).

Sendo assim, a hegemonia se expressa a partir de condições objetivas que fornecem uma base para seu estabelecimento:

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica; não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (GRAMSCI, 2002, p. 48).

A condição para a reprodução do consentimento é que o sistema hegemônico produza resultados que, em certa medida, satisfaçam os interesses materiais de vários grupos sociais. Pois, assim, as relações capitalistas de produção podem ser mantidas sob condições “democráticas” (pelo menos aparentemente) e, em consequência, a exploração pode ser mantida com a aquiescência dos explorados.

⁷⁰ Gramsci retoma do marxismo clássico esses dois conceitos: o termo “estrutura” refere-se, de modo geral, à base material dos meios de produção, e “superestrutura” refere-se à base ideológica. Na perspectiva gramsciana há uma relação orgânica e dialética de distinção e reciprocidade entre essas esferas que, por sua vez, também formam um bloco histórico.

Quanto mais a sociedade civil cresce e se fortalece, mais o Estado utiliza o consenso, em detrimento da coerção, para assegurar o poder⁷¹. Em sua análise sobre o uso da força e do consenso na reconstrução dos Estados no período pós-guerra, Gramsci argumenta:

Como em cada Estado o conjunto das relações sociais era diferente, diferentes deviam ser os métodos políticos de emprego da força e a combinação das forças legais e ilegais. Quanto maior é a massa de apolíticos, tanto maior deve ser a contribuição das forças ilegais. Quanto maiores são as forças politicamente organizadas e educadas, tanto mais é preciso “resguardar” o Estado legal, etc (2002, p. 265).

Na perspectiva gramsciana, a hegemonia é sempre revestida de coerção, o que assinala uma relação intrínseca entre o exercício da força e do consenso:

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública – jornais e associações –, os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (GRAMSCI, 2002, p. 95).

Por conseguinte, a coerção e o consenso não são opostos, antes, a força é um elemento constitutivo do consenso na medida em que qualquer ruptura deste traz à tona os mecanismos de coerção que permanecem latentes enquanto o consenso se mostrar suficiente para manter a reprodução das relações sociais. O que une o exercício da força ao exercício do consenso é a opinião pública criada preventivamente em torno das ações da classe hegemônica⁷²: “o que se chama de ‘opinião pública’ está estreitamente ligado

⁷¹ Gramsci denomina de *orientais* as sociedades em que o papel exercido pela sociedade política é forte e o exercido pela sociedade civil é fraco, e *ocidentais* aquelas em que tanto a sociedade política como a civil são fortes. Tais conceitos não se referem ao posicionamento geográfico dos países, mas à estrutura política dos mesmos. Nas palavras do autor: “No Oriente, o Estado era tudo, a sociedade civil era primitiva e gelatinosa; no Ocidente, havia entre o Estado e a sociedade civil uma justa relação e, ao oscilar o Estado, podia-se imediatamente reconhecer uma robusta estrutura da sociedade civil” (GRAMSCI, 2002, p. 262).

⁷² Por isso existe luta pelo monopólio dos órgãos da opinião pública, como jornais, partidos e outros, especificamente para que “uma só força modele a opinião e, portanto, a vontade política nacional, desagregando os que discordam numa nuvem de poeira individual e inorgânica” (GRAMSCI, 2002, p. 265). É importante ressaltar que “a imprensa é a parte mais dinâmica desta estrutura ideológica, mas não a única: tudo o que influi ou pode influir sobre a opinião pública, direta ou indiretamente, faz parte dessa estrutura. Dela fazem parte: as bibliotecas, as escolas, os círculos e os clubes de variado tipo, até a arquitetura, a disposição e o nome das ruas” (GRAMSCI, 2004, p. 78).

à hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a ‘sociedade civil’ e a ‘sociedade política’, entre o consenso e a força” (GRAMSCI, 2002, p. 265).

O exercício de convencimento da opinião pública relaciona-se profundamente com a função educativa que o Estado possui em todas as suas esferas, no governo, nos partidos, nas associações políticas, sindicatos, etc., pois toda relação de hegemonia é também uma “relação pedagógica”. Gramsci afirma que “o Estado tem e pede o consenso, mas também ‘educa’ este consenso” (2002, p. 119). E a maneira mais “fácil” que a burguesia, como classe dominante, encontra de educar e conseguir um ativo consentimento em torno de seus ideais é fazer concessões aos trabalhadores, com vistas a assegurar seu domínio político e manter a direção intelectual e moral da classe operária.

A argumentação de Gramsci sobre a racionalização da produção e do trabalho nos Estados Unidos da América, nas primeiras décadas do século XX, exemplifica a relação entre o uso da força e da persuasão no convencimento da classe trabalhadora. Segundo o autor, o fordismo⁷³ utilizou a força para destruir o sindicalismo operário de base territorial, mas, simultaneamente, concedeu aumento de salários e benefícios sociais aos trabalhadores, garantindo a adesão da classe operária em torno do ideal de constituição de um novo tipo de homem, necessário ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo. Toda a vida do país centrou-se na produção, por isso foi possível afirmar que “A hegemonia nasce da fábrica e necessita apenas, para ser exercida, de uma quantidade mínima de intermediários profissionais da política e da ideologia” (GRAMSCI, 2001, p. 247-248).

Os altos salários alcançados pelos trabalhadores nesse momento de racionalização da produção são um modelo de concessão feita para manter a hegemonia:

[...] a coerção deve ser sabiamente combinada com a persuasão e o consenso, e isto pode ser obtido, nas formas próprias de uma determinada sociedade, por meio de uma maior retribuição, que permita um determinado padrão de vida, capaz de manter e reintegrar as forças desgastadas pelo novo tipo de esforço. Mas, tão logo os novos métodos de trabalho e produção se generalizarem e difundirem, tão logo o novo tipo de operário for criado universalmente e o aparelho de produção material se aperfeiçoar ainda mais, o *turnover* excessivo será automaticamente limitado pelo desemprego em larga escala e os altos salários desaparecerão (GRAMSCI, 2001, p. 273).

⁷³ Gramsci (2001) utiliza o termo “fordismo”, de modo geral, para designar um modelo de produção que nasce nas fábricas de Henry Ford nos E.U.A. e se expande para um caráter ideológico, político e cultural (americanismo) que resulta da necessidade de organização de uma economia programática.

Nessa perspectiva, de “tempos em tempos” a classe dominante fica obrigada a fazer diversas concessões às classes subalternas, dentre elas, a *escola* tornou-se uma das mais essenciais⁷⁴. A disputa entre as classes sociais fundamentais pela hegemonia implica confronto entre projetos sociais e políticos distintos, que se manifesta também no campo educacional, dando forma às bases da organização escolar:

[...] para se garantir como classe dirigente, a classe dominante toma a iniciativa de estruturar uma proposta educacional que leve em conta as demandas populares. A “concessão” ao novo – ao movimento socialista – é feita justamente para sufocá-lo, para manter o “velho”, não apenas sua dominação econômica como também sua direção política e cultural sobre a sociedade (SOARES, 2000, p. 437).

O Estado capitalista desenvolveu sua hegemonia com ações efetivas na aparelhagem estatal e na sociedade civil, mas, por ocasião do caráter contraditório das sociedades de classes, é possível desenvolver-se também uma contra-hegemonia por parte das classes dominadas comprometidas com a formação de uma outra sociabilidade. Nesse sentido, a escola define-se por uma instância da sociedade civil que em seu cerne é, ao mesmo tempo, concessão da burguesia, resultado das reivindicações das classes trabalhadoras, e um espaço propício para a formação da contra-hegemonia. Manacorda (1990, p. 125) acrescenta que “Gramsci coloca a escola no centro da dupla ação da hegemonia (com relação aos intelectuais e às massas), sublinhando a importância que um programa escolar e um princípio educativo têm para o êxito dessa ação”.

Assim, os projetos educacionais e, particularmente, escolares, devem ser discutidos tendo-se em vista a relação entre Estado e sociedade civil e, sobretudo, a noção de que a educação é um campo de disputa hegemônica. As propostas recentes de organização da escola em tempo integral no Brasil repõem essa discussão na medida em que compreendem o tempo escolar na perspectiva de certa desresponsabilização do Estado pela educação pública, e na medida em que apresentam novas funções a serem exercidas pela escola, especialmente relativas à questão do risco social de crianças e adolescentes.

⁷⁴ De acordo com Lopes (1982, p. 5), a educação pública não é uma invenção da Modernidade, contudo, é “na Revolução Francesa que a burguesia, classe ascendente ao poder, desejando substituir a instrução do período absolutista por uma nova, apropriou-se da idéia da educação pública, redefinindo-a e convertendo-a em um dos instrumentos disseminadores de sua visão do mundo”. Entretanto, quando se diz que a escola é uma concessão da burguesia às classes economicamente inferiores, não se exclui o fato de que, historicamente, estas classes lutaram efetivamente pelo acesso à educação escolar.

3.1.1. A desresponsabilização do Estado pela educação pública

Ao apresentar sua proposta educacional, denominada “escola unitária”⁷⁵, Gramsci destaca uma questão fundamental quanto ao estabelecimento de qualquer mudança no que concerne à educação formal, isto é, afirma que a instituição escolar deve ser totalmente assumida pelo governo. Isso se refere inclusive à manutenção financeira dos educandos, pois somente assim “a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública” (GRAMSCI, 2004, p. 36).

A publicidade da educação e a responsabilidade do Estado frente às questões educacionais, nessa perspectiva, representam a possibilidade de estabelecer uma escola que efetivamente seja ofertada a todos. A crítica gramsciana se estabelece pelo fato de existirem diferenças entre a escola que a classe dirigente frequenta e a escola destinada às classes trabalhadoras. Essa diferenciação, na ótica de Gramsci, só poderia ser superada pela proposição de uma escola única, absolutamente pública e de responsabilidade do Estado.

A ampliação da jornada escolar e, por sua vez, o aumento do tempo das crianças na escola pública, significa, aparentemente, que a atuação do Estado em seu papel de promover a educação formal tem sido ampliada. O estudo sobre as propostas de escola integral em andamento no Brasil e, em particular, em uma escola da Rede Municipal de Educação de Goiânia mostrou, entretanto, que essa aparente percepção não se confirma.

Em todas as propostas de escola integral examinadas estão previstas parcerias com órgãos da iniciativa privada e acontece um incentivo ao trabalho voluntário, que significa o trabalho não remunerado exercido por profissionais que não pertencem aos quadros de funcionários das escolas. Nesse sentido, proliferam algumas interpretações contemporâneas da teoria gramsciana que tendencialmente identificam a abertura a esse tipo de parceria, especialmente com a participação de organizações não-governamentais, como um componente da idéia de Estado ampliado, por meio do conceito de sociedade civil. Deve-se ressaltar, todavia, que do ponto de vista da concepção de Estado na teoria de Gramsci, o conceito de sociedade civil compreende

⁷⁵ Para Gramsci, a escola deve ser formativa em sua essência e única para todas as classes, isto é, uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2004, p. 34).

“uma arma contra o capitalismo, nunca uma acomodação a ele” (WOOD, 2003, p. 208).

Sendo assim, o risco de estabelecer esse emprego amplo do termo

[...] está no fato de a lógica totalizadora e o poder coercitivo do capitalismo se tornarem invisíveis quando se reduz todo o sistema social do capitalismo a um conjunto de instituições e relações, entre muitas outras, em pé de igualdade com as associações domésticas ou voluntárias. Essa redução é, de fato, a principal característica distintiva da “sociedade civil” nessa nova encarnação. O efeito é fazer desaparecer o conceito de capitalismo ao desagregar a sociedade em fragmentos, sem nenhum poder superior, nenhuma unidade totalizadora, nenhuma coerção sistêmica – ou seja, sem um sistema capitalista expansionista e dotado da capacidade de intervir em todos os aspectos da vida social (WOOD, 2003, p. 210).

Nessa reinterpretação do conceito de sociedade civil, portanto, o capitalismo é reduzido a uma pluralidade de instituições e relações sociais, o que “não ajuda, apenas enfraquece a força analítica e normativa da ‘sociedade civil’, sua capacidade de enfrentar a limitação e legitimação do poder, bem como sua utilização na orientação de projetos emancipatórios” (WOOD, 2003, p. 212).

Evidentemente, a problemática do voluntariado e das parcerias com órgãos privados se expressa com maior vigor em algumas propostas de escola integral e é menos patente em outras. Nas experiências que se fundamentam na idéia de oferecer atividades extracurriculares em ambientes externos à escola, como nos municípios de Belo Horizonte/MG e Porto Alegre/RS, por exemplo, essa questão é explícita e as propostas se efetivam a partir do envolvimento de agentes comunitários e de parcerias com empresas públicas e privadas em geral⁷⁶. Essa característica também aparece de forma clara nos convênios das diversas Secretarias de Educação com as Universidades e Faculdades, tendo em vista que em vez de ampliar o quadro de funcionários públicos do campo da educação, tais convênios se baseiam no trabalho de estudantes de nível superior, que assumem as mesmas responsabilidades dos professores efetivos.

Essa questão é destacada por Cavaliere (2007) em análise acerca do modelo de educação integral que ela denomina por “multissetorial”, que compreende o tempo

⁷⁶ Shiroma, Moraes e Evangelista, referindo-se ao contexto das reformas educacionais que se sucedem à Conferência Mundial de Educação Para Todos, argumentam que: “ressalta fortemente a idéia de negociação entre as diferentes forças políticas e econômicas no provimento da educação. Ao lado do Estado, outras organizações são chamadas a realizar essa tarefa social, pois o que está em risco, segundo o diagnóstico dos organismos multilaterais é, nada mais nada menos, que a paz mundial! Paz necessária e a ser assegurada pelo investimento que todos os países devem despender na educação” (2000, p. 61).

integral para além da escola e estabelece parcerias com outros órgãos públicos e com a iniciativa privada. Em meio a essa discussão, a autora argumenta:

O problema dos modelos que fragmentam a oferta das atividades educativas em diferentes ambientes é que a manutenção de uma referência tanto para o aluno, como para a proposta pedagógica fica, na prática, muito dificultada. A organização das atividades dependeria de inúmeros fatores e os processos de planejamento e avaliação também precisariam ser descentralizados [...]. Outra ponderação diz respeito à participação, no trabalho educativo, de profissionais não-docentes. Se essa prática pode, em algumas circunstâncias, ser interessante e desejável, ela aumenta as responsabilidades de planejamento, controle e avaliação, caso contrário pode-se transformar perigosamente o sistema de ensino em “terra de ninguém”[...]. Do ponto de vista político-administrativo há que se perguntar: Em que se baseia a suposição de que organizações não-governamentais, ou de outras áreas da administração pública que não a educacional, terão a competência administrativa e profissional, nas dimensões requeridas, para montar uma rede de ações articuladas à escola e ao sistema educacional? De onde virá essa capacidade? (2007, p. 1030).

A partir dessas questões suscitadas por Cavaliere, conclui-se que a pulverização das atividades escolares por diversos ambientes, e sob coordenação de diversas organizações, em certa medida pode significar o enfraquecimento da instituição escolar e a renúncia daquilo que é constitucionalmente público. A análise proposta por Parente (2006), entretanto, compreende que a atuação em ambientes externos à escola tem significado avanço na Rede Municipal de Ensino em Belo Horizonte:

As escolas passam a abrir suas portas para os chamados, erroneamente, processos informais, senão em suas práticas educativas, em sua forma de perceber os sujeitos que são alvo dela. Percebem que não são o único espaço de formação de crianças, adolescentes e jovens. Mais ainda: percebem que justamente por essa variedade de espaços sociais, seus tempos são instigados à transformação, tendo em vista a revisão da própria função social que a escola vai sofrendo. A pesquisa de campo em Belo Horizonte mostrou algumas evidências de que a ampliação do conceito de Educação em Tempo Integral vem sendo uma tendência em vista do entendimento de que a educação de qualidade é responsabilidade do Estado em articulação com a sociedade civil. Isso não significa retirar do Estado a sua responsabilidade e, sim, reforçar que ele assuma a condução do processo, menos para manter controle da situação, e mais para garantir o direito à educação integral em tempo integral.

Essa concepção de educação integral certamente apresenta vantagens quanto ao entendimento de uma formação geral, ampla e não restritiva e, na perspectiva de Parente (2006), contribui no sentido de envolver outros atores sociais com a educação. Todavia, deve-se considerar que essa forma de compreensão da escola tem servido para minimizar o papel do Estado quanto à garantia da educação pública, uma vez que, ao passar de responsável para mero condutor do processo, como sugerido por Parente (2000), o Estado delega suas obrigações relativas a questões antes fundamentais para a manutenção das escolas para as organizações não-governamentais ou para as comunidades locais.

Essa tendência em minimizar as responsabilidades estatais não está presente apenas nas propostas de tempo integral que utilizam espaços fora da escola, pois é igualmente notório o incentivo ao trabalho voluntário nas experiências de escola integral que centralizam suas atividades na instituição escolar. Isso ocorre, por exemplo, na EMTI em que aulas de balé são oferecidas há mais de dois anos por uma voluntária, filha de uma das coordenadoras da escola. Nesse sentido, as propostas de ampliação da jornada escolar recorrem ao voluntariado com a convocação de que é preciso “fazer parte”, como se estivesse nas mãos de cada pessoa, individualmente, a possibilidade de mudar a educação e garantir escola de qualidade para todos. A questão do estímulo à iniciativa individual, portanto, também expressa certo processo de desresponsabilização do Estado pela escola.

A diminuição dos recursos para a educação que ocorreu em algumas experiências nas redes públicas pode ser compreendida como uma outra manifestação desse processo de desresponsabilização⁷⁷, decorrente do modo pelo qual as propostas de educação em tempo integral têm sido concebidas e implantadas. Como no caso da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, cuja proposta de escola integral começou a ser implementada em 2005, em uma gestão que reduziu os investimentos na área educacional a partir de uma alteração na Lei Orgânica do Município, de 1990.

Enquanto a referida lei garantia, em seu artigo 257º, parágrafo 9º, que: “O Município se obrigará a aplicar na Educação percentual nunca inferior a trinta por cento da receita resultante de impostos” (GOIÂNIA, 1990), a emenda nº 33, aprovada em 2005, modificou a aplicação dos recursos destinados à educação no município

⁷⁷ Vale destacar que a diminuição dos investimentos na educação, o discurso de incentivo ao voluntariado e a minimização do papel do Estado quanto à escola pública, fazem parte de todo um processo histórico relativo ao neoliberalismo. Esse processo alcança não apenas a educação, mas todas as áreas sociais.

reduzindo o percentual previsto de 30% para 25%, atendendo apenas ao mínimo assegurado pela Constituição brasileira. Essa redução do percentual de aplicação na área educacional em 5% representa, segundo o Conselho Municipal de Educação de Goiânia (2009), uma perda de recursos que varia de quinze a vinte milhões por ano. Assim, embora a proposta de ampliação da jornada escolar demonstre preocupação com os alunos atendidos nas escolas públicas, a redução dos recursos previstos demonstra, paradoxalmente, certo descaso com a educação pública.

Da mesma forma, o fato de o tempo integral não aparecer em resoluções do Conselho Municipal de Educação de Goiânia e não ter sido discutido no Plano Municipal de Educação (GOIÂNIA, 2004), indica que sua proposição aconteceu de maneira unilateral, tendo apenas a Secretaria de Educação à frente do projeto. De modo que o tempo integral expressa certo processo de desresponsabilização do Estado e, contraditoriamente, a centralização de importantes decisões relativas à educação no município⁷⁸. Nesse sentido, é válido lembrar que, em sua análise sobre a relação entre Estado e sociedade civil, Gramsci (2002) adverte para os riscos da ação de uma sociedade civil sem Estado, assim como de um Estado que age de forma independente da sociedade civil.

3.1.2. A questão do risco social

Nas propostas de escola integral, é recorrente a ênfase na questão do risco social. Por risco social, entende-se a necessidade de resolver problemas relativos ao envolvimento dos alunos, crianças e adolescentes, com a violência, o tráfico de drogas e demais problemas indesejáveis para os respectivos governos, assim como a prioridade de atendimento aos educandos em situação de carência alimentar e nutricional.

A defesa de ampliação do tempo escolar como medida necessária para proteção de crianças e adolescentes frente ao risco social está presente em todas as propostas de escola integral analisadas, com maior ou menor expressão. Algumas experiências justificam-se especificamente na necessidade desse atendimento social, como a que está

⁷⁸ Estudos sobre a Secretaria Municipal de Educação, como o de Clímaco (1991), mostram que as características de autoritarismo, clientelismo e centralização sempre estiveram presentes na história da Secretaria.

em andamento na Rede Municipal de Educação em Vitória/ES, outras identificam essa questão em meio a outras igualmente importantes na justificativa para o tempo integral, como as propostas da Rede Estadual do Rio Grande do Sul e da Rede Municipal de Goiânia, assim como o Programa Mais Educação do governo federal, que se referem igualmente ao risco social e à oferta de atividades pedagógicas.

A discussão acerca dessa questão é imprescindível para compreender como a ampliação do tempo escolar tem sido tratada em propostas de tempo integral, haja vista que pensar sobre o risco social significa analisar em que medida o papel da escola é restrito ao conhecimento científico e em que medida essa instituição é capaz de assumir a função de assistência social. Dessa forma, a análise desse elemento coloca em causa os objetivos estritamente pedagógicos da escola, frente aos demais objetivos que o tempo integral possa abranger.

Germani (2006), em sua dissertação de mestrado que analisa a experiência de escola integral em andamento na Rede Municipal de Curitiba/PR, entende que “a Escola de Educação Integral em Tempo Integral é um espaço educacional destinado à instrução e formação das crianças das camadas populares da sociedade” (p. 24). De fato, as propostas descritas na literatura estão direcionadas para o atendimento de crianças consideradas de baixa renda, haja vista que este é o segmento populacional que é primordialmente atendido na escola pública em geral. Assim, a escola integral viria para favorecer o acesso dos educandos da escola pública às novas oportunidades oferecidas pela jornada ampliada.

O estudo de Stock (2004), entretanto, avalia que a “primeira barreira imposta aos CIEPs foi a do preconceito” (p. 145), exatamente por ser um tipo de escola voltado para os “pobres, pardos e sujos”, de modo que na cidade de Americana/SP, onde a autora realizou sua pesquisa, os CIEPs ficaram conhecidos como “escolas de marginais”. Essa questão é significativa para a análise do risco social como elemento para compreensão do tempo escolar nas escolas de tempo integral, haja vista que o discurso que exalta a educação das camadas populares, muitas vezes, reproduz o estigma contra o “pobre” e reforça sua marginalização. Nessa perspectiva, a análise de Pires (2007) acerca da escola integral em Blumenau/SC é elucidativa:

O conformismo [...] e a aceitação das condições precárias em que a maioria das escolas se encontra, implica a legitimação e reprodução da cultura de classes, que submete as pessoas de classes econômicas

desfavorecidas à ambientes precários, como se esta fosse uma característica inerente a sua condição social (p. 97).

Nas discussões sobre experiências de escola integral no Brasil, a questão do risco social está presente desde a década de 1980, como no livro de Paro et al., que é resultado de uma pesquisa realizada em um Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) no Rio de Janeiro e em uma escola no município de Assis/SP em que foi implantado o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC). Nessa obra, os autores mostram que os principais argumentos contra a implantação da escola integral se corporificam na crítica ao caráter excessivamente assistencial dos projetos e na crítica das condições concretas do ensino em nossa sociedade. Por outro lado, os principais argumentos a favor da proposta são a necessidade de resolver o problema do menor abandonado e a insuficiência do turno de quatro horas para todo o conteúdo educativo.

Paro et al. (1988) destacam a importância dos projetos quanto à preocupação com as “classes populares”, e concluem que as propostas de extensão do período diário de escolaridade no Brasil estão vinculadas às discussões que apontam necessidades da população a serem supridas pela educação. Nesse sentido as questões sociais tendem a sobrepor-se à dimensão pedagógica, por isso o que unifica as propostas de extensão da escolaridade é a idéia “da escola como solucionadora de problemas sociais, apoiada em alguns supostos teóricos da carência cultural” (p. 213).

Cavaliere e Coelho (2003) também discutiram a questão do assistencialismo na escola integral:

As ações de cuidado, em qualquer escola, não podem ser vistas, em essência, como assistencialistas. O que pode levar a que sejam classificadas desta forma é a ausência de um projeto político-pedagógico capaz de inseri-las num conjunto mais amplo de ações informativas, educacionais e culturais (p. 170).

Nessa mesma perspectiva, os autores que publicaram artigos no livro organizado por Coelho e Cavaliere (2002) defendem a política de escola integral com fundamento na necessidade das “classes populares” de manterem seus filhos na escola em uma jornada equivalente à do trabalho, e na possibilidade de oferecer aos alunos não somente os insumos básicos de ler e escrever, mas também o acesso à cultura e aos programas de saúde, garantindo a ampliação total do atendimento às “crianças pobres”. Entretanto, apesar de chamar atenção para a necessidade do tempo integral na escola, uma das

autoras do livro afirma que a escola de horário integral “precisa evoluir de uma necessidade para uma escolha, de modo que, um dia, os pais não precisem do horário integral para seus filhos, mas que o desejem” (MACHADO, 2002, p. 227).

Maurício (2003 e 2004) retoma essa questão de o tempo integral ser uma escolha dos pais e não apenas uma necessidade. Em análise sobre as representações dos professores, alunos e pais de alunos dos CIEPs do Rio de Janeiro, a autora conclui que os pais matriculam seus filhos no horário integral não apenas por necessidade, mas, sobretudo, por satisfação ou prazer, isto é, porque estão convencidos de que a escola de jornada ampliada oferece melhores condições de atendimento aos alunos.

Giovanni e Souza (1999) também discutem a inserção da escola pública em políticas assistenciais, particularmente por meio da análise do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), implementado no estado de São Paulo. Segundo os autores, o novo programa se propunha a ir além da função de instrução, agregando a proteção como uma missão paralela para a escola, pois: “uma proposta educacional que incorpora a desigualdade e reconhece a heterogeneidade social de sua clientela integra também a assistência social como um de seus componentes destinados a possibilitar um quadro pedagógico e social mais favorável” (p. 76).

Nessa perspectiva, na relação entre Estado e sociedade civil, o processo de desresponsabilização do Estado identificado em propostas de escola integral se contradiz com a ênfase na questão do risco social também presente nas propostas. Ao mesmo tempo em que de certa forma se desresponsabiliza pela educação, o Estado procura assumir com maior intensidade a função de garantir assistência social, delegando à escola pública esse encargo.

A ênfase na questão do risco social como justificativa para implantação da escola integral, em certa medida retoma a noção de que a escola seria uma instituição “salvadora”, capaz de redimir os problemas sociais. Contudo, sabe-se que historicamente a escola pública ainda não cumpriu amplamente seu papel no que concerne especificamente à universalização da educação. Por isso, pode-se questionar em que medida a inserção de um novo papel, ou de uma nova prioridade, relativa à assistência social, poderá se efetivar e, em que medida, poderá contribuir ou embaraçar a instituição escolar em sua função específica. Além do mais, a inoperância de outros órgãos públicos e segmentos sociais é que delega à escola essa nova função, como se isoladamente a instituição escolar pudesse solucionar um problema cujo cerne está no modo de produção e reprodução da sociedade capitalista.

Essa discussão repõe a questão da educação como direito. A ampliação da jornada escolar, a despeito de sua importância como uma iniciativa que se propõe a ampliar esse direito, não garante *per se* a efetividade de uma educação de qualidade aos filhos das classes trabalhadoras. A organização do tempo escolar em período integral pode, nessa perspectiva, ser analisada como reposição da recorrente promessa de igualdade por meio da educação, agora transformada em promessa de *equidade* na educação⁷⁹. A noção de equidade tem sido proposta como a igualdade possível nos marcos da sociedade desigual, de modo que por meio dela seria alcançada uma desigualdade mais justa, visto que as oportunidades estariam ofertadas a todos.

Sob a égide da idéia de equidade, o direito à escola é compreendido como parte do direito à igualdade de oportunidades e a escola integral garantiria essa premissa ao propiciar condições para permanência do aluno na instituição escolar, especialmente quando se tem em vista crianças e adolescentes de baixa renda.

As propostas atuais de reforma da educação brasileira, que defendem a ampliação da jornada escolar como alternativa para a oferta de escola de qualidade a todos, indicam que a igualdade de oportunidades será garantida com a escola em tempo integral, mas, na medida em que a garantia de igualdade de oportunidades não se configura como possibilidade efetiva de igualdade, resulta em responsabilização dos sujeitos, individualmente, por seu sucesso ou fracasso social. Ademais, a escola integral não é ofertada a todos, haja vista que a própria escola pública ainda não foi plenamente universalizada, de modo que “a ênfase na idéia de equidade parece sugerir, contraditoriamente, uma espécie de desistência do projeto de que todos possam ter uma educação de qualidade” (MIRANDA e RESENDE, 2009).

Na escola integral, a igualdade de oportunidades se efetivaria por meio da oferta de atividades anteriormente não disponíveis nas escolas públicas de tempo parcial, atividades por essência vinculadas às artes, à música, à informática, à tecnologia, aos esportes e à cultura em geral. A equidade seria alcançada na medida em que as crianças da rede pública pudessem desfrutar da formação oferecida na rede privada de ensino, haja vista que tais atividades estão historicamente presentes na escola particular. Claramente, se trata de um efetivo avanço quanto ao atendimento dos alunos das redes

⁷⁹ Miranda (2009) analisa que “registrou-se, na última quadra do século XX, uma tendência à redefinição ou mesmo à supressão do princípio de igualdade, o que se expressa predominantemente (1) pela proposição de um “liberalismo igualitário”, que tende a substituir *igualdade* por *equidade*, e (2) pela defesa de um princípio da diversidade como crítica ao preceito da igualdade”.

públicas, de modo que a crítica se estabelece não quanto à oferta, mas quanto à sua concretização e quanto ao seu significado, pois “o enfrentamento das desigualdades por meio da educação escolar encontra seu limite nas contradições de uma sociedade que se constitui mediante a afirmação dessas desigualdades” (MIRANDA, 2009).

Isto é, se a escola de jornada ampliada se justifica pela idéia de propiciar oportunidades iguais, torna-se necessário compreender os limites de construção da igualdade plena, nos marcos de uma sociedade que em seu cerne está fundamentada na desigualdade. Entretanto, a compreensão desses limites não significa abdicar do princípio da igualdade substantiva, tampouco significa ignorar as possibilidades da escola frente à desigualdade, haja vista que a educação é “uma mediação fundamental na perspectiva de construção de uma sociedade orientada pelo princípio da igualdade substantiva” (MIRANDA, 2009). A escola, como instância educativa, pode contribuir para o alcance da igualdade quando constituída de fato como direito universal ou, na perspectiva gramsciana, quando ofertada de forma “única” e “unitária”.

A relação entre Estado e sociedade civil é uma relação histórica, e a luta pela hegemonia é um movimento contraditório. Assim, ao mesmo tempo em que a escola integral se estabelece como força da hegemonia burguesa, pode ser considerada também elemento para a constituição de uma outra forma hegemônica, como expressa a proposta da “escola unitária” elaborada por Gramsci, em que o tempo integral se constitui como elemento, dentre outros, para produção de uma outra escola, transformadora em seus métodos e, sobretudo, em sua finalidade.

O termo “unitária”, presente na proposta educacional de Gramsci, relaciona-se a um princípio de igualdade, isto é, a um princípio unitário, que se define pela possibilidade de superação dos conflitos sociais a partir da luta pela unificação histórica do homem, uma possibilidade a ser realizada, um “dever ser”. Assim, a escola unitária tem como foco fazer com que os homens se percebam como produtores da igualdade e, por conseguinte, da desigualdade. O projeto da escola única se fundamenta em uma efetiva organização cultural das forças populares com vistas à construção de uma nova sociedade. Gramsci supera a visão de que a escola seria apenas um aparelho estatal coercitivo, para ele, a formação de uma consciência unitária da classe trabalhadora é o objetivo central da organização da cultura e, portanto, da escola.

3.2. A educação integral na perspectiva de inovação educacional

A organização do tempo escolar em período integral, nas escolas públicas brasileiras, tem sido apresentada na perspectiva de uma inovação para a educação no país. É importante dizer que o termo inovação, nos limites desse trabalho, é entendido como renovação, “mudança no sistema educativo de uma dada sociedade” (GOLDBERG, 1989, p. 236), e refere-se ao processo de reformas identificado na introdução deste capítulo, assim como se relaciona com a tendência em buscar soluções e explicações sempre “novas” para os problemas educacionais.

Vale ressaltar que a crítica a essa busca por soluções inovadoras não está no fato de as propostas serem novas, mas no fato de servirem, por vezes, a um processo de “mudancismo” na educação que tem raízes nas trocas de governo, mas, também, na possibilidade de encobrir realidades e desviar o foco de processos em andamento para as “novas” medidas sugeridas ou implantadas. De modo que as propostas por vezes apresentadas como inovadoras, quase sempre tendem a não inovar de fato, limitando-se a inovação ao campo do discurso que objetiva obter aceitação em torno do “novo”.

As propostas de escola integral estão relacionadas a esse contexto e são apresentadas como medidas inovadoras para a educação nacional. Na Rede Municipal de Palmas, por exemplo, o projeto de escola integral é anunciado como estratégia para a *nova* educação da capital (PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS, 2008), assim como a Secretaria Municipal de Porto Alegre (2008) expressa que o tempo integral faz parte de um *novo* formato de escola. No mesmo ensejo, a Secretaria Estadual de Goiás, diante de publicação de números que evidenciavam a gravidade da situação da educação no estado, indicou em reportagem de capa de um jornal de grande circulação na região, que a *solução* para o problema é a escola em tempo integral (ASSUNÇÃO, 2008)⁸⁰.

Na escola integral caracterizada no capítulo anterior, a mudança do atendimento em tempo parcial para integral não foi baseada nas necessidades da comunidade – pois esta sequer foi consultada –, mas na inserção da SME em um projeto inovador de

⁸⁰ Esse tipo de proposição que anuncia o fim dos problemas por meio de uma proposta inovadora, remete ao trabalho de Faria (2008), que indica o fato de que, no Brasil, o “fracasso escolar tem data para ser superado” (o movimento Compromisso Todos Pela Educação pretende que até 2022 todas as crianças e jovens do Brasil tenham acesso à educação de qualidade). A autora argumenta que muitas datas já foram estabelecidas com o mesmo fim, no entanto, é preciso considerar os limites das condições de superação do fracasso escolar na particularidade histórica do capitalismo.

ampliação da jornada escolar, em andamento em todo o país. Isto com base no suposto de que é “necessário viabilizar propostas inovadoras que efetivamente resultem na elevação da capacidade de intervenção de educadores e de educandos no processo de construção de uma sociedade justa e igualitária” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA, 2008, p. 1).

Certamente, a compreensão de questões como essa remete à educação brasileira como um todo, que traz em seu cerne a idéia de que os problemas da escola pública poderão ser solucionados com a adaptação da escola a certas inovações. Os projetos inovadores são repetidamente apresentados como “solução” para a educação. A história da escola pública brasileira mostra que por vezes buscou-se a “solução” para os problemas da educação em reformas educacionais ou em “novas” propostas, como a que se consubstanciou nos projetos recentes de Progressão Continuada e de organização da escola em Ciclos de Formação, especialmente a partir da década de 1990⁸¹. Obviamente o problema de tais proposições, descritas como inovadoras, não se encontra no fato de serem “novas”, mas, ao contrário, no fato de que, objetivamente, não inovam quanto à compreensão dos processos fundamentais da escola pública.

Tais projetos, considerados inovadores, seguramente não solucionaram as questões que estão no cerne do problema da educação. A proposta de escola em tempo integral, por exemplo, está sendo implantada na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, em que todas as escolas se organizam em ciclos de formação. Isto é, se os ciclos não puderam resolver os problemas, cabe instituir mais um projeto inovador, que certamente, acredita-se, contemplará as lacunas do projeto anterior. O tempo integral é, portanto, caracterizado como inovador, particularmente porque suporia uma nova maneira de compreender a instituição escolar, por isso as propostas em andamento defendem não uma escola integral, mas uma educação integral. Esse conceito compreende o tempo escolar para além dos muros propriamente escolares e se apresenta na perspectiva de instituir mudanças no campo educacional.

⁸¹ Nesse sentido ver Miranda (2005).

3.2.1. A distinção entre escola integral e educação integral

Em todas as propostas de escola integral analisadas, assim como no caso investigado na Rede Municipal de Goiânia, faz-se presente a idéia de que a escola integral é parte constitutiva, mas não absoluta, de um projeto de educação integral. O conceito de educação integral remete aos postulados de Anísio Teixeira, que compreendia a educação não como preparação para a vida, mas como a própria vida. Dessa forma, a idéia de educação integral engloba uma formação geral que extrapola a os limites da escola e envolve todos os campos da existência humana.

Na Proposta Político-Pedagógica das Escolas Municipais em Tempo Integral da Rede Municipal de Goiânia, por exemplo, a idéia de educação integral se configura pela “compreensão da educação enquanto possibilidade de formação de sujeitos livres” (2008, p. 1). Na Proposta em questão, o tema da educação integral é explicado a partir de citação de Maurício Ernica: “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, apud SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA, 2008, p. 2).

No discurso dos profissionais da EMTI, é igualmente marcante a idéia de uma educação integral, para além dos conteúdos básicos historicamente “repassados” pela escola. No trecho a seguir, uma educadora da unidade escolar se refere aos profissionais da SME quanto à questão da educação integral:

[...] eles acreditam muito na proposta de escola em tempo integral, não é nem na proposta de escola em tempo integral, mas é essa coisa da educação integrada que vai além [...] não com aquela concepção de que o aluno só tem que ter atendimento especial no ensino regular, mas acreditando na educação da forma bem global mesmo (E1).

Nesse sentido, de uma organização do tempo integral que supere a lógica formal das escolas, Castro e Faria (2002) partem de uma concepção que compreende a escola integral como componente de um projeto para educação integral: “a educação integral não se resume à quantidade de horas que o aluno passa na escola, mas às experiências que a criança ali vivencia” (p. 87). Desse ponto de vista, há uma preocupação com o

fato de os projetos de escola integral, por vezes, serem envoltos por voluntarismo e pela percepção de que é possível solucionar todos os problemas educacionais de uma só vez.

Na perspectiva da educação integral, a escola é compreendida como instituição responsável por assumir funções quanto ao bem estar físico, ao desenvolvimento social e cultural, e à capacitação política dos educandos. Desse modo, assim como no caso do assistencialismo acima mencionado, é possível questionar as possibilidades que a escola tem de, efetivamente, assumir tais funções, uma vez que mesmo sua atribuição específica, relativa à construção do conhecimento, tem sido por vezes negligenciada.

É importante afirmar que, em sua maioria, os textos diferenciam “educação integral” de “escola em tempo integral”, mas destacam que para uma efetiva educação integral (educação que engloba o conhecimento científico, a cultura, a saúde, os esportes, conhecimentos sobre a sociedade, etc.) é necessário implantar o tempo integral nas escolas:

Uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma *escola de dupla jornada*, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o *tempo integral*, fazemo-lo a partir também de uma concepção de *educação* que se fundamenta na *formação integral* do ser humano [...]; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho, artes em geral; que experiencia metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar (COELHO, 2002, p. 143).

No artigo intitulado “Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?”, Cavaliere afirma que as funções da escola vêm sendo ampliadas, de modo que seria preciso elaborar uma proposta de educação fundamental que corresponda às novas necessidades e problemas da escola pública. A autora assegura que atualmente a escola é incapaz de viabilizar seu trabalho de instrução sem, antes, observar as questões de higiene, saúde, alimentação, cuidados e hábitos primários, o que tem levado a uma perda de identidade da escola fundamental brasileira, com a associação da “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” (2002, p. 249).

Em sua análise sobre a educação integral, a autora apresenta a contribuição da abordagem pragmatista de Dewey e do pensamento de Habermas. Para tanto, expõe a idéia de educação integral presente no movimento escolanovista:

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

Segundo Cavaliere, as análises da Escola Nova trouxeram para o campo educacional a compreensão de que a democracia é mais que uma forma de organização das estruturas políticas, é uma forma de experiência conjunta (levando-se em consideração a concepção de experiência proposta por Dewey). Entretanto, a autora fundamenta-se também no aporte teórico de Habermas porque considera que esse autor supera os aspectos deweyanos de crença absoluta na razão e afirma que “os dois autores parecem bem próximos na importância que conferem à experiência comunicativa no desenvolvimento das formas democráticas de vida” (2002, p. 265).

Tendo como base o pensamento de Dewey e Habermas, Cavaliere propõe que os seguintes elementos devam compor a vida escolar:

a) experiências diversificadas que envolvam aspectos cognitivos, morais, estéticos, políticos e práticos; b) permeabilidade aos fenômenos da vida pública que correm fora da escola; c) permeabilidade às injunções sóciocomunitárias locais e específicas que afetam a população infantil da escola; d) estruturas e regras definidas de maneira a envolver o conjunto da escola, ensejando um funcionamento democraticamente sustentado; d) recepção de cada indivíduo em suas múltiplas dimensões psicológicas e sociais (2002, p. 266).

Nessa perspectiva, a autora conclui que ainda que tais elementos façam parte das orientações curriculares e do discurso dos professores, precisam ser postos em prática no cotidiano escolar, o que é possível somente com a elaboração de uma nova identidade para a escola fundamental pública. Para construção dessa identidade, segundo a pesquisadora, é preciso que a escola seja um ambiente onde crianças e adultos vivenciem experiências democráticas, por meio de um convívio intenso entre todas as partes que compõem a comunidade escolar. Ou seja, é preciso que a escola se comprometa com a educação integral, e não apenas com o tempo escolar ampliado.

Coelho (2003) em relato de pesquisa realizada com docentes de seis CIEPs no Rio de Janeiro e, especificamente, sobre a relação entre educação integral e tempo integral na escola, conclui que

[...] grande parte dos profissionais possui uma concepção de educação integral pautada na *integração de atividades diversificadas e de ensino*. Também percebe o tempo integral como *facilitador dessa integração e desse trabalho*. Contudo, a enumeração de setores / áreas (cultura, esporte, lazer, artes) de atividades, sem a conseqüente especificação das ações arroladas (por ex, capoeira, dança, coral – artes; vôlei, basquete – esportivas; xadrez, jogos em geral – lazer) permite-nos afirmar que os docentes não conhecem suficientemente as imensas possibilidades de uma concepção de educação integral e de como as atividades diversificadas na escola podem contribuir para com a formação geral do aluno, principalmente aquele que se encontra nas séries iniciais do ensino fundamental (p. 10).

A pesquisa mencionada mostra que há uma concepção de educação integral e uma concepção de tempo integral formuladas pelos professores, contudo, tais concepções não entrelaçam as atividades de ensino às atividades diversificadas. Nesse sentido, a distinção conceitual pode contribuir para produzir uma distinção na prática docente. Coelho publicou texto posterior em que analisa a inserção de atividades extra-pedagógicas na escola integral, como o atendimento na área de saúde e, da mesma forma, a autora afirma: “nossas conclusões nos levam a afirmar que as escolas pesquisadas não estão trabalhando com educação integral em tempo integral e que os docentes não têm, claras, essas visões” (2004, p. 16).

Em discussão sobre a idéia de que o tempo na escola não deve ser um tempo restrito para a aprendizagem dos conteúdos básicos, Sampaio (2001) também recorre a uma noção ampla de educação integral e crítica:

Tudo que não for tempo pedagógico é perda de tempo: o tempo da entrada e da saída é perda de tempo; o tempo da merenda e da brincadeira é perda de tempo; a aula de educação física é perda de tempo e, por que não dizer as aulas de artes, de música, de sala de leitura... É perda de tempo, também, o tempo em que o aluno ficou na escola e não conseguiu atingir os objetivos pedagógicos. O tempo vivido pelo aluno passa a ser visto como um tempo inútil. Não é visto como um tempo revelador de aprendizagens. É como se nada tivesse acontecido (p. 7).

A crítica de Sampaio se baseia na concepção de que cada aluno possui um tempo próprio para aprender e não é possível uniformizar modos de aprendizagem, de maneira que a educação integral significa não apenas inserir novas atividades, mas compreender o tempo para além das habilidades pré-definidas pela escola.

A defesa de uma educação integral pode ser fundamentada também em certa apreensão da legislação educacional brasileira. Coelho e Menezes, por exemplo, argumentam que desde a Constituição Federal de 1988 vem se configurando o ordenamento constitucional-legal que envolve a educação escolar em tempo integral, uma vez que o texto constitucional compreende a educação como direito:

Ao anunciar os direitos, a Constituição conjuga a complementaridade entre políticas que têm por objetivo fornecer ao homem uma base integral. A educação - que, não por acaso, se apresenta listada na primeira posição entre os direitos sociais - é percebida como base para a formação integral do indivíduo [...] abarcando, pois, seus aspectos físico, intelectual, artístico, psicológico e social (2007, p. 2).

Desse modo, a educação é compreendida em seu aspecto amplo, para além das questões propriamente escolarizantes ou pedagógicas. Essa acepção ampla de educação é muito importante, pois significa compreender que os processos educativos não se limitam à escola, são extensivos à família, à comunidade como um todo, e não têm início apenas com a vida escolar dos alunos. Parente (2006) afirma:

[...] ao mudarmos o foco de discussão de escola em tempo integral para educação em tempo integral, estamos entendendo as relações intrínsecas estabelecidas pela escola com outras instituições, organizações e movimentos sociais, bem como a própria ampliação do conhecimento, das ações e dos espaços escolares. Todos esses elementos, acredita-se, condicionam os tempos da escola (p. 142).

Nesse sentido, “educação integral supõe o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas com equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais” (BARROS, 2008, p. 84). Entretanto, ainda que essa compreensão de educação supere a idéia de que apenas a escola é instituição educativa, e ainda que estabeleça uma nova maneira de compreender a instituição escolar, é preciso refletir sobre as possibilidades que a escola tem de assumir novas funções e papéis quanto à educação das crianças. Pois, é possível que a idéia de educação integral sirva, no campo do discurso, para justificar a falta de estrutura das escolas e a forma improvisada de gerir o tempo integral, haja vista que uma educação que engloba “tudo”, pode, ao mesmo tempo, não ter “um objetivo preciso” em vista. Vale, portanto, analisar as promessas de busca por um “novo” modelo de escola que se expressam no bojo da compreensão do tempo integral na perspectiva da educação integral.

3.2.2. A busca por um “novo” modelo de escola

As propostas de escola integral em andamento no Brasil e, particularmente na Rede Municipal de Goiânia, expressam a perspectiva de que o tempo integral possa contribuir para a concretização de um “novo” modelo de escola, diferente em sua forma e em seu conteúdo. Essa nova escola seria configurada a partir do estabelecimento de políticas inovadoras, como expressa a Proposta Político-Pedagógica das Escolas Municipais em Tempo Integral (2008) da Rede Municipal de Goiânia. Nessa proposta, afirma-se que os projetos inovadores – dentre eles o que institui o tempo integral – deverão resultar “na elevação da capacidade de intervenção de educadores e de educandos no processo de construção de uma sociedade justa e igualitária” (p. 1).

O “novo” tipo de escola apresentado, portanto, constitui-se em instituição capaz de colaborar no processo de mudança da própria sociedade. Mas, ao mesmo tempo em que deve contribuir para mudanças sociais, a escola “diferente” é também identificada como necessidade decorrente das atuais mudanças em curso no sistema social, que apresentam novas exigências e funções a serem supridas pela educação escolar, como afirma Lunkes (2004) em sua pesquisa sobre escola integral na rede particular de ensino:

A educação, porém, é hoje desafiada a olhar para a rapidez na geração de novos conhecimentos e no surgimento de problemas inéditos nas mais variadas áreas das ciências e para as mudanças na compreensão do mundo. Tudo isto está a exigir a preparação das novas gerações para aprender a lidar com problemas, o que implica ultrapassar a concepção de educação que se resume em repassar conhecimentos já adquiridos, e passar a priorizar a produção do conhecimento, a preparação do aluno para lidar com problemas (p. 96).

Referindo-se especificamente à escola pública de horário integral, Barros (2008), com base em pesquisa realizada na Rede Municipal de Goianésia/GO, avalia que o tempo integral conduz a uma nova escola na medida em que extrapola o ensino, oferece atendimento a alunos que vivem em situação de miséria e contribui para a redução do trabalho infantil. Assim, a autora afirma que “a escola de tempo integral poderá se converter como uma via possível de transformação da escola pública em nosso país, num sentido ascendente, positivo e realístico” (BARROS, 2008, p. 174).

Nesse sentido, para efetiva mudança na escola, a ampliação da jornada escolar, segundo Silva (2000), deve estar acompanhada de mudanças quanto à própria visão de escola existente:

Não é mais possível pensar numa educação de qualidade que se volte apenas para as disciplinas ditas “escolares” (matemática, português, história, etc) e não questione o mundo, as desigualdades sociais, os projetos políticos existentes; que não fale sobre os direitos dos cidadãos como um todo, e em particular da criança, sobre violência, sobre pobreza, sobre exploração, sobre discriminação; uma escola distante da cultura (e da promoção da cultura), distante da comunidade (como se ela estivesse ali por acaso); não podemos mais ter uma escola desvinculada da realidade social vivida pelas crianças e pelos jovens que a freqüentam [...]. A ampliação do “tempo escolar” precisa vir acompanhada de uma nova visão da escola e de seu papel social (SILVA, 2000, p. 1).

Com relação a essa nova visão de escola pública que a ampliação da jornada escolar deve produzir, Cavaliere (2007) avalia que a implantação do tempo integral nos sistemas públicos brasileiros tem se fundamentado em pelo menos quatro concepções, sendo que estas podem ser antagônicas, mas algumas vezes aparecem “misturadas” nos distintos projetos.

A primeira concepção de escola de tempo integral é denominada pela autora como “visão de cunho assistencialista” para caracterizar a noção predominante nas propostas educacionais brasileiras. A escola integral é vista como “uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária” (CAVALIERE, 2007, p. 1028). Nessa concepção é freqüente o uso do termo “atendimento”, isto é, a escola “atende” as classes populares, assim como os “doentes” são atendidos em hospitais.

Cavaliere identifica uma segunda concepção especialmente nos discursos de profissionais e autoridades, qual seja, a “visão autoritária”, em que a escola de tempo integral é uma instituição de retenção das crianças para prevenção ao crime, com base na seguinte idéia:

Estar ‘preso’ na escola é sempre melhor do que estar na rua. É a concepção dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo da violência e da delinqüência. A ênfase está nas rotinas rígidas e é freqüente a alusão à formação para o trabalho, mesmo no nível do ensino fundamental (2007, p. 1029).

A terceira visão de escola de tempo integral se identifica por uma “concepção democrática”, na qual a escola assume um papel emancipatório: “o tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (CAVALIERE, 2007, p. 1029). Para essa concepção, os saberes escolares seriam ferramentas para a emancipação e, nessa perspectiva, o tempo integral ampliaria o acesso e o convívio com tais saberes.

A última visão de educação em tempo integral, por sua vez, se caracteriza por uma concepção “multissetorial”, como apresentado anteriormente:

[...] mais recentemente, surge uma visão de educação em tempo integral que independe da estruturação de uma escola de horário integral e que identificaremos aqui como uma concepção multissetorial de educação integral. Segundo ela, esta educação pode e deve se fazer também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade (2007, p. 1029).

Essa última concepção está presente em propostas que defendem a oferta de atividades em tempo integral para os alunos e não necessariamente a organização de escolas de tempo integral⁸², ou melhor, o aluno, e não a escola, torna-se de tempo integral. Cavaliere critica essa concepção, pois entende que esse modelo fragmenta a oferta de atividades em diferentes ambientes e, por isso, não é possível manter uma referência para o aluno, tanto do ponto de vista dos processos de planejamento como de avaliação: “Numa sociedade com pouca tradição de autonomia organizativa e frágeis instituições sociais, quais as chances de sucesso, do ponto de vista da qualidade pedagógica, de uma política desse tipo?” (2007, p. 1031).

Cavaliere destaca que “a escola é, por natureza, a instituição do aluno e para o aluno. Com todas as suas limitações, é a instituição onde o aluno é sempre a parte principal, onde seu lugar é um direito constitucional” (2007, p. 1031). Por isso afirma que a manutenção da escola de forma precária e o oferecimento de atividades fora dela constitui-se em certa desistência, abdicação da instituição escolar. Para um projeto de

⁸² As propostas das prefeituras de Belo Horizonte/MG, São Paulo/SP e Porto Alegre/RS, por exemplo, estão sendo desenvolvidas nessa perspectiva, assim como o “Programa Mais Educação” do governo federal, como apresentado no capítulo 1.

reconstrução da escola, a autora afirma a necessidade de uma proposta pedagógica para escolas de tempo integral que repense as funções da instituição escolar na sociedade brasileira.

Assim, a autora analisa as relações entre a ampliação do tempo de escola e a qualidade do trabalho educativo que se realiza dentro dela, com base na idéia de que a ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de três diferentes formas:

(a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados de ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Segundo Cavaliere, a última alternativa é a que apresenta o desafio mais abrangente, uma vez que engloba as anteriores. Para a autora, a abordagem acerca do tempo de escola deve extrapolar a tentativa de resolver os déficits da escola pública, por isso considera que é preciso compreender o tempo de escola em sua dimensão sociológica, ou seja, na dimensão que o compreende como tempo social. Nessa perspectiva, observa que os estudos mostram, em geral, que “a maior duração do tempo letivo apresenta alta incidência de relações positivas com o rendimento dos alunos” (CAVALIERE, 2007, p. 1019).

A pesquisadora lembra que, nos países europeus desenvolvidos, as crianças menores ficam menos tempo nas escolas e são as maiores que, progressivamente, nelas permanecem por mais tempo. No ensino público brasileiro a tendência é o inverso, haja vista que o maior tempo escolar das crianças pequenas é determinado pela demanda de trabalho dos adultos, isto é, por necessidades externas à relação propriamente pedagógica (CAVALIERE, 2007, p. 1020). Quanto ao tempo dos jovens na escola, além das questões específicas do mundo do trabalho, são evidentes problemas relativos ao desinteresse pelo que a escola efetivamente oferece.

O texto conclui que “... caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação” (2007, p. 1020). Diante disso, esclarece que a novidade da ampliação do tempo diário de escola deve estar na transformação do tipo de vivência escolar e no papel mesmo

desempenhado pela escola. Para tanto, destaca que, apesar de demandar maior investimento financeiro, as propostas de ampliação do tempo de escola não representam necessariamente o dobro dos gastos com educação.

Cavaliere apresenta como base para a transformação da escola pública a necessidade de adaptação das propostas pedagógicas às novas funções que a sociedade impõe à escola. Contudo, é preciso refletir se em vez de elaborar uma proposta que contribua para adequação da escola às novas funções que a sociedade lhe atribui, não seria necessário, primeiramente, questionar essas funções. De outra forma, sendo o tempo integral indicado como medida responsável pela construção de um “novo” modelo de escola, seria preciso indicar o que o tempo integral pode efetivamente produzir de “novo” nas escolas públicas.

Os dados apresentados nos capítulos primeiro e segundo dessa dissertação mostram que, nas redes públicas de ensino com propostas de escola integral em andamento no Brasil, aconteceram mudanças quanto à estrutura das instituições escolares. Em alguns casos foram construídos novos prédios, em outras experiências foram produzidos novos ambientes educativos, externos à escola e, em algumas propostas, foram improvisadas novas maneiras de utilização dos espaços existentes. Quanto aos conteúdos escolares, por sua vez, as experiências de tempo integral em curso no Brasil acrescentaram à rotina dos alunos atividades relativas, essencialmente, aos esportes e às artes, contudo, tais atividades são dissociadas das matérias escolares comuns.

Deve-se ressaltar que, mesmo que todas as propostas anunciem a produção de um “novo” tipo de escola a partir do tempo integral, muitas experiências podem ser consideradas como adaptações das escolas regulares em escolas de tempo integral. Ainda que possam desenvolver aspectos diferenciados, não rompem com a lógica da escola pública brasileira e não constituem, em si mesmas, inovações quanto à forma ou conteúdo. Entretanto, há experiências que se baseiam em estrutura e em proposta pedagógica nova, como o caso dos CIEPs construídos no Rio de Janeiro na década de 1980:

Os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, foram criados nos ideais progressistas de educação e concebidos para realizar uma educação transformadora da sociedade. Para isso, deveriam ser uma nova escola, diferente da tradicional escola pública brasileira (STOCK, 2004, p. 186).

Nesse caso, as escolas possuíam proposta pedagógica diferenciada, o prédio escolar era absolutamente diferente e todo o aparato de ensino era voltado para a construção de uma nova educação. Todavia, o projeto que incluía uma ampla concepção de educação não foi adiante e, em análise sobre a situação recente das unidades, Stock afirma:

A principal mudança ocorrida nos CIEPs é que já não mais objetivavam desenvolver uma educação transformadora da sociedade, e sim, atingir a intenção primeira de *ensinar a ler, escrever e contar*. Com este direcionamento, a comunidade passou a depositar mais confiança na escola, pois ela foi ao encontro de suas expectativas. Os pais ou os responsáveis pelos alunos não queriam ou não viam a necessidade de uma educação crítica e cidadã, e sim, que as crianças conseguissem conviver em sociedade. Para tanto, saber ler e escrever, ter conhecimentos científicos generalizados e comportar-se adequadamente era o necessário para as famílias (2004, p. 188).

O projeto apresentava uma perspectiva inovadora que, entretanto, não ressoou em satisfação para a comunidade escolar. Segundo Stock (2004), ao fim e ao cabo, o que os pais realmente queriam é que seus filhos recebessem os insumos escolares básicos oferecidos em qualquer escola regular. É evidente que críticas podem ser feitas ao fato de que, na prática, a proposta não se efetivou conforme foi elaborada, mas, ao mesmo tempo, é evidente que para os pais dos alunos, a função da escola se define por seus aspectos pedagógicos, e não pelas demais – e “novas” – oportunidades de formação que possa oferecer.

A pesquisa relatada por Paro et al demonstra que os projetos que orientavam o CIEP e o PROFIC tinham como base a idéia de que “somente a escola de tempo integral pode ser considerada verdadeiramente escola; logo, deduz-se que a universalização de verdade só se daria com a escola pública de tempo integral” (PARO et al. 1988, p. 193). Os autores criticam o fato de a escola integral aparecer como uma instituição salvadora, capaz de proteger as crianças do mundo “pervertido”, e comprovam que as necessidades das famílias não eram atendidas pela escola de tempo integral por dois problemas: primeiro o problema econômico, pois muitas vezes as crianças precisavam trabalhar para ajudar no sustento da casa e, por isso, as propostas tendiam a limitar-se apenas à primeira fase do ensino, não alcançando os adolescentes. O segundo problema era relativo à questão educacional, uma vez que os alunos comumente não queriam freqüentar o horário integral em decorrência do caráter autoritário e repressivo da escola, preferindo freqüentar espaços alternativos fora do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, os autores afirmam que tendo como base a qualidade da escola pública oferecida no Brasil, é preciso pensar se a escola integral não se constitui como solução *a priori* que está à procura de um problema que possa resolver:

Um projeto consistente de extensão diária da escolaridade deveria começar por partir do conhecimento o mais preciso possível da realidade concreta em que se dá, hoje, o ensino público no País, no sentido de verificar a natureza da escolaridade que se pretende estender. Tal exame, ao verificar as condições objetivas em que se desenvolve a educação escolar das camadas populares, levaria fatalmente à constatação de que não existe, de fato, uma escolaridade passível de ser estendida (PARO, et al. 1988, p. 219).

Paro et al. afirmam que qualquer mudança significativa na instituição escolar necessita da participação popular para que sejam levados em consideração os reais interesses das amplas camadas trabalhadoras e a valorização do trabalho no interior da escola. Desse modo, apontam um caminho para superação dos problemas da qualidade da educação por meio de uma efetiva participação popular na gestão escolar, em detrimento da implantação de projetos elaborados com fins estritamente políticos.

Essa questão é fundamental para análise da ampliação do tempo escolar na perspectiva de um “novo” tipo de escola, haja vista que no Brasil é comum a implantação de projetos “inovadores” a cada novo governo. No estudo de Germani (2006), por exemplo, encontra-se a seguinte conclusão sobre a proposta de tempo integral na Rede Municipal de Curitiba/PR:

As mudanças que se seguiram nas Escolas de Tempo Integral aconteceram em função da troca do administrador municipal. O novo prefeito, de certa forma, deu continuidade à ampliação do tempo escolar. Contudo, esta continuidade se deu, implantando uma outra proposta de escola de tempo integral, com estruturas físicas bem diferentes. A visão arquitetônica dessa nova gestão buscava, além de uma nova concepção de espaço escolar, um barateamento das obras (p. 98).

Em análise acerca das políticas brasileiras para o ensino médio e ensino profissional, Cunha (1997) fornece explicações pertinentes à presente discussão. Segundo ele, no Brasil as administrações são do tipo “zig zag”:

[...] resultantes do fato de que cada ministro ou secretário de educação tenha a *sua* idéia ‘salvadora’ para a crise da educação, o *seu* plano de

carreira, a *sua* proposta curricular, o *seu* tipo de arquitetura escolar, as suas prioridades. Assim, as idéias ‘salvadoras’ para a crise da educação [...] mudam a cada quatro anos, frequentemente até mais rápido (CUNHA, 1997, p. 1, grifos do autor).

De acordo com o autor, as razões que fundam a política “zig zag” são o *eleitorismo*, resultante da procura por políticas educacionais que provoquem impacto capaz de produzir resultados nas urnas. O *experimentalismo*, baseado no entusiasmo com propostas elaboradas sem bases científicas; e o *voluntarismo ideológico*, caracterizado pela “atitude generosa” de intencionar acabar com os problemas da educação em pouco tempo (CUNHA, 1997).

Desse modo, as propostas de escola em tempo integral não estão isoladas nesse contexto e, assim como outras políticas sociais e do campo da educação, muitas vezes são implementadas a partir de objetivos políticos, sem um diagnóstico da realidade concreta das redes de ensino. Exemplo disso é a proposta de escola integral da Rede Municipal de Educação de Goiânia, que não apresenta uma avaliação da situação do ensino fundamental na capital. Da mesma forma, a análise do caso da EMTI mostra que o projeto não foi discutido com a comunidade, de maneira que as necessidades locais não foram consideradas para implantação do tempo integral.

Como cada governo que assume traz a idéia de um “novo” modelo e busca implantar “novas” propostas, desconsiderando, por vezes, as que estão em andamento, a descontinuidade ocasiona descrédito em relação à implantação de novos projetos. Contudo, mesmo nesse contexto, a proposta de organização da escola em tempo integral foi bem recebida nas unidades escolares porque traz em seu bojo a referida promessa de ofertar possibilidades nunca antes alcançadas por alunos de baixa renda.

Mas, as promessas de um “novo” tipo de escola a partir do tempo integral tornam-se duvidosas não apenas porque expressam uma promessa não cumprida, mas porque carregam consigo a impossibilidade de cumprimento dessa promessa. Nessa medida deve-se questionar a quem interessa esse “novo” modelo de escola, ou para que serve essa “nova” escola. É preciso ter em vista que a proposição de uma mudança fundamental, como a que diz respeito à organização curricular e à própria compreensão de escola, não pode ser formulada para gerar números favoráveis nos censos da educação, ou para garantir que as redes públicas se atualizem frente às tendências mundiais de reforma para o campo da educação escolar. Da mesma forma, a ampliação do tempo escolar não deve ser justificada pela inserção da escola no atendimento de

novas funções, que deveriam ser supridas por outros órgãos públicos, ou que deveriam ser “atacadas” a partir de mudanças na própria ordem social.

A compreensão do tempo escolar nas propostas de escola integral, nessa perspectiva, de inovação educacional, sugere não apenas críticas, mas dúvidas quanto aos reais motivos de sua proposição e quanto às reais possibilidades que tem de contribuir para a constituição de mudanças efetivas na educação nacional. É necessário refletir sobre a que se destina o novo tempo escolar, assim como é preciso pensar se se trata de mais tempo, se está em causa um tempo diferente, ou se é possível uma outra escola a partir desse contexto.

A análise das propostas de escola integral em andamento no Brasil e, particularmente em uma escola da Rede Municipal de Educação de Goiânia, mostrou que o tempo escolar é tratado e compreendido nas propostas, essencialmente, a partir do seu aspecto quantitativo. O fato de a improvisação ser o elemento marcante da organização do tempo na EMTI é expressão desse processo. Na medida em que o tempo é improvisado e tem em vista o disciplinamento e o controle necessário para o “bom” funcionamento da instituição, é patente que a preocupação com a qualidade do tempo escolar fica subsumida e a ênfase é colocada sobre os processos de instrumentalização do ensino.

Assim, o “novo” modelo de escola, ou a inovação pretendida, se limita ao aumento da carga horária diária, influenciando pouco nos aspectos realmente qualitativos do ensino, como currículo, relação professor-aluno, avaliação e processo de ensino-aprendizagem. A inovação que a escola integral produz, ou os “novos tempos” que apregoa, em verdade se constituem em repetição ou ampliação do que a escola de tempo parcial já oferecia. De modo que o “novo” permanece no campo do discurso, servindo para legitimar e de certa maneira obter consenso em torno das propostas em andamento.

3.3. A ampliação do tempo escolar como projeto de emancipação

A escola em tempo integral vem sendo implantada como mais uma tentativa de reposição da promessa de plena universalização da educação, o que repõe a discussão acerca da igualdade formal e da igualdade substantiva. Para Mészáros, é preciso revelar a distância existente entre esses conceitos, pois,

[...] até nossos dias, a cultura de desigualdade substantiva continua dominante, apesar dos esforços quase sempre indiferentes para impugnar o impacto prejudicial da desigualdade social por meio da instituição de mecanismos de igualdade estritamente formal na esfera política (2007, p. 186).

A idéia de igualdade jurídica, delineada desde as revoluções burguesas, constitui uma igualdade formal que, mesmo restrita, não foi amplamente assegurada às populações de baixa renda, de modo que a realidade é caracterizada por uma desigualdade crescente. Nesse sentido, Mészáros afirma que no desenvolvimento histórico atual,

[...] define-se a “liberdade” como “igualdade contratual” (postulada abstratamente, mas na substância real extremamente fictícia), e a “igualdade” se esvazia no vago desejo de uma “liberdade” de aspirar à concessão de nada além da “igualdade de oportunidade” formalmente proclamada, mas socialmente nula (2007, p. 188).

Diante disso, a possibilidade de libertar-nos da cultura da desigualdade substantiva perpassa o compromisso da educação, que deve ser direcionada na perspectiva não de constituir a igualdade formal que se apresenta por meio da igualdade de oportunidades, mas de contribuir para criação de condições reais para a igualdade substantiva.

São inúteis as tentativas de instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais em conciliação com a lógica do capital, pois “o capital é irreformável” (MÈSZÀROS, 2005, p. 27). Para construção de qualquer alternativa educacional efetivamente diferente, é indispensável que não se repita a estrutura vigente, já fadada ao fracasso:

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (MÈSZÀROS, 2005, p. 35).

Mesmo que sejam apresentadas propostas inovadoras e aparentemente igualizadoras – como a proposta de organizar a escola em tempo integral e oferecer atividades antes inacessíveis para as crianças provenientes da classe trabalhadora –, tais propostas, regulamentadas pela lei ou não, fatalmente serão utilizadas pelos interesses do capital, enquanto este permanece como referência orientadora da sociedade. Nesse sentido, romper com a lógica do capital, no âmbito da educação, significa caminhar, sobretudo, no sentido da não reprodução do consenso e do conformismo:

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente (MÈSZÀROS, 2005, p. 65).

A educação que se propõe trabalhar no sentido da igualdade substantiva, portanto, deve se empenhar para formação de sujeitos livres não apenas formalmente, mas livres em sua capacidade de pensar, refletir e se posicionar frente ao mundo. Enfim, a educação, não apenas restrita à escola, mas que se estende a todas as instâncias de formação, necessita conduzir o homem à emancipação⁸³. A questão é que em nossa sociedade, a educação tem promovido prioritariamente a adaptação, em vez de promover autonomia de pensamento. Como processo de socialização, o ato educativo pode conduzir ao esclarecimento, assim como pode conduzir ao conformismo e à adesão à barbárie. Nessa perspectiva, Adorno afirma que o movimento de adaptação é parte do processo educativo:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo

⁸³ Mesmo que a emancipação política proposta pelo mundo burguês tenha trazido benefícios à sociedade, aqui tratamos da emancipação humana, não restrita a uma classe e relativa à capacidade que o homem tem de governar-se a si mesmo. A emancipação, portanto, pressupõe a aptidão que o homem tem de servir-se de seu próprio entendimento, ou, a habilidade de sair de sua condição de menoridade, como proposto por Kant (2005, p. 63).

nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambigüidade. Talvez não seja possível superá-la no existente, mas certamente não podemos nos desviar dela (ADORNO, 2000, p. 143-144).

Para perpetuar as condições de dominação e de exploração, a sociedade capitalista precisa constituir o sujeito de maneira que ele seja incapaz de ver as contradições da realidade, pois assim o modo de produção capitalista continua reproduzindo seu modo de produzir. A formalização da razão converteu as promessas de progresso naquilo que é necessário para reproduzir o capitalismo. Por isso, o desvelamento da realidade conspira contra um modo de produção que precisa da ocultação para se reproduzir, de modo que a formação tem em vista o ideal de constituir sujeitos capazes de agir com outra racionalidade, ou melhor, a formação de sujeitos capazes de proceder racionalmente.

Por conseguinte, a grande questão da educação, no contexto atual, é a possibilidade de formar o indivíduo autônomo, emancipado. A possibilidade de formar consciências capazes de estranhamento frente à sociedade. O problema é: que consciências são capazes de estranhar? Pois até o estranhamento é sugerido pela indústria cultural e pelos diversos meios de socialização.

A educação para a emancipação tem em vista a reflexão racional pela qual tudo o que parece ser de ordem “natural” na cultura, passa a ser compreendido como socialmente determinado em dadas condições da produção da sociedade. Para emancipar-se no contexto da sociedade capitalista, o indivíduo precisa conscientizar-se da contradição social, e este é o papel político que a educação deve exercer. A idéia de educação para a emancipação não pode ser apenas um compromisso ético idealizado, para ser efetivo, precisa fundamentar-se na crítica da semiformação e na resistência frente à sociedade.

Todas as instâncias de socialização precisam assumir seu papel formativo de desvelamento da realidade, inclusive a escola, seja de tempo parcial ou em tempo integral. Contudo, a educação apenas, por mais crítico-reflexiva que seja, não tem condições sozinha de transformar a situação de barbárie predominante, ainda que possua uma especificidade insubstituível, isto é, a capacidade de impedir a repetição através da formação cultural.

Desse modo, é preciso garantir que a escola cumpra sua função como instituição responsável pelo acesso ao saber sistematizado, pois por meio da educação (não apenas a que se faz na escola, mas a que se realiza em todas as instâncias de socialização, como a família, por exemplo), é possível a formação de sujeitos capazes de resistir aos “encantos”⁸⁴ dessa sociedade, enfim, a formação de sujeitos autônomos, emancipados.

O ideal gramsciano da escola unitária, por exemplo, como proposta que situa a ampliação do tempo escolar no âmbito de um projeto de emancipação, não seria algo a ser realizado pela destruição da organização escolar existente, ao contrário, seria da escola real que se deveria partir. Porquanto o ponto de partida para a concretização do princípio unitário encontrar-se-ia exatamente na crise das escolas tradicionais. Para Gramsci, o contexto de pressão do movimento socialista e de crítica à escola humanista e elitista significava o início prático de um movimento de transformação que implica continuidade e ruptura.

Dessa forma, o princípio unitário deveria ressoar em todos os organismos da cultura: “O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI, 2004, p. 40). De modo geral, seria necessário formar uma unidade entre a escola e a vida e, portanto, entre instrução e educação, pois só há participação realmente ativa do aluno na escola se a escola for ligada à vida.

O princípio da escola é *unitário* porque se opõe ao dualismo escolar⁸⁵, que exprime enormemente as desigualdades sociais, e defende a vinculação entre o ensino teórico e o ensino prático. A proposta da escola unitária significa a constituição de uma escola destinada às classes trabalhadoras em que seja possível igualizar as oportunidades de formação e oferecer a todos uma efetiva inserção no mundo da cultura e no mundo do trabalho. Assim, a contribuição de Gramsci se expressa pelo fato de sua proposta educacional ter em vista que as possibilidades de ‘pensar’ e ‘fazer’ sejam ofertadas a *todos*, enfim, que a capacidade intelectual, imanente a *todos*, torne-se realidade social para *todos*. Desse modo, a perspectiva de uma escola única é ímpar pelo significado político que conduz e representa.

A grande preocupação de Gramsci, no contexto do “Estado ampliado”, é fazer com que a formação unitária possibilite a construção de uma consciência da condição de

⁸⁴ Encanto no sentido do que está velado, escondido pelas contradições da organização social.

⁸⁵ Que se expressa nas diferenças existentes entre a escola freqüentada pelos “ricos” e a escola freqüentada pelos “pobres”.

classe que sustenta a organização da sociedade capitalista e, assim, que se concretize uma contra-hegemonia operária. A defesa por um outro modelo de escola não tem a pretensão de resolver os problemas que estão na base da sociedade capitalista (essencialmente a contradição entre capital e trabalho), mas de subsidiar os trabalhadores com conhecimentos teóricos e práticos que contribuam para a emancipação de sua classe.

Nessa perspectiva, tendo como ponto de partida a compreensão de que a promessa de igualdade social não pode se realizar pura e simplesmente por meio da escola, é indispensável a luta por uma outra escola pública, em que seja possível ir além da mera internalização dos parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital, por meio do desvelamento da realidade social e da apreensão dos nexos que constituem o modo de produção capitalista.

Pois, como afirma Sader, no prefácio ao livro “A educação para além do capital”, de Mészáros, “Para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público –, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?” (2005, p. 17). A ampliação do tempo escolar nas propostas de educação pública integral, desse modo, pode ser pensada como um elemento, dentre outros, que contribuiria no sentido de constituição de uma escola pública para além do capital, uma escola pública efetivamente comprometida com a emancipação e com a formação para uma outra hegemonia.

Considerações Finais

QUALQUER

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

*Nenhum tempo é tempo
bastante para a ciência
de ver, rever.*

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

Carlos Drummond de Andrade (2002)

A análise de experiências de escola integral em andamento no Brasil e, particularmente em uma escola da Rede Municipal de Goiânia, evidenciou elementos importantes para elucidação de como a ampliação do tempo escolar tem sido tratada e compreendida por essas propostas. Ressalte-se que, para além das questões pontuais que se delineiam no cotidiano das atividades previstas nessas propostas, a busca pela compreensão do tempo escolar nas experiências de escola integral em curso, levou a uma discussão de processos mais amplos que estão no cerne da organização da escola pública, isto é, a relação entre Estado e sociedade civil e a crítica aos projetos “inovadores” que, de tempos em tempos, atingem as escolas e as redes de ensino no Brasil.

A pesquisa empírica revelou que a característica central da organização do tempo na Escola Municipal em Tempo Integral é a improvisação. Quatro aspectos fundamentais podem ser analisados a partir da compreensão do tempo escolar nas propostas de escola integral, quais sejam, certa desresponsabilização do Estado pela educação pública, ainda que a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola produza a aparente percepção de que o Estado está aumentando sua atuação sobre a educação; ênfase na questão do risco social de crianças e adolescentes, de modo que a função de assistência social passa a ser incorporada às responsabilidades da instituição escolar; distinção entre escola integral e educação integral, com base na idéia de que não basta oferecer uma escola de jornada completa, é preciso ofertar uma educação

integral, que extrapola o ambiente escolar; e busca por um “novo” modelo de escola para atender às novas exigências sociais.

A maior parte dos autores que discutem o tema da escola integral pública no ensino brasileiro indica que essa forma de organização do tempo escolar é inevitável devido às mudanças sociais que têm ocorrido na realidade do país. Dessa forma, os autores do livro organizado por Coelho e Cavaliere (2002), por exemplo, argumentam que o aumento do tempo de permanência diária do aluno na escola passou a ser condição para que a escola possa desempenhar suas novas atribuições. Silva (2000) também enfatiza que “a escola pública convencional, de tempo parcial, não consegue atender as necessidades e os interesses das classes para as quais ela se dirige” (p. 1), de modo que o tempo integral se apresenta como uma necessidade da sociedade como um todo e, particularmente, das famílias de baixa renda.

A idéia de que o tempo integral seria “um caminho sem volta”, portanto, tornou-se recorrente nas discussões sobre as formas de organização da escola pública, haja vista a necessidade de responder às novas exigências sociais e, sobretudo, o desejo de encaminhar novos rumos para a educação brasileira. Todavia, os programas em andamento, em sua maioria, ainda não são estendidos a todas as escolas das redes de ensino a que pertencem, de modo que são criticados por constituírem uma rede de ensino paralela ao ensino regular. Essa crítica se repete desde a implantação dos CIEPs no Rio de Janeiro e é extensiva aos demais projetos em curso.

No início do ano letivo de 2009, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia divulgou nos meios de comunicação da capital que mais duas escolas foram incorporadas ao programa de escolas em tempo integral, de modo que o total de unidades com jornada ampliada passou para quinze⁸⁶. A crítica ao fato de que o projeto constitui uma rede paralela, portanto, de certa forma é amenizada no que concerne à Rede Municipal, haja vista que a intenção da Secretaria é estender o programa a todas as escolas da rede e, de fato, ano a ano novas unidades vêm sendo acrescentadas ao projeto.

Mas ainda que a intenção de expandir o projeto seja eminente, evidentemente que sua implantação merece análise e acompanhamento rigoroso. O estudo exposto ao longo deste trabalho mostra que há outras questões a serem pensadas quanto à

⁸⁶ Da mesma forma, o governo de Goiás noticiou, por meio de propaganda televisiva, que o número de escolas em tempo integral da Rede Estadual de Ensino subiu de 77 para 92 no ano letivo de 2009.

ampliação da jornada escolar nas redes públicas, para além do processo de elitização de algumas escolas, em detrimento de outras.

É importante ressaltar que a questão da improvisação discutida no capítulo segundo, quanto à Escola Municipal em Tempo Integral investigada, foi em grande medida justificada pelos gestores da unidade a partir, especialmente, da carga horária considerada excessiva, e da ausência de um coordenador de turno que ficasse responsável pelos alunos no período intermediário e realizasse a articulação entre os dois turnos. As Diretrizes de Organização do Ano Letivo, elaborada pela SME e enviada às escolas, indica que essas duas reivindicações foram atendidas. Está previsto que o atendimento dos educandos nas escolas em tempo integral, para o ano de 2009, será das 7:45h às 16:30h, em detrimento da organização no ano de 2008, que aconteceu com turno diário das 7h às 17h, assim como foram modulados, para cada escola, um professor coordenador responsável pelo turno intermediário, com horário de trabalho das 10:30h às 14:50h (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA, 2009).

A principal mudança prevista para o ano letivo de 2009, entretanto, se configura pela distribuição das oficinas da parte diversificada do currículo nos dois turnos, obedecendo ao critério de atender 50% das oficinas em cada turno (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA, 2009). Isso significa que os turnos não serão mais organizados de forma a separar as aulas do currículo comum, antes restritas ao período matutino, e as oficinas pedagógicas, antes limitadas ao período vespertino. Nessa nova organização, as atividades básicas e complementares serão articuladas ao longo de todo o dia letivo.

Todas essas mudanças indicam que a rede municipal de Goiânia está procurando aprimorar o projeto de escolas em tempo integral e, em certa medida, está atenta às reivindicações do corpo docente. Todavia, a articulação das atividades nos dois períodos exige maior cuidado e esforço no planejamento e na execução das aulas e oficinas, para que a improvisação não permaneça como fundamento da prática pedagógica nas escolas. 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.

O estudo delineado indica a necessidade de aprofundamento em algumas questões sugeridas pela pesquisa, que poderão ser abordadas em estudos posteriores,

haja vista que o tema por hora investigado é, certamente, fundamental, no que concerne à compreensão do ensino público brasileiro na atualidade. Dentre essas questões, destaca-se, primeiramente, a necessidade de realizar uma discussão conceitual sobre a questão do tempo escolar. Em complemento a essa discussão conceitual, faz-se preciso também analisar mais detalhadamente as finalidades da escola pública na contemporaneidade e, por fim, é essencial discutir atentamente as relações entre as políticas e propostas que fundamentam a idéia de escola integral e o conceito de equidade que, como vimos, tem sido utilizado como sucedâneo da noção de igualdade.

A escola pública de horário integral no Brasil é uma exigência quanto ao atendimento das crianças de baixa renda e constitui, certamente, um avanço quanto à forma de organização do tempo escolar. Contudo, “Mais importante [...] do que o tempo e a quantidade de anos que o aluno passa na escola é sobretudo o que aí acontece, o que esta é capaz de significar em sua existência, os horizontes humanos e culturais que pode abrir-lhe” (COÊLHO, 2003, p. 8). Nesse sentido, é imprescindível que os estudos sobre o tema da escola integral, e sobre a materialidade das escolas integrais brasileiras, tenham continuidade, porque a reflexão constante sobre a escola é, dentre outros aspectos, o que possibilita o vislumbre de uma educação verdadeira.

Referências

ADORNO, Theodor W. Educação – para quê? In: *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 139-154.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Qualquer. In: *Poesia Completa*. Volume único. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002, p. 682.

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. Bairro – Escola passo a passo. Portal Aprendiz: *Publicações*. Disponível em: <http://aprendiz.uol.com.br/downloads/educacao_comunitaria/bairro_escola.pdf>. Acesso em: 23 de novembro de 2008.

ASSUNÇÃO, Marília. Escolas abrigam 48 mil crianças que não sabem ler nem escrever. Cidades: *O Popular on line*. Disponível em: <<http://www.opopular.com.br/>>. Acesso em 25 de setembro de 2008.

BARROS, Kátia O. 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.

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

_____. *Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001*: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. *Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

CAIC CATALÃO. *Histórico*. Disponível em: <<http://www.caicatalao.com.br/historico.htm>>. Acesso em 06 de dezembro de 2008.

CASTRO, Ana Rosa Viveiros de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. CIEP: o resgate da utopia. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (orgs.). *Educação brasileira em tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 83-92.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 81, dez. 2002, p. 247-270.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.28, n.100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

_____; COELHO, Ligia Martha. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 147-174, julho/2003.

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, Ildeu Moreira. A educação, a cultura e a invenção de uma outra escola. ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE (EPECO), 6, Campo Grande, 2003. *Anais...* Campo Grande: UCDB, 2003. CD-ROM. 10p.

COELHO, Ligia Martha Coimbra. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (orgs.). *Educação brasileira em tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 133-146.

_____. Escola pública, educação integral em tempo integral e trabalho educativo no ensino fundamental. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXVI, 2003, Caxambu/MG. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 30 de abril de 2008.

_____. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXVII, 2004, Caxambu/MG. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>. Acesso em: 30 de abril de 2008.

_____; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXX, 2007, Caxambu/MG. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>. Acesso em: 30 de abril de 2008.

_____; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA. Legislação: *Legislação e Normas*. Disponível em: <<http://www.cmegoiania.com.br/>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XX, Caxambu/MG, 1997. *Anais...* Caxambu: 1997.

EBOLI, Terezinha. *Uma experiência de educação integral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

ESTRELA, Albano. *Teoria e Prática de Observação de Classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora: Porto/Portugal, 1994.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. *Os ciclos do fracasso escolar: concepções e proposições*. 2008. 150 f.. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2008.

FERREIRA, Cássia M. P. dos Santos. *Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?* 2007. 149 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2007.

FNDE. *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=fundeb.html>>. Acesso em: 15 de novembro de 2008.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, jan/abr, 1999, p. 58-78.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Escola Integrada – Belo Horizonte: *Parcerias*. Disponível em: <http://ww2.itaui.com.br/itausocial/site_fundacao/Parcerias/EscolaIntegradaBH.aspx>. Acesso em: 21 de novembro de 2008.

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. Educação em tempo integral: *PT no executivo - Relatos de experiências*. Disponível em: <<http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=3658>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2008.

GERMANI, Bernardete. *Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba*. 2006. 108 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR, 2006.

GIOVANNI, Geraldo di; SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. *Educação & Sociedade*, ano XX n. 67, agosto/1999, p. 70-111.

GOIÂNIA. *Lei n. 7179, de 5 de abril de 1990*. Estabelece a Lei Orgânica do Município. Diário Oficial do Município, Goiânia, GO, 05 abr. 1990.

_____. *Lei n. 8262, de 30 de junho de 2004*. Estabelece o Plano Municipal de Educação de Goiânia. Diário Oficial do Município, Goiânia, GO, 30 jun. 2004.

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. *Inovação educacional: grandezas e misérias da ideologia*. In: GARCIA, Walter E. (coord.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989, p. 235-243.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. v. 4. Temas de Cultura. Ação Católica. Americanismo e Fordismo. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. *Cadernos do Cárcere*. v. 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. *Cadernos do Cárcere*. v. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HOBBSBAWM, Eric J. *A Era dos Impérios: 1875-1914*. Trad. Sieni Maria Campos e Yolanda Steidel de Toledo. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”? In: *Textos seletos*. 3. ed. Petrópolis / RJ: Vozes, 2005.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação & Sociedade*. Campinas, ano XVIII, nº 60, dezembro/1997.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. O ensino público e suas origens. *Revista do ANDES*. São Paulo: n.5, p. 5-7, 1982.

LUNKES, Arno Francisco. *Escola em tempo integral: marcas de um caminho possível*. 2004. 116 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília/DF, 2004.

MACHADO, Flora Prata. Escola de horário integral: dia-a-dia concretizando utopias. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (orgs.). *Educação brasileira em tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 211-227.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MANACORDA, Mario A. *O princípio educativo em Gramsci*. Trad. William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O manifesto comunista*. Trad. Maria Lucia Como. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escola pública de horário integral: o que se lê, o que se vê. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXVI, 2003, Caxambu/MG. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26ra/index.htm>>. Acesso em: 30 de abril de 2008.

_____. Literatura e representações da escola pública de horário integral. *Revista Brasileira de Educação*. set/out/nov/dez, n. 27, p. 40-56, 2004.

MÉSZÁROS, Istvan. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

_____. *O desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Mais Educação: *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade*. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 de agosto de 2008.

_____. Censo 2008 indica tendências da educação: *Notícias*. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 de janeiro de 2009.

MIRANDA, Marília Gouvea de. Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.26, n.91, p. 639-651, maio/ago. 2005.

_____. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v.14, n. 40, jan/abr. 2009 (no prelo).

_____; RESENDE, Anita C.A. Equidade educativa e desigualdades sociais: retórica e exclusão. In: PEDROZA FLORES, René; MASSÉ NARVÁES, Carlos (orgs.).

Educación y universidad desde la complejidad globalizada. México: Universidade Autônoma de México, 2009 (no prelo).

MOLL, Jaqueline (org.). *Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MUNDIM, Maria Augusta Peixoto. *A Rede Municipal de Ensino de Goiânia e a implantação dos ciclos de formação (1997-2000)*. 2002. 134f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO, 2002.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. *A Construção dos Tempos Escolares: possibilidades e alternativas plurais*. 2006, 173 f.. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2006.

PARO, Vitor; et al. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1988.

PIRES, Gisele Brandelero Camargo. *Escola pública integrada: as impressões dos professores e especialistas das escolas de Blumenau – SC*. 2007. 154f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí/SC, 2007.

PORTAL IDEB. *Para que serve o IDEB*. Disponível em: <http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=2&Itemid=3>. Acesso em: 18 de novembro de 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE APUCARANA. *Ensino em Tempo Integral: Educação*. Disponível em: <http://www.apucarana.pr.gov.br/?p=edu_eint>. Acesso em: 21 de novembro de 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. *Educação: Programas e Projetos*. Disponível em: <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?app=educacao>>. Acesso em: 20 de novembro de 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. *Cidade do conhecimento: unidades educacionais*. Disponível em: <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/index.php>>. Acesso em 04 de dezembro de 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE GOIÂNIA. *Educação Municipal: Compromisso com a qualidade do ensino: Ações da Prefeitura*. Disponível em: <<http://www.goiania.go.gov.br/index1.htm>>. Acesso em: 01 de agosto de 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PALMAS. *Educação: prioridade da atual gestão: Secretaria de Educação – notícias*. Disponível em: <<http://www.palmas.to.gov.br/v1/seduc/noticia.php?id=11013>>. Acesso em: 07 de dezembro de 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. *Projeto Cidade Escola: Secretaria Municipal de Educação*. Disponível em: <<http://www.portoalegre.rs.gov.br/>>. Acesso em: 07 de dezembro de 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RECIFE. Animação Cultural: *Educação, Esporte e Lazer*. Disponível em: <http://www.recife.pe.gov.br/2007/07/02/mat_144800.php>. Acesso em: 06 de dezembro de 2008.

QUINTANA, Mario. O tempo. In: *Nova Antologia Poética*. 11. ed. São Paulo: Globo, 2005, p. 111.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, Istvan. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005, p. 15-18.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Tempos entrelaçados no cotidiano da escola de ensino fundamental. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXIV, 2001, Caxambu/MG. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/progr24.htm>>. Acesso em: 30 de abril de 2008.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS. Tempo Integral: *Notícias da Secretaria*. Disponível em: <<http://www.educacao.go.gov.br/educacao/jornaldaeducacao/03/index.asp>>. Acesso em 01 de dezembro de 2008.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA DO ESTADO DO TOCANTINS. Escola de Tempo Integral e Ensino Fundamental de Nove Anos: *Programas*. Disponível em: <http://www.seduc.to.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=715> Acesso em: 06 de dezembro de 2008.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. Escola de Tempo Integral: *Gestão - Programas*. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/escola_tempo_integral.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em 21 de novembro de 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO GOVERNO DE PERNAMBUCO. Programa de Educação Integral: *Escolas de Referência*. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/>>. Acesso em: 21 de novembro de 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Escola de Tempo Integral: *Portal da educação*. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=420&Itemid=25>. Acesso em: 22 de novembro de 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. Projeto Escola de Tempo Integral: *Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas*. Disponível em: <http://www.cenp.edunet.sp.gov.br/escola_integral/2007/Default.asp>. Acesso em: 21 de novembro de 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. *Proposta curricular de Santa Catarina*. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=84&Itemid=1>. Acesso em 01 de dezembro de 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO AMAZONAS. *Programas*. Disponível em: <<http://www.seduc.am.gov.br/>>. Acesso em 25 de novembro de 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. Educação Integral: *Programas Estruturantes*. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/>>. Acesso em: 21 de novembro de 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA. Departamento Pedagógico. *Proposta Político – Pedagógica das Escolas Municipais em Tempo Integral*. Goiânia, 2008.

_____. *Diretrizes de Organização do Ano Letivo de 2009*. Goiânia, 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. São Paulo é uma escola: *Programas e Projetos*. Disponível em: <<http://educacao.prefeitura.sp.gov.br/>>. Acesso em: 20 de novembro de 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. A proposta de alfabetização dos centros integrados de educação pública - CIEP (Rio de Janeiro). REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXIII, 2000, Caxambu/MG. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/23reuan.htm>>. Acesso em: 30 de abril de 2008.

SOARES, Rosemary Dore. *Gramsci, o Estado e a escola*. Ijuí / RS: Editora da UNIJUÍ, 2000.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. *CAIC: Solução ou Problema?* Texto para discussão nº 363. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1995.

STOCK, Suzete de Cássia Volpato. *Entre a paixão e a rejeição: A trajetória dos CIEPs no Estado de São Paulo – Americana*. 2004. 215 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de Construções Escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro: v. 35, n. 81, jan./mar, 1961, p. 195-199.

_____. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TORRES, Rosa Maria. *Que (e como) é necessário aprender?* Necessidades Básicas de Aprendizagem e conteúdos curriculares. Campinas: Papyrus, 1994.

UNESCO. A Educação Para Todos: *UNESCO no Brasil*. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br/areas/educacao/60temasEPT>>. Acesso em: 16 de setembro de 2008.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em Educação – a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

WOOD, Ellen Meiksins. Sociedade civil e política de identidade. In: *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003, p. 205-225.

Apêndice A – Literatura identificada sobre escola integral no Brasil

1) Livros:

PARO, Vitor; et al. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1988.

COELHO, Ligia Martha Coimbra; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

2) Artigos publicados em revistas científicas:

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 81, dez. 2002, p. 247-270.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.28, n.100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

_____; COELHO, Ligia Martha. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 147-174, julho/2003.

GIOVANNI, Geraldo di; SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. *Educação & Sociedade*, ano XX n. 67, agosto/1999, p. 70-111.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. *Revista Brasileira de Educação*. set/out/nov/dez, n. 27, p. 40-56, 2004.

3) Trabalhos publicados em Reuniões Anuais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação):

COELHO, Ligia Martha Coimbra. Escola pública, educação integral em tempo integral e trabalho educativo no ensino fundamental. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXVI, 2003, Caxambu/MG. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 30 de abril de 2008.

_____. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXVII, 2004, Caxambu/MG. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>. Acesso em: 30 de abril de 2008.

_____; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXX, 2007, Caxambu/MG. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>. Acesso em: 30 de abril de 2008.

CORREIA, Teodósia Sofia Lobato. Tempo de las escuelas, tiempos de los escolares. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXVI, 2003, Caxambu/MG. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/inicio.htm>>. Acesso em: 30 de abril de 2008.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escola pública de horário integral: o que se lê, o que se vê. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXVI, 2003, Caxambu/MG. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/26ra/index.htm>>. Acesso em: 30 de abril de 2008.

_____. Representações do jornal O Globo sobre os CIEPs. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXX, 2007, Caxambu/MG. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>. Acesso em: 29 de abril de 2008.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Tempos entrelaçados no cotidiano da escola de ensino fundamental. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXIV, 2001, Caxambu/MG. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/progr24.htm>>. Acesso em: 30 de abril de 2008.

SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. A proposta de alfabetização dos centros integrados de educação pública - CIEP (Rio de Janeiro). REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXIII, 2000, Caxambu/MG. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/23reuan.htm>>. Acesso em: 30 de abril de 2008.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Tempo, espaço e conhecimento escolar - uma análise. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXV, 2002, Caxambu/MG. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/25ra.htm>>. Acesso em: 29 de abril de 2008.

4) Dissertações e Teses:

ALBUQUERQUE, Andréa Serpa. *Cultura escolar em movimento: diálogos possíveis*. 2006. 145 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2006.

ALESSANDRINI, Elizabeth Accioly. *Desenvolvimento afetivo de crianças pré-escolares em classes de período integral e parcial*. 1997. 167 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1997.

ALMEIDA, Denise. *Escola de tempo integral: uma escola diferente ou a escola que faz a diferença?* 2007. 94 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo/SP, 2007.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. *A arquitetura do tempo na cultura escolar - um estudo sobre os centros de educação integral de Curitiba.* 2003. 409 f... Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. *Fazer com paixão sem perder a razão: retalhos de uma experiência em escola pública de tempo integral.* 2002. 180 f.. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2002.

BARROS, Kátia O. 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.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. *A escola de tempo integral no Distrito Federal - uma análise de três propostas.* 1994. 186 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 1994.

CALDEIRA, Elisabeth. *Potencialidades e limites do projeto pedagógico da escola de tempo integral.* 1993. 165 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 1993.

CALEFI, Adriana Maria Sersun. *Escola de tempo integral: Reflexões sobre algumas experiências.* 2003. 186 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, 2003.

CORTEZ, Alejandro Mario Chagua. *Escola integral: implantação e avaliação de uma proposta de lazer para a mudança do cotidiano escolar.* 1999. 163 f.. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília/SP, 1999.

COSTA, Marly de Abreu. *Qualidade de ensino: a escola pública de tempo integral em questão.* 1995. 100 f.. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

DAHER, Marília de Dirceu Cachapuz. *Práticas Pedagógicas na Escola de Tempo Integral: um estudo na visão de alunos e professoras.* 2004. 191 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

DORIGÃO, Antônio Marcos. *As escolas públicas de tempo integral: reprodução e transformação social em Apucarana.* 2007. 143 f.. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, 2007.

FERNANDES, Ana Cristina Corrêa. *Avaliação, registros de classe e professoras: escutamentos no CIEP Bento Rubião.* 2006. 176 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2006.

FERREIRA, Cássia M. P. dos Santos. *Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?* 2007. 149 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2007.

GERMANI, Bernardete. *Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba*. 2006. 108 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR, 2006.

GOULART, Aurelia Lopes Gomes. *A educação integral e a implantação do Projeto Escola Pública Integrada*. 2007. 128 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2007.

LOBO JUNIOR, Dacio Tavares. *CIEPS: A impotência de um desejo pedagógico – estudo histórico-crítico sobre a educação pública no estado do Rio de Janeiro focalizando o Programa Especial de Educação do governo Leonel Brizola / Darcy Ribeiro (83/87)*. 1988. 300 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 1988.

LUNKES, Arno Francisco. *Escola em tempo integral: marcas de um caminho possível*. 2004. 116 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília/DF, 2004.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. *A Construção dos Tempos Escolares: possibilidades e alternativas plurais*. 2006. 173 f.. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2006.

PERISSE, Vanda Lucia Santos. *Análise da evasão de alunos de um CIEP de segundo segmento do primeiro grau para escolas de horário parcial*. 1994. 122 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.

PIPITONE, Maria Angélica Penatti. *Programa de Formação Integrada da Criança - "PROFIC" - da proposta teórica à implementação. O caso de Piracicaba – São Paulo*. 1991. 169 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos

PIRES, Gisele Brandelero Camargo. *Escola pública integrada: as impressões dos professores e especialistas das escolas de Blumenau – SC*. 2007. 154f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí/SC, 2007.

PORTILHO, Danielle Barbosa. *Releitura da concepção de educação integral dos CIEPS: para além das caricaturas ideológicas*. 2006. 125 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Rio De Janeiro, 2006.

ROSA, Eliara Marli. *Gestão da educação digital em escola de tempo integral*. 2007. 165 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, 2007.

SANTOS, Dinah Oliveira. *Uma experiência de educação em saúde no contexto da educação integral: saúde escolar nos CIEPS do Rio de Janeiro*. 2005. 128 f.. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2005.

SILVA, Maria Fátima Paiva da. *Educação e lazer - uma contribuição à análise do programa clube escolar (1993-1997)*. 1998. 131 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 1998.

SILVA, Vera Lucia Pereira da. *Fontes históricas e pressupostos conceituais da concepção de escola de tempo integral no pensamento de Anísio Teixeira*. 2001. 81 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2001.

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.

STOCK, Suzete de Cássia Volpato. *Entre a paixão e a rejeição: A trajetória dos CIEPs no Estado de São Paulo – Americana*. 2004. 215 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2004.

VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. *Escola de tempo integral: buscando evidências de um ensino de qualidade*. 2003. 170 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, 2003.

Apêndice B – Ficha-síntese de caracterização institucional⁸⁷

QUADRO 4: Ficha-síntese de caracterização da Escola Municipal em Tempo Integral

Descrição da escola	Instalações	Material Existente	Funcionamento	População Escolar
<p>Localização e características do bairro</p> <p>- A escola está localizada em um bairro no extremo oeste de Goiânia. O bairro é todo asfaltado e possui infraestrutura semelhante aos bairros centrais. Não é considerado um bairro periférico devido à sua localização ainda distante “das saídas da cidade”, mas também não é um bairro que desfruta de prestígio, pois fica no caminho para a região mais “pobre” da capital, a região noroeste. A escola ocupa um quarteirão inteiro, sendo que a entrada principal fica em uma avenida de grande circulação que, poucos metros à frente, termina em uma das mais importantes vias de acesso à cidade, que liga os eixos leste e oeste da capital.</p> <p>- Ao redor do edifício escolar a maior parte das construções é residencial, embora estejam alocados também uma igreja e alguns galpões não identificados. Há ainda um grande espaço para lazer, em que se encontram um bar e três campos de futebol destinados ao aluguel.</p> <p>- O bairro é bem servido de linhas de ônibus e é de fácil acesso.</p>	<p>Salas de aulas:</p> <p>- 8 salas de aulas, cada uma com mesas e cadeiras para os alunos e com uma mesa maior, com cadeira para o professor, quadro-negro, armário e ventilador. Uma sala de aula foi transformada em biblioteca, onde também há mesas com cadeiras para os alunos, além das estantes para os livros.</p>	<p>Biblioteca</p> <p>- 12 estantes pequenas com revistas e cerca de dois mil livros entre títulos literários, livros didáticos e de pesquisa e dicionários.</p> <p>- Globos terrestres, mapas geográficos e do corpo humano.</p> <p>- Fitas VHS.</p>	<p>Horário de aulas</p> <p>- Turno matutino: 1ª aula: 7h às 8:20h / 2ª aula: 8:20h às 9:45h (lanche) / Recreio: 9:45h às 10h / 3ª aula: 10h às 11:20h</p> <p>- Turno intermediário (almoço e intervalo para descanso): das 11:20h às 13h</p> <p>- Turno vespertino: 1ª oficina: 13h às 14:15h / 2ª oficina: 14:15h às 15:30h (lanche) / Recreio: 15:30h às 15:45h / 3ª oficina: 15:45h às 17h</p>	<p>Nº de professores: 19</p> <p>Pessoal auxiliar (secretaria, cozinha e limpeza): 16</p> <p>Nº de agentes educativos: 8</p> <p>Nº de alunos: 243</p> <p>Nº de alunos por turma: 35 (em média)</p>
	<p>Instalações Sanitárias:</p> <p>- 1 banheiro feminino e um masculino de uso dos alunos (cada banheiro tem 4 vasos sanitários). 1 banheiro feminino e 1 masculino para banho (não utilizados) e 1 para Portador de Necessidades Especiais.</p> <p>- 1 banheiro feminino e 1 masculino de uso dos professores e funcionários.</p>	<p>Áudio-visuais</p> <p>- 2 televisores, 2 vídeos cassete, 1 retro projetor, 1 tela de projeção, 1 antena parabólica, 8 aparelhos de som (sendo 1 profissional), 2 caixas amplificadoras, 3 microfones, 2 mimeógrafos, 1 teclado, 1 microscópio, 2 filmadoras, 2 projetores de slides, 1 máquina fotográfica digital, 2 aparelhos de DVD.</p>	<p>Reuniões de planejamento</p> <p>- Acontecem conforme calendário enviado pela SME. Quando necessário, são marcadas reuniões também às sextas-feiras no final do dia letivo.</p>	<p>Caracterização sócio-econômica</p> <p>- Os educandos da escola são crianças e pré-adolescentes de 6 a 13 anos do bairro em que a escola se localiza e bairros adjacentes. Existem também alguns alunos de bairros distantes que estão matriculados pelo motivo de seus pais optarem por uma escola em tempo integral.</p> <p>- A maior parte das famílias que compõem a comunidade é de baixa renda.</p>
	<p>Cozinha:</p> <p>- Instalações em 2 cômodos, sendo o primeiro com 2 fogões industriais, e o segundo com 3 refrigeradores, 2 fornos elétricos e armários com vasilhames e utensílios.</p>	<p>Primeiros Socorros / Atendimento médico</p> <p>- A escola não possui material de primeiros socorros, apenas “gelo”.</p> <p>- Na escola não acontece atendimento médico ou odontológico.</p> <p>- Em caso de acidentes, a orientação da SME é entrar em contato com o SAMU e depois com a família.</p>	<p>Cursos de Formação</p> <p>- Não há cursos específicos com relação à atuação em escola de tempo integral.</p> <p>- Em 2008 houve um encontro de formação para profissionais que atuam em escolas de tempo integral da RME, (estavam previstos 4 encontros).</p>	
<p>Breve histórico da instituição</p> <p>- A escola foi criada em 1965 e funcionou durante 43 anos em regime de tempo parcial, atendendo em três turnos.</p> <p>- Em 2005 a unidade apresentava uma baixa demanda de alunos e tinha pouca credibilidade junto à comunidade, por isso, a Secretaria Municipal de Educação indicou que os turnos de atendimento da escola deveriam diminuir, havendo a possibilidade de a escola ser fechada. Diante dessa situação, a atual diretora, que à época era coordenadora, usou de influência política para garantir que as atividades da escola não fossem encerradas.</p> <p>- A SME autorizou a continuidade da escola e instituiu o horário integral a partir do ano de 2006, contudo, os alunos ainda almoçavam em casa, o que só mudou em setembro de 2007.</p>	<p>Secretaria / Direção:</p> <p>- 1 sala de secretaria com 2 computadores, 2 mesas, 2 armários tipo balcão e 1 armário tipo arquivo.</p> <p>- 1 sala de direção com 1 mesa e armário.</p>	<p>Coordenação / Sala dos Professores:</p> <p>- Livros didáticos novos e usados.</p> <p>- Mapas diversos.</p> <p>- Jornais (a escola recebe diariamente o jornal “O Popular” e o jornal “Hoje”).</p> <p>- Recursos pedagógicos diversos.</p> <p>- Material de consumo (papel, tinta, cola, giz, tecido etc.)</p>	<p>Horário Intermediário</p> <p>- Nesse horário os agentes educativos são responsáveis pelos alunos, não há professores. A diretora fica na escola para coordenar as atividades.</p>	<p>Relação escola - comunidade</p> <p>- Projeto Lions-Quest;</p> <p>- Projeto Escola Aberta;</p> <p>- Programa Mais Educação;</p> <p>- Bazar da Pechincha;</p> <p>- Reuniões de pais com direção, coordenação e professores;</p> <p>- Festividades comemorativas (Dia das Mães, Dia das Crianças, etc.);</p> <p>- Comunicação via bilhetes para buscar autorização dos pais para participação dos filhos em atividades extra-classe.</p>
	<p>Coordenação / Sala dos Professores:</p> <p>- 1 sala de coordenação com 1 geladeira, 1 computador, 2 mesas e 3 armários.</p> <p>- 1 sala para os professores com 1 mesa grande e cadeiras, armários individuais, quadro de avisos, 1 mimeógrafo, geladeira pequena, 2 estantes e 1 armário.</p>		<p>Oficinas do contraturno</p> <p>- A definição das oficinas oferecidas pela escola no contraturno obedece a critérios da SME, uma vez que depende dos professores que a Secretaria encaminha para a unidade nos períodos de modulação.</p>	
	<p>Outros Espaços</p> <p>- 1 quadra de esportes coberta, 1 horta plantada ao lado da quadra, 1 cômodo utilizado para guardar material esportivo, 1 cômodo utilizado para guardar material de limpeza e 1 cômodo para arquivo morto, espaço não coberto utilizado para estacionamento de carros e para atividades.</p>	<p>Material esportivo</p> <p>- Pneus, cordas, elásticos;</p> <p>- Jogos de mesa;</p> <p>- Bolas de futebol e de voleibol;</p> <p>- 1 mesa para tênis de mesa com bolinhas e raquetes;</p> <p>- Rede para voleibol e tabelas para basquetebol.</p> <p>- Bolinhas de gude.</p>		

FONTE: Dados coletados na Escola Municipal em Tempo Integral

⁸⁷ Organizada com base em ficha-síntese apresentada por Estrela (1994, p. 126).