

**CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA (UNIALFA) MESTRADO PROFISSIONAL
EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

NILDA DIAS DE OLIVEIRA

**A IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS SOB A LUZ
DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL: Desafios e perspectivas**

GOIÂNIA – GO

2022

NILDA DIAS DE OLIVEIRA

**A IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS SOB A LUZ
DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL: Desafios e perspectivas**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, sob a orientação do Prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte

Linha de pesquisa: Educação e Desenvolvimento Regional.

GOIÂNIA – GO

2022

Catálogo na fonte: Biblioteca UNIALFA

O48i

Oliveira, Nilda Dias

A implantação das escolas de tempo integral em Goiás sob a luz do desenvolvimento regional. / Nilda Dias Oliveira. – 2022.

76 f.: il. 30cm

Orientador: Prof. Dr. Dostoiowski Mariatt de Oliveira
Champagnatte

Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA) – Programa de Mestrado em Desenvolvimento regional – Goiânia, 2022.

1. Ensino. 2. Medidas. 3. Dificuldades no aprendizado. I.
Champagnatte, Dostoiewski Mariatt de Oliveira. II. UNIALFA. III.
Título.

CDU: 711.1:37

**A IMPLANTAÇÃO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS SOB A LUZ
DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL: Desafios e perspectivas**

BANCA DE DEFESA:

**DR. DOSTOIEWSKI MARIATT DE
OLIVEIRA CHAMPANGNATTE
ORIENTADOR**

**DR. CINTIA NEVES GODOI
PROFESSOR MEMBRO**

**DR. TATIANA CARILLY OLIVEIRA ANDRADE
PROFESSOR MEMBRO**

Dedico está conquista primeiramente a Deus por ter me dada sabedoria ,saúde em momento tão difíceis que o mundo inteiro estava em pandemia, perdemos amigos vizinhos, parentes e estamos aqui. .Não poderia deixar passar por despercebido o amor dos meus filhos: Maria Clara e José Viktor .Ele que partiu em 2019 vitima de acidente pois tinha tanto orgulho em falar minha mãe vai ser mestre..consigui meu filho amado..Dedico está vitoria e realização profissional a você!!

Agradeço ao meu orientador o apoio dispensado durante toda a trajetória do mestrado. Agradeço igualmente a todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA). Agradeço, também a todos os colegas do programa a oportunidade da convivência fraterna e por compartilhar os momentos de aprendizado e de engrandecimento pessoal.

A educação integral não é senão entender o indivíduo em sua integralidade, ao mesmo tempo em que se oferece uma presença de qualidade, íntegra e motivada pelo respeito. “A pessoa está ali, e portanto tem o direito de ser quem é”. Pacheco.(2011)

RESUMO

Este estudo problematiza a Educação Integral no Brasil, delimitando-se ao estado de Goiás, tendo como objetivos compreender a educação integral e seus fundamentos na educação básica; Discorrer sobre a escola de tempo integral em Goiás e abordar as legislações sobre a educação integral no âmbito federal. Nesse contexto partiu-se da seguinte problemática. Quais são os desafios e perspectivas da implantação da escola em tempo integral em Goiás, em relação ao desenvolvimento regional? Nesta problematização, consideramos o ordenamento legal que reforça as políticas de educação integral em tempo integral; as formas de organização do tempo/espço escolar; os saberes legitimados; a formação e gestão de pessoal e; a mobilização de recursos financeiros no contexto da nova política de educação integral para o ensino fundamental. Também são consideradas as iniciativas do Governo Federal para garantir o direito à proteção integral de crianças e adolescentes, visando ao cumprimento da Constituição Federal (1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), que estão convocando os municípios a ampliarem a jornada escolar do ensino fundamental, através da realização de ações intersetoriais, envolvendo atividades culturais, esportivas, de educação ambiental. Sobre a metodologia aplicada ela faz parte de um aparato de informações adquiridas por pesquisa bibliográfica, onde o conteúdo contou com o apoio de livros, revistas e vídeos que correspondem ao tema proposto. Sabe-se que o Estado de Goiás, onde o estudo foi realizado necessita de mais investimento educacional, que a educação em tempo integral auxilia no conhecimento isso é nítido, porém é necessário que haja um melhor aproveitamento do programa em sua prática, para que dessa forma o aluno aproveite ao máximo o que se é ensinado.

Palavras-chave: 1. Ensino. 2. Medidas 3. Dificuldades no aprendizado. 4. Educação.

ABSTRACT

This study problematizes Integral Education in Brazil, delimiting itself to the state of Goiás, with the objective of understanding integral education and its foundations in basic education; Discuss the full-time school in Goiás and address the legislation on integral education at the federal level. In this context, the following problem emerged. What are the challenges and perspectives of implementing a full-time school in Goiás, in relation to regional development? In this problematization, we consider the legal system that reinforces integral education policies on a full-time basis; the ways of organizing school time/space; the legitimized knowledge; the training and management of personnel and; the mobilization of financial resources in the context of the new comprehensive education policy for elementary education. Also considered are the initiatives of the Federal Government to guarantee the right to full protection of children and adolescents, aiming to comply with the Federal Constitution (1988), the Statute of Children and Adolescents (Law No. 8.069/90) and the Law of Directives of Bases for National Education (Law nº 9394/96), which are calling on municipalities to extend the school day of elementary school, through intersectoral actions, involving cultural, sports and environmental education activities. Regarding the methodology applied, it is part of an apparatus of information acquired by bibliographic research, where the content was supported by books, magazines and videos that correspond to the proposed theme. It is known that the State of Goiás, where the study was carried out, needs more educational investment, that full-time education helps in the knowledge, this is clear, but it is necessary that there is a better use of the program in its practice, so that this so that the student makes the most of what is taught.

Keywords: 1. Education; 2. Measurements; 3. Difficulties in learning; 4. Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIACS	Centro Educacional de Atenção Integral a Crianças e Adolescentes.
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEPIS	Centro Integrado de Educação Pública
EETI	Escola Estadual de Tempo Integral
ETI	Educação Tempo Integral
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNS	Parâmetro Curricular Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
SEDUCE	Secretaria de Estado de Educação e Cultura
UNESCO	Organização das Nações Unidas, para a Educação Ciências e Cultura.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrícula em Tempo Integral e números de alunos no programa mais educação 2009 e 2010	28
Tabela 2 – Matriz Curricular da ETI na rede Estadual de Goiás para os anos iniciais do Ensino Fundamental	30
Tabela 3 – Matriz Curricular da ETI na rede Estadual de Goiás para Ensino Médio.	31

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E SEUS FUNDAMENTOS	15
2 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS.....	22
2.1 Escola De Tempo Integral Em Goiás.....	22
2.2 Educação integral um avanço para eliminação do fracasso escolar avançando no desenvolvimento regional.....	38
2.2.1 Educação integral	39
2.2.2 Fracasso Escolar.....	41
3. LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	47
3.1 Contexto do FUNDEB e a Educação (em tempo) integral.....	58
3.2 O ideb e a Educação (em tempo) integral.....	62
3.3 CONAE e a Educação (em tempo) integral.....	64
CONCLUSÃO.....	68
REFERÊNCIAS.....	70

INTRODUÇÃO

O seguinte trabalho apresenta como tema A Implantação das Escolas de Tempo Integral em Goiás Sob a Luz do Desenvolvimento Regional, com o objetivo geral de analisar os aspectos da implantação das escolas em tempo integral e sua relação com o desenvolvimento regional no estado de Goiás. Nesse contexto surgiu os seguintes objetivos específicos: compreender a educação integral e seus fundamentos na educação básica; Discorrer sobre a escola de tempo integral em Goiás; Abordar as legislações sobre a educação integral no âmbito federal.

Neste interm a seguinte pesquisa buscou como foco o acesso ao direito do educando à sua formação integral, direito que se traduz na possibilidade de percorrer seu processo educativo, de adquirir e construir conhecimentos e de desenvolver potencialidades para interpretar a complexa realidade em que se vive, ao assumir a condição de sujeito interativo, buscando o seguinte objeto de estudo, texto sobre o discorrer das política pública de implantação/criação das escolas de tempo integral em Goiás sob a luz do desenvolvimento regional.

A educação integral é caracterizada por ser uma formação que trabalha diversas dimensões dos alunos, tais como física, emocional, intelectual, social e cultural, além disso os ensinam a trabalhar em equipe, preocupando-se com o coletivo.

Os resultados educacionais das escolas de tempo integral são os melhores, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), principal indicador da qualidade da educação no Brasil. Os estudantes apresentam maiores taxas de aprovação e melhor desempenho em Língua Portuguesa e Matemática. Eles também têm maiores chances de ingressar no Ensino Superior - segundo pesquisa do Instituto Sonho Grande.

Entende-se que o planejamento regional deve basear-se em estudos científicos com metodologia adequada, e muito tem se discutido sobre as finalidades da administração científica. Com o intuito de garantir o melhor custo/benefício aos sistemas produtivos, Taylor (1995), baseado na pirâmide social, evidencia que os trabalhadores por meio da sua renda, poderão melhorar seu padrão de vida ou seja a educação integral.

Nesse sentido percebe-se que a educação integral em consonância como a

educação que empodera o indivíduo, já que ela propicia o progresso tecnológico e por meio dele é possível obter eficiência na produção

Para isso, utilizou-se na construção desta dissertação a metodologia baseada na pesquisa, que se caracteriza como exploratória, a partir da literatura de diversos autores de artigos e livros, chamando a atenção para o fato de ter acentuado o mesmo caminho da maior parte da literatura encontrada, no sentido da importância da educação no direcionamento do desenvolvimento regional.

Esta é uma Pesquisa Documental que vai analisar os seguintes documentos oficiais: Documento referente à criação de escolas de tempo integral em Goiás. Pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32)

Compreender as Políticas Públicas das CEPI's no estado de Goiás como acesso ao direito do educando à sua formação integral, direito que se traduz na possibilidade de percorrer seu processo educativo, de adquirir e construir conhecimentos e de desenvolver potencialidades para interpretar a complexa realidade em que se vive, ao assumir a condição de sujeito interativo.

Acredita-se que as políticas públicas voltadas para as CEPs Goiás, ainda não são o suficiente para melhorar os índices de qualidade do ensino, principalmente o ensino médio, através de resultados obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), isso vem demonstrado a exclusão de oportunidades nas classes mais vulneráveis da sociedade. Assim, cada vez mais reforçando o fracasso e evasão do aluno, espero que o ensino de tempo integral desenvolva ações voltadas para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); recuperação dos conteúdos no contraturno; conteúdos significativos; trabalhos lúdicos e alinhamento do currículo básico com o núcleo diversificado para melhoria da qualidade da educação, por meio do aprimoramento e da integração da educação em tempo integral.

Se observarmos o contexto atual, o desenvolvimento educacional é fundamental para que também ocorra desenvolvimento de recursos financeiros, sendo assim, a educação é responsável pela capacidade humana de propor crescimento econômico, promovendo o conhecimento para que todos os envolvidos possam ser agentes transformadores e atuantes no desenvolvimento de sua região. O vínculo educacional e o desenvolvimento estão em torno da necessidade

de formar cidadãos capazes de transformar e agir nas regiões em que estão inseridos, isso é fundamental para que ocorra de forma transformadora o crescimento de uma região.

A escola de tempo integral pode significar a oportunidade de proporcionar aos alunos uma educação voltada para a diversidade cultural , científica e Projeto de Vida. Deve possibilitar, também, a formação integral dos professores que mediam os processos de aprendizagem - responsáveis pelas ações educativas, precisam permanecer em movimento de elaboração e reelaboração de suas práticas pedagógicas por meio de discussões, estudos e pesquisas dentro da unidade de ensino

1.A EDUCAÇÃO INTEGRAL E SEUS FUNDAMENTOS

Por muito tempo, o governo sofreu críticas a respeito da educação oferecida em todo o país, no entanto, devido às necessidades da sociedade, foi necessária a criação de metodologias de ensino diferenciadas, onde o aluno poderia aprender de forma mais ampla e eficaz, por isso foram criadas as escolas de tempo integral.

As escolas que optaram pela metodologia de ensino com tempo extra tiveram que achar meios de atender a toda a sociedade, pois a demanda nesses casos foi além do que o plano previa. O fato do pai e da mãe terem de trabalhar em período integral, sem muito tempo para auxiliar nos estudos da criança, levaram as famílias a buscarem pelas escolas de tempo integral, o que gerou uma sobrecarga nas escolas públicas do país.

Barros (2008, p. 109) exemplifica, dizendo que:

Os programas já estão em vigor a algum tempo, no século XX por exemplo, algumas escolas já trabalhavam utilizando o período da manhã e da tarde no ensino de crianças e de jovens, mas ainda era algo em construção e não tinha tanto impacto como hoje.

Sendo assim, sempre existiu a preocupação da qualidade do programa, que até hoje está sobre questionamentos, pois um plano emergente, mal estruturado, sem o auxílio devido do governo, estatisticamente tende a não ter qualidade e eficácia na sua aplicação. De que adianta um programa onde a criança passa boa parte do seu dia na escola, no entanto, não oferece qualidade no ensino e muito menos estrutura adequada para ela?

Por esses e outros detalhes as Escolas de Tempo Integral precisam de soluções adequadas que atendam de modo geral os interesses educacionais, sociais e principalmente culturais.

Rios (2001) comenta que:

No contrapasso da situação de esvaziamento da qualidade da escola pública, vem um processo reativo de discussão e proposição de alternativas para tais instituições. Tal processo vem acompanhado da urgência, em qualificar, refletir sobre a significação de que ela se reveste no interior da prática educativa. (RIOS, 2001, p.21).

O autor relata que a relação sócio/política a que a escola pública está sujeita é um fator complicador no que se refere uma possível “reforma educacional”. Para que a escola tenha condições de trilhar um caminho mais favorável e que beneficie a todos aqueles que fazem parte da estrutura educacional, sendo eles, os pais, os professores, a comunidade em si e principalmente o aluno, são necessárias medidas urgentes em proporcionar ensino de qualidade a quem precisa e parte dessa mudança deve acontecer com a ajuda governamental, o que a bastante tempo tem sido negligenciado.

Sendo assim, é necessário o alinhamento governamental e da escola para suprir as necessidades da comunidade. Ações contínuas devem fazer parte desse ciclo educacional, onde cada um deve desempenhar suas atribuições. É fato que muitos educadores, juntamente com os seus respectivos diretores, (sem necessariamente com ajuda do governo) têm tentando mudar um pouco a cara da educação do país, mas por serem ações isoladas, não ganham tanto destaque na mídia e na sociedade.

Cavaliere (2002), a respeito da ajuda política na educação revela que:

A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada. Entretanto, a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais [...] envolverá escolhas, isto é, envolverá concepções e decisões políticas. Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral (CAVALIERE, 2002, p.250)

O autor relata que muitas das ações urgentes realizadas em escolas públicas, na maioria das vezes parte apenas da própria escola, sem a ajuda devida da política-educacional, mas que ao final precisa ter o grifo governamental. Outro fator é a regência pública, ou seja, o governo tem por prioridade atender ao apelo popular imediato, sem muitas vezes ter um projeto bem elaborado em longo prazo, mais sim a curtíssimo prazo, para que a população note que houve mudanças.

Alves (2016, p. 52) com relação ao governo x educação informa que:

Durante toda a história da educação, o governo sempre tomou posições em contrapartida as críticas da sociedade, ou seja, as ações necessárias partiram a princípio dos interesses do povo, onde o governo vendo a necessidade tentou buscar soluções para que esse público fosse atendido, porém as ações quase nunca foram realmente 100% eficazes, elas foram criadas de modo urgente, sem muita programação e estudo adequado sobre os reais problemas. Ou seja, as ações eram apenas para se acalmar os ânimos da sociedade e não necessariamente com o intuito integral em se melhorar as condições educacionais.

O texto do autor acima é claro e demonstra que as maiorias das ações do governo acontecem quando existem mobilizações populares por mudanças. Quando o governo enfim atua, geralmente o faz com intuito de acalmar a opinião pública e não necessariamente busca por soluções de longo prazo que visam uma educação de melhor qualidade.

Uma alternativa que levantou questões acerca da escola em tempo integral partiu de John Dewey (1859-1952). A buscada mudança da escolarização, também contou no Brasil com o pensamento de outro autor, o baiano Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), que dentro da história brasileira foi um dos primeiros a sugerir que a criança fosse educada em período integral, para que a qualidade de ensino se alavancasse de modo sistêmico e eficiente.

Dentro da história educacional brasileira e sobre o tema aqui proposto, o nome de Anísio Teixeira não poderia ficar de lado. Pois, Nunes (2001) aborda a respeito de Anísio Teixeira, relata que:

As escolas criadas por Anísio e a geração de educadores à qual pertenceu, tanto nos anos 30 quanto nos anos 50 e 60, não foram vistas pelos alunos que as frequentaram como locais de confinamento. Pelo contrário, constituíram a possibilidade de reapropriação de espaços de sociabilidade crescentemente sonegados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para a periferia da cidade. Para muitos desses alunos, essas escolas foram a única abertura para uma vida melhor (NUNES, C., 2001, p. 12-13).

Diante disso, mostra a importância de Anísio Teixeira dentro da história das Escolas de Tempo Integral no Brasil. A história de Anísio ganha realmente destaque quando Otávio Mangabeira, então governador da Bahia em meados da década de 1940, pediu para Anísio Spínola Teixeira, na época o atual Secretário de Educação e Cultura, que montasse um sistema escolar que resolvesse a crescente demanda por vagas nas escolas públicas, surgindo em seguida o primeiro modelo de

renovação educacional dentro do país.

Teixeira (1994) diz que:

A solicitação coincide com a necessidade de (re) pensar a escola aos moldes do que a sociedade urbana e industrial nascente precisava o que envolvia novos currículos, novos programas e novos docentes. Anísio respondeu à solicitação do governador com os olhos voltados para um projeto novo, apresentando a primeira célula do Centro de Educação Popular (o modelo de Salvador) (TEIXEIRA, 1994, p. 23).

A sua nova reforma foi em primeiro momento realizada no Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR foi a primeira demonstração da passagem da escola de poucos para a escola de todos, ou seja, o que antes era destinado para uma classe pré-determinada, agora podia ser vivida por toda a comunidade.

O projeto mencionado teve o intuito de disponibilizar ao educando dias inteiros de estudo e aprendizado, diferentemente de antes, onde o aluno só tinha aula em um dos três (3) períodos do dia (manhã, tarde ou noite). Agora ele contava com instrução integral seguindo o currículo escolar normal juntamente com atividades práticas de educação física, atividades sociais e artísticas. Este projeto foi chamado de Escola Parque. A ideia do Secretário era de que a escola funcionasse como um semi-internato, recebendo os alunos na parte da manhã, no primeiro horário e os liberando no final da tarde.

Rovai (2005, p.87) no que tange ao projeto de Anísio salienta que:

O projeto capitaneado por Anísio Teixeira constitui-se na primeira experiência brasileira de educação pública em escolas de turno integral, sendo que, ao longo da história da educação brasileira, outras experiências foram vivenciadas no Brasil. Também mereceram destaque, como experiências de escolarização em tempo integral, os Ginásios Vocacionais organizados em São Paulo (década de 1960). Os Ginásios Vocacionais duraram 8 anos, de 1962 a 1969, sendo que ao longo do período foram implantadas seis unidades, sendo uma na capital (São Paulo) e em cinco cidades do interior: Americana, Batatais, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul. Os Ginásios Estaduais Vocacionais foram instituições de ensino em tempo integral para jovens de ambos os sexos, com idade de ingresso entre 11 e 13 anos.

Rovai (2005) demonstra que tudo que foi criado por Anísio em diferentes períodos da história beneficiou jovens de ambos os sexos nas práticas de esporte. O autor ainda comenta a respeito da criação dos ginásios vocacionais que propiciavam a educação em primeira mão com características de turno integral, o

que foi um grande sucesso nos anos de 1962 a 1969.

Outro grande autor que fez diferença na história da educação brasileira foi Darcy Ribeiro, mentor das escolas de tempo integral, projetadas e executadas em diferentes momentos da evolução educacional, onde em diferentes esferas deixou seu legado, completando o ciclo de ideias criadas por Anísio e ampliando de forma generalizada.

Darcy Ribeiro realizou boa parte dos seus projetos no governo de Brizola, dentro desta realidade Ribeiro (1995) relata que:

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), por exemplo, foram construídos e implantados no estado do Rio de Janeiro nas duas gestões do governador Leonel Brizola, através do Programa Especial de Educação (I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994). Em dois governos (1983-1986 e 1991-1994) foram constituídas 507 unidades (RIBEIRO, 1995).

Sobre os Centros Integrados, é notório que foi este o programa que impulsionou o que hoje é conhecido como Educação Integral. Foi um plano bem-sucedido que auxiliou no ensino de muitas crianças e adolescentes nas mais diversas unidades que faziam parte do projeto. Uma ideia de Darcy Ribeiro, que perpetuou por dois governos no Rio de Janeiro.

Outro impacto na educação brasileira ocorreu com a criação das CIACS (Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente). Esse novo projeto foi lançado em meados da década de 1990 complementando o Projeto Minha Gente.

Souza, (1999) com relação ao Projeto Minha Gente, relata que:

Os CIACs foram instituídos em 1991 pelo governo Collor como parte do “Projeto Minha Gente”, inspirados no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), do Rio de Janeiro, implantados na gestão de Leonel Brizola. O objetivo era prover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros (SOUZA, 1999, pg. 56).

O “Projeto Minha Gente”, foi um projeto de continuidade do plano das CIACs que beneficiou diversas crianças e adolescentes por meio de assistências nas diversas áreas mais importantes da vida dos jovens.

Muito se tentou a partir do “Projeto Minha Gente, sendo que depois de

meados dos anos de 1992 houve uma mudança a respeito dos Centros Integrados de Apoio que passaram a se chamar de Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes – CAICs, porém, o projeto se mostrou falho, o que era para atender milhares de crianças se limitou a algumas centenas, sendo muito insuficiente, pois os resultados não foram tão satisfatórios.

Alves (2006), também comenta sobre os projetos de escola integral que ocorreram em várias cidades no texto abaixo:

Experiências de escolarização em tempo integral também ocorrem sazonalmente tanto em nível federal, quanto estadual, passando por experiências regionalizadas, focalizadas em diversos municípios brasileiros, como Apucarana/PR, Pato Branco/PR, Chapecó/SC, Canela/RS, Passo Fundo/RS (ALVES, 2016, p, 12).

Segundo a autora, o projeto de escolas de tempo integral, já atingiu várias regiões brasileiras e o hoje conta com ajuda federal, estadual e municipal. Nota-se pelo que foi visto até agora que a educação integral foi uma tentativa de se promover uma educação mais eficaz e de qualidade, porém, na prática o efeito que este projeto teve até meados dos anos 1990 não foi suficientemente bom como devia, isso frustrou alunos, professores e a sociedade.

De volta ao propósito do projeto escolar, filósofos dizem que o nome Escola de Tempo Integral reflete em uma escola onde o ensino é aplicado em período pré-programado, seguindo todo o dia. Falar de uma escola de tempo integral implica considerar a questão da variável de tempo e a ampliação da jornada escolar e a variável espaço colocada aqui como o próprio espaço da escola, como o continente dessa extensão de tempo, vale ressaltar que esse tempo extra é decorrente da necessidade de se ter uma educação mais eficaz, tendo como princípios teoria e prática no saber.

Viñao-Frago (2004) relata que:

[...] esses lugares e tempos são determinados e determinam uns ou outros modos de ensino e aprendizagem. [...] Em síntese, o espaço e o tempo escolares não só conformam o clima e a cultura das instituições educativas, mas também educam (VIÑAO-FRAGO, p. 99, trad. dos autores, *apud* Pessanha; Daniel e Menegazzo, 2004, p.65).

Isso demonstra que, com o tempo extra, os alunos podem obter maior conhecimento sobre as matérias praticadas e também possibilita que as instituições

de ensino mudem os métodos tradicionais de educar. Sobre espaço e tempo, há muitos que defendem a ideia de que a criança deve reservar um tempo para o convívio familiar, o que na prática, a Escola de Tempo Integral já não possibilita, o que divide opiniões.

Vale ressaltar que o aumento da hora dentro de uma instituição escolar só tem real sentido se houver uma estratégia que permita que a criança obtenha resultados positivos, não deixando que a aula se torne maçante, envolvendo a prática das diferentes matérias, visando única e apenas os aspectos educacionais (ALMEIDA, 2005, p. 41). As escolas de tempo integral precisam de uma logística educacional para que de fato sejam relevantes para a vida dos jovens. Não é suficiente apenas aumentar o tempo de aula e não ter atividades que sejam atrativas para estes alunos, são necessárias medidas criativas para que haja resultados significantes.

Segundo Moreira (2000):

A partir da preocupação em oferecer às crianças das camadas populares condições de aprendizagem, de enriquecimento cultural e de engajamento na luta por mudança social, estabeleceram-se, no estado do Rio de Janeiro, como prioridades para a esfera educacional, o aumento da permanência do aluno na escola, com a eliminação do chamado terceiro turno, e a ampliação da rede escolar, com a construção de escolas de tempo integral (MOREIRA, 2000, p. 115).

O autor relata em seu texto, que a criação das Escolas de Tempo Integral dentro do Rio de Janeiro, tiveram como prioridade enriquecer o conhecimento das diversas crianças da rede pública, tirando o turno noturno para a implementação dessa nova concepção acadêmica.

De acordo com Brasil (2009 e 2010) que aborda os dados da tabela a seguir, é possível perceber que há seis anos houve um aumento significativo das escolas de tempo integral, demonstrando que o projeto tem grande potencial, visto que até o ano de 2016 os índices continuaram subindo, porém é necessário que o poder público acompanhe esse crescimento oferecendo recursos adequados, para que de fato haja eficácia no programa.

TABELA 4 - BRASIL - MATRÍCULAS EM TEMPO INTEGRAL E NÚMERO DE ALUNOS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, 2009 E 2010

Anos	Tempo integral	PME
2009	945.044	1.181.440
2010	1.203.905	2.251.723

FONTE: INEP/MEC (matriculas com tempo integral) e SEB/MEC (número de alunos integrantes do PME).

No que tange a questão de classes sociais, percebe-se que os setores sociais mais desenvolvidos economicamente, preferem inserir seus filhos em escolas particulares, onde o aluno pode ter uma maior qualidade de ensino. O tempo extra também é observado nestas instituições privadas, cujo objetivo é oferecer mais oportunidades didáticas aos seus educandos.

Cavaliere (2002), a respeito da educação nas instituições privadas, informa que:

Esses estabelecimentos privados de ensino já oferecem atividades extracurriculares em seu contra turno, funcionando como uma jornada escolar expandida. Ou, também, na lógica da formação competitiva, muitas famílias compõem, para seus filhos, uma *agenda de investimentos educativos*, oferecendo uma suplementação do horário escolar, com atividades de aprendizagem, por meio de cursos de idiomas, práticas de atividades físicas, esportes diversificados, cursos artísticos etc (CAVALIERE, 2002, p. 29).

Diante da Constituição Federal de 1988, quando uma pessoa oferece um serviço e cobra por isso, ele, de fato está vendendo aquele serviço, o que difere da educação pública onde é direito do cidadão, receber uma educação de qualidade.

No caso da escola pública, não existe compra e venda de serviços e sim a obrigação do Estado em oferecer o que determina a Lei, sendo assim a escola pública não pode escolher a quem educar, ela tem a obrigação de oferecer conhecimento tanto para pobres como para ricos, diferentemente da escola privada que educa aquele que consegue pagar pelo serviço oferecido.

Bourdieu e Passeron (*apud* ALMEIDA, 2005, p. 151) ressaltam:

Ao possibilitar às classes subalternas a apropriação do saber sistemático, revelando-lhes, por essa mediação, as relações de poder em que se estrutura a sociedade, a educação lhes permite também a compreensão do processo social global, uma vez que este saber está genética e contraditoriamente vinculado à situação social, por mais que, ideologicamente, se tente camuflar esta vinculação. O saber acaba levando ao questionamento das relações sociais, mediante um processo de

conscientização do real significado dessas relações enquanto relações de poder, revelando inclusive a condição de contradição que as permeia.

O autor supracitado relata que a educação também se destina à classe pobre, e que o conhecimento não se restringe somente ao que concerne às matérias básicas de ensino, mas também permite que o aluno se aproprie de mundo e como se organiza a sociedade ao seu redor. Muitos autores como Pedro Demo já demonstraram que a educação está em todo lugar, na escola, no ambiente familiar, no ambiente externo, na tecnologia e até em uma conversa casual. Então é importante que as escolas de tempo integral também tragam à tona essa realidade, interagindo com o aluno e considerando os diversos aspectos e influências educacional globais.

Rios (2001) também refere a Escola de Tempo Integral, dizendo:

Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos, possam ser resinificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem (RIOS, 2001, pg. 13).

A citação acima é bem clara, ela revela que as escolas de tempo integral são uma tendência criativa que mesclou horários a mais juntamente com conteúdos a mais, para que o aluno pudesse aprender mais e desenvolvesse atividades na prática, transformando as formas tradicionais de saber.

A relação escolar deve andar junto com os interesses da sociedade, cumprir as obrigações do governo e principalmente atender o que manda a constituição, que é proporcionar uma educação de qualidade, como visto nos parágrafos anteriores.

Quando se fala em instituição educacional, o diretor deve ficar atento não apenas a estrutura física do prédio onde a escola se encontra, mas também aos questionamentos dos professores e a comunidade em si, porque o papel básico da escola é a integração da sociedade aos conceitos educacionais da cultura vigente.

Não deixa de ser verdade que uma escola também precisa atender as exigências da vigilância sanitária, aos treinamentos dos bombeiros, as estruturas tanto físicas como organizacionais para funcionar, mas isso não basta.

Soares em sua obra *Estado e Escola*, de 2000, p. 93, revela que:

É preciso que algumas dessas condições existam, como um corpo docente, salas e mobiliário adequados ao número de alunos, salas de aula, sala-ambiente de leitura, de informática, de ciências, e que seu caráter de funcionalidade seja uma consequência das relações democráticas vividas em seu interior, até porque uma instituição de ensino público, apesar de não cobrar pelo serviço é de fato como uma empresa do povo, onde esta também deve obedecer as regras básicas de funcionamento, o que não se vê muito no Brasil, onde faltam carteiras, estrutura entre outras ferramentas que propiciem um ensino justo.

Na escola pública, todos têm o direito constitucional de opinar, é claro que existe uma ordem natural de cadeias de comando, como o governo, o diretor, o coordenador, o professor, onde cada um tem seu papel e suas atribuições específicas. A comunidade, no entanto, pode sugerir ao governo vigente que haja mudança na estrutura da instituição, sendo ela interna ou externa, na metodologia aplicada, e em outros aspectos.

A escola trabalha como um espaço que tem uma função predefinida, educativa e que promove aprendizagens significativas tanto no cotidiano do indivíduo como também para formá-lo para a vida. Fazendo isto de modo didático e sistêmico.

Paro (1988), a respeito da democratização do ensino, explica que:

Democratizar as relações existentes na escola pressupõe a democratização do acesso a todos os meios disponíveis para as situações de aprendizagem e a sua gestão compartilhada. Significa distribuir o poder, muitas vezes concentrado, para um partilhar conjunto de responsabilidades e o exercício de uma autonomia progressiva. Agregando, desse modo, o aprendizado de um currículo que considere as relações existentes e a participação de todos. Consequentemente, esse currículo propiciará a formação de sujeitos críticos, autônomos e com as competências necessárias para participar coletivamente em uma sociedade democrática (PARO, 1988, p. 30).

O autor acima explicou que o poder da escola pública cabe a todos, e não a apenas um poder soberano. Este poder deve ser tratado coletivamente, pois pertence à toda sociedade. Por isso o autor é a favor da democratização no ambiente escolar, onde o trabalho em conjunto com a comunidade pode acrescentar mais motivação aos alunos e decisões importantes podem ser tomadas sem que necessariamente o governo tenha que intervir no sistema.

Flávio Brayner (1995), também dá sua opinião a respeito da democratização

na escola pública no texto abaixo:

No campo lingüístico-argumentativo, capaz de gerar códigos elaborados, necessários a formulações generalizantes e abstracionistas exigidas no circuito da comunicabilidade intersubjetiva, produtora de verdades consensualmente válidas, espaço decisivo de geração de palavras e de ação; a competência propositiva, capaz de gerar táticas e estratégias alternativas e que forçosamente reenvia a confrontação argumentativa ao espaço público e ao diálogo; a competência decisória, que exige a visibilidade do outro, em voz e ação; a competência auto-inquiridora que nos permite interrogar os fundamentos de nossa própria inserção no mundo, de nossas relações com ele e com os outros (BRAYNER, 1995, p.141-142).

O autor comenta sobre a importância do diálogo dos diferentes setores na escola, onde todos podem questionar o meio em que vivem, podem, também, tomar decisões relevantes que incrementem os meios educacionais. Dessa forma a comunidade também pode auxiliar nas táticas e na logística no que diz respeito ao modelo educacional vigente, tornando-o mais atrativo aos olhos dos alunos e, conseqüentemente, propiciar melhores resultados para os professores.

Nesse sentido, e pelo que foi dito pelos autores acima, entende-se que dentro do conceito de Escola de Tempo Integral, o uso dos espaços e tempos precisam ser repensados de modo a criar situações e oportunidades para o desenvolvimento das competências no campo lingüístico-argumentativo, competência propositiva, competência decisória e competência auto inquiridora, lembrando que as soluções necessariamente não precisam partir do governo, mas pode ter o consenso de toda a sociedade que faz uso da educação pública para promover conhecimento e cultura.

No livro, Educação Integral – Série Mais Educação do Ministério da Educação de 2009, outro aspecto importante é abordado na página 22, que diz:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 – reitera os princípios constitucionais, prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral (Arts. 34 e 87), a critério dos estabelecimentos de ensino. Além disso, prevê que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Art. 1º), ampliando os espaços e práticas educativas vigentes. No entanto, é importante ressaltar que, quando a LDB aborda a questão do tempo integral, ela faz no Art. 34, que trata da jornada escolar, considerada como o período em que a criança e o adolescente estão sob a responsabilidade da escola, quer em atividades.

Sobre o contexto do livro, a citação refere-se a Lei 9.394/96 que informa sobre como funcionará o regime de tempo integral dentro da escola e suas características relevantes para a vida social e familiar do educando.

Pinto (1986) faz um breve comentário a respeito da organização interna de uma escola pública no texto abaixo:

A estrutura interna de uma escola é a mesma de tempos atrás, onde as salas de aula possuem turmas pré-definidas por idade/seriação e com horários bastante demarcados entre o início de uma atividade, seu término e o início de outra. Não necessariamente aprendemos nesses compassos. E estas formas de organização são muito mais devedoras de um outro tempo, de outros contextos históricos e políticos, das formas encontradas por administradores da coisa pública, para a concepção de um sistema em que os recursos oferecidos, sejam moldados, para darem conta de responder a uma determinada oferta de serviços (PINTO, 1986, p. 113)

É interessante dizer que a educação pública teve como mudança recente a junção dos diversos setores da sociedade, o que antes não era comum acontecer, onde o poder principal partia do governo. O acompanhamento dos pais, em relação às metodologias aplicadas em sala de aula, como outros aspectos, pode ser considerado como uma conquista para a sociedade, que hoje pode ser ouvida.

A relação entre os pais e a escola não deve ser obrigação apenas da escola, cabe à sociedade em geral procurar interagir com os meios públicos para a obtenção de estratégias que beneficiem a todos.

Alves (2006) diz que:

É preciso avançar. E avançar muitas vezes é ousar fazer diferente, ainda que a diferença ocorra no microterritório, seja no modo como uma sala de aula pode ser disposta, no arranjo das carteiras, na organização de uma aula que se desprenda desse espaço, que explore outros espaços existentes na escola e mesmo fora dela, articulando-se com outros lugares e serviços potencialmente educativos (ALVES, 2006, p. 18).

A autora acima informou que a respeito da educação integral, para que haja efeito, também são necessárias mudanças em todo o cenário educacional interno e externo, onde toda forma criativa de se disponibilizar conhecimento, pode ser de fato uma ferramenta importante.

Alves (2006), ainda complementa que “feiras, peças de teatro, jogos, laboratórios de química, excursões, podem ser considerados formas de motivar o

aprendizado, onde o aluno em contato com um meio diferente pode potencializar os resultados que ele necessita, saindo das normas tradicionais de ensinar.'

Seguindo as contribuições de Alves (2006) a junção da teoria com a prática já pode ser considerada como educação integral, pois permite ao aluno utilizar as diversas ferramentas para a obtenção do conhecimento, sendo elas internas, externas, em conjunto, em pares, sozinhos e da maneira que achar mais adequado.

Para finalizar esse capítulo, as autoras Coelho e Hora (2004) retratam a educação integral de forma geral:

Entendemos Educação Integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando o e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora (HORA; COELHO, 2004, p.9).

Neste contexto informado a educação integral nada mais é que uma nova prática educativa, onde a emancipação da educação é seu ponto mais nítido e as conquistas geradas estão inteiramente ligadas ao maior índice de formação dos jovens/adolescentes. Outro fator evidenciado é a questão da prática cultural onde o aluno pode ingressar em um mundo novo de conhecimento, onde matérias como, artes, esporte, vida, futuro, história, línguas, podem ser abordadas de forma a contribuir para a vida do indivíduo neste tipo de modalidade de ensino, o que possibilita um maior leque de opções didáticas.

2 –ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS.

Esse capítulo será dividido em dois momentos, no primeiro momento será abordado sobre as escolas em tempo integral, fazendo um recorte sobre as mesmas no estado de Goiás em relação ao número de escolas, matriz curricular, secretária de educação em Goiânia. No segundo momento iremos fazer uma análise sobre os benefícios da educação integral para sanar a questão do fracasso escolar em busca do desenvolvimento regional.

2.1 Escola de Tempo Integral em Goiás.

Nota-se que no Estado de Goiás a implantação das escolas em tempo integral iniciou com 77 unidades escolares em 2006 no governo de Alcides Rodrigues. Para Silva (2011), a implantação desta política pública ocorreu de forma apressada, uma vez que a autora afirma que não houve diálogo com os envolvidos nesse processo e que apenas foi autorizado o funcionamento das unidades escolares por Portaria da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás - SEDUCE (SANTOS, 2009). Segundo Silva (2011), o “projeto” Escola de Tempo Integral foi motivado pelos Projetos Aprender e Projeto de Atividades Educacionais que a SEDUCE executava no ano de início da ETI em Goiás, os quais eram realizados com a volta do aluno no contra turno.

A proposta abordada no documento Diretrizes Operacionais para a educação em tempo integral conceitualmente não difere com as posições de autores como Libâneo (2014), pois compreende-se que a escola de tempo integral é uma organização que permite, pela ampliação da jornada escolar, trabalhar com mais afinco a formação integral do indivíduo nos campos social, cultural, afetivo, cognitivo e emocional Assim, as diretrizes trazem que

[...] a Educação em Tempo Integral do Estado de Goiás, além de ampliar o tempo de permanência dos estudantes e dos educadores na escola, visa a formação de crianças, adolescentes e jovens em sua inteireza, ou seja, considera o sujeito em sua condição multidimensional (GOIÁS, 2016, p. 39-41).

No entanto esta proposta de ampliação da jornada escolar em teoria coadune com os autores mencionados neste trabalho, não encontram indícios que justifiquem existência da Escola Estadual de Tempo Integral (EETI), bem como, não

encontramos nenhum aspecto que justifique de forma coerente o funcionamento desta organização escolar no documento. Foi identificado que para a escola funcionar em tempo integral é preciso que a região contemplada tenha um baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano).

Segundo Miranda e Santos (2012) ao tratarem que a ampliação da jornada escolar pode afastar aluno de ameaças como a violência, a droga e o trabalho infantil, condições em que regiões de baixo IDH são mais suscetíveis. Corroboramos com tais autores ao considerarmos que esses fatores vem ao encontro de políticas notadamente assistencialistas e imediatistas para as populações carentes, uma vez que as ausências documentais demonstram isto.

Com o objetivo de analisar a proposta da matriz curricular para as escolas de tempo integral em Goiás, verificamos que as Diretrizes Operacionais traz a horária de atividades dividida em núcleo comum e núcleo diversificado com os componentes sendo executados de forma alternada. O primeiro contempla componentes curriculares comuns ao ensino regular enquanto o segundo se refere às disciplinas que compõem um núcleo diversificado e que possui uma carga horária que amplia a permanência do aluno na unidade escolar.

Quanto a este dado, foi extraído da matriz curricular adotada nos anos iniciais do primeiro ciclo do ensino fundamental conforme a figura abaixo:

 Superintendência de Educação Integral SEDUC Secretaria de Estado da Educação  GOIÁS Estado do Brasil ESTADO DE GOIÁS SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL - ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL											
NÚCLEO	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CÓDIGO	ANOS ESCOLARES							
				6º	CH/A	7º	CH/A	8º	CH/A	9º	CH/A
NÚCLEO BÁSICO COMUM - BNCC	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	241	6	240	6	240	6	240	6	240
		Arte	11	2	80	2	80	2	80	2	80
		Educação Física	55	2	80	2	80	2	80	2	80
		Língua Inglesa	322	3	120	3	120	3	120	3	120
	MATEMÁTICA	Matemática	124	6	240	6	240	6	240	6	240
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências da Natureza	790	3	120	3	120	3	120	3	120
	CIÊNCIAS HUMANAS	História	103	4	160	4	160	4	160	4	160
		Geografia	98	4	160	4	160	4	160	4	160
ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso	1295	1	40	1	40	1	40	1	40	
NÚCLEO DIVERSIFICADO	TRANSDISCIPLINAR	Protagonismo Juvenil	1183	2	80	2	80	2	80	2	80
		Estudo Orientado I	1841	2	80	2	80	2	80	2	80
		Estudo Orientado II	1842	2	80	2	80	2	80	2	80
		Iniciação Científica	1768	2	80	2	80	2	80	2	80
		Práticas Experimentais	1850	2	80	2	80	2	80	2	80
		Eletivas	1432	4	160	4	160	4	160	4	160
SUBTOTAL DO NÚCLEO BÁSICO COMUM				31	1240	31	1240	31	1240	31	1240
SUBTOTAL DO NÚCLEO DIVERSIFICADO				14	560	14	560	14	560	14	560
TOTAL GERAL				45	1800	45	1800	45	1800	45	1800

Figura 1: Matriz Curricular da ETI na Rede Estadual de Goiás para os anos iniciais do ensino fundamental.

Fonte: Diretrizes Operacionais da SEDUCE/GO, (GOIÁS, 2021)



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL - ENSINO MÉDIO




NÚCLEO	ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES/CARGA HORÁRIA ANUAL					
			1ª EM	CH/A	2ª EM	CH/A	3ª EM	CH/A
NÚCLEO BÁSICO COMUM (BNCC)	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	240	6	240	6	240
		Arte	1	40	1	40	1	40
		Educação Física	2	80	2	80	2	80
		Língua Estrangeira Moderna - Inglês	2	80	2	80	2	80
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	6	240	6	240	6	240
		Física	2	80	2	80	2	80
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Química	2	80	2	80	2	80
		Biologia	2	80	2	80	2	80
		História	2	80	2	80	2	80
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	Geografia	2	80	2	80	2	80
		Filosofia	1	40	1	40	1	40
		Sociologia	1	40	1	40	1	40
NÚCLEO DIRIGIDO	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Estrangeira Moderna - Espanhol	2	80	2	80	2	80
NÚCLEO DIVERSIFICADO	TRANSDISCIPLINAR	Práticas Experimentais	2	80	2	80	2	80
		Estudo Orientado I	2	80	2	80	2	80
		Estudo Orientado II	2	80	2	80	2	80
		Preparação Pós-Médio	2	80	2	80	4	160
		Projeto de Vida	2	80	2	80	0	0
		Protagonismo Juvenil	2	80	2	80	2	80
		Eletivas	2	80	2	80	2	80
		SUBTOTAL DO NÚCLEO BÁSICO COMUM (BNCC)	29	1160	29	1160	29	1160
SUBTOTAL DO NÚCLEO DIRIGIDO		2	80	2	80	2	80	
SUBTOTAL DO NÚCLEO DIVERSIFICADO		14	560	14	560	14	560	
TOTAL GERAL		45	1800	45	1800	45	1800	

Figura 2: Matriz Curricular da ETI na Rede Estadual de Goiás para o Ensino Médio. Fonte: Diretrizes Operacionais da SEDUCE/GO, (GOIÁS, 2021)

Consideramos que as disciplinas da grade curricular Orientação de Estudo; Iniciação Científica; Alfabetização/Letramento; Numeramento; “Eletivas” e Atendimento Individualizado são componentes que o documento traz como núcleo diversificado e que denota uma proposta de formação integral do estudante. Contudo, não é esclarecido como devem ser executadas tais disciplinas e como deve ser a ação pedagógica no que tange à uma formação integral do estudante, o que pode gerar uma incompreensão dos professores conforme aponta Silva (2011).

Para embasar a questão a Secretaria da Educação do Estado de Goiás (2008, p.11) diz que:

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.

O texto acima trata de informações a respeito da atual conjuntura das Escolas

de Tempo Integral no Estado, visto dados da Secretaria da Educação. Tanto o Estado, quanto suas Prefeituras são responsáveis direta dessas implantações, visto artigos Constitucionais que prevêem que o Estado deve ser o garantidor de uma educação completa aos seus cidadãos, independente de classes sócio/econômicas, ou seja, a escola pública é tanto para ricos, quanto para pobres.

Segundo dados da Prefeitura Municipal de Goiânia (2015, p.1), a respeito das Escolas Integrais de todo o Estado de Goiás, compreende-se que:

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 2015, contou com 120 escolas integrais que atendam mais de seis mil alunos.

Sobre os índices da Prefeitura, a mesma informa que de 2005 a 2015 foram criadas aproximadamente 120 Escolas de Tempo Integral dentro do Estado de Goiás, todos esses fatores já mostram o quanto o tema é importante e é por isso que ele se justifica, demonstrando de forma ampla a situação do Estado com relação às Escolas Integrais.

As dificuldades de aprendizado no Brasil não se delimitam a um Estado apenas, mais sim a todos. Em cada canto do país existem falta de estrutura, má remuneração dos profissionais, má aplicação dos recursos e falta de projetos eficientes que garantam a qualidade do ensino.

De fato, Goiás não fica de fora do que foi dito acima, muitos problemas já foram identificados, como a evasão escolar, o grande índice de repetências, a desmotivação dos professores e alunos, a falta de estrutura, a falta de material adequado dentre outros já foi muito discutida, porém a prática ainda é muito falha.

Alves (2016) relata que:

A entrega do saber tem que ser fundamentada em uma série de questões, visto a cultura do país, a cultura regional, os problemas econômicos e sociais dentro outros vários como a qualificação dos profissionais e treinamento específico sobre novos métodos de ensino e tecnologia (ALVES, 2016, p. 23).

Sobre a citação acima, a autora dá dicas a respeito de mudanças que podem potencializar a aprendizagem no país. Porém para que isso ocorra, várias questões devem ser discutidas afim de que haja uma melhoria significativa no âmbito educacional, como a inclusão de matérias mais didáticas e menos maçantes, uma

abordagem que vá de encontro com a realidade do aluno que hoje pode ser considerado altamente tecnológico, treinamento adequado para professores e gestores dentre outros.

A vantagem absoluta dentre os aspectos técnicos que compõe a Escola de Tempo integral, está no compartilhamento de informações das diversas matérias, com a inclusão de um período maior de aprendizado, onde aqueles que estão na fase de alfabetização, podem ser melhores instruídos.

No que tange os municípios do Estado de Goiás, a proposta primária de implementação do tempo Integral visava atender as necessidades da fase de alfabetização dos menores, enfatizando um ensino que desse suporte básico, eficaz que servisse para toda a vida social dos alunos. Este primeiro passo foi descrito como divisão de ciclos.

Porém, o ensino integral de ciclos não foi só um atributo do Estado de Goiás, várias escolas espalhadas pelo país fizeram e fazem parte do programa como visto no 1º capítulo.

O texto acima trata basicamente das atribuições da organização que tem por fundamento a divisão de ciclos, que não beneficiou somente Goiás como também Belo Horizonte dentre outros Estados. A modalidade de ciclos tende a ser uma opção de dinamismo na arte de ensinar e de administrar, pois trata desde as primeiras séries o ensino de modo estruturado.

É importante salientar que ao empregar os ciclos, as estruturas devem se adequar ao tempo, que agora será estendido no auxílio do ensino, proporcionando um leque maior de materiais, inclusive em atividades práticas que podem potencializar a absorção intelectual do que é ensinado.

Outro fator a respeito dos ciclos é referente a sua aplicação histórica. O ciclo foi implantado apenas em 1998, em Goiânia, enquanto que em outras cidades ele foi implantado em 1995, o que mostra que cidades como Belo Horizonte foram o marco da atividade em ciclos dentro do país.

Freitas (2003):

Essa questão é importante, pois os ciclos foram anunciados como oportunidade para democratização da escola pública e alcance da qualidade da educação no Brasil. 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 (FREITAS, 2003, p. 64).

Sobre o texto de Freitas acima, o que se percebe é que o autor exalta o sistema de ciclos, mostrando que através desse projeto, uma reestruturação aconteceu, pois ofereceu uma maior entrega de conhecimento pelo tempo maior de aprendizado aos alunos.

Sobre os problemas de déficit de aprendizado a que as crianças do ensino fundamental estão sujeitas, as escolas de tempo integral, com este novo formato, puderam identificar e corrigir falhas que antes não puderam ser corrigidas. A assessoria acadêmica por parte dos professores teve mais resultado com a entrada do novo plano, pois dava mais tempo também para os professores, potencializando a integração mestre/aprendiz.

Um nome forte que foi dado ao projeto, foi *Projeto Cidade Escola* que tinha como preceitos os conceitos e os métodos da Escola Integral e Goiás também fez parte desta iniciativa.

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 (MAURÍCIO, 2004, p. 23).

O autor acima mostra que o que potencializou a criação do Projeto Cidade Escola foi exatamente o interesse em melhorias da sociedade, onde a população pode interagir de forma ampla e democrática nas decisões e no futuro da escola, onde a comunidade participa integralmente juntamente com os professores e gestores.

É fato que ainda existe muito a ser discutido a respeito das Escolas de Tempo Integral, até porque, o projeto não funciona 100% como deveria funcionar. Vários professores de escolas públicas reclamam da falta de estrutura física, falta de profissionais externos, que podem auxiliar a família do aluno, como psicólogos, psicoterapeutas, assistentes sociais dentre outros.

É claro que para que haja uma funcionalidade mais concreta e concisa são necessárias reformas internas com a participação ativa de governo, sociedade e a parte que mais precisa da escola, a família, porém a falta de interesse de ambas as partes torna essa perspectiva um tanto for a de contexto, o que leva a crer que a

mudança deve partir dos mais diversos setores sociais.

O governo, no entanto tem que se mostrar atento às necessidades públicas e a inclusão social, para que dessa forma uma sociedade se transforme. Sendo assim:

Alves (2014, p. 42):

Os gestores educacionais em sua grande maioria entendem que a proposta de um período a mais na entrega da educação, pode alavancar os índices negativos a que o Brasil está inserido. A educação brasileira sofre críticas a bastante tempo e a esperança que a educação integral pode ser a grande modificadora da cultura nacional é um pensamento moderno, porém, não se sabe ainda quando o indivíduo poderá ser beneficiado em sua totalidade, visto o tanto de problemas que existem ainda em meio a sociedade.

Por ser um processo ainda de adaptação e de experiências, as escolas integrais para ter efeito verdadeiro necessitam de pessoas, serviços e de uma metodologia de ensino mais forte, mais atual, que inclua as tecnologias, que inclua um novo pensar, para que em longo prazo as transformações ocorram.

Moli (2008), também diz que:

Ainda que se afirme que “somente a ampliação da jornada escolar não é suficiente para garantir a qualidade de ensino, “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” (MOLI, 2008, p.29).

O autor acima relata que é necessário mais do que as horas estendidas para que haja uma mudança sistêmica nos aspectos educacionais, esse tempo deve ser preenchido com aulas que integrem matérias práticas, históricas, para que o aluno aprenda de forma clara e natural.

Em Goiás existe alguns programas de educação integral que estão em vigor como o Programa Novo Futuro cujo objetivo é dar mais qualidade de ensino para os jovens Goianos, segundo a secretaria da SEDUCE (Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte, 2015)

A Secretaria de Estado da Educação, implantou o Programa Novo Futuro que visa a ampliação do tempo escolar com qualidade para atender estudantes do ensino médio na perspectiva da formação de um cidadão livre, solidário e

qualificado em acordo com o art. 2 da lei de diretrizes e bases 9.394/96. Assim, os CEPs (Centros de Ensino em Período Integral), através da Lei 17.920/2012, pauta em um modelo pedagógico diferenciado baseado em várias experiências de sucesso no País. As Escolas pertencentes ao Programa Novo Futuro iniciam suas atividades às 7h30, servem três refeições diárias, terminam suas atividades às 17h perfazendo um total de 45 aulas semanais mescladas em um currículo inédito em Goiás constituído por um Núcleo Básico Comum e Núcleo Diversificado (SEDUCE, 2015, p.4).

Esse novo modelo de aplicação do ensino, pode ter mudanças efetivas se for realizado de forma eficaz, as metas desse projeto destacam-se o ensino com melhoria, uma infraestrutura que atenda mais os interesses dos professores e alunos, valorização do profissional e ensino de excelência. Tais modificações geram profundas transformações que para se perenizar na rede necessitam de um processo de acompanhamento específico e especializado e esse papel fica a cargo das CEPs, que demanda a qualidade do que é realizado. Os alunos com esse novo conceito de escola podem ser beneficiados desde a aplicação do programa até a conclusão da série.

Alves (2016) revela que o Projeto é muito bom, porém precisa em sua funcionalidade do auxílio e participação de todos.

Para que realmente ocorram mudanças significativas o Programa Novo Futuro não poderá interagir sozinho, ele precisa de infraestrutura adequada para que alunos e alunas, fiquem até mais tarde na escola, uma alimentação de qualidade, estrutura física adequada, professores qualificados, com foco nesta iniciativa, auxílio e compreensão dos pais, dentre outros aspectos (ALVES, 2016, p. 43).

Outros programas de apoio ao aluno, já estão em vigor já algum tempo em Goiás, como por exemplo o Pacto pela Educação. O secretário Thiago Peixoto (2013), diz que; “Esse tipo de iniciativa tenta fortalecer os programas de Escola Integral no Estado”.

Segundo Leite (2013):

A reformulação do Ensino Médio e o fortalecimento do programa das escolas de tempo integral em Goiás são diretrizes constantes do Pacto pela Educação, o plano de reforma educacional instituído pelo governo estadual em 2011 e que estabelece metas ousadas para a educação. O pacto já produziu resultados: no último Ideb [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino] o Ensino Médio goiano foi o que apresentou o maior crescimento, saindo da 16ª para a 5ª posição no ranking nacional. A nota passou de 3,1 para 3,6 (LEITE, 2013, p.12).

O autor relata o grande benefício e as possibilidades das escolas de tempo integral em Goiás foi o Pacto pela Educação, elaborado pelo governo do estado em 2011 e que possibilitou avanços consideráveis no âmbito da educação.

Um outro programa, agora do Governo Federal é o Programa mais Educação, do governo federal. Este projeto nasceu para levar Educação em Tempo Integral para todo o Brasil. Segundo um histórico do Governo de Goiás (2013) a respeito deste Programa:

O Programa mais Educação, teve início em Goiás em 2008, com a participação de dez escolas. Nos anos seguintes houve um crescimento substancial e em 2012, com a consolidação da Educação Integral em Goiás, devido à ampliação deste Programa, alcançou 554 escolas. Em 2013, expandiu para mais 329 escolas, totalizando 882 escolas de Ensino Fundamental, sendo que só em Goiânia são mais 92 escolas. Conforme explica a gerente de Apoio ao Ensino Fundamental da Seduc, Viviane Pereira da Silva Melo, essas 882 escolas do Mais Educação iniciarão suas atividades a partir de janeiro do ano que vem (GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, 2013, p. 02).

A acessória do Governo do Estado de Goiás, através do texto acima, revela o ano da criação do Programa mais Educação e mostra sua evolução desde o ano de sua criação até os ano de 2013.

Para que haja um melhor entendimento a respeito do Programa, o Ministério da Educação (2015, p.1) no link Saiba Mais, informa que:

O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

O programa segundo Teixeira (2014) funciona da seguinte maneira:

No Programa Mais Educação há um cadastro do número de alunos que vão participar do programa. Não tem a obrigatoriedade de trabalhar com todos do Ensino Fundamental. O aluno estuda durante o período da manhã e à tarde estuda mais três horas. As atividades escolhidas pela escola podem ser relacionadas ao meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, comunicação, educação científica e educação econômica. Tira o aluno de uma vulnerabilidade social, entre outros fatores, e mantém o aluno com atividades

pedagógicas, com monitoramento na escola (TEIXEIRA, 2014, p. 09).

A autora acima revela quais os benefícios da implantação deste Programa Governamental, demonstrando os aspectos positivos da sua aplicação. O programa tem atendido jovens de diversas cidades do Estado, como também do Brasil. O grande diferencial de projetos como o Mais Educação é o fato de tirar a criança do modo ocioso e dar-lhe opções de educação mais efetivas e motivadoras, como a prática de esportes, a confecção de materiais, cursos de capacitação dentre outros, que podem ajudar no futuro social desta criança.

É claro que todo programa em sua fase inicial sofre com a nova adaptação, porém no Colégio Estadual Miltes a aceitação do novo projeto foi muito boa, tanto por parte dos pais como principalmente pelos alunos e professores.

Segundo Ataydes (2015), diretora da Escola citada acima:

A escola tem o Mais Educação há quatro anos e 108 alunos do Ensino Fundamental fazem parte deste programa. A cada ano escolhe oficinas diferentes, onde dentro da própria escola, é oferecido karatê, capoeira, reforço também com letramento e Matemática. Eles adoram. Eles lancham e almoçam aqui. Ela garante que os alunos ficam empolgados com as atividades oferecidas, o que contribui para a melhoria a aprendizagem deles (ATAYDES, 2015, p.03).

Um aspecto muito positivo na utilização de novas metodologias de ensino é verificar a empolgação dos alunos sobre a nova prospecção do saber, dessa forma as Escolas de Tempo Integral, apesar de muitas não terem a estrutura adequada ainda, já começam a dar sinais de alteração significativa para os alunos participantes, que hoje, com o novo projeto, podem desfrutar de aulas mais dinâmicas e produtivas.

Existem, no entanto vários comentários positivos no que se refere os planos educacionais nas Escolas de Tempo Integral. Almeida (2016), do Colégio Estadual Jayme Câmara, do município de Goiânia, afirma que:

O Mais Educação proporciona, além de lazer, uma alimentação saudável para os alunos. Ela comenta que muitas vezes esses alunos não têm condições de se alimentar bem em casa ou não têm oportunidade de ter atividades físicas ou lúdicas fora do ambiente escolar, e através deste programa, eles alcançam isso na própria escola. Aproximadamente 300 alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental participam do programa neste colégio (ALMEIDA, 2016, p. 12).

Concluí esse capítulo, mostrando que de fato há um interesse do poder público de Goiás, em estabelecer uma melhoria na educação das escolas públicas. Os resultados até este ano foram bons, mais não tão satisfatórios, por causa de falta de investimento, de administração mais eficaz, de mais empenho dos educadores, de mais participação das famílias dos docentes, ou seja, de um conjunto de fatores.

São necessárias medidas socioeducativas dentro das famílias dos alunos, com auxílio psicossocial também, o que de fato é quase nulo, porém dentro de um patamar nacional, o Estado de Goiás tem tido melhoria com os novos projetos.

O Estado é o principal percursor deste tipo de projeto, porém ainda falta muito que se fazer, visto a urgente necessidade de educar tanto jovens como adultos para a vida que segue.

A família, no entanto também deve ser responsável direta pelo andamento e pelo controle educacional dentro do ambiente interno dos jovens, da mesma forma deve se atentar ao que se passa dentro da escola, por exemplo, tendo o interesse em se informar sobre as matérias, a gestão, os papéis funcionais e buscar integrar de forma abrangente as lacunas que existem entre a escola e a família, tornando-se uma peça de sustentação sócio psicológica única.

2.2 Educação integral um avanço para eliminação do fracasso escolar avançando no desenvolvimento regional

Na educação é muito usado o termo fracasso escolar, mas este artigo apresenta como ponto principal abordar que não existe fracasso escolar, mas sim crianças em situação de fracasso escolar. Partindo desse enfoque para superar essa situação de fracasso escolar busca-se com toda veracidade a educação integral do sujeito, pois esta é capaz de libertar o sujeito dessa situação e proporcionar meios para o seu desenvolvimento na sociedade, o que é primordial para o desenvolvimento regional.

Ao abordar o conceito de educação integral, considera a educação em sua totalidade, o sujeito em sua multidimensionalidade, não apenas os conteúdos formais, que são abordados de formas muitas vezes invasiva, sem ter uma relação com o contexto do educando. Nota-se, que o sujeito multidimensional é um sujeito que tem sede de mudanças, o que significa considerar que, além da satisfação de suas necessidades básicas do cotidiano, ele tem anseios para satisfação nas suas diversas

formulações de realização, tanto nas atividades de criação quanto na obtenção de prazer nas mais variadas formas, de viver e lidar com as disparidades da vida.

Mas de acordo com essas preposições não significa trabalhar apenas com o que elas querem aprender, dentro do seu contexto, e sim que aquilo que é proposto como conteúdo escolar, curricular, de forma significativa, na busca de dialogar com os interesses dos sujeitos, com seus conhecimentos prévios, seus valores e sua realidade. Nesse sentido, somente o que se coloca como uma atividade desafiadora, pode provocar a inquietação dos educadores e educandos, que terá como objetivo transformar numa relação profícua de ensino-aprendizagem e mudanças de realidades.

Partindo desses pressupostos, entende-se que uma maneira para atender essas necessidades em relação ao fracasso escolar é a educação integral, tanto em relação ao tempo do aluno na sala de aula, quanto ao desenvolvimento de atividades que visem o desenvolvimento do educando em sua integralidade.

2.2.1 Educação integral

A educação em tempo integral vem se transformando e atualizando de forma bastante significativa, buscando por apresentar uma metodologia de melhoria na formação de estudantes mais conscientes e preparados para enfrentar desafios do mundo contemporâneo, principalmente aqueles que não tem acesso a uma educação com qualidade, o que leva a muitos ao fracasso escolar, pois o termo fracasso escolar está muito submetido a relação de estar em situações de fracasso escolar. Essa é uma realidade brasileira da educação básica e pensando em investir nessa modalidade de ensino, desde 2006, o Governo de Goiás, por meio da Secretaria de Estado da Educação/SEDUC, tem apresentado inovações no currículo e mudanças no tempo de permanência de estudantes na escola. Com o objetivo de trazer uma educação integral não só em questão de tempo, mas também na questão de formação buscando maior rendimento para o desenvolvimento regional.

Para abordar o tema educação integral é necessário fazer um recorte em relação aos principais marcos legais que abordam tal modalidade. Nesse contexto da educação integral, nota-se que a educação está assegurada como um direito social de todos os cidadãos brasileiros, conforme prescreve o artigo 6 da Constituição Federal de 1988. Mais adiante, especificamente, no artigo 205, que aborda:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, CF; 1988).

De acordo com a constituição a educação integral é um direito de todos, mas o dever de oferecer cabe a família e ao estado, mas muitas vezes, muitos alunos não tem acesso a mesma, tendo o seu direito negado.

Percebe-se em outro documento de natureza jurídica que vem abordar os termos constitucionais com o objetivo de atribuir ao Estado, à família e à sociedade o dever de assegurar à criança e ao adolescente o direito à educação, visando seu pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho é o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei n.º 8.069/1990, Capítulo IV, artigo 53. Nesse contexto, percebe-se a importância da família, do estado e da sociedade para formar um ser mais atuante na sociedade, que vise deslumbrar uma mudança em sua vida de forma positiva.

Outro contexto é perceptível na Lei n.º 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que traz em seu texto o seguinte: A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e dos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, Artigo 2º - LDB 9394/96). Percebe-se nesse artigo da LDB, a questão da educação integral, quando fala em relação ao pleno desenvolvimento, do educando em vários aspectos, para atuar na sociedade de forma ativa. Nota-se a intencionalidade e o valor dessas leis e artigos que tem como preceitos jurídicos constitucionais no que se refere ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, nos mais diversos aspectos, pois apresenta vivências de uma concepção do direito à educação integral dos estudantes, para que estes possam atuar na sociedade de forma ativa, e ter como princípio o desenvolvimento regional.

Nota-se outro marco em relação a educação integral são os Planos Nacional e Estadual de Educação, neste contexto dos planos, percebe-se que ambos os documentos fomentam a política da educação em tempo integral na rede pública estadual de Goiás. Nesse sentido aborda-se a Lei n.º 13.005/2014 que estabelece o Plano Nacional de Educação/PNE, correspondente ao período de 10 anos de 2014/2024, onde é abordado na Meta 6 os objetivos para atendimento dessa proposta

de educação, ou seja, “busca-se oferecer a educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.” (Brasil, PNE, 2014).

Outro documento que vai ao encontro é a Base Nacional Comum Curricular, que fomenta o compromisso com a educação integral, visto que ela traz como objetivo a formação e o desenvolvimento global dos estudantes, em vários aspectos “o que apresenta como foco compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (2017, p. 14).

2.2.2 Fracasso Escolar

O problema do fracasso escolar aflige inúmeros professores, que em seu cotidiano percebem que algum aluno não está conseguindo aprender e que não é capaz de compreender o que está sendo ensinado. Algumas escolas, preocupadas em resolver esse problema, organizam aulas de reforço no contra turno com as crianças diagnosticadas como tendo dificuldades de aprendizagem. Ao mesmo tempo, em que as famílias dessas crianças, preocupadas com as dificuldades de aprendizagem de seus filhos, buscam, fora da escola, solução desse problema por meio de aulas com professores de reforço. Assim, o problema é fixado na criança que não aprende, é colocada sobre os ombros dos alunos toda a responsabilidade das dificuldades de aprendizagem que ela enfrenta em seu processo de aprendizagem. UNESCO e pelo MEC/INEP (2007).

A presença do professor não é apresentada como um dos sujeitos responsáveis pela construção da aprendizagem do aluno que, segundo a escola, apresenta dificuldades de aprendizagem, uma vez que, por conta de sua formação inicial e/ou continuada, pela sua maturidade como um indivíduo mais desenvolvido que seu aluno e por ser o responsável pelo planejamento da aprendizagem de seus alunos trata-se de uma presença alheada nesses estudos, quando toda a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem é colocada nos ombros da própria criança que não aprende, silencia a sua voz, retirando qualquer responsabilidade do professor em relação às dificuldades de aprendizagem de seus alunos.

Para tanto, este trabalho concebe o aluno na sua condição social de ser histórico, político (KRAMER, 2011, p. 13) e cultural e de uma infância considerada em sua dimensão de direitos. Bem como os eixos norteadores, criadora de cultura; colecionadora, rastreadora; desnaturalização da criança; desnaturalização do ser humano; relação crítica com a tradição; subversão da ordem, pois a criança desvela as contradições e revela outra maneira de se enxergar o real; crítica à pedagogização da infância; dominação é antieducação; denúncia da didatização, crítica ao autoritarismo; criança conhecimento e história; reconhecimento do adultocentrismo, contra o autoritarismo da idade; reconhecimento da especificidade da infância (KRAMER, 2011).

Pretende-se, por meio da educação integral escolar solucionar os problemas de aprendizagem dos alunos que identificados com dificuldades de aprendizagem. Já que, supostamente, “a preocupação atual dos que se interrogam sobre o funcionamento do sistema educativo é a de encontrar os meios pedagógicos para assegurar a todos os alunos as condições para o sucesso escolar” (POSTIC, 1995, p. 9).

Opta-se por não utilizar a expressão *fracasso escolar* por concordar com Charlot (2000, p. 16) quando afirma que fracasso escolar não existe, o que existe são crianças em estado de fracasso. Pois, só pode ser estudado o que pode ser tocado, mensurado, observado. Nesse sentido, o que existe, o que pode ser estudado, são crianças em situação de fracasso, são histórias que acabam mal, são professores, que apesar das dificuldades e limitações, buscam fazer com que seus alunos consigam superar as dificuldades em acompanhar as atividades, de aprender os conteúdos, de compreender a linguagem do professor e da turma. Pois, de acordo com esse autor, a experiência escolar é relação consigo mesmo, é relação com os outros e relação com o saber (CHARLOT, 2000, p. 47).

Saber é a apropriação do conhecimento, transformada e apropriada pelo sujeito de forma singular e intransferível. É um processo individual e solitário a construção do saber, é o próprio sujeito que faz. Independente da idade do indivíduo, “a educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda” (Ibdem, p. 53). O processo de aprendizagem do aluno é individual. Cada um apreende as situações propostas pelo professor com as suas próprias características que provêm do seu próprio saber, dos

seus hábitos de pensar e de agir (POSTIC, 1995, p. 16). Sobre o conceito de aprender, Meirieu afirma que:

é compreender, ou seja, trazer comigo parcelas do mundo exterior, integrá-las em meu universo e assim construir sistemas de representação cada vez mais aprimorados, isto é, que me ofereçam cada vez mais possibilidades de ação sobre esse mundo. Refugiando-me incessantemente em mim mesmo, não encontrarei nem mesmo os meios para compreender-me, pois sou do mundo tanto quanto de mim mesmo e não posso resolver os meus problemas se não me compreender dentro do mundo. (MEIRIEU, 1998, p. 37).

Por meio de estruturas de pensamento que se organizam em um contínuo que vai desde organizações sensoriais e motoras até organizações lógicas sofisticadas, ao longo do desenvolvimento essas construções, além de produzirem as informações para lidar e participar no mundo, produzem também formas de interpretar essas informações (SISTO, 2001, p. 121).

Charlot (2000, p. 54) afirma que é necessário que os professores mediem seus alunos para que estes *mobilizem-se* para a aprendizagem, pois mobilização é colocar recursos em movimento (de dentro para fora), é aproximar da subjetividade dos alunos, conhecer seus desejos, suas histórias, sua linguagem. Não é somente tentar todas as metodologias conhecidas, ou fazer testes de inteligência para identificar qual é o nível de inteligência do aluno, é, também, aproximar do aluno, do seu mundo, dos seus gostos, das suas vontades, seus desejos. Segundo Meirieu,

O mesmo ocorre com o professor que procura ensinar: é importante que ele seja movido por esse sentimento de despojamento, que faz com que recuse incansavelmente a posição de genitor; convém que, em muitos sentidos, ele se diga apenas “iluminador” e suponha que, se as coisas nascem através dele, não nascem dele. (MEIRIEU, 1998, p. 34)

Esse autor defende que o professor deve considerar-se peça fundamental no desenvolvimento de seus alunos, mas não se considerar *fonte* da aprendizagem do aluno, pois seu papel é o de mediador, de facilitador no processo de construção do saber do aluno, é ele que deve descobrir, conhecer os desejos, a subjetividade dos alunos.

Na visão de Charlot (2001, p. 82) “o desejo é a mola da mobilização e, portanto, da atividade [...] o valor do que aprendemos (seja esse valor positivo,

negativo, ou nulo) não é nunca adquirido de uma vez por todas”.

Assim, é mais importante mediar os indivíduos a aprender utilizar recursos para aprender do que ensinar conteúdos intelectuais, pois esses só têm validade enquanto a comunidade científica o reconhecer como tal, enquanto uma sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e que merece ser transmitido (CHARLOT, 2000, p. 63).

Segundo os PCNs,

A educação básica deve, antes de tudo, preparar o aluno para um processo de educação permanente. Para tanto, é necessário, que no processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também, e, sobretudo, do trabalho coletivo. (BRASIL, PCNS, 1998).

Nessa perceptiva, é mais importante compreender o processo de aprendizagem dos alunos para mediá-los na construção de sua autonomia na construção e relação com o saber para que a figura do professor seja paulatinamente menos importante para o aluno.

Para Merieu (1998, p. 59), um sujeito não passa assim da ignorância ao saber, ele vai de uma representação a outra mais elaborada, que dispõe de um poder explicativo maior e que lhe permite elaborar um projeto mais ambicioso que, por sua vez, contribui para estruturá-la. E cada representação é, ao mesmo tempo, um progresso e um obstáculo, o que torna a intervenção (minuciosamente planejada) do professor determinante no tipo de relação que o aluno irá estabelecer com o saber. Pois, na visão desse autor, se o professor não tiver essa consciência ao preparar as atividades de aprendizagem todo o processo ficará comprometido, etapas serão *queimadas* fazendo com que os obstáculos, necessários para o progresso, fiquem praticamente intransponíveis e, posteriormente, consideradas dificuldade de aprendizagem. Já que, segundo Pais,

[...] no caso ideal em que a aprendizagem acontece com sucesso, os conhecimentos anteriores são adicionados uns aos outros e incorporados à nova situação. Assim ocorre uma parte do processo cognitivo que consiste

no conjunto de procedimentos de raciocínio desenvolvidos pelo sujeito para coordenar as adaptações necessárias para que informações precedentes sejam incorporadas em uma situação de aprendizagem, sintetizando o novo conhecimento. (PAIS, 2002, p.53).

Nesse sentido, é importante buscar saber por que o aluno que pertencem ao mesmo grupo têm relação tão diferente com o saber. Sobre essas especificidades de cada indivíduo em relação ao aprender, Charlot (2001, p. 77) afirma que “a influência só influencia quem se deixa influenciar. Dessa forma a influência é uma relação entre o aluno e o ambiente e, não, uma ação exercida pelo ambiente no indivíduo”, o que significa que um mesmo ambiente, uma mesma educação, uma mesma metodologia exercem influências diferentes até mesmo em pessoas que pertencem a um mesmo grupo. Alunos de uma mesma sala de aula, que são consideradas “normais” podem ter níveis de facilidade de aprendizagem diferenciados, ter relações diferentes com o saber, com o outro e com o mundo. Ou ainda, acontecer, como adverte Cruz:

O conceito de dificuldade de aprendizagem pode facilmente desaguar numa injustiça escolar ou numa desigualdade social, pois não deixa de ser um terreno fértil onde as perspectivas ideológicas normalmente triunfam sobre as científicas, criando uma situação que pode ser altamente frustrante para o futuro de muitos indivíduos (CRUZ, 1999, p. 11).

Já que muitas crianças podem ser consideradas com dificuldade de aprendizagem sem que realmente a tenham, sendo fadadas ao isolamento na própria turma, vítimas de diferentes formas de pedagogia que visam somente compensar as diferenças de desenvolvimento entre as crianças (POSTIC, 1995, p. 9) consideradas responsáveis pelo fracasso escolar (CARREHER, 1990. p. 17), sem que seja feito algo para que todos os indivíduos estabeleçam relação positiva com o saber.

Na visão de Charlot (2001), a relação com o saber é uma relação simbólica, ativa e temporal, é um sujeito singular inserido em um espaço social, que se relaciona consigo mesmo, com o outro eu e com o mundo. Dessa forma, o saber só ocorre quando provoca alteração em mim, no outro e no mundo.

Diante do que foi exposto, faz-se necessário conhecer qual é a relação que os alunos estabelecem com o saber, qual a função do saber para a vida do aluno. Qual

a concepção que os alunos da educação básica têm sobre dificuldade de aprendizagem e como os professores trabalham com a dificuldade de aprendizagem, são trabalhadas dentro do contexto ou de forma mecânica; e, ainda, analisar o trabalho realizado pela escola para solucionar os problemas de aprendizagem de seus alunos.

Neste contexto aqui apresentado em relação a educação integral, fracasso escolar e o desenvolvimento regional, nota-se que o desenvolvimento de uma região é um processo que pode ser caracterizado de muitas faces e que possui diversas variáveis associadas como: acesso à saúde, à educação, à segurança, à habitação e à mobilidade, que estão diretamente a questão de formar seres ativos na sociedade que buscam a transformação e também os seus direitos (SANTOS et al, 2018).

Em um sentido mais amplo, o desenvolvimento regional é definido, conforme Theis (2006), sendo um processo de progresso local, de uma região, na qual estão a comunidade local, que visa o aprimoramento econômico e a mudança social, no que refere a sua atuação na sociedade. Definição também defendida por Boisier (1996) que aborda o desenvolvimento regional como um processo de mudança na sociedade local, sustentada que tem como nobjetivo o progresso da região e de cada indivíduo que nela reside, na busca de ser um sujeito transformador.

Nesse sentido, percebe-se que este processo é ponderado por dois fatores, endógenos e exógenos (SCOTT E STORPER, 2003). Mecanismos exógenos podem ser a origem do crescimento regional, ou seja o que motivou o crescimento regional, dependem principalmente, mas não de maneira exclusiva, de políticas macro econômicas que guiam planejamentos e a alocação de recursos entre regiões e demandas externas, que influenciaram no desenvolvimento do crescimento regional naquele período.

Por outro lado, o processo de desenvolvimento pode ser considerado como a internalização do crescimento pela sociedade, de natureza essencialmente endógena. Sendo criado a partir da utilização dos potenciais econômicos da sociedade, humanos, naturais e culturais de uma localidade, ou seja os recursos em vários aspectos da sociedade (BOISIER, 1989) Nesse sentido, a educação esta presente nessas duas vertentes (endógenas e exógenas) a qual assume um importante papel na promoção do desenvolvimento social e econômico, especialmente em nível regional. Assim a educação se estabelece como o ponto principal para a mudança do desenvolvimento regional de forma positiva. (ARBO e BENNEWORTH, 2007;

CHARLES, 2006; ETZKOWITZ e LEYDESDORFF, 2000; MUELLER, 2005).

Nesse contexto abordado anteriormente sobre esses fatores que influenciam no desenvolvimento regional, nota-se que a educação pode assumir o papel de agente transformador do sujeito e este da sociedade, fortalecendo vínculos e promovendo a base para o desenvolvimento dos locais em que as instituições de ensino estão inseridas, assim não visando apenas a educação integral no sentido de tempo, mas sim a educação integral na questão de formação do sujeito. Assim as escolas aprimoram sua função social, contribuindo para a solução de inúmeros problemas da vida moderna, capacitando o sujeito, de forma a cumprir o seu maior compromisso na sociedade como sujeito ativo no processo de desenvolvimento regional (RISTOFF, 1999).

3. LEGISLAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL

O Brasil vem realizando algumas experiências de escolas públicas de tempo integral, articuladas ou não a concepções de Educação Integral, desde meados do século passado. O Brasil de hoje entra no século XXI tecendo uma rede de leis e um programa “indutor” com abrangentes pretensões, as quais, numa primeira análise, apontam para priorização do tema no âmbito da agenda política. Apesar do debate entre diferentes concepções e perspectivas de gestão, o discurso político em defesa da “educação (de tempo) integral” na educação básica parece gozar de relativo consenso no âmbito político, na mídia e no seio da população em geral. Dada a urgência de enfrentar as profundas desigualdades e processos de exclusão social que atinge amplos contingentes de crianças, adolescentes e jovens oriundos das classes trabalhadoras, as propostas de Educação Integral vêm articuladas à necessidade de Proteção Integral como condição básica para que uma educação de qualidade possa acontecer.

Diante deste contexto, neste capítulo problematizamos o ordenamento jurídico-institucional e o financiamento da educação, evidenciando como as ideias de ampliação da jornada escola (tempo integral) e de Educação Integral figuram no âmbito da legislação educacional brasileira. No decorrer da análise, buscamos desvelar o horizonte teleológico da legislação e seu principal instrumento indutor, o Programa Mais Educação, considerando seus nexos e relações com o contexto político e econômico mais amplo que regem o Brasil de hoje.

Tomando como ponto de partida a Constituição Federal de 1988 (CF/88), no que se refere à Educação Integral, o texto não faz nenhuma menção direta ao termo. Alguns analistas defendem que a ideia de Educação Integral está implícita na CF/88, quando prevê que a educação, como primeiro direito social (art. 6º), visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, (art. 205).

Segundo tal interpretação, a orientação acima pode conduzir à compreensão de que apenas a Educação Integral poderá atender a tais finalidades. Essa é a interpretação disseminada, por exemplo, pelo Programa Mais Educação, que toma o art. 205 da Constituição como fundamento jurídico de suas ações. Entretanto, o conceito ampliado de educação presente na Carta Magna é tão amplo que também pode dar margem a outras interpretações de sentido mais conservador.

Por outro lado, a menção da CF/88 à ideia de proteção integral de crianças e adolescentes com “absoluta prioridade”, sobretudo em relação à educação, saúde e assistência social, que irá se consolidar com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, é bastante enfática em comparação com a ideia de Educação Integral. A Constituição Cidadã, portanto, constrói o dispositivo maior da chamada Doutrina de Proteção Integral, conforme seu artigo nº 227, que estabelece:

E dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Esse artigo deu peso político à emenda popular denominada “Criança, prioridade nacional”, que obteve um milhão e meio de assinaturas, a partir da articulação liderada pelo Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua (MNMMR) e pela Pastoral do Menor, abrindo caminho para a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

Com o ECA foi dada uma nova concepção à Doutrina de Proteção Integral, sintonizada com o ideário da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 20 de novembro de 1983.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Desta forma, tanto o ECA, quanto a CF/88, trabalham com duas noções fundamentais: a da criança e do adolescente como sujeitos de direitos e a da proteção integral que lhes deve ser garantida pelo Estado, família e sociedade. Conforme Faria (2010), são muitas as reflexões que apresentam a proteção social como uma condição da Educação Integral. Uma delas aponta a proteção social como compensação das desigualdades socioeconômicas geradas pelo capitalismo.

As desigualdades socioeconômicas que geram pobreza e exclusão, próprias da sociedade capitalista, engendram a falta de proteção social. Dessa forma, a proteção social deve ser parte fundamental da implantação da Educação Integral para que haja garantia de vida digna e inclusão social sem as quais

não haverá condições para o exercício da cidadania (p. 32).

Seguindo o espírito das leis acima a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) prevê a ampliação progressiva da jornada escolar para o regime de tempo integral, determinando a obrigatoriedade do ensino fundamental gratuito e o aumento progressivo da jornada escolar. Isso pode ser constatado através dos artigos 34 e 87, respectivamente:

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

Ao mesmo tempo, no artigo 3, item 10, a LDB reconhece e valoriza iniciativas de instituições que desenvolvem, em conjunto com as escolas, experiências extraescolares.

Observamos aqui a presença de uma intencionalidade voltada para a promoção da ampliação do tempo de permanência na escola, entretanto sem uma menção clara à Educação Integral. Outro limite da LDB/96 é o fato de relacionar tal ampliação da jornada apenas ao ensino fundamental, deixando de fora os demais níveis que compõem a educação básica. Entendemos essa ênfase na ampliação do tempo de permanência na escola como o início de certa construção da noção de escola como o lugar, por excelência, de proteção de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade e exclusão.

Outra alusão à ampliação do tempo de permanência na escola está no corpus da Lei nº 10.172/2001 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010).

Dentre as metas estabelecidas neste Plano destacamos a meta 21 que promete “[...] 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” (p.26). Aqui cabe destacar que a normatização que visa ampliar o tempo escolar vem acompanhada com a previsão de pessoal “suficiente” para dar conta de tal demanda, aspecto fundamental para o objetivo almejado. Permanece no PNE a ênfase na ampliação do tempo, reforçando a hipótese desenvolvida na interpretação da LDB/96.

De acordo com Menezes (2009), se por um lado a LDB associa o tempo integral exclusivamente ao ensino fundamental (art. 34, § 2o), por outro o PNE/2001-2010, com algumas restrições, o vincula à educação infantil. No seu objetivo nº 18, o

PNE prevê “adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos”. Todavia nenhuma dessas duas legislações definiu, claramente, o conceito de tempo integral. É importante destacar que os objetivos e metas previstas na LDB/96 e no PNE/2001-2010 não foram cumpridos pelo governo FHC (1995-1998/1999/2002), tendo concorrido para o frágil desempenho o veto do Presidente Fernando Henrique Cardoso ao ordenamento do financiamento que previa o aumento do investimento na educação para 7% do Produto Interno Bruto, entendido como patamar mínimo para consecução das metas e objetivos do Plano. Segue abaixo o item que obteve o veto presidencial:

Elevação, na década, através de esforço conjunto da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, do percentual de gastos públicos em relação ao PIB, aplicados em educação, para atingir o mínimo de 7%. Para tanto, os recursos devem ser ampliados, anualmente, à razão de 0,5% do PIB, nos quatro primeiros anos do Plano e de 0,6% no quinto ano.

É imprescindível destacar também que esse veto foi mantido pelo presidente Lula, frustrando as expectativas dos movimentos sociais, de educadores e entidades científicas que o apoiaram, consolidando a neutralização do PNE como política de Estado e tomando-a uma mera “carta de intenções”.

Ao final do decênio constatamos um parco avanço na ampliação da jornada, que conforme indicam os dados do Censo Escolar (2010), alcançou apenas 5,7% das matrículas da rede pública na modalidade de atendimento de tempo integral, correspondendo a 2.440.594 inscrições nas redes municipais e estaduais. Isso demonstra uma expansão pouco significativa da educação em tempo integral na década que alcançou a universalização do ensino fundamental.

Desta forma fazendo um balanço das políticas de ampliação da jornada escolar e de promoção da educação integral no período dos dois governos de FHC, podemos afirmar que o ordenamento jurídico-institucional não passou de letra morta e o ensino fundamental, embora universalizado, vem se dando em condições precárias e com um ensino de baixíssima qualidade, tema que passou a ser a principal bandeira política no período posterior.

Com a ascensão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, um conjunto de novos dispositivos jurídicos-institucionais redimensionaram controversamente o debate acerca da educação em tempo integral e à bandeira da educação integral. No entanto essas mudanças só vieram a acontecer apenas no seu

segundo mandato, sob a justificativa de que o primeiro (2003-2006) tinha herdado uma reforma educacional de alta complexidade e longa duração, promovida pelo governo Fernando Henrique Cardoso, o que contribuiu para a postergação das mudanças educacionais.

Neste sentido, em 24 de abril de 2007, o Ministério da Educação do Brasil, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), simultaneamente ao decreto 6.094/2007 que institui o Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação, considerado como “carro-chefe” do PDE (SAVIANI, 2007, p. 3). Também em 24 de abril de 2007 foi lançado o Programa Mais Educação, instituído pela portaria Interministerial nº 17, que passa a ser a ação prioritária do governo no que se refere a promoção do tempo integral e da educação integral.

Em vista de tal sincronia de ações temos defendido a tese de que o Programa Mais Educação, vem significando para o governo Lula e agora, também, para o governo Dilma Rousseff, não apenas uma nova estratégia para ampliação do tempo da escola, sob a orientação prioritária da Doutrina de Proteção Integral, e sim também a concepção de educação a ser implementada em toda a educação básica fundamentada numa Pedagogia das Diferenças, fazendo uma ressignificação da Pedagogia Nova. A força político-institucional do Mais Educação, pode ser reconhecida inicialmente no fato dele integrar o PDE que, segundo o presidente Lula, em pronunciamento realizado em 24 de abril de 2007, tem o mesmo valor do Plano de Aceleração do Crescimento - PAC: “o PAC e o PDE são anéis de uma mesma corrente para construção de um novo Brasil.

Ao ser lançado, o PDE teve uma recepção favorável pela opinião pública e ampla divulgação da imprensa. O aspecto que teria sido o principal responsável pela repercussão positiva, a referência à melhoria da qualidade de ensino. “O PDE foi saudado como um plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade de ensino ministrado em todas as escolas da educação básica no país” (SAVIANI, 2007, p. 2).

De acordo com a publicação Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas (BRASIL, 2007b), o PDE parte do Plano Nacional de Educação e avança nas ações relacionadas a melhoria da qualidade da educação. Conforme este documento do MEC, a vantagem do PDE é a de ser um plano executivo que “[...] visa dar consequência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal” (PNE, p. 07). De acordo com Saviani (2007), a despeito de as

ações do PDE incidirem sobre aspectos do PNE, este primeiro não pode ser considerado um plano pois não parte do diagnóstico, das diretrizes, dos objetivos e metas definidas pelo PNE. O PDE, segundo o autor, tem mais um caráter de programa de ação, pois lhe faltam elementos fundamentais que caracterizam um plano.

Neste sentido, o PDE é composto por mais de 40 (quarenta) programas/ações dispostos em quatro grupos: educação básica, superior, educação profissional e alfabetização. Conforme Nardi, Schneider & Durli (2010), o PDE busca romper o que qualifica como “[...] falsas oposições entre educação fundamental e educação superior, entre educação fundamental e outros níveis de ensino da educação básica, entre o ensino médio e a educação profissional, além de outras” (p.554). Este plano tem como eixos centrais o piso salarial nacional dos profissionais do magistério e o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e como objetivo geral a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Como objetivo de médio a longo prazo, é destacada a reversão dos indicadores pouco animadores da educação nacional.

No que refere ao tempo integral e à educação integral o PDE contempla os dois aspectos, além de algumas condições estruturais, quando integra o Programa Mais Educação como uma das ações estratégicas. De acordo com o Plano, o Programa Mais Educação busca ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, o que implica também na ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer. Vale salientar que o Mais Educação aparece no PDE com a perspectiva de ampliação da jornada escolar e do espaço escolar, a partir do desenvolvimento de atividades diversificadas, mais ainda sem uma conceituação de Educação Integral. Importa-nos observar este aspecto, uma vez que esses elementos vão se transformar em diretrizes e metas a serem monitoradas e avaliadas pelo MEC. Não estando bem esclarecidos os elementos que compõe a concepção de Educação Integral, a tendência é predominar apenas a ideia de ampliação da jornada, realização de atividades socioeducacionais no contraturno e reforço escolar como forma de Proteção Integral.

Como estratégia operacional do PDE, no mesmo dia 24 de abril, o MEC lançou o Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto nº 6.094/2007. O Programa, tal como informa a sua denominação, convoca “Todos” à contribuírem para a melhoria da educação: o Estado, a comunidade, os entes

federados, organizações da sociedade civil, a iniciativa privada. Constitui-se, particularmente, em uma estratégia para regulamentar o regime de colaboração com municípios, estados e Distrito Federal, e com a participação das famílias e da comunidade.

A integração dos entes federados ao PDE se dá através da assinatura do “Termo de Compromisso Todos pela Educação”, fazendo com que os estados e municípios assumam o compromisso com a implementação das vinte e oito diretrizes estabelecidas (p. 573). Após a adesão, o ente federativo tem a tarefa de aplicar um instrumento para fazer o diagnóstico da situação educacional da rede e a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Daí por diante, o acompanhamento, monitoramento e avaliação são realizados através de uma plataforma on line denominada Sistema Integrado de Acompanhamento das Ações do MEC (Simec). Através do convênio, os municípios se comprometem com as metas do PDE e implementação de programas e ações no campo educacional e, em contrapartida, podem contar com duas “benesses”: transferência de recursos e assessoria técnica da União.

O Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação é composto por 28 diretrizes voltadas para melhoria da qualidade da educação básica, dentre as quais destacaremos as que abordam a Educação Integral e/ou ampliação do tempo da escola:

- 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 a responsabilidade da escola para além da jornada regular;
- VIII- valorizar a formação ética, artística e a educação física; [...]
- XXIV- integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola; [...]
- XXVI- transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;
- XXVII- firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas (art. 2º).

Nas diretrizes acima podemos vislumbrar menções à ampliação do tempo na escola, o destaque à responsabilidade da escola em relação às atividades realizadas para além da jornada regular e a valorização de dimensões da formação humana as

quais a escola “cognitivista” tradicionalmente vem relegando ao segundo plano (formação ética, artística e a educação física).

As outras diretrizes se referem às novas estratégias de gestão da política educacional tais como a “intersectorialidade”, a “participação da comunidade e da família” e as “parcerias público-privadas”, como caminhos possíveis para viabilizar infraestrutura, projetos e ações educativas integradas, quando o poder público não conseguir fazê-lo sozinho. Desta forma, as diretrizes do Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação também não mencionam o termo Educação Integral e muito menos o abordam conceitualmente. O que pode-se perceber é uma alusão à integração entre áreas, o que não é suficiente para conceituar Educação Integral de maneira consistente. Prevalece ainda a previsão de ampliação da jornada (também sem uma definição clara), do espaço (que passaria a extrapolar os muros da escola) e das estratégias de gestão.

Neste sentido a análise de cunho teleológico do ordenamento jurídico institucional da educação e do lugar da Educação Integral na mesma, não pode se dar sem nos referirmos as concepções de gestão, bem como da lógica do financiamento, que perpassam o PDE. Isso porque, partimos do entendimento de que a concepção de gestão disseminada no PDE/Programa de Metas e Compromisso Todos pela Educação se articula de maneira orgânica com a concepção de Educação Integral e é condicionada pelo financiamento que estabelece o horizonte das possibilidades concretas do Programa.

Neste horizonte, cabe destacar o estudo de Araújo (2008) sobre “fios condutores do PDE”, no qual identifica os nexos entre Plano e o ideário da política educacional implementada nos anos do governo Fernando Henrique Cardoso. Segundo o autor a gestão FHC foi centrada em uma “concepção produtivista e empresarial das competências e da competitividade: o objetivo é formar em cada indivíduo um banco de reserva de competências que lhe assegure empregabilidade” (p. 8). Ainda conforme Araújo (2008) são fios condutores da política educacional na área de educação, a imposição de uma “regulação ao sistema educacional, baseada essencialmente em instrumentos de avaliação de larga escala” (p. 1). Outro fio condutor é o financiamento aquém das reais possibilidades de vir a causar um impacto significativo sobre os indicadores dos alunos das escolas públicas. E um terceiro fio condutor é a desvalorização dos profissionais da educação frente a um piso salarial financeiramente limitado e restrito aos profissionais do magistério. O

conjunto destes fios condutores desvela um conceito de política educacional que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é antes de tudo económico.

Ademais o que define centralmente a concepção de gestão que permeia o PDE é a denominada “visão sistêmica” da educação, como forma de superar as “falsas oposições” entre níveis e modalidades de ensino, conforme apresentado anteriormente. Segundo Bruno (2007), a “[...] teoria sistêmica concebe a organização como em contínua mudança, na medida em que só sobrevive quem se adapta a um ambiente em constante mutação” (p. 31). Conforme a autora, essa visão oportuniza,

Instrumentalizar os dirigentes das organizações diante de uma realidade extremamente diferenciada e dinâmica, o que, por sua vez, decorre da globalização do sistema capitalista de produção. Este processo implica que o sistema articule e combine formas organizacionais e produtivas bastante diversificadas dentro da mesma estratégia global. Daí a importância conferida à capacidade adaptativa das organizações e aos processos de integração, mudança, conflito, consenso (BRUNO, 2007, p. 31).

Nesta lógica de gestão empresarial, de acordo com Nardi, Schneider e Durili (2010) a ênfase está no processo nos resultados e nas relações entre as variáveis de entrada, processo e controle de saída. E para tornar a empresa competitiva no mercado da concorrência “[...] o modelo de organização deve ser menos hierárquico, mais convergente e flexível, com a centralidade nos resultados e na adaptabilidade a um mercado em constante mutação” (p.560-561). Para estes autores, através da opção pela lógica sistêmica, a concepção pedagógica ensejada pelo PDE/Programa de Metas e Compromissos Todos pela Educação parece ser a que pretende transportar o modelo empresarial para a educação, em sintonia com a lógica das reformas iniciadas na década de 1990. O que não era para menos, já que este modelo resultou do diálogo do Governo Federal com o conjunto de atores como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), através da presença de seus representantes em debates e na realização de pesquisa para elaboração das diretrizes do Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Conforme Camini (2010) “[...] os entes federados foram convidados pelo MEC a aderir à proposta, estabelecendo pareceria, a qual se traduzia em compromisso que implica em assumir as diretrizes já estabelecidas no decreto Federal nº 6.094/2007” (p. 539). Entretanto o elemento essencialmente definidor do modelo sistêmico foi a

contribuição do movimento empresarial Todos pela Educação, acatada pelo governo Lula, que batizou o Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação, em homenagem a um movimento que

[...] se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representante e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar - Dpaschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte - Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia Suzano, Banco ABN- Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. (SAVIANI, 2007, p. 375).

Considerando a análise realizada por Freitas (2012) a lógica de gestão que perpassa o PDE se apresenta como “neotecnicismo” ou uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe uma racionalidade técnica na forma de standards, “[...] expectativas de aprendizagem medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bonus e punições), (p.383). Esse modelo ancora-se na psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas a condições de pilares da educação contemporânea.

São essas as lógicas e concepções que orientam o PDE/Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação e que, por conseguinte, vão influenciar a concepção de Educação Integral que orienta o Programa Mais Educação. Este último instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e Portaria Interministerial nº19/2007 apresenta como objetivo “[...] fomentar a educação integral de crianças adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar”. Conforme tal objetivo a educação integral seria definida pela realização de atividades socioeducativas no contra turno escolar, o que induz ao pensamento de que no turno regular não haveria lugar para educação integral. Além disso, nos objetivos estabelecidos ao Mais Educação, pela Portaria 17/2007, prevalece a ênfase a ideia de ampliação do tempo da escola como lugar de proteção às crianças e jovens em situação de vulnerabilidade.

Porém, a concepção pedagógica de educação integral do Mais Educação, somente vai ser esclarecida nos Cadernos Mais Educação, publicados pelo MEC em 2009, os quais serão objeto de análise do próximo capítulo. Aqui ficamos apenas com a compreensão estratégia da gestora responsável, segundo a qual o Mais Educação é,

[...] um marco da Política Pública de Educação Integral, que não significa só ampliar o tempo na escola. Mas qualificar, reinventar o tempo de escola, ampliar espaços educativos e ampliar oportunidades educativas, sobretudo a partir de ações intersetoriais. É preciso superar a perspectiva de que a escola é uma instituição total. Foucault avançou muito nesses estudos. Não pode ser tratada como uma instituição total. A escola é, seguramente, um espaço importantíssimo, porque um espaço permanente na vida de crianças e adolescentes, por vários anos, no mínimo 200 dias por ano. E é um espaço que precisa ir ao encontro da comunidade, ao encontro da cidade e é um espaço pro qual precisam convergir as diferentes políticas, (Jaqueline Moll, em palestra no Congresso da Rede de Parceiros de Esporte e Lazer, 2010).

Desta forma, fica claro o desejo da gestora de que o Mais Educação possa reinventar a escolar, seus tempos e espaços educativos, indo ao encontro da comunidade e garantindo o encontro desta com a cidade, sob a condição de haver uma convergência de diferentes políticas. Tal definição, como se pode observar, guarda nexos profundos com a “visão sistêmica” assumida pelo PDE/Programa de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Embora a definição de educação integral já estivesse formulada e em processo de debate com as redes de ensino desde 2009, com a publicação dos Cadernos Mais Educação, a lacuna deixada pela LDB, PNE e pela Portaria Interministerial nº 17, acerca da definição de “tempo integral” somente foi superada pela promulgação do Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação. Conforme o DOU (Seção I, Nº 18, quarta-feira, 27 de janeiro de 2010) o Mais Educação considera tempo integral “[...] a duração igual ou superior a sete horas diárias na Educação Básica, garantindo a alternativa das atividades escolares poderem ser desenvolvidas em outros espaços educacionais”(Art 1º § 1º). O documento descreve ainda como atividades que fazem parte da jornada ampliada as seguintes:

[...] acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

No parágrafo 3º o decreto prevê que tais atividades possam ser realizadas dentro da escola ou fora dela, sob a orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais. Neste documento estão descritos ainda os princípios da educação integral no âmbito do Programa Mais Educação:

[...] articulação de disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais; constituição de territórios educativos, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus e cinemas. São considerados também, neste documento, a integração entre políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares; a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral; o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis, a gestão, a formação de professores e a inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento dos materiais didáticos; a afirmação dos direitos humanos e da diversidade e a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas de forma a assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológico e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral.

Finalmente, no Art. 7º do decreto define o financiamento do Programa Mais Educação, através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que prestará a assistência financeira para implantação dos programas de ampliação do tempo escolar das escolas públicas de educação básica, mediante adesão, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), instituído pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Entretanto, o Fundeb é a fonte de financiamento da educação em tempo integral mais substancial, ao qual voltaremos nossa atenção na próxima seção.

3.1 Contexto do FUNDEB e a Educação Integral

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB) foi aprovado em dezembro de 2006, em substituição ao Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), cujo prazo de vigência se esgotava no final desse ano. Para isso, a participação dos estados e municípios na composição do fundo foi elevada de 15% para 20%, do montante de 25% da arrecadação dos impostos obrigatoriamente destinados, por determinação constitucional, para a manutenção e desenvolvimento do ensino, assegurando-se a complementação da União (SAVIANI, 2007, p. 373).

Ao contrário do FUNDEF, que não previa financiamento da Educação (em tempo) Integral, é importante destacar que o FUNDEB, instituído a partir do Decreto 6.253 de 2007, é uma das importantes fontes de financiamento da educação em

tempo integral, uma vez que define jornada escolar ampliada como “[...] a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007c). A partir desta compreensão, o repasse de recursos aos estados e municípios se dá na proporção de 30% a mais por aluno matriculado na Educação Básica Integral. A previsão do custo/aluno mínimo para 2012 é de R\$ 2.096,98, o que representa um aumento em relação à 2011 de 21,25%. O valor do custo/aluno na jornada integral será então de, no mínimo, R\$ 2.725,68. A gestora responsável pelo Programa Mais Educação considera o FUNDEB pioneiro e fundamental para a implementação da Educação Integral no Brasil:

Esse fundo é um passo muito importante para o Brasil, porque prevê o financiamento desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo aqui os Jovens e Adultos, incluindo o Ensino Médio articulado à Educação Profissional e incluindo a Educação Integral. Nós nunca tínhamos tido financiamento nesta perspectiva da Educação Integral. (Jaqueline Moll, em palestra no Congresso da Rede de Parceiros de Esporte e Lazer, 2010).

Por ser prevista na Lei do FUNDEB, a matrícula na jornada escolar em tempo integral passa a ser mensurada pelo Censo da Educação Básica, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os dados coletados pelo INEP subsidiam o MEC na formulação das políticas públicas, bem como subsidiam o cálculo do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Por sua vez, este último serve de referência para a definição das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), dentre as quais constam o próprio IDEB e o Programa Mais Educação. O Relatório do Censo da Educação Básica 2009 (BRASIL, 2010c) explica o que é considerado matrícula em tempo integral:

A matrícula em Tempo Integral é o resultado da soma das matrículas de turno integral (jornada escolar igual ou superior a 7 horas diárias) com as matrículas de alunos que fazem a escolarização em turnos parciais (jornada escolar inferior a 7 horas) e que também participam de outras atividades escolares (atividade complementar) por um período igual ou superior a 7 horas diárias (p. 6).

De acordo com os dados deste mesmo Relatório (BRASIL, 2010c), as matrículas em horário integral na Educação Básica, em escolas da Rede Estadual e Municipal, ampliaram-se em 21,3% de 2007 para 2009. No entanto, o número total de matrículas na jornada escolar em tempo integral, apesar da ampliação em relação

ao ano de 2008, correspondeu, a apenas 4,72% do total de matrículas na Educação Básica neste ano de 2009. O destaque dos dados vai para as matrículas na Creche em horário integral que correspondia em 2009, a 64,44%. Em segundo lugar, a Educação Infantil, com 22% das matrículas em horário integral. Em terceiro, supostamente o ensino fundamental corresponde 12,42%. O Ensino Médio correspondeu ao menor percentual, com 1,14% das matrículas em horário integral. Assim, observa-se que, o ensino fundamental, que no discurso era prioridade do programa Mais Educação, deu lugar para a educação infantil. Isso reforça a hipótese de que os objetivos de Proteção Integral, vem prevalecendo em relação a formação integral, mesmo reconhecendo que a educação infantil, após a LDB passou a ser reconhecida com uma modalidade da política educacional e não mais vinculada à política de assistência social.

Em 2010, os dados do Relatório Censo da Educação Básica (BRASIL, 2011a) demonstram que houve uma queda de 0,02% no percentual de estudantes matriculados na educação em tempo integral, diminuindo de 4,72% para 4,7%) o percentual em relação ao número de alunos matriculados em escolas públicas. Esta diminuição pode ter sido um fenômeno decorrente de uma mudança metodológica no mecanismo de coleta de dados do próprio Instituto, visto que, o mesmo Relatório começa a identificar que, dentre as matrículas de educação em tempo integral, “[...] 65% possuem tempo de escolarização menor que 7 horas, porém quando somadas às atividades complementares, cumprem a duração exigida pelo Fundeb” (BRASIL, 2011a, p. 36). Considerando também o que diz o Relatório anterior (BRASIL, 2010c), de que a ampliação da jornada escolar se dá, também:

[...] por meio da diversificação de atividades vinculadas ao desenvolvimento do currículo, assim os gestores de todas as esferas administrativas vêm desenvolvendo uma série de atividades complementares, muitas delas em parceria com setores da sociedade civil (p. 7).

De acordo com os dados do Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2011 (BRASIL, 2012), quase 1,7 milhões de estudantes estão na educação em tempo integral, sendo 6,4% da rede pública e 1,7% da rede privada. No entanto, dessa quantidade de matrículas, 72% possuem tempo de escolarização menor que 7 horas, que somadas às atividades complementares, cumprem a exigência do FUNDEB. Ou seja, de acordo com o mesmo documento (BRASIL, 2012), de 2010

para 2011, houve um aumento de 7% percentuais em relação ao total de matrículas na educação integral, como complementação do mínimo exigido pelo FUNDEB através das atividades diversificadas, com destaque para o Programa Mais Educação: “Em relação ao atendimento complementar, cabe destaque ao Programa Mais Educação, que em 2009 ocupava a 11a posição em número de matrículas e em 2011 encontra-se na primeira posição, com um crescimento de 116% em relação a 2010” (p. 22).

Portanto, o Governo Federal vem, desde 2007, investindo muito mais no fortalecimento institucional da política de “Educação Integral em Tempo Integral ou em Jornada Ampliada”. São elementos desse investimento: a indução de ampliação da jornada escolar através do FUNDEB, em cumprimento à LDB/96; a criação do Programa Mais Educação, com uma estratégia “inovadora”, tendo por princípio a intersectorialidade, de forma a articular diversas ações (inter)ministeriais e a regulamentação do Mais Educação como referência para a ampliação da Jornada Escolar, a partir do decreto 7.023/2010. Com este esforço institucional, os dados apresentados evidenciam que de 2007 para 2011 houve um aumento significativo das matrículas pela via do Programa Mais Educação.

No entanto, a diminuição das matrículas em outras atividades complementares pode significar que estas foram abarcadas pelo Mais Educação, ou que está havendo um esforço do Governo Federal, sobretudo do MEC, em buscar uma coerência pedagógica para as atividades complementares. Mas este aumento no percentual da jornada ampliada como resultado da soma da jornada parcial com as atividades complementares oferecidas no contra turno, pode significar também uma falta de investimento em elementos fundamentais, tais como uma política de pessoal, com ênfase na carreira ou um investimento significativo no âmbito da infraestrutura.

3.2 O Ideb e a Educação (em tempo) Integral

O índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2007.

Aplicado aos alunos em 2005 chegou-se ao índice médio de 3,8. A luz dessa

constatação, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir, em 2022, a média de 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ficaram entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo. O ano de 2022 foi definido não apenas em razão da progressividade das metas, mas à vista do caráter simbólico representado pela comemoração dos 200 anos da Independência política do Brasil (SAVIANI, 2007, p. 374).

Este índice busca reunir, num indicador, apenas dois conceitos que procuram medir a qualidade da educação: fluxos escolares e médias de desempenho nas avaliações. Segundo palavras presentes no próprio site do INEP:

O Ideb é mais que um indicador estatístico. Ele nasceu como condutor de política pública pela melhoria da qualidade da educação, tanto no âmbito nacional, como nos estados, municípios e escolas. Sua composição possibilita não apenas o diagnóstico atualizado da situação educacional em todas as esferas, mas também a projeção de metas individuais intermediárias rumo ao incremento da qualidade de ensino.

O IDEB trabalha com os indicadores de rendimento da Taxa de Aprovação (P) e da nota média padronizada da Prova Brasil (N), sendo o resultado de $N \times P$ o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica. A Prova Brasil (antiga SAEB), trabalha com uma média padronizada dos resultados da avaliação na área de Língua Portuguesa e Matemática dos alunos matriculados na Educação Básica. De acordo com Saviani (2007), embora o MEC tenha vinculado ao PDE 30 ações, é o IDEB que lhe confere maior identidade:

[...] o que confere caráter indiferenciado ao IDEB é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade de ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo. E isso veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos, (p. 375).

A referência para as metas estipuladas pelo Ideb é que o Brasil atinja o patamar educacional que têm hoje a média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Isso significa evoluir da média nacional 3,8, registrada em 2005, para um Ideb igual a 6,0, na primeira fase do ensino fundamental. No entanto, essa referência à OCDE é um parâmetro técnico criado pelo Inep e não uma interferência externa às Políticas Educacionais desenvolvidas pelo MEC.

As metas são diferenciadas para cada rede e escola e são apresentadas bianualmente de 2007 a 2021. A meta é que o Brasil chegue à 6,0 em 2022, com o bicentenário da Independência. Para reduzir as desigualdades entre o desenvolvimento de uma rede de ensino ou de outra, o MEC prevê apoio específico para reduzir essa desigualdade, bem como esforço mais concentrado no caso das redes e escolas com maior dificuldade, para que elas melhorem rapidamente. Nesse sentido a criação do Mais Educação tem como uma de suas justificativas, a melhoria do Ideb, mas voltaremos a esse assunto mais adiante.

O cálculo do IDEB se dá utilizando a seguinte fórmula: $N_{ji} = IDEB_{ji}$, onde:

i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;
 N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;
 P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j .

Já em relação à definição das metas intermediárias para o Ideb em todas as esferas, os cálculos foram feitos pelo Inep no âmbito do programa de metas fixadas pelo Compromisso Todos pela Educação, Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação.

A relação das metas definidas para o Ideb com a definição das metas de melhoria desse indicador, foi construída através da compatibilização do desempenho no Programme for International Student Assessment (PISA), de 2003, com a escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do mesmo ano. No entanto, algumas limitações foram identificadas pelo próprio Inep:

Primeiramente, as duas avaliações não estão na mesma escala de proficiência e não possuem itens comuns que possam ser utilizados para que isso seja feito. Além disso, participam do PISA somente alunos com 15 anos, independentemente da série em que estudam. O SAEB, por sua vez, é destinado a alunos de 4a e 8a séries do Ensino Fundamental (EF), e de 3o ano do Ensino Médio (EM). [...] Outra limitação que deve ser considerada está relacionada às diferenças existentes nas matrizes de referência, especialmente na prova de Leitura, que no SAEB avalia os conhecimentos do aluno em “língua portuguesa”, com ênfase em leitura enquanto o PISA avalia a “capacidade de leitura” de forma a contemplar todos os países participantes.

Em relação à Educação (em tempo) Integral, o que se observa é uma utilização das atividades do contra turno, visando à melhoria dos indicadores do IDEB. Uma vez que o IDEB último não possui instrumental adequado para uma

avaliação mais ampla do processo de ensino/aprendizagem nas suas múltiplas dimensões, a Educação (em tempo) Integral não é avaliada, restando às ações e programas que compõe a jornada ampliada uma função de entretenimento, contenção ou numa relação de subordinação às metas do IDEB. Portanto, além de reforçar a hipótese da prioridade da escola aos fins de Proteção, esta relação utilitária das atividades da jornada ampliada para melhoria do IDEB levanta mais uma hipótese de que a outra prioridade da agenda da Educação (em tempo) Integral é a formação aos moldes tradicionais sob a vigilância atenta do IDEB.

3.3 CONAE e a Educação (em tempo) Integral

Outro conjunto de dispositivos jurídico-institucionais da educação brasileira compõem o debate político contemporâneo com incidência na Educação (em tempo) Integral, com destaque para o Plano Nacional de Educação (2011-2020) e a Proposta de Emenda Constitucional nº 134.

Visando a elaboração do PNE (2011-2020) o MEC lançou a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que foi realizada entre os dias 28 de março e 1º abril de 2010, em Brasília. Caracterizando-se como um amplo movimento da sociedade política e de diversos setores da sociedade civil vinculados à educação, a CONAE foi um processo de debate democrático que possibilitou a participação efetiva de diversos segmentos no debate sobre os ramos da educação brasileira - da creche à Pós-Graduação - para retirar daí os subsídios necessários à elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) para os próximos dez anos. Para isso a CONAE foi precedida de Conferências Municipais, Regionais e Estaduais.

De acordo com a posição da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), que participou da CONAE tanto na construção dos pressupostos que foram discutidos na Conferência, quanto na representação das entidades de estudos e pesquisas em Educação, a proposta do novo Plano Nacional da Educação (PNE) em relação ao que foi discutido de forma tão representativa pela CONAE,

[...] não refletiu o conjunto das decisões da CONAE. Os avanços contidos no documento final da CONAE, resultado dos debates e disputas internas ocorridos no espaço democrático de discussão que esta possibilitou, não foram, em sua maioria, contemplados [...] (OLIVEIRA; outros, 2011, p. 485).

O novo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado na Câmara dos Deputados e em tramitação no Senado, estabelece 10 diretrizes e 20 metas para serem cumpridas até o ano de 2020, visando a garantia da qualidade de ensino, entre as quais prevê: valorização do magistério público da educação básica; duplicação da matrícula de educação técnica de nível médio; destinação dos recursos do Fundo Social do pré-sal para a área de ensino e ampliação do investimento público em educação até atingir 10% do Produto Interno Bruto do País (PIB).

No PL n. 8.035, referente ao novo Plano Nacional de Educação (2010-2020), há uma meta específica em relação à educação em tempo integral: a meta 6, que prevê a oferta da educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica, até 2020. Como estratégias para tal, propõe:

- 6.1) Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa.
- 6.2) Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.
- 6.3) Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema.
- 6.4) Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.
- 6.5) Orientar, na forma do art. 13, § 1º, inciso I, da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino. Atender as escolas do campo na oferta de educação em tempo integral, considerando as peculiaridades locais. (BRASIL, 2010b)

Dessa vez o Plano Nacional de Educação (2011-2020) apresenta um conjunto de metas para a questão da Educação Integral muito mais avançadas que o anterior, inclusive porque traduz integralmente o desenho do Programa Mais Educação,

reproduzindo para o âmbito de uma política de Estado as orientações de um programa governamental que ainda não se mostrou efetivo no que se refere ao funcionamento e impacto social. Isso significa que a Presidenta Dilma e o Congresso Nacional podem aprovar uma Política de Estado ainda não amadurecida pelo debate científico, político-democrático. Além disso, em várias oportunidades o Governo Federal já expressou que não pretende sancionar os 10% do PIB para a educação, apesar de ter sido aprovado na Câmara dos Deputados. Isso certamente levará o novo PNE ao mesmo destino que o velho.

Como podemos perceber a ampliação da jornada escolar e das funções que a escola pública passa a assumir, estão na ordem do dia no Brasil de hoje. Além do novo PNE, outras iniciativas estão fortalecendo a bandeira da Educação (em tempo) Integral.

Entretanto outro dispositivo de grande importância que também se encontra em tramitação no Congresso Nacional é Proposta de Emenda Constitucional de número 134, proposta pelo Deputado Federal Alcení Guerra (do DEM/ PR) e outros em 2007. Esta proposta foi encaminhada à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) e, após conclusão de seus trabalhos, foi criada uma Comissão Especial para analisá-la, cujos trabalhos foram concluídos, estando a proposta agora em tramitação na Câmara dos Deputados.

De acordo com o resultado final do trabalho da Comissão Especial, acrescido de uma proposta de substitutivo de sua relatora, com a aprovação da PEC 134, será garantida a educação integral, com jornada escolar de pelo menos 7 (sete) horas diárias, na escola ou em atividades escolares fora da escola, na educação infantil, ensino fundamental e médio regulares, sendo prevista a possibilidade de opção por essa jornada ampliada, pelas famílias ou estudantes, a critério dos sistemas de ensino.

Durante as Audiências Públicas em tomo da PEC 134, o Programa Mais Educação foi colocado como a saída para resolver todas ou boa parte das dificuldades em tomo da implementação dessa proposta. De acordo com André Lázaro, então Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e representando o Ministério da Educação durante a primeira audiência pública, realizada em 11 de maio de 2010:

O Programa Mais Educação, do Ministério da Educação, é um procedimento, dentre os muitos, da educação integral. Entre suas vantagens, destacou-se que o

Mais Educação não exige que a escola tenha espaço para acolher todas as crianças durante todo o tempo, pois infelizmente muitas escolas brasileiras não tem condições desse atendimento na medida em que funcionam com até 3 turnos de crianças: turno da manhã, do meio e da tarde. Portanto, o Mais Educação trabalha com a seguinte lógica: ampliação do tempo, dos espaços e das oportunidades de aprendizagem. Por tempo, entende-se a ampliação da jornada para pelo menos 7 horas diárias. Por espaços, valoriza-se a integração comunitária das escolas: a escola com clubes, igrejas, sindicatos, museus.

Sendo assim, o Programa Mais Educação é considerado na atualidade como a “nova estratégia” para promoção da Educação Integral no Brasil. Sobretudo por trabalhar a ideia da ampliação da jornada escolar, através da integração comunitária das escolas, criando territórios educativos, de forma a não alterar o funcionamento em 3 turnos, ampliando para fora dela a jornada escolar, em clubes, igrejas, sindicatos, museus etc. É importante ressaltar que em levantamento realizado pelo próprio Ministério da Educação, de acordo com o Censo Escolar, 59,42% das escolas públicas brasileiras não possuem nem ao menos uma quadra esportiva. De acordo com dados do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2012), no entanto, o percentual de escolas com quadras esportivas na Rede Pública é de 27,5%. Este percentual, em relação à Região Nordeste é de 9% (sendo o pior percentual do Brasil). É comum a estratégia atual de construção de escolas que contém apenas salas de aula precárias, além da estratégia dos anexos das escolas, providenciados de forma emergencial para garantir o atendimento à população.

A Proposta de Emenda à Constituição de número 134, proposta pelo Deputado Federal Alcení Guerra e outros em 2007, propõe acrescentar parágrafo ao art. 208 da Constituição Federal e dar nova redação ao parágrafo 1º do art. 211 da mesma lei. Tal proposta é feita nos termos do art. 60 da Constituição Federal, que orienta as propostas de emenda à constituição.

Considerando tais disposições, a PEC 134 foi encaminhada à Câmara dos Deputados, em 15 de agosto de 2007, prevendo a punição para o agente público responsável pela garantia à educação básica, em caso de criança e adolescente fora da escola e prevendo o atendimento em tempo integral nas escolas públicas, a partir da alteração dos artigos 208 e 211 da Constituição Federal.

Estes artigos, por sua vez, já sofreram outras emendas constitucionais, como as que se seguem: Emenda Constitucional 14 de 1996 - altera os incisos I e II do

artigo 208; altera os parágrafos 1 e 2, bem como propõe os parágrafos 4 e 5 ao artigo 211; Emenda Constitucional 53 de 2006 - altera o inciso IV do artigo 208 e inclui o parágrafo 5 ao artigo 211; Emenda Constitucional 59 de 2009 - altera os incisos I e VII do artigo 208, bem como altera o parágrafo 4 que havia sido incluído pela EC 14 de 1996.

Além disso, em maio de 2011, o Senado aprovou uma Lei que aumenta a jornada escolar de 800 para 960 horas anuais no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Outro projeto amplia a frequência exigida para aprovação de 75% para 80%). Os dois projetos também se encontram em tramitação e passarão ainda pela Câmara dos Deputados e pela Presidência.

Acerca da PEC 134, o destaque vai para o seu objetivo de consolidar na Carta Constitucional Federal a ampliação da jornada escolar e uma concepção de Educação Integral e de gestão, sem as condições estruturais e o financiamento adequado aos objetivos almejados. O que se observa é que o tema ganhou uma amplitude e força capazes de chegar a alterar a Constituição Federal, fato que precisa ser analisado com profundidade, buscando os sentidos e os desafios postos para as redes de ensino uma transformação de tal envergadura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma primeira constatação é que o arcabouço jurídico-institucional da educação brasileira ao final da década de 1990 e a longo da primeira década do Século XXI, expressou um grande interesse em ampliar a jornada escolar, visando inicialmente à proteção integral de crianças, jovens e adolescentes em situação de “vulnerabilidade” e “exclusão social”. Este tema teve o Estatuto da Criança e do Adolescente e os movimentos que protagonizaram sua institucionalização como grande mobilizadores, diante da necessidade de enfrentamento aos altos índices de violência a criança e ao adolescente, as altíssimas taxas de trabalho infantil, inclusive exploração sexual. Em função de tal demanda a escola pública é chamada a cumprir a tarefa de “proteger” e “educar”.

Na esteira da LDB/96 e do PNE (2001-2011), a ampliação da jornada escolar é reforçada juridicamente, porém focalizando o ensino fundamental e sem o financiamento (Fundef) que garantisse as condições objetivas de maneira a qualificar as atividades realizadas no contraturno, esse reforço não passou de um simulacro. No contexto dos Governos FHC, marcados pela implementação de políticas neoliberais de redução do Estado, a proteção às crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, se deu através de programas pontuais como o Escola Aberta (UNICEF), operados pelas Organizações Não Governamentais, envolvendo a comunidade nos finais de semana, utilizando-se do equipamento escolar para realização de atividades socioculturais. Esse foi o primeiro passo para a escola se transformar no principal instrumento de proteção das crianças e jovens das classes trabalhadoras, buscando prevenir o envolvimento destes com o trabalho precoce, drogas, violência e prostituição. Regendo tais iniciativas aparecem os acordos assinados entre o governo brasileiro e os organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, os quais orientavam para a necessidade de controlar a pobreza, visando amenizar os custos sociais e humanos de um capitalismo que, para enfrentar sua crise, reestrutura sua lógica de produção e pressiona as nações a diminuírem suas Políticas Públicas, reduzindo gastos com políticas sociais, desregulamentando o trabalho, destruindo direitos e gerando o aumento do desemprego, da fome e da miséria. A escola pública básica, a partir desse momento começa a passar por um processo de reconfiguração de suas funções, diante das demandas para formação do novo trabalhador flexível e,

simultaneamente, vai assumindo novas funções em substituição as políticas sociais de cunho universalistas.

Sob o arcabouço jurídico-institucional herdado dos governos FHC, essa lógica de reconfiguração das funções da escola foi sendo aperfeiçoada. Depois da universalização do ensino fundamental, a melhoria da qualidade da escola pública básica ganhou a proa do discurso político, sendo o governo Lula o seu maior defensor, inicialmente como forma de redução da fome e da pobreza e, posteriormente atrelada a uma estratégia de aceleração do crescimento e desenvolvimento econômico. Mantendo as bases da política econômica superavitária, centrada na regressividade tributária e no pagamento da dívida pública, o financiamento das políticas sociais e da educação em particular, teve um sensível aumento, controlado de maneira a não comprometer a lógica do crescimento econômico. Como é o caso do FUNDEB, que aumentou os recursos para a educação básica, mas não o suficiente para melhorar significativamente a educação dos filhos das classes trabalhadoras.

O Plano de Desenvolvimento da Educação, considerado como um tipo de Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) “da Educação” entra em cena dando o tom do aperfeiçoamento das reformas educacionais, implantando a “visão sistêmica” da política educacional. No que se refere a Educação (em tempo) Integral, ao ser lançado o Programa Mais Educação como uma ação do PDE, vislumbramos um fortalecimento jurídico-institucional da ideia de ampliação da jornada escolar. Entretanto, sendo que este se dá através de outro conteúdo, mais articulado e orgânico a uma nova estratégia de gestão gerencial, pautada na ideia de integração de setores, participação da comunidade, parcerias público-privadas. Proteger para melhorar os indicadores de escolarização é a finalidade central da política, quando observamos que o IDEB é a principal estratégia de avaliação. Embora seja feito um enorme investimento para a elaboração de uma inovadora concepção de Educação Integral, que parte da ideia de que a escola não pode ser tratada como uma instituição total e, portanto, não se pode pretender abarcar sozinha a formação integral. Desta forma, o Programa propõe que se convoque a todos, para que sejam responsáveis pela educação, ampliando-se as tarefas de formação integral para a comunidade.

Nesse aspecto, o Mais Educação revela-se muito mais como parte da lógica de ampliação das responsabilidades da Escola e da comunidade, do que de fato como indutor de uma formação integral. Ampliar o espaço educativo para além dos

espaços da escola, envolvendo sujeitos e organizações das comunidades, sem a melhoria das condições de trabalho, com a desvalorização dos profissionais da educação, com um piso salarial limitado, um financiamento aquém da amplitude do projeto ensejado e lançando mão de um instrumento de regulação baseado no controle de resultados, é notadamente a transferência do modelo de gerenciamento empresarial para o âmbito da educação. Considerando esses elementos, podemos perceber que as propostas em curso não tratam de resolver a problemática da escola como instituição total e sim de mascarar as fragilidades desta para realizar a sua tarefa ao mesmo tempo em que outras tarefas começam a lhes ser impostas.

Assim, o contexto da implementação do Programa Mais Educação se caracteriza pela defesa da ampliação da jornada escolar, ancorada na doutrina de proteção integral das crianças e dos adolescentes, vítimas da intensificação do trabalho de seus pais e da exploração do trabalho infantil. Ou seja, mais trabalho para os pais, mais escola para os filhos. Como uma Educação Integral que supra a ausência da convivência familiar, mas também supra a ausência de outras políticas sociais.

Trata-se de uma nova fase da educação escolar na perspectiva compensatória. Agora através de uma estratégia diferenciada, que propõe uma descentralização (desconcentração) da execução ao âmbito das escolas, uma maior responsabilização dos sujeitos que estão na ponta do processo educativo, bem como uma conjugação de esforços de várias políticas para que essas ações sejam desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.R.S. Pierre Bordieu: a transformação social no contexto de “A reprodução”. *INTER-AÇÃO*. Revista da Faculdade de Educação, Editora da UFG, Goiânia, v. 30, n. 1, p. 139-155, 2005.

ALVES, L. R. G.. Práticas inventivas na interação com as tecnologias digitais e telemáticas: o caso do Gamebook Guardiões da Floresta. **Revista de Educação Pública**, v. 25, p. 574-593, 2016.

ALVES, L. R. G.; LAGO, A.; NOVA, C. C. Educação a distância e comunicação interativa. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (Org.). **Educação e tecnologia: trilhando caminhos**. Salvador: Uneb, 2006. v. 1. p. 11-34.

ALVES, L. R. G.; MOREIRA, J. A. (Org.). **Tecnologias e aprendizagens:** delineando novos espaços de interação. Salvador: Editora da UFBA, 2017. v. 1. 253p.

ARENDT, H. A crise na educação. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 221-247.

ARROYO, Miguel Gonzales. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, s.l., n. 65, p. 3-10, 1988.

ABRAFI. **CNE aprova parecer com diretrizes para reorganização dos calendários escolares e realização de atividades não presenciais pós retorno.** Publicado em 28 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.abrafi.org.br/index.php/site/noticiasnovo/ver/3214>. Acesso em: 5 maio 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 31 mai. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 31 de mai. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Lei n. 8035 de 2010.** (em tramitação no Congresso Nacional). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em 31 mai. 2013

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020.** Brasília: Congresso Nacional, 2011.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei n.8.060, Brasília, 1990.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB** - resultados e metas atualizados em setembro/08. MEC/ INEP: Brasília, 2008b.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº9.394 de 20/06/1996, Brasília, 1996.

BRASIL. **Caderno Bairro Escola**. MEC/ UNICEF/ PBH/ PNI/ AEA: Brasília, 2007g.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1998a.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº10.172, de 09/01/2001, Brasília, 2001

BRASIL. **Portaria Interministerial nº17, de 24/04/2007**, Brasília, 2007a.

BRASIL. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Decreto 6094 de 24/04/2007. Brasília, 2007b.

BRASIL. **Lei do FUNDEB**. Lei nº1 1.494, de 20/06/2007, Brasília, 2007c.

BRASIL. **Decreto 6253, de 13 de novembro de 2007** - Regulamenta a Lei do FUNDEB. Brasília, 2007d.

BRASIL. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Decreto nº 6.094 de 24/04/2007. Brasília, 2007e.

BRASIL. **Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral**. MEC/SECAD: Brasília, 2009d. BRASIL. Resolução n. 43 de outubro de 2008 0 referente ao PDDE Educação Integral. FNDE: Brasília, 2008a.

BRASIL. **Resolução n. 20 de 6 de maio de 2011** - dispõe sobre a destinação de recursos para assegurar a educação integral de 7 horas diárias. MEC/ FNDE: Brasília, 2011b.

BRASIL. **Resumo Técnico - Censo Escolar 2009**. MEC/INEP: Brasília, 2010c. BRASIL. **Resumo Técnico - Censo Escolar 2010**. MEC/ INEP: Brasília, 2011a.

BRASIL. **Resumo Técnico - Censo Escolar da Educação Básica**. 2011. MEC/INEP: Brasília, 2012. BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. MEC: Brasília, 2007f.

BRASIL. **Programa Mais Educação - Educação Integral**. MEC/

BRASIL. **Programa Mais Educação - Rede de Saberes**. MEC/SECAD: Brasília - DF, 2008e. BRASIL. **Programa Mais Educação - Salto para o Futuro**. MEC/

BRASIL. **Programa Mais Educação - Gestão Intersectorial no Município**. MEC/SECAD: Brasília, 2008g.

BRASIL. **Programa Mais Educação - Educação Integral: texto de referência para o debate nacional**. MEC/SECAD: Brasília, 2009c.

BRASIL. **Avaliação da rede de educação para a diversidade** - Texto referencial para

processos avaliativos no âmbito da rede de educação para a diversidade. MEC/SECAD: Brasília, 2009a.

BRAYNER, F.H.A. **Ensaio de Crítica Pedagógica**. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 141-142.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

COELHO, L.C.C. **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: Faperj, 2009.

Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual do Estado de Goiás - 2020 /2022 BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

GUMBOWSKY, A.; JURASZEK, L.; NOERNBERG, E. I.; MAIA, E. D. W. da; **Educação E Desenvolvimento Regional: A UNESCO e as Interseções Com O Desenvolvimento Regional**

CARREHER, Terezinha Nunes (Org.). **Aprender pensando**: contribuições da psicologia cognitiva para a Educação. 5. ed. Petrópolis, 1990.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: _____(Org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, 15 – 31.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CRUZ, Vitor. **Dificuldades de aprendizagem**: fundamentos. Portugal: Porto Editora, 1999.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação. Documento Final**. Brasília (DF): MEC/CONAE, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. 12 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich (et. al.). **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Centauro, 2003.

MAURÍCIO, V. M. Literatura e representações da escola pública de horário integral, *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 27, p. 40-56, dez. 2004.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MOREIRA, A. F. B. **Propostas curriculares alternativas:** limites e avanços. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p.109-138, 2000.

NUNES, C. Anísio Teixeira: **a poesia da ação.** *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 16, p. 5-18, abr. 2001.

PAIVA, V. **O populismo e a educação no Rio de Janeiro:** resposta a Darcy Ribeiro. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 22, p. 134-137, 1985.

PARO, V. et al. **A escola pública de tempo integral:** universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, s.l., n. 65, p. 11-20, 1988.

_____. **Viabilidade da escola pública em tempo integral.** *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 29, p. 86-99, 1988.

_____. **Escola de tempo integral:** desafio para o ensino público. São Paulo: 1988, Cortez.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. In: **Revista Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 100, Campinas, out., 2007.

SISTO, Fermino Fernandes. **Avaliação de dificuldade de aprendizagem:** uma questão em aberto. In: _____; DOBRÁNSZKY, Enid Abreu; MONTEIRO, Alexandrina (orgs.). **Cotidiano escolar:** questões de leitura matemática da aprendizagem. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: USF, 2001.

TAYLOR, F. W.. **Princípios da Administração Científica.** Tradução de Arlindo Vieira Ramos. 8ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

VIÑAO-FRAGO *apud* PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B. e MENEGAZZO, M. A. **Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar:** uma trajetória de pesquisa. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 27, p. 57-69, dez. 2004.