

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

PAULO SÉRGIO CANTANHEIDE FERREIRA

**DIREITOS, CIDADANIA E EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS
ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE GOIÁS (2007-2017):
UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOS SUJEITOS DA
ESCOLA**

Goiânia
2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☐ Dissertação ☒ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

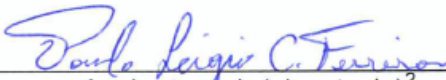
Nome completo do autor: Paulo Sérgio Cantanheide Ferreira

Título do trabalho: Direitos, cidadania e educação integral nas escolas estaduais do município de Goiás (2007-2017): uma análise a partir da experiência dos sujeitos da escola.

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 31 / 05 / 2019

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

PAULO SÉRGIO CANTANHEIDE FERREIRA

**DIREITOS, CIDADANIA E EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS
ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE GOIÁS (2007-2017):
UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOS SUJEITOS DA
ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação, Projeto Interinstitucional UEG-UFG.

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Miriam Fábila Alves

Goiânia
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ferreira, Paulo Sérgio Cantanheide
DIREITOS, CIDADANIA E EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS
ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE GOIÁS (2007-2017): [manuscrito] :
UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOS SUJEITOS DA
ESCOLA. / Paulo Sérgio Cantanheide Ferreira. - 2019.
15, 182 f.

Orientador: Profa. Dra. Miriam Fábila Alves.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2019.
Bibliografia. Anexos.
Inclui siglas, tabelas, lista de tabelas.

1. Educação Integral.. 2. Direito.. 3. Cidadania. . 4. Sujeitos da
escola.. I. Alves, Miriam Fábila , orient. II. Título.

CDU 37.014

ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE TESE DE PAULO SÉRGIO CANTANHEIDE FERREIRA – Aos vinte e nove dias do mês de abril do ano de dois mil e dezenove (29/04/2019), às 14h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a **Miriam Fábila Alves**, orientadora, doutora em **Educação** pela UFMG; Prof.^a Dr.^a **Mirza Seabra Toschi**, doutora em **Educação** pela UNIMEP; Prof. Dr. **Romilson Martins Siqueira**, doutor em **Educação** pela UFG; Prof.^a Dr.^a **Marcilene Pelegrine Gomes**, doutora em **Educação** pela UFG e Prof. Dr. **João Ferreira de Oliveira**, doutor em **Educação** pela USP para, sob a presidência da primeira e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da tese intitulada: **“Direitos, cidadania e educação integral nas escolas estaduais do município de Goiás (2007-2017): uma análise a partir da experiência dos sujeitos da escola”**, em nível de Doutorado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Paulo Sérgio Cantanheide Ferreira**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof.^a Dr.^a **Miriam Fábila Alves**, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida ao autor da tese que, em 30 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu o examinando, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a tese foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **DOUTOR EM EDUCAÇÃO** pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da tese na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 19h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de tese e, para constar, eu, **Adenilde de Oliveira Souza**, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



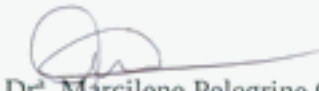
Prof.^a Dr.^a **Miriam Fábila Alves**
Presidente – PPGE/FE/UFG



Prof.^a Dr.^a **Mirza Seabra Toschi**
Membro – UEG



Prof. Dr. **Romilson Martins Siqueira**
Membro – PUC/GO



Prof.^a Dr.^a **Marcilene Pelegrine Gomes**
Membro – UFG



Prof. Dr. **João Ferreira de Oliveira**
Membro – PPGE/FE/UFG

Dedico este trabalho às professoras, gestoras, profissionais escolares e estudantes das escolas estaduais Cora Coralina, Dom Abel, Colégio Mestre Nhola e Colégio Albion de Castro Curado, bem como a todas as mulheres e homens que, no interior de uma sala de aula, conseguem conciliar luta e afeto, indignação e ternura, não permitindo que o descaso histórico da sociedade brasileira com a educação pública cale suas vozes, porém sem jamais abrir mão da beleza e da nobreza que envolve a arte de ensinar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Bom Deus por ter iluminado minha mente e sensibilizado meu coração para a realização deste estudo e a todas as pessoas que contribuíram para que ele acontecesse, em especial:

A minha comunidade religiosa, pelo apoio e por compreender a minha ausência em função dos trabalhos acadêmicos.

A todos os profissionais da educação e aos estudantes das escolas em que esta pesquisa foi realizada, pela compreensão, companheirismo e disponibilidade em contribuir com as atividades de pesquisa.

A minha amiga e orientadora, Miriam Fábria Alves, por demonstrar paixão pelo tema e não ter medido esforços para a realização do trabalho. Com sua amizade, sensibilidade e companheirismo, foi menos sofrível do que eu imaginei que seria.

À Universidade Estadual de Goiás, pela proposição do DINTER, e aos amigos que fizeram parte desta etapa, nas pessoas de Rodrigo Bastos Daúde, Rosivaldo Pereira e Lídia Cruz Ribeiro.

Aos amigos do Grupo de Estudos Políticas Educacionais (GEPED), pelo companheirismo e produção coletiva.

Aos professores/pesquisadores Dr. João Ferreira de Almeida (UFG), Dra. Sandra Valéria Limonta (UFG) e Dra. Mirza Seabra Toschi (UEG), que muito acrescentaram no exame de qualificação.

Na escola dos meus sonhos, a interdisciplinaridade permite que os professores de biologia e educação física se complementem; a multidisciplinaridade faz com que a história do livro seja estudada a partir da análise dos textos bíblicos; a transdisciplinaridade introduz a aula de meditação e dança e associa a história da arte a história das ideologias e das expressões litúrgicas [...]. Na escola dos meus sonhos, os professores são bem pagos e não precisam pular de colégio em colégio para poder se manter. Pois é a escola de uma sociedade onde a educação não é privilégio, mas direito universal, e o acesso a ela, dever obrigatório.

Frei Betto (2018)

DIREITOS, CIDADANIA E EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE GOIÁS (2007-2017): UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOS SUJEITOS DA ESCOLA

RESUMO

A tese tem como objetivo fazer uma análise crítica dos dez anos da política de educação integral nas escolas estaduais do município de Goiás, em interlocução com as políticas educacionais do estado e da Federação, a partir das experiências dos principais sujeitos da educação escolar, ou seja, estudantes, professores e gestores. A pesquisa foi desenvolvida sob o viés qualitativo e interpretativo e utilizou como técnicas de levantamento de dados a produção bibliográfica, a pesquisa documental, entrevistas realizadas com professores e gestores, questionários aplicados aos estudantes e gestores e rodas de conversa com estudantes de quatro escolas do município de Goiás. Para analisar a relação entre a proposição política das instituições públicas, os demais atores sociais envolvidos na dinâmica do campo e as práticas sociais dos sujeitos da escola, a tese utiliza o Ciclo de Política de Ball e Mainardes (2011). Buscou-se em Bourdieu um referencial teórico-metodológico para a identificação e a compreensão das práticas sociais dos referidos sujeitos em suas experiências na escola de educação integral. A partir do pressuposto de que a escola de educação integral encontra a sua razão de ser na efetivação do direito à educação e à cidadania, a reflexão de Arroyo (2012) sobre a ampliação da jornada escolar na perspectiva do direito a mais espaço e mais tempo para um justo e digno viver foi adotada como referência para discutir a experiência em Goiás. Ao ocupar um espaço no interior do debate sobre as políticas educacionais no Brasil e no estado de Goiás, a educação integral passa a ser uma arena de disputa no interior do campo dessas políticas. A pesquisa constata, na experiência dos sujeitos da escola, uma denúncia de violação dos direitos básicos da infância e da adolescência, subjacente aos relatos dos alunos, e uma reivindicação pela valorização do trabalho docente pelos professores. Também merece destaque nas conclusões da pesquisa a constatação de que a naturalização da cultura do improviso e do sentido assistencialista atribuídos à escola de educação integral é um empecilho para a efetivação dos direitos, do mesmo modo que a descontinuidade e a instabilidade das políticas educacionais no Brasil e o descompromisso das três esferas do Estado brasileiro com uma política de educação integral capaz de garantir direito e cidadania.

Palavras-chave: Educação integral. Direito. Cidadania. Sujeitos da escola.

RIGHTS, CITIZENSHIP, AND INTEGRAL EDUCATION IN STATE SCHOOLS, GOIÁS MUNICIPALITY: AN ANALYSIS FROM THE EXPERIENCE OF SCHOOL SUBJECTS

ABSTRACT

The thesis aims to make a critical analysis of the ten years of the integral education policy in the state schools of the city of Goiás, in interlocution with the educational policies of the state and the Federation, based on the experiences of the main subjects of school education, that is to say: students, teachers and managers. The research was developed under the qualitative and interpretative bias and used bibliographic review, documentary research, interviews and questionnaires applied to teachers and managers, and dialogue circles with students from four schools in the city of Goiás as data collection techniques. In order to analyze the relationship between the political proposition of public institutions, the other social actors involved in the field dynamics and the social practices of the subjects of the school, the thesis uses the Ball and Mainardes Policy Cycle (2011). Bourdieu's Field Theory sought a theoretical methodological reference for the identification and understanding of the social practices of these subjects in their experiences in the school of integral education. Based on the assumption that the school of integral education finds its *raison d'être* in the realization of the right to education and citizenship, Arroyo's (2012) reflection on the extension of the school day in the perspective of the right to more space and more time to a fair and dignified living was a reference to discuss the experience in Goiás. By occupying a space within the debate on educational policies in Brazil and the State of Goiás, integral education becomes an arena of dispute within the field of educational policies. By placing integral education within the correlation of political strength in the field of educational policies in Brazil, research finds, in different aspects of school education, a mismatch between the demands of the subjects of the school by right and citizenship and the offer provided by the public power.

Keywords: Integral education. Law. Citizenship. School subjects.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 — Modelo de cartaz utilizado para dinâmica de grupos nas rodas de conversa	95
Tabela 2 — Quadro da distribuição das redes de ensino no município de Goiás em 2017	99
Tabela 3 — Dados da infraestrutura das escolas públicas do município de Goiás	101
Tabela 4 — Matrículas na educação básica no município de Goiás em 2016 e 2017	101
Tabela 5 — Identificação das escolas de educação integral do município de Goiás e quadro de pessoal	102
Tabela 6 — Quadro da infraestrutura das escolas de educação integral do município de Goiás	103
Tabela 7 — Quadro de referências apresentadas nos grupos de discussão dos alunos sobre a importância da escola de educação integral	119
Tabela 8 — Quadro da apreciação dos alunos sobre a experiência na escola de educação integral	123

LISTA DE SIGLAS

Caic	Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/GO	Conselho Estadual de Educação de Goiás
CEI	Centro de Educação Integrada
CEPI	Centro de Educação em Período Integral
CF/1988	Constituição Federal de 1988
Ciep	Centro Integrado de Educação Pública
CME	Conselho Municipal de Educação
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
FEE	Fórum Estadual de Educação
FME	Fórum Municipal de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação e Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
REE	Rede Estadual de Educação
Seduc/GO	Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SEDUCE	Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte
IFG	Instituto Federal de Goiás
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	A EXPERIÊNCIA DAS COLETIVIDADES NAS LUTAS HISTÓRICAS POR DIREITO, CIDADANIA E EDUCAÇÃO	20
1.1	Os embates sociais como condições históricas para a efetivação dos direitos	21
1.2	O Estado, a institucionalização dos direitos e a luta dos trabalhadores	25
1.3	O sequestro da cidadania e a instrumentalização da educação escolar	30
2	ESCOLA, EDUCAÇÃO INTEGRAL E O CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DE GOIÁS	40
2.1	Da experiência pessoal à política social: em busca de uma referência metodológica	42
2.1.1	<i>Habitus</i> , campo e capital como ferramentas de pensar a prática social dos sujeitos da escola	44
2.2	O Ciclo de Políticas e as possibilidades metodológicas para a educação integral	48
2.3	O campo da política educacional e sua especificidade epistemológica	51
2.3.1	Compreendendo o campo das políticas educacionais no Brasil	55
2.4	Panorama atual do debate sobre a política de educação integral no Brasil a partir da análise do Ciclo de Políticas	60
2.4.1	Elementos de uma política pública de educação integral	63
2.4.2	Contexto de influência: das reivindicações populares às formalidades do poder	66
2.4.3	O contexto de produção de texto, as tramas políticas e o direito à educação	68
2.4.3.1	O Programa Mais Educação como ponto de partida do contexto de produção de texto	70
2.5	Política de educação integral no estado de Goiás sob a ótica do Ciclo de Políticas	74
2.5.1	O processo de construção do Plano Estadual de Educação (PEE, 2015-2025)	77

2.5.2	O Pacto pela Educação como impulso para o contexto de prática	79
2.5.2.1	Os CEPs: a reforma educacional no âmbito da educação integral	80
3	A EDUCAÇÃO INTEGRAL E OS SUJEITOS DA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE GOIÁS	86
3.1	A pesquisa de campo: procedimentos metodológicos	89
3.1.1	As entrevistas	90
3.1.2	As rodas de conversa	92
3.2	Tecendo a análise dos dados da pesquisa de campo	96
3.2.1	A realidade humana, cultural e material das escolas pesquisadas	97
3.2.2	As escolas de educação integral no município de Goiás	102
3.2.2.1	As escolas pesquisadas: o que dizem os dados	104
3.2.2.2	Educação para a cidadania: princípio pedagógico ou drama escolar?	109
3.3	As experiências dos alunos e os sentidos atribuídos à escola	112
3.3.1	A experiência de espaço na perspectiva da educação integral e dos direitos	116
3.3.2	Os alunos e a escola: sentidos, sentimentos e sonhos	118
3.4	A experiência docente na escola de educação integral no município de Goiás	124
3.4.1	Processo de transição e adaptação das escolas ao tempo integral	125
3.4.2	O caráter experimental e as mudanças na proposta de ampliação do tempo escolar	127
3.4.3	A experiência pedagógica e a tensão entre o contexto de produção de texto e o contexto de prática	128
3.4.4	A estagnação da estrutura física e financeira nas escolas de educação integral	131
3.4.5	(Des)Valorização do trabalho docente: os desafios da educação integral para os professores	133
3.4.6	Escola de educação integral: uma exigência da educação ou solução para problemas sociofamiliares	136
	CONCLUSÃO	143

REFERÊNCIAS	149
ANEXO A: Roteiro para as rodas de conversa	156
ANEXO B: Questionário para aferição de dados dos alunos	160
ANEXO C: Questionário para aferição de dados da infraestrutura das escolas respondido pelos gestores	163

INTRODUÇÃO

Em 2017 completaram-se dez anos do início da experiência de escola em tempo integral no município de Goiás, o que tem ensejado muitos questionamentos sobre a experiência realizada nesta década. Diante disso, a presente tese se propõe a fazer uma análise da política de educação integral no referido município, a partir da experiência dos sujeitos, professores, gestores e alunos de quatro escolas estaduais de ensino fundamental que, durante esse período, optaram pela ampliação da jornada escolar. A pesquisa foi desenvolvida nas seguintes escolas: Escola Cora Coralina (1º ao 5º ano), Escola Dom Abel (1º ao 5º ano), Colégio Mestre Nhola (1º ao 5º ano) e Colégio Albion de Castro Curado (6º ao 9º ano).

A tese tem como objetivo realizar uma análise crítica dos dez anos da política de educação integral nas escolas estaduais do município de Goiás, em interlocução com as políticas educacionais do estado e da Federação, a partir das experiências dos principais sujeitos da educação escolar, ou seja: estudantes, professores e gestores.

Com esse propósito, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: como os sujeitos das escolas de educação integral da rede estadual no município de Goiás apreciam e avaliam a ampliação do tempo escolar na perspectiva do direito e da cidadania? A reflexão será motivada pelos seguintes objetivos específicos:

- analisar as noções de direito, cidadania e educação, destacando algumas experiências históricas de lutas e enfrentamentos sociais que culminaram em conquista e efetivação do direito à educação e à cidadania;
- compreender a educação em tempo integral como política educacional pública, analisando a experiência de Goiás na abordagem do Ciclo de Políticas;
- avaliar as escolas, tanto em sua estrutura física como em seus projetos pedagógicos, a partir da experiência em tempo integral, em vista da efetivação dos direitos e da construção da cidadania;
- analisar as condições de vida material e as experiências extraescolares dos alunos, a fim de identificar como esses sujeitos incorporam tais experiências e como elas se refletem no cotidiano da escola;
- identificar em que medida existe sintonia e/ou assimetria entre as demandas de espaço-tempo apresentadas pelos alunos e a experiência de escola em tempo integral ofertada no município de Goiás nos últimos dez anos.

A partir do problema e dos objetivos apresentados, a pesquisa assumiu os seguintes princípios definidores da perspectiva de análise: a interlocução entre a experiência local e a política educacional em âmbito nacional; a experiência dos sujeitos para os quais a política é destinada como principal referencial de análise avaliativa da mesma; e o reconhecimento dos sujeitos envolvidos no processo como sujeitos de direito e destinatários de uma educação para a cidadania.

Considerando que a experiência dos sujeitos da escola, na perspectiva do direito à educação, constitui fator preponderante na análise desenvolvida, para dar conta desse caráter do estudo adotamos como referencial teórico de pesquisa a noção de experiência inerente ao trabalho de Bourdieu (1989, 2001), por meio da inter-relação dos conceitos de *habitus*, *campo* e *capital* presentes na teoria do campo desenvolvida pelo autor. Esses conceitos nos permitiram compreender como as experiências oriundas da convivência sociofamiliar são incorporadas nos sujeitos da escola e adentram o espaço escolar, influenciando a postura desses sujeitos no cotidiano da escola, bem como suas práticas sociais na arena de disputa das narrativas e representações sobre a educação integral.

Interessa-nos perceber como os sujeitos da escola acolhem a educação integral como concepção pedagógica, experiência de ampliação da jornada escolar e política educacional. Para a análise desta última utilizaremos o instrumental analítico do Ciclo de Políticas por meio dos trabalhos de Ball e Mainardes (2011) e Mainardes (2006), o que nos permitirá confrontar a experiência dos sujeitos da escola (contexto de prática) com o processo de construção e proposição da política de educação integral, tanto em âmbito nacional como estadual (contexto de influência e contexto de produção de texto).

Para trabalhar a educação integral na escola sob a perspectiva do direito e da cidadania dos sujeitos da escola, recorreremos à fundamentação teórica de Arroyo (2012). Em sua abordagem sobre a educação integral, o autor destaca que essa política educacional encontra maior legitimidade se estiver voltada para as experiências de pessoas reais e concretas, acolhidas como sujeitos de direito em uma experiência educacional em que a concessão de mais tempo e espaço para a educação da infância e da juventude seja assimilada como um direito. O debate sobre escola, direito e cidadania no cenário sociopolítico do Brasil contemporâneo será ampliado com as contribuições de Libâneo (2012, 2014), Alves (2014) e Paro et al. (1998).

Para apresentar a discussão atual sobre a escola em tempo integral e a educação integral, abordando a relação entre a ampliação da jornada escolar e a concepção pedagógica de uma educação integral e multidimensional, contaremos com as contribuições de Cavaliere

(2014), Coelho (2014), Guerreiro e Leite (2014), Limonta (2012, 2013), Santos (2014) e Souza (2016).

A pesquisa de campo foi motivada pelo contato com as escolas em tempo integral da cidade de Goiás, que nos despertou para as suas potencialidades, bem como para os limites daquela experiência, que já se desenvolvia há quase dez anos no município. Ao frequentar algumas das escolas pesquisadas para a realização de palestras e a formação de professores, motivadas pelo estudo feito para a nossa dissertação de mestrado — cujo tema foi “A não violência como princípio norteador do processo de aprendizagem” —, em conversas livres com os professores sobre suas experiências na escola em tempo integral pudemos perceber alguns impactos causados na vida dos alunos com a ampliação da jornada escolar, por exemplo: o fato de os alunos da área rural terem que deixar a escola devido à impossibilidade de conciliar a distância de suas residências com o aumento da jornada; a dificuldade apresentada por alguns alunos para fazer as refeições fora de casa; e mesmo a resistência de alguns pais a ficar muito tempo distantes dos seus filhos.

Esses impactos nos despertaram para duas necessidades: primeiro, pensar a escola em tempo integral a partir da perspectiva do aluno, e em seguida fazer uma análise avaliativa da experiência desenvolvida no município de Goiás, com foco na experiência de alunos, professores e gestores que participam desse processo.

Se considerarmos que as discussões sobre a escola em tempo integral costumam concluir pela necessidade de que esse tema seja tratado como uma política de Estado para a educação brasileira, os estudos das experiências locais adquirem grande relevância para que se possa traçar, a partir das capilaridades, uma visão panorâmica das experiências que estão sendo desenvolvidas e das políticas implementadas em âmbito nacional. Tais estudos enfatizam o caráter subjetivo de cada experiência, porém informam e avaliam sua objetividade em face de uma possível política nacional de educação.

Nesse sentido, reafirmamos a importância de analisar, por meio da dinâmica do Ciclo de Políticas, a experiência local em relação com a política nacional, tanto no que tange às experiências dos sujeitos educacionais como na perspectiva de sistematização de uma política nacional de educação voltada para a escola em tempo integral.

No caso da experiência desenvolvida no município de Goiás, a pesquisa apresenta originalidade, pois, conforme informação dos servidores públicos que atuam nas escolas pesquisadas, desde o início dessa experiência na cidade não fora realizada nenhuma pesquisa dessa natureza.

A pesquisa realizada por Dias (2015), que fez um levantamento da produção acadêmica sobre a escola e a educação em tempo integral na região Centro-Oeste entre os anos de 2008 e 2014, compila um total de cinco dissertações e uma tese sobre o tema no estado de Goiás. Realizada em novembro de 2018, a nossa pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES¹, com trabalhos defendidos entre 2013 e 2017, encontrou quatro teses de doutorado e sete dissertações de mestrado que analisam e/ou avaliam a política de educação integral no estado de Goiás.

A maioria dos trabalhos reflete sobre o tema na dimensão da escola pública em geral ou na rede estadual de educação como um todo, sem abordar uma localidade específica: Freitas (2011), Silva (2011a), Silva (2011b), Ramos (2012), Costa (2017) e Silva (2015). As experiências nos municípios aparecem em seis trabalhos, dos quais cinco trabalham o tema no município de Goiânia, sob diferentes abordagens: Canelada (2011), Póvoa (2013), Pereira (2016), Gomes (2016) e Vicente (2017). Barros (2008) analisa a experiência realizada no município de Goianésia (GO).

Outro aspecto que confere originalidade a nossa pesquisa é o fato de abordar o tema a partir da experiência dos sujeitos dos processos educacionais (professores, gestores e alunos) na perspectiva de efetivação do direito à educação. Das pesquisas disponíveis no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, os trabalhos de Nascimento (2013) e Paiva (2017) são os que mais se aproximam da nossa perspectiva. As autoras investigam os sentidos e significados atribuídos pelas crianças à escola em tempo integral. Já os trabalhos de Póvoa (2013) e Garcia (2017) investigam o tema a partir da percepção e da concepção dos professores. Porém, embora as abordagens desses autores partam da experiência do sujeito, as duas primeiras se concentram no universo simbólico da infância, e os outros dois no trabalho docente e na eficácia pedagógica de projetos específicos. Ambos não contemplam o alunado como sujeito do processo político e, tampouco, analisam o tema pelo viés da efetivação dos direitos e das experiências e práticas sociais dos sujeitos.

Vemos, portanto, que o tema é bastante abrangente e supõe um amplo diálogo com a realidade sociocultural do nosso tempo, a fim de que possamos criar um elo reflexivo entre a experiência local e a realidade global. Ao ser desenvolvida a partir do princípio da efetivação dos direitos, bem como do diálogo com a realidade dos sujeitos educacionais, esta pesquisa apresenta a relevância de possibilitar a avaliação da implantação e do desenvolvimento de uma política de escola em tempo integral, tendo como referência o direito ao tempo e ao espaço para

¹ Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses/#/>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

um justo e digno viver. Considerando que a experiência em tela já acontece há dez anos, a presente pesquisa poderá fornecer subsídios para educadores, gestores e instituições governamentais que atuam na operacionalização de políticas educacionais voltadas para a escola em tempo integral.

A pesquisa foi desenvolvida sob o viés qualitativo e interpretativo e utilizou como técnicas de levantamento de dados pesquisa bibliográfica, entrevistas, aplicação de questionário, análise documental e rodas de conversa.

Para a apresentação da tese organizamos a seguinte estrutura: no primeiro capítulo do trabalho iremos nos concentrar no aprofundamento das noções de direito, cidadania e educação a partir de uma perspectiva histórica, destacando as experiências de lutas e enfrentamentos sociais como fatores preponderantes para a conquista e efetivação dos direito à educação e à cidadania. Assim, buscaremos analisar como as noções de direito e cidadania, construídas a partir dos enfrentamentos que se deram na aurora da modernidade ocidental — e hoje nas instituições sociais da contemporaneidade —, influenciaram o processo de luta, conquista e efetivação do direito à educação, tendo como referência a educação em tempo integral como meio de efetivação de direitos. Para essa reflexão contaremos com as contribuições de Pinsky (2013), Florenzano (1988), Karnal (2016), Konder (2016), Mondaini (2016), Siqueira Jr e Oliveira (2007), Singer (2016) e Arroyo (1993).

No segundo capítulo, nos voltaremos para a compreensão da educação em tempo integral como política educacional pública. Inicialmente, frente ao desafio de conduzir a reflexão abordando, a um só tempo, o caráter subjetivo da experiência dos sujeitos da escola e a objetividade de uma política pública, recorreremos a Bourdieu (1989, 2001) como um referencial metodológico que nos permitisse fazer essa mediação. O segundo passo que daremos nesse capítulo, rumo à análise dos dados de pesquisa, será a reflexão acerca do processo de construção da referida política no Brasil e no estado de Goiás, por meio do instrumental analítico do Ciclo de Políticas.

No terceiro capítulo, privilegiando a experiência dos sujeitos da escola de educação integral no município de Goiás, analisaremos os dados de pesquisa levantados no trabalho de campo. Inicialmente, apresentaremos a descrição das atividades de pesquisa desenvolvidas nas entrevistas, nas proposições de questionários e nas rodas de conversa. Em seguida, traçaremos um panorama geral da realidade escolar no município de Goiás, com ênfase nas escolas onde a pesquisa se desenvolveu. Finalmente, analisaremos os dados de pesquisa na perspectiva das experiências dos sujeitos, do direito e da cidadania.

1 A EXPERIÊNCIA DAS COLETIVIDADES NAS LUTAS HISTÓRICAS POR DIREITO, CIDADANIA E EDUCAÇÃO

Neste capítulo buscaremos compreender como se deu o processo de construção das noções de direitos, cidadania, educação e escola a partir do advento da modernidade ocidental, bem como o modo com que os reflexos desse processo condicionam a relação entre essas instituições na contemporaneidade. A partir do pressuposto de que direitos e cidadania são conquistas decorrentes do processo das lutas sócio-históricas, pergunta-se: quais devem ser as características da escola que pretende ser espaço de efetivação do direito à educação e lugar de formação para a cidadania?

Para enfrentar essa indagação, contaremos com as contribuições de Arroyo (2012), aporte teórico que auxiliará o diálogo com a política de implantação da escola em tempo integral no município de Goiás, sob a perspectiva do direito à educação e da formação para a cidadania. Em sua abordagem sobre a escola em tempo integral no Brasil, o autor sugere uma prática pedagógica segundo a qual a integração das categorias de espaço, tempo, corpo, dignidade humana e lutas sociais constitui fator indispensável para o desenvolvimento do processo cognitivo e a socialização do sujeito:

1) Visão das lutas dos movimentos e organizações populares, por mais espaço e tempo para a educação, como um fator sociopolítico que influenciou a proposição das políticas de escola em tempo integral no Brasil;

2) Necessidade de mudança da visão pejorativa, historicamente construída, sobre a infância e a adolescência do meio popular;

3) Concepção de mais espaço-tempo como direito para um justo e digno viver da infância e da adolescência;

4) Integração de corpo, vida, espaço e tempo, socialização, formação e ensino-aprendizagem como fatores indispensáveis para o processo educacional e a escolarização.

Podemos perceber que esses postulados estão imersos nas experiências dos sujeitos sociais e históricos que, na sua abordagem acerca da escola em tempo integral, aparecem como sujeitos de direitos. A compreensão dos sujeitos educacionais como sujeitos de direitos na sociedade contemporânea supõe a compreensão da complexa relação entre educação, cidadania, democracia e direito, que, ao longo da história ocidental, tem apresentado diferentes significados em espaços e tempos distintos. Diante disso, doravante, percorreremos alguns processos históricos que nos ajudam a identificar a conquista de direitos como fruto de lutas

sociais que culminaram na formação do Estado e na institucionalização dos direitos tal como os vemos hoje, com uma gama de contradição.

Uma das expressões dessa contradição é o pseudovínculo entre cidadania e educação escolar, uma construção ideológica burguesa na qual a primeira é apresentada como uma consequência natural da segunda. Essa construção delega uma pesada responsabilidade à escola, pois a falsa vinculação, além de minimizar a importância das lutas sociais, relegando-as quase à invisibilidade, acoberta a responsabilidade de outras instituições do Estado democrático de direito para a construção da cidadania.

1.1 Os embates sociais como condições históricas para a efetivação dos direitos

Há tempos que percebemos, em todos os setores da sociedade, se multiplicar o discurso que aponta a educação como um fator indispensável para a solução de problemas sociais das mais diversas naturezas. De fato, não há como negarmos a importância da educação para a vida das pessoas e para a sociedade. Porém, continuamente, as abordagens sobre a relação da educação com a sociedade costumam minimizar as complexidades dos problemas sociais e reduzir a abrangência da educação, resumindo-a apenas à educação escolar. É como, por exemplo, creditar a redução da violência na sociedade à educação escolar, desconsiderando que o fenômeno da violência apresenta inúmeras variáveis e a educação escolar é apenas um espaço educacional que contém os desafios de seu tempo histórico, obviamente insuficiente para dar conta de uma problemática tão complexa.

Na reflexão a ser desenvolvida neste trabalho, veremos que esse simplismo não acontece por acaso. Trata-se de uma construção ideológica que se consolidou ao longo da história e é capaz de ocultar alguns problemas que estão na base das relações sociais e nas relações de produção da vida material. Outrossim, o conceito de cidadania foi historicamente vinculado à educação, provocando certo distanciamento entre a educação e os reais problemas sociais enfrentados, sobretudo, pelos trabalhadores.

Tentaremos apontar caminhos através dos quais as experiências dos sujeitos educacionais apareçam como oportunidades pedagógicas capazes de desenvolver processos que contribuam para a construção de uma concepção de cidadania originada não necessariamente na escola, mas nas experiências sociais, políticas e culturais vivenciadas pelos sujeitos.

Nesse sentido, a ampliação do tempo escolar surge como condição de possibilidade para a construção de uma nova relação entre escola e cidadania. Com esse propósito, vamos

contar com o trabalho de Arroyo (1993), que, em sua reflexão sobre educação e exclusão da cidadania, apresenta um caminho inverso ao que tem sido trilhado pela burguesia capitalista para estabelecer vínculos ideológicos entre educação e cidadania.

Antes, porém, faremos uma abordagem histórica do tema, a fim de perceber que a aquisição de direitos e a conquista da cidadania e da democracia² não têm sido uma dádiva do Estado nem dos poderes estabelecidos, mas conquistas oriundas de embates e conflitos sociais nascidos das experiências de homens e mulheres em suas lutas e resistências por sobrevivência e melhoria das condições de vida.

Partindo do pressuposto de que, subjacente a essas experiências, está o sentido do que conceituamos, hoje, como cidadania e democracia, nos aproximamos do pensamento de Pinsky (2013), para quem “cidadania não é uma definição estanque, mas um conceito histórico, o que significa que seu sentido varia no tempo e no espaço” (p. 9). Merece destaque, nessa abordagem, o fato de os conflitos e lutas sociais estarem presentes em todas as experiências históricas que vislumbram a efetivação de direitos e a conquista da cidadania.

Normalmente, quando dizemos que uma pessoa é civilizada, subentende-se que estamos nos referindo a uma pessoa educada, porém nem sempre se dá a devida atenção para a forma como os conceitos de civilização e educação estão sendo relacionados. Em sua história das civilizações, Pinsky (2007) é categórico ao afirmar que “sem cidade não há civilização” (p. 62). É interessante perceber que, como historiador da antiguidade, o autor se reporta à ideia de civilização para explicar a gênese da urbanização. Pinsky apresenta as categorias de poder, trabalho, governo e política como atividades que definiram as relações interpessoais e intergrupais nos processos de civilização das comunidades antigas.

Uma civilização, via de regra, implica uma organização política formal com normas estabelecidas para governantes (mesmo que autoritários e injustos) e governados; implica projetos amplos que demandem trabalhos conjuntos e administração centralizada (como canais de irrigação, grandes templos, pirâmides, portos etc.) Implica a criação de um corpo de sustentação política (como burocracia de funcionários públicos ligados ao poder central, militares etc.) [...]; implica finalmente, mas não por último, a criação de cidades (PINSKY, 2012, p.46)

A partir da análise do processo de urbanização, o autor aponta as relações de produção da vida material e a divisão social do trabalho como fatores determinantes de seu conceito de civilização. Para nós, importa perceber que, aliados à construção dessas relações sociais e de

² É importante destacar que nem sempre os conceitos de cidadania, democracia e direito estiveram relacionados aos sentidos que lhes são atribuídos na modernidade, pois lutas sociais remotas já demonstravam reivindicação por igualdade de oportunidades, acesso a benefícios produzidos pela coletividade e participação nas instâncias que tomavam decisões sobre o destino da coletividade.

produção, nos primórdios da civilização já se fazem presentes os primeiros indícios das lutas por participação social, direito e cidadania.

Naquele período, sobretudo nas sociedades egípcias e babilônicas, o incontestado poder do rei, definido pelo interesse do grupo, era a principal causa da coesão social. Seria anacronismo falar em direitos do indivíduo nesse momento da história, uma vez que entre o indivíduo e o grupo havia uma dependência mútua (PINSKY, 2012).

A distinção entre o indivíduo e o grupo, ou entre os grupos mais e menos privilegiados, vai aparecendo gradativamente, na antiguidade, à medida que as sociedades ficaram mais complexas e a estrutura de poder se tornou mais descentralizada. Contudo, será apenas na modernidade que as sociedades do ocidente vão dar os primeiros passos rumo à construção de uma cosmovisão em que os direitos do indivíduo serão evidenciados e instituídos.

Para Mondaini (2016), os processos de racionalização, secularização e individualização que marcaram a transição da sociedade feudal para a sociedade capitalista possibilitaram a constatação da necessidade dos direitos individuais, bem como sua idealização. Porém, não bastou uma mirada racional sobre a realidade planetária para que tais direitos fossem efetivados. A humanidade teve que conviver, a partir da era moderna até os dias atuais, com sangrentas lutas em torno da instituição, efetivação e reparação de direitos.

Esse processo de luta pode ser visualizado com mais nitidez nas denominadas revoluções burguesas, mormente na Revolução Norte-Americana (1775-1783) e na Revolução Francesa (1789-1799). Importa-nos identificar como os desdobramentos dessas revoluções contribuíram para a construção das noções de direitos, cidadania e democracia que prevalecem hoje no mundo ocidental e que, não poucas vezes, são questionadas por estarem inseridas em uma cosmovisão colonialista repleta de contradições. Pois o processo de instituição dos direitos desenvolvido no mundo ocidental foi marcado por interesses e contradições. A noção de cidadania mudou conforme a ordem social estabelecida. Desse modo, as noções de direito e cidadania que prevalecem na contemporaneidade são passíveis de críticas e questionamentos.

Embora no século XIX a concepção burguesa de cidadania tenha sido fortemente confrontada pelas organizações sociais e sindicais que defendiam os direitos dos trabalhadores — o que culminou na instituição dos direitos sociais —, ela prevalece até nossos dias como fator norteador das relações sociais. A cidadania é comumente apontada como uma das principais consequências potenciais da educação (BUFFA; ARROYO; NOSSELLA, 1993).

Porém, deve-se lembrar que, na gênese da sociedade burguesa, não prevalecia a mentalidade de que a educação é condição indispensável para a cidadania. Esse posto era reservado à propriedade.

O caráter colonialista das concepções de cidadania e democracia construídas no mundo ocidental adquire maior visibilidade quando nos dispomos a analisar o processo histórico que culminou na Revolução Americana. O brado por democracia e cidadania que soou na correlação de forças políticas no interior da coroa britânica, manifestado no embate entre a metrópole e colônia, aconteceu concomitantemente aos ataques e saques às terras das populações indígenas da América do Norte. Isso demonstra que, em perspectiva colonial, a proposição de um cidadão livre não “foi uma postura universal para o gênero humano” (KARNAL, 2016, p. 138). A construção das noções de direito, cidadania e democracia subjacentes ao processo revolucionário americano não deixou de apresentar suas contradições e ambiguidades, conforme podemos observar na constatação de Karnal (2016):

Para o padrão atual norte-americano, a democracia do fim do século XVIII e início do XIX era muito restrita. Por quê? Mulheres e brancos pobres não votavam. Da mesma forma os ideais de liberdade conviviam com a instituição da escravidão, que duraria até a guerra da Secessão (1861-1865). Como era possível falar em democracia em um sistema que excluía a maioria absoluta da população e ainda estabelecia a liberdade pessoal de um homem sobre outro? (p. 143).

O mesmo autor adverte, no entanto, que não seria uma postura anacrônica analisar a experiência de democracia e cidadania realizada na sociedade estadunidense no século XVIII com as valorações dispensadas a esses conceitos na atualidade, uma vez que, naquele momento, algumas vozes já se levantavam em tom de denúncia contra as condições em que os negros e as mulheres viviam naquela sociedade.

A análise da experiência histórica norte-americana acerca da cidadania e da democracia nos coloca diante do contraditório, comum a toda experiência sócio-histórica: as assimetrias entre o texto político oficial (Lei, Constituição) e os discursos políticos não oficiais (elaborados a partir dos discursos dos diferentes grupos, motivados por seus mais diversos interesses). Estes últimos não apenas são capazes de condicionar a efetivação política do primeiro, como podem construir crenças legitimadoras de posturas adotadas por uma nação como um todo. Nesse sentido, a influência do discurso religioso na construção dos conceitos de liberdade e cidadania na cultura dos Estados Unidos desenvolveu uma crença na superioridade do valor do indivíduo em relação ao Estado e na excepcionalidade da nação norte-americana, oriunda da suposta predileção divina.

Do mesmo modo, o autor assinala que, aliada ao processo de construção dessa cultura de excepcionalidade, a crença no caráter universal e redentor do modelo de cidadania

experimentado na sociedade estadunidense é consolidada e difundida para o mundo. Uma das principais implicações desses construtos culturais será “uma dificuldade estrutural nos EUA em entender os cidadãos de outros países como seres humanos com o mesmo grau de direitos que os norte-americanos” (KARNAL, 2016, p. 151). É justamente essa pretensão de excepcionalidade e universalidade da cidadania norte-americana que, de certa forma, tem limitado a efetivação da cidadania e da democracia no mundo ocidental como um todo, dado o papel hegemônico que os EUA exerceram no planeta no último século.

No que tange à realidade francesa, o processo revolucionário não foi menos contraditório na perspectiva do direito e da cidadania. As contradições inerentes à Declaração de Direitos da Revolução Francesa podem ser percebidas no bojo do próprio processo revolucionário, sobretudo no que se refere à proteção dos bens da burguesia. Enquanto a revolta popular e camponesa se expressava por meio de saques a

depósitos, armazéns e etc., apropriando-se de tudo o que pudessem encontrar, a revolta camponesa, ao destruir a propriedade feudal, ameaçava destruir a propriedade em geral, ou seja, da própria burguesia. Por isso, a burguesia, para controlar as massas populares urbanas, organizou, desde a primeira hora da revolução, primeiro em Paris e depois em todas as outras cidades, uma Guarda Nacional (força militar), para se defender menos das forças do Absolutismo do que das forças populares; e a assembleia para sustar a revolução camponesa, fez votar, na histórica seção de 04 de agosto, a extinção do Velho Regime e o fim do Feudalismo (FLORENZANO, 1988, p.41).

Dessa forma, a pretensão de universalidade da Declaração Francesa enfrenta dois antagonismos no que se refere à história dos direitos nos últimos dois séculos: primeiro, o aparelhamento militar do Estado para a proteção do direito daqueles que possuem propriedade e a tímida ação do Estado acerca da postulação dos direitos dos sem propriedade e que passam necessidades; depois, a difícil convivência entre liberalismo e democracia. Isso fica evidente no processo revolucionário francês já em seus primeiros anos, quando, como estratégia para impedir a participação das massas camponesas e urbanas na vida política, a Assembleia fez uma distinção entre cidadãos ativos e passivos; os primeiros gozavam de direitos civis e políticos e os segundos só de direitos civis. Os principais critérios para a definição de um cidadão ativo eram o pagamento de imposto e a propriedade.

1.2 O Estado, a institucionalização dos direitos e a luta dos trabalhadores

Na história das revoluções burguesas, a monarquia absolutista foi uma fase intermediária entre o sistema feudal e o Estado capitalista burguês. Assim, a experiência do absolutismo constitui um divisor de águas para a compreensão do processo de construção das

noções de direito, democracia e cidadania no mundo ocidental. Pois, inicialmente, foi como reação antiabsolutista que o pensamento ocidental deu os primeiros passos para a consolidação desses conceitos, tal como concebidos a partir da era moderna.

Até o século XVII, o poder absoluto era atribuído a uma origem divina, sendo reservado ao rei e perpetuado pela sua linhagem familiar. O primeiro a estabelecer um distanciamento entre a vontade divina e a origem do poder do Estado foi Thomas Hobbes (1588-1679). Para ele, a origem do poder político não se situava em pressupostos teológicos, mas em uma ação motivada pela racionalidade humana. Em sua principal obra, *O Leviatã* (1651), Hobbes defende que, no “estado de natureza”, a própria liberdade conduz os seres humanos a uma situação de barbárie, ou seja, violência generalizada. Para Hobbes, a fuga dessa situação de barbárie deve-se a um movimento da vontade racional humana, que substitui a liberdade individual pela proteção do Estado.

Segundo Mondaini (2013), encontramos os primórdios da relação entre Estado e indivíduos no pensamento de Hobbes, para quem a vontade racional dos indivíduos dá origem ao Estado. A novidade trazida por Hobbes é que, ao invés de situar a origem do Estado na vontade de um ser anterior e exterior aos indivíduos, ele situa os indivíduos antes do Estado e o define como fruto de um contrato político, abrindo assim a possibilidade de contestação do Estado pelos indivíduos.

A discussão acerca do poder absoluto do Estado acentuou ainda mais sua relação contratual com o indivíduo, sobretudo com o surgimento das ideias do também britânico John Locke (1632-1704). Enquanto para Hobbes o poder do soberano é absoluto e indivisível, Locke propõe a fragmentação do poder, superando definitivamente a soberania absoluta do monarca. Locke propõe a divisão do poder do Estado em Executivo, Legislativo e Federativo. Tal divisão não apenas supera o absolutismo monárquico como abre “a possibilidade histórica de um Estado de direitos, um Estado de cidadãos, regido não mais por um poder absoluto, mas sim por uma carta de Direitos” (MONDAINI, 2013, p. 129). Com isso, dar-se-á também a abertura de um vasto caminho para a construção da noção de direitos humanos, em franca discussão e transformação até os dias de hoje.

Conforme observamos anteriormente, as condições de possibilidade que levaram às noções de direitos humanos e cidadania, tal como as concebemos hoje, foram semeadas em solo ocidental concomitantemente à criação do Estado moderno. Contudo, é importante lembrar que o Estado moderno abriu a possibilidade de institucionalização de direitos já ansiados pelas sociedades pré-modernas. Também se deve ressaltar que novas demandas por direitos

continuaram surgindo e mobilizando as sociedades depois da estruturação dos Estados modernos.

A trajetória percorrida até aqui nos mostra que não bastou toda a especulação filosófica acerca do direito e do Estado, e tampouco as sangrentas revoluções ocorridas entre os séculos XVII e XVIII, para que o mundo ocidental se acomodasse a uma dinâmica social capaz de atender a contento as reivindicações de direitos e cidadania. Até porque esse mesmo movimento filosófico, iniciado por Thomas Hobbes, encontrou na obra do francês Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) uma tese contrária à do pensador inglês. Rousseau afirma que a gênese do direito está antes na legitimação da injustiça e da desigualdade que na instituição da justiça. Para o autor, o “fundador da sociedade civil foi o primeiro que lembrou-se de dizer isto é meu e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo”. Antes disso, no estado natural, a desigualdade praticamente não existia, expressando-se apenas nas distintas características físicas apresentadas pelos homens (ROUSSEAU, 1989 p. 63).

Em seu tratado sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens, Rousseau (1989) situa a origem da desigualdade na propriedade civil e reconhece na instituição das leis do Estado uma forma de equacionar os problemas oriundos da mesma. Para o autor, a civilização não resolve o problema da barbárie, mas tão somente distancia o ser humano de seu estado natural.

O fato é que, nos séculos que se seguiram à instituição do Estado moderno, não faltaram reflexão, proposição, violação e conquista de direitos. A história recente registra três séculos relacionados “à conquista de três conteúdos de direitos, diversos entre si: os direitos civis, no século XVIII; os direitos políticos, no século XIX e os direitos sociais, no século XX” (MONDAINI, 2013, p. 116). Porém, Mondaini (2013) nos lembra de que esses três séculos de conquista e desenvolvimento dos direitos cidadãos se deram em meio a acirrados conflitos sociais. Fica evidente a relação direta entre as conquistas de direitos e a superação de contradições sociais por meio de resistências e lutas sociais.

Esses elementos históricos nos possibilitam compreender a luta por direitos, sob a perspectiva de Arroyo (1993), como experiência constitutiva dos sujeitos sociais e políticos. Do ponto de vista histórico, podemos situar a gênese dos direitos sociais na corrente de pensamento denominada crítico-materialista, desenvolvida a partir do século XIX, cuja principal fonte de inspiração está na obra do pensador alemão Karl Marx (1818-1883). Há que se reconhecer, entretanto, que antes de Marx alguns pensadores como Henri de Saint-Simon (1760-1825), Charles Fourier (1772-1837) e Robert Owen (1771-1858) já demonstravam

incômodo com a indiferença do liberalismo em relação às desigualdades sociais. Contudo, nenhum deles apresentou uma crítica sistemática ao capitalismo seguida de uma proposta de superação da ordem liberal, como sugeriu a obra de Marx. Por isso, o pensamento desses autores ficou conhecido como socialismo utópico (KONDER, 2016).

Entre os liberais, surgiram sem interrupção algumas posturas que apresentavam maior sensibilidade social e aspiravam a certo humanismo ao demonstrar apoio à dinâmica capitalista. Vozes como as de Alexis de Tocqueville (1805-1859), John Stuart Mill (1806-1873) e Henry David Thoreau (1817-1862) procuraram encontrar maneiras de amenizar as contradições sociais do liberalismo, já bastante visíveis no final da primeira metade do século XIX. Porém, não faltaram posturas extremas como aquelas filiadas ao darwinismo social de Herbert Spencer (1820-1903), que defendia a aplicação da “lei da seleção natural” à dinâmica da sociedade (KONDER, 2016).

O fato é que, durante todo o século XIX, em meio a esses confrontos teóricos entre liberais e socialistas, a Europa assistiu à consolidação da burguesia como classe social. Desenvolveu-se em uma parcela da população (os proprietários) uma nova ética, na qual valores qualitativos são substituídos pelo valor quantitativo das cifras econômicas. Essa nova ética tende a considerar a situação de miséria existente na sociedade antes como uma responsabilidade individual daqueles que se encontram na indigência do que uma injustiça produzida pelas relações sociais e de trabalho.

Por outro lado, as relações de trabalho começaram a sofrer os efeitos da Revolução Industrial, em pleno desenvolvimento desde o século anterior. Impossibilitados de concorrer com o maquinário da indústria fabril, muitos artesãos foram até as fábricas em busca de emprego. A migração para o espaço urbano de forma desordenada e as condições de trabalho precárias levaram os trabalhadores a reagir de diferentes modos, conforme podemos observar no relato de Singer (2016):

Os trabalhadores enfrentavam condições de trabalho extremamente duras — longas jornadas, falta de higiene etc. — e salários insuficientes para a subsistência de suas famílias. Nessas condições lançavam-se às lutas por melhorias, improvisando as formas tradicionais de organização corporativas para lhes insuflar um novo conteúdo, transformando-as em sindicatos de trabalhadores fabris (p. 197).

As ações organizadas pelos trabalhadores para reivindicar melhores salários e condições de trabalho — que, na época, ficaram conhecidas como “combinações” — não demoraram muito a sofrer impedimento jurídico por parte de parlamentos na maioria compostos por representantes dos proprietários das fábricas. Reduzidos à ilegalidade pelo parlamento inglês, muitos grupos de trabalhadores que se sentiam oprimidos partiram para a violência

contra os patrões ou lançaram mão do expediente das agitações políticas com vista a uma reforma de Estado que viesse ao encontro de suas aspirações. Além das ações dos trabalhadores das fábricas, a massa de trabalhadores desempregados, tentando escapar da fome, realizou vários levantes. Os proprietários não poucas vezes tentaram proteger seu patrimônio com armas de fogo, causando inúmeras mortes. A conjuntura de crise e ebulição social se intensificava cada vez mais, na Inglaterra e em outros países da Europa no século XIX.

Em 1824, a Inglaterra revogou a lei que proibia a organização sindical dos trabalhadores, gesto seguido por outros países da Europa na segunda metade do século XIX. Porém, isso não implicou o fim imediato da perseguição judicial aos sindicatos, que irá permanecer, em menor grau, até o final do século.

No século XX, as duas grandes guerras, a Revolução Russa e as reflexões sobre o estado de bem-estar social, compreendido como um conjunto de direitos sociais destinado ao amparo dos trabalhadores e suas famílias, possibilitaram maior organização e radicalização do movimento operário, “enquanto as forças dominantes e normalmente conservadoras se mostravam sensíveis à necessidade de o Estado amparar os trabalhadores carentes e suas famílias” (SINGER, 2016, p. 239). Assim, em 1944, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) organizou uma conferência da qual saiu a primeira manifestação internacional “que eleva os direitos sociais ao nível dos demais direitos humanos, quando afirma que todos os seres humanos gozam do direito de viver com segurança econômica e oportunidades iguais” (SINGER, 2016, p. 249).

A partir de então, os direitos sociais foram incluídos gradativamente nas constituições dos Estados sob a forma de salário mínimo, sistema de saúde, educação, assistência social, moradia, entre outros. Evidentemente, o fato de esses direitos estarem presentes nas cartas magnas das nações não significa que eles sejam efetivados. Nesse sentido, duas constatações se evidenciam na trajetória de luta pelos direitos sociais. Em primeiro lugar, na perspectiva dos direitos sociais, os direitos humanos aparecem antes como ação social do que como ideia. Essa ação pressupõe o direito de acesso aos bens econômicos produzidos pela sociedade e a intervenção do Estado na economia e na sociedade, a fim de garantir os direitos sociais básicos. A segunda constatação é que as condições de vida e as relações de trabalho são a origem das demandas por direitos humanos.

Deve-se, assim, compreender que os direitos humanos e sociais não são realidades estanques, mas estão em constante mudança, de acordo com as circunstâncias históricas de cada

realidade social, o que exige atenção e sensibilidade humana e social tanto do poder público como dos cidadãos em geral.

1.3 O sequestro da cidadania e a instrumentalização da educação escolar

Um dos principais limites do processo de construção da noção de cidadania na perspectiva liberal foi o fato de a liberdade ter sido reduzida à propriedade ou à liberdade econômica. As demais expressões da liberdade ficaram condicionadas pela preponderância dada à propriedade. Isso explica o fato de o exercício dos direitos políticos ter sido, durante muito tempo, condicionado à posse de bens. Se considerarmos que não são raros os casos em que situações de desigualdade se originam de relações sociais injustas e atrozes, o próprio fundamento universal da cidadania liberal — “Todos são iguais perante a lei” — requer uma análise histórica da relação igualdade versus desigualdade. Pois, constantemente, indivíduos que tiveram oportunidades históricas desiguais ou que sofreram algum tipo de injustiça estrutural, no que tange ao direito de propriedade, são submetidos aos mesmos critérios de igualdade de oportunidade ou de acesso a bens, provocando verdadeiro descompasso nas tentativas de efetivação da justiça social.

Contudo, o embasamento teórico, sobretudo a partir da modernidade, passa a exercer um importante papel para o desenvolvimento dos modelos sociais e econômicos, não apenas para esclarecer seus mecanismos de funcionamento, mas, principalmente, para sua legitimação em vista da conformação da sociedade. Nesse sentido, o capitalismo liberal vai encontrar em John Locke (1632-1704) um dos seus principais suportes teóricos. Para Locke (1973), o princípio da igualdade entre os homens estava na propriedade, definida por ele como vida, liberdade e bens. Segundo o filósofo inglês, ao Estado cabia tão somente a função de produzir as leis necessárias para auxiliar a sociedade na regulamentação e preservação da propriedade.

Ancorado nos princípios da liberdade e da propriedade, o pensamento de Locke confere ao ser humano uma racionalidade econômica cuja meta é a expansão da propriedade. Para o autor, todo homem é proprietário de sua vida, de seu corpo e de sua força de trabalho, o que lhe possibilita expandir sua propriedade material mediante a economia daquilo que não consumiu de imediato (BUFFA, 1977). Essa racionalidade econômica fundamenta uma nova ética pautada na individualidade e no lucro, muito própria do pensamento liberal.

Vemos, portanto, que o elemento fundante da cidadania, na perspectiva liberal, é a propriedade privada, e não a educação, conforme ideias apresentadas em inúmeros discursos

em nossos dias. No liberalismo, o que de fato possibilita a ascensão social em qualquer âmbito é o direito à propriedade, ainda que seja a propriedade de um homem sobre a força de trabalho de outro homem, visto que a ideologia liberal capitalista não vê a contradição da relação capital-trabalho como um problema moral. O discurso que vincula a cidadania à educação opera no processo de construção da hegemonia da cultura burguesa no ocidente justamente como um dos mecanismos de falseamento da contradição capital-trabalho.

Nesse sentido, a escola aparece como um dos principais instrumentos de difusão dessa construção ideológica. Alves (2014) nos ajuda a compreender que, embora a gênese do processo de construção da escola pública estivesse ancorada em ideais e demandas sociais bem-intencionadas, em pouco tempo essa escola se tornou um instrumento de adequação da classe trabalhadora ao sistema de poder desencadeado pela Revolução Industrial.

Para o autor, três eventos da modernidade foram fundamentais para o despertar da necessidade da escola pública na Europa do século XVIII, a saber: a Revolução Francesa, cujo impulso pelo movimento intelectual iluminista, centrado na atividade dos filósofos enciclopedistas, já prenunciava o ideal de uma educação pública, laica, gratuita e de qualidade para todos como meio de consolidação da república; a economia clássica de matriz anglo-saxã, a qual, embora o tema da educação pública não estivesse no centro do debate, vislumbrava a superação da corrupção e da degeneração da população por meio de uma educação para todos; e, por fim, a Reforma protestante, que tinha como um de seus objetivos a alfabetização da massa para que todos pudessem ler a Bíblia.

As bases históricas das quais a instituição da escola pública se origina estão fundadas em princípios bastante valorativos como a democracia republicana, a autonomia religiosa do fiel por meio do acesso às Escrituras Sagradas e o desenvolvimento da moral pessoal. Porém, Alves (2014) constata que, como um desdobramento da Revolução Industrial, o processo de materialização da escola pública no século XIX recairá sobre a exclusão educacional dos estudantes pobres. Para o autor, dois fatores contribuíram para a estruturação do sistema excludente que a escola veio a se tornar para o estudante da classe trabalhadora: primeiro, a sua rotina de tempo e espaço com todos os seus afazeres, o que fará com que o aluno oriundo do meio popular se torne subordinado a tal estrutura; e, segundo, a situação de barbárie gerada pela crise do capitalismo, que adentrará o espaço escolar.

A subordinação do estudante do meio popular à estrutura da instituição escolar é também simbólica. A necessidade de frequentar o espaço escolar para a obtenção da cidadania passa a ser vista como uma espécie de imperativo moral. Tal situação, somada ao estado de

precariedade do espaço escolar público produzido pela situação de barbárie a que historicamente a economia capitalista submete as regiões periféricas, origina a mentalidade de que a escola é uma instituição indispensável para a construção da cidadania. Porém, na prática, a escola tende a ser inoperante por não reunir as condições materiais e tampouco realizar os enfrentamentos sociais necessários para a proposição de uma formação cidadã.

Para Arroyo (1993), a vinculação histórica entre cidadania e educação serviu como embasamento discursivo para condicionar a participação do homem comum do meio popular nos processos políticos. O autor argumenta que a tese da imaturidade e do despreparo das camadas populares para a participação e a cidadania é uma constante na história do pensamento e da prática políticos. Os longos períodos de negação da participação popular nos processos políticos são justificados com o pretexto de que o povo não está, ainda, educado para a cidadania responsável. Esse discurso não só aparece como barreira para a participação do povo nos processos políticos, como abre precedentes para intervenções autoritárias, ao considerar as camadas populares incapazes de decidir sobre o destino da nação. Para Arroyo (1993), essa vinculação entre educação e cidadania não é mero fruto do acaso, pois a construção da cidadania, que antes se dava na dinâmica das lutas sociais, passa a ser uma aspiração da educação formal, que, por estar em conformidade com a lógica da propriedade, do livre contrato e da concorrência de mercado, não faz mais do que transformar o trabalhador em um cidadão passivo. Uma das principais consequências dessa inversão histórica é a desvinculação da educação dos processos de produção da vida material, pois

[...] a vinculação dominante no pensamento político e pedagógico inverte essa concepção da história e passa a privilegiar a educação escolar e os processos educativos mais amplos como constituintes das transformações na produção da vida material e, sobretudo, como constituintes da ordem política, das formas de participação na história e no convívio social (ARROYO, 1993, p. 35).

Assim, desde o século XVIII, o mundo ocidental se tornou incapaz de perceber a liberdade humana e a participação sociopolítica sem que as pessoas sejam submetidas a uma instituição educativa. A educação adquiriu uma centralidade tamanha que toda utopia social, seja de direita ou de esquerda, necessariamente passa pela educação. Arroyo (1993) lança mão de imagens como civilização e barbárie, nova ordem e velha ordem para ilustrar como a modernidade fez da educação um mecanismo capaz de justificar a concentração do poder político e econômico nas mãos de uma pequena elite dita civilizada, iluminada. A inserção na nova ordem burguesa é apresentada à sociedade por meio da construção de uma mentalidade ambígua e ilusória que tenta conciliar uma utopia e uma realidade que se contradizem. Utopia porque tenta passar a ideia de que,

[...] enquanto não estiverem todos aptos a entender os valores da nova ordem, enquanto não estiverem constituídos cidadãos por obra e graça da educação, uma minoria sábia, esclarecida, moderna e racional governará e decidirá por todos e para o bem de todos (ARROYO, 1993, p. 38).

Podemos perceber que, nas entrelinhas da crítica do autor, há certa utopia na postura de uma burguesia que não nega a educação como possibilidade de acesso à nova ordem, mas que ao mesmo tempo não permite que sejam reunidas as condições materiais necessárias para que todos tenham acesso à dita ordem. Na sequência de sua crítica, o autor esclarece a contradição ao demonstrar que “depois de vários séculos de nova ordem, o número de excluídos desse reino continua sendo bem mais numeroso do que os eleitos, os educados e civilizados” (ARROYO, 1993, p. 38).

Outro aspecto que merece destaque na abordagem do autor é que, além de a educação, na perspectiva da sociedade burguesa capitalista, permitir apenas o acesso de poucos à chamada nova ordem, ela funciona para manter a estratificação sociocultural estabelecida a serviço dos eleitos dessa nova ordem.

Para Libâneo (2012), a partir da década de 1990, com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, essa vinculação entre educação e cidadania adquire uma nova roupagem, deixando o seu caráter de falseamento ideológico e assumindo, quase explicitamente, a proposição de um dualismo educacional. Nesse dualismo, à sua função pedagógica de transmissão do conhecimento a escola sobrepõe o desenvolvimento de atividades mais comprometidas com os programas assistenciais dos governos do que com a finalidade pedagógica da educação escolar.

A referida Conferência impulsionou organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização das Nações Unidas (ONU) a propor reformas educacionais comprometidas com a redução da pobreza nos países subdesenvolvidos, sob orientação dos princípios do modelo de gestão neoliberal. Essa perspectiva vê na educação escolar, assim como em outras políticas públicas, como saúde e segurança, estratégias viáveis para a redução da pobreza no mundo através do desenvolvimento econômico. Tais estratégias visam garantir o básico para que os indivíduos consigam sobreviver e se integrar na sociedade de mercado (LIBÂNEO, 2012).

Essas políticas públicas são sistematicamente avaliadas e seus resultados cuidadosamente aferidos pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). A principal consequência da aplicação desse projeto na educação escolar pública é a limitação da aprendizagem dispensada ao meio popular, pois a orientação dos organismos multilaterais é que sejam atendidas apenas as necessidades básicas de aprendizagem como ler, escrever e

calcular, bem como a assimilação de comportamentos e atitudes necessários para a sobrevivência (LIBÂNEO, 2012). Fica evidente, nessa visão, a compreensão da aprendizagem como um mero paliativo, capaz de garantir a sobrevivência na esfera do desenvolvimento econômico mundial. Essa condição interfere na atividade escolar em seu âmago, da aprendizagem do aluno ao trabalho do professor, pois

a escola passa a assumir as seguintes características: a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades *mínimas* para a sobrevivência e o trabalho (como um *kit* de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania. [...] Para os alunos, oferece-se um *kit* de habilidades para sobrevivência, oferece-se ao professor um *kit* de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD). A posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor tarefeiro, visando baixar os custos do pacote formação / capacitação / salário (LIBÂNEO, 2012, p. 20).

Vemos mais uma vez a noção de cidadania sendo identificada com uma adequação à realidade dominante, totalmente desvinculada dos processos de luta social. Por outro lado, a compreensão de cidadania se aproxima cada vez mais de um assistencialismo social na medida em que se distancia da efetivação de direitos. Em outras palavras, o aluno recebe assistência de socialização, convivência, segurança e outras em detrimento do direito de aprender, “pois à escola pública é atribuída a função de incluir populações excluídas ou marginalizadas pela lógica neoliberal, sem que os governos lhe disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas” (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Confirmamos, portanto, a inferência de Arroyo (1993), para quem a educação dispensada aos estudantes da classe trabalhadora pelo centro do poder sempre se dará de forma incompleta e tendenciosa. Segundo o autor, “nos últimos séculos a distribuição da dose de educação passa a estar condicionada ao destino de cada indivíduo na nova ordem social e à dose de poder que os diversos grupos sociais vão conquistando” (p. 36). As reflexões de Libâneo (2012) evidenciam que essa dosagem de distribuição educacional, conforme o *status* social do alunado, na contemporaneidade assume caráter explícito na política educacional brasileira por meio de uma educação escolar com perfil cada vez mais dualista. O autor se solidariza ao posicionamento de Nóvoa (2009) ao afirmar que,

num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Para o autor, essa é uma das principais conclusões que se pode tirar da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. O documento aponta como principais finalidades

pedagógicas da escola pública a transmissão dos conteúdos mínimos de aprendizagem e a constituição de um espaço de convivência e socialização do alunado oriundo do meio popular, renunciando à transmissão de grande parte ou da totalidade do patrimônio científico, cultural, tecnológico e artístico produzido pela humanidade.

Nesse sentido, chegamos à conclusão de que a luta pela educação deve ser uma prática que vá além da exigência de educação para todos junto ao Estado. As próprias práticas educativas, orientadas e alimentadas por teorias pedagógicas que encobrem a instrumentalização da educação sob a “cortina de fumaça” de um discurso em defesa da cidadania, precisam ser repensadas e reelaboradas. Contudo, não se trata de continuar buscando a teoria pedagógica perfeita, porque a questão de fundo não é pedagógica, mas social e política. Se o pensamento pedagógico não se voltar para os fatores sociais, econômicos e políticos que determinam a exclusão dos trabalhadores da participação cidadã, ele pouco contribuirá para a superação de uma concepção tradicionalista de república que entende a condução da vida pública como uma ação reservada a poucos. Dessa forma, a educação, além de ser um meio de formação que visa capacitar o trabalhador a cumprir sua função no sistema de produção, passa a ser apenas mais uma atividade no painel do sistema de crenças que conforma os indivíduos às contradições sociais.

Diante disso, a presente reflexão não consegue escapar à questão: que outra educação é possível para a superação de tais contradições?

1.4 A experiência do real como base da formação da consciência do ser social

Um dos legados de Hegel (1770-1831) para o pensamento ocidental foi ter apresentado a gênese da consciência como um processo que leva o ser humano a distinguir-se do seu estado natural. Para Hegel (2005), a consciência é constituída por meio de um processo dialético em que ela se externaliza para constituir o objeto ao mesmo tempo em que internaliza o objeto, tornando-o objeto para a consciência. A consciência se externaliza no objeto e se reconhece nele, constituindo a relação sujeito-objeto. Portanto, o trabalho que move a história é, antes de tudo, trabalho da consciência que se externaliza no objeto e, em seguida, por meio da palavra e do conceito, internaliza o objeto, reconhecendo-se nele.

Embora o idealismo hegeliano não seja a referência básica para a questão educacional que pretendemos desenvolver neste trabalho, esse movimento inicial de externalização e internalização da consciência será de fundamental importância para compreender os processos

educativos na perspectiva abordada. Nesse sentido, é importante ressaltar que uma das principais críticas de Marx ao pensamento de Hegel reside exatamente na materialidade desse movimento de internalização e externalização da consciência, pois para o primeiro a ideia de trabalho não está voltada exclusivamente para o movimento da consciência sobre si mesma. Ou seja: para Marx, a consciência não precede o trabalho, entendido como relação de produção da vida material, pois “a necessidade de entrar em relação com os indivíduos que os cercam, marca para o homem o começo da consciência” (MARX; ENGELS, 1998, p. 25). A partir desse pressuposto, que situa o processo de formação da consciência na busca de satisfação das necessidades materiais e na necessidade do ser humano de se relacionar com outros indivíduos, reconhecemos a possibilidade da efetivação de processos educacionais que contribuam com a constituição de um sujeito político capaz de desenvolver processos de construção da cidadania.

A fim de assegurar o princípio epistemológico de constituição do ser social e do sujeito político, nos filiaremos à tradição teórica alemã, que não separa produção material de produção simbólica. Representada aqui por Marx (1998), veremos que essa tradição não concebe uma abordagem dicotômica entre civilização (materialidade) e cultura (valor simbólico — o belo, a arte, o ético etc.), ou seja, a materialidade da civilização e a materialidade da cultura não se separam. Para isso, é necessário destacar a compreensão do processo educacional como processo de constituição do ser social e político, no qual o ser humano, na relação com outros indivíduos, se distingue da natureza, dando origem à cultura. A internalização de tais experiências culturais é a um só tempo processo educativo e constitutivo do ser humano.

De certa forma, essa abordagem denuncia a fragilidade de uma prática pedagógica que busca constituir a instituição escolar sob o viés dicotômico da separação entre processo de socialização e processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, Libâneo (2012) propõe que

[...] à escola caberia assegurar, a todos, em função da formação geral, os saberes públicos que apresentam um valor, independentemente de circunstâncias e interesses particulares; junto a isso, caberia a ela considerar a coexistência das diferenças e a interação entre indivíduos de identidades culturais distintas, incorporando, nas práticas de ensino, as práticas socioculturais (p. 25).

Até aqui, uma das principais críticas atribuídas à tradição educacional hegemônica no ocidente é sua responsabilização direta da educação escolar pela construção da cidadania. Uma vez que, na tradição escolar burguesa, os processos de construção da cidadania não estão relacionados com as práticas ligadas às relações de produção da vida material, a tendência é que prevaleça uma concepção de educação na qual os processos educacionais se desenvolvem quase exclusivamente a partir da escola. Ao atribuir uma missão social à escola que se sobrepõe à sua vocação primordial, que é a transmissão do conhecimento por meio dos processos de

ensino-aprendizagem, o modelo de política escolar vigente no Brasil não só produz uma crise de identidade na escola pública como a sobrecarrega. É o que podemos perceber na crítica de Libâneo (2012):

É claro que a escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais (a escola convive com pobreza, fome, maus tratos, consumo de drogas, violência etc.), mas isso não pode ser visto como sua tarefa e sua função primordial, mesmo porque a sociedade também precisa fazer sua parte nessas missões sociais e assistenciais (p. 26).

Diante disso, cabe-nos compreender como os processos educacionais podem acontecer para além da escola e quais as condições e possibilidades de a escola contribuir com uma educação para a cidadania que seja construída a partir das tensões e conflitos enfrentados pelos sujeitos em suas lutas por sobrevivência, conquistas de direitos e participação democrática.

Nessa perspectiva, Arroyo (2012) concebe a ampliação do tempo escolar como uma possibilidade de contribuição da escola para os processos sociais de luta pela conquista de direitos e participação cidadã. No entanto, deve-se pensar a escola de forma não isolada dos demais processos de socialização e identificar as oportunidades que a escola de educação integral pode oferecer para essa interação sem abrir mão de seu compromisso com a transmissão do conhecimento. Até porque, assevera Libâneo (2012), “não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem” (p. 26).

Nesse sentido, Paro et al. (1998) ponderam que todo ser humano, independentemente da classe social a que pertence, necessita de um mínimo de acervo cultural, científico e tecnológico produzido historicamente. Os autores concluem que a escola de educação integral reúne as condições de possibilidade e as potencialidades para ser um instrumento de universalização do ensino tanto em sua dimensão quantitativa como na qualitativa. Pois, considerando a distância entre as camadas mais abastadas da população e as camadas oriundas do meio popular, no que se refere ao acesso a espaços de lazer, recreação e cultura, os autores não nega a necessidade de se pensar escola de educação integral tanto no seu aspecto de instrução quanto no de socialização, dadas as condições sociais e econômicas em que se encontra a sociedade brasileira. Porém, chamam atenção para a necessidade de garantir o direito ao conhecimento:

[...] diante disso, quaisquer propostas que se façam a respeito da extensão diária da escolaridade não podem deixar de dar prioridade, de fato, à universalização da escola em termos de acesso, permanência e efetiva apropriação de parcela significativa do saber sistematizado para as amplas camadas de trabalhadores, já que este, que deveria ser um direito elementar de cidadania, vem sendo insistentemente negado à grande maioria da população brasileira (PARO et al., 1988, p.198).

Os autores se recusam a entrar no debate sobre assistencialismo e pauta a proposta da educação integral na perspectiva do direito à educação. Paro et al. (1998) deixam claro que, em sua perspectiva, o caráter assistencialista da escola de educação integral não está no fato de acolher o estudante oriundo do meio popular ou que vive em situação de rua, mas, sobretudo, no fato de ser um paliativo no que tange à concessão do direito à educação à juventude popular. Para o autor, o desafio da escola de educação integral é prover uma educação de caráter universal, que aborde tanto a dimensão da instrução no sentido de transmissão dos conhecimentos produzidos pela cultura universal como a dimensão de socialização, integrando questões sociais, afetivas e emocionais. Quando a escola assume essas características, ela deixa de ser um projeto assistencialista e passa a ser um projeto garantidor de direitos.

Considerando que tanto Libâneo (2012) como Arroyo (2012) e Paro et al (1998) não concebem a dissociação da ampliação da jornada escolar da oferta de uma educação multidimensional ou integral, doravante nos referiremos por convenção ao processo de implantação da escola em tempo integral no Brasil como política de educação integral ou escola de educação integral. Pois, na perspectiva do direito à educação desses autores, tanto a elaboração do projeto político como sua implementação nas escolas encontram sua razão de existir na oferta de uma educação integral, em que o ser do corpo esteja integrado ao ser espaço temporal e os processos de aprendizagem, de socialização e as relações efetivas estejam igualmente integrados às experiências do corpo no espaço e no tempo. Segundo Arroyo (2012), vida-corpo-espaço e tempo constituem direitos básicos do humano.

Aqui chegamos ao ponto em que a escola aparece não como salvadora ou protetora da infância e adolescência popular em situação de risco, mas como importante colaboradora no acesso aos direitos de espaço e tempo para um justo e digno viver. Nesse sentido, a função da escola se amplia não apenas no quantitativo de conteúdo a ser transmitido, mas para o conhecimento de vidas “e corpos não reconhecidos ou mal vividos em lugares não reconhecidos” (ARROYO, 2012, p. 40). O conhecimento das lutas dessas vidas e corpos por sobrevivência e conquistas de direitos tem fundamental importância na perspectiva pedagógica aqui abordada, bem como a articulação da ampliação do tempo-espaço-escola com essa experiência. “Estes programas não se propõem apenas ampliar o tempo, mas a reorganizar com radicalidade os tempos-espacos do viver a infância-adolescência, tornando-os mais próximos de um digno e justo viver” (ARROYO, 2012, p. 43).

O autor deixa bem claro o que seria o principal objetivo da escola de educação integral em sua perspectiva: uma contribuição real e concreta da escola para a infância e a juventude

oriundas das camadas populares, no sentido de possibilitar a experiência de um justo e digno viver no espaço e no tempo. Esse objetivo traçado pelo autor será nosso referencial no exercício de análise da política de educação integral no município de Goiás, considerando que o direito a espaço e tempo favoráveis ao estudo e ao bem estar físico e psíquico é indissociável do direito de aprender.

2 ESCOLA, EDUCAÇÃO INTEGRAL E O CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ESTADO DE GOIÁS

Como a experiência dos sujeitos da escola analisada neste trabalho é realizada a partir de uma política educacional desenvolvida no estado de Goiás, neste capítulo nos empenharemos em conhecer a trajetória histórica dos debates acerca dessa política, bem como a correlação de forças sociais e políticas no contexto de sua implantação em âmbito federal e estadual. A proposta pedagógica da rede estadual de educação para a escola de educação integral no estado de Goiás também será analisada nesta seção.

No capítulo anterior, vimos que a experiência humana é o principal fator de dinamismo da sociedade. Essa experiência, fundada nas relações de produção da vida material, se manifesta nas lutas sociais com fundamental importância para a construção de valores sociais como democracia, cidadania e direito. Historicamente, um dos aspectos marcantes nas relações sociais são as lutas por direito e justiça social, semantizadas na noção de conquista da cidadania. Vimos também que, nas lutas históricas pela conquista dos direitos humanos nos ditos Estados democráticos de direito, a consolidação da cidadania passa pela promulgação do direito, e que a efetivação deste último é consequência de um necessário enfrentamento político.

Arroyo (2012) adverte que esse processo não é diferente quando nos referimos ao direito à educação. Especificamente tratando de educação integral e em tempo integral, o autor identifica, por meio das reivindicações históricas das classes populares, um desdobramento do direito à educação em direito a mais educação. A dilatação do espaço e do tempo escolar é condição material indispensável para que tal direito seja efetivado.

Neste capítulo, portanto, trabalharemos a política como experiência de luta pelo direito à educação no Brasil, com ênfase na política de educação em tempo integral, que, conforme Arroyo (2012), encontra sua principal justificativa nas lutas por direito a creches e mais tempo na educação básica, realizadas nas periferias urbanas desde a década de 1960. Esse destaque do autor se torna oportuno na perspectiva teórico-epistemológica aqui trabalhada por não situar a luta por direito à educação em tempo integral exclusivamente na ação de intelectuais, políticos e pensadores da Educação, mas na expressão das necessidades concretas da experiência popular no tecido social.

Visto que as conquistas políticas não escapam aos enfrentamentos e disputas que se desenvolvem em diferentes arenas da sociedade, assim como não se eximem da experiência de sujeitos reais, precisamos, neste capítulo, buscar um referencial metodológico que nos permita

transitar da subjetividade do agente social à objetividade da política educacional. Além disso, se no primeiro capítulo analisamos o processo histórico de lutas por direitos e cidadania em sentido lato, agora é necessário compreender o processo de lutas e a correlação de forças políticas acerca da educação em tempo integral no Brasil como uma arena de disputa específica, delimitando seu espaço social e político para uma melhor compreensão de seu processo de construção (contexto de influência), proposição (contexto de produção de texto) e efetivação (contexto da prática) enquanto política educacional (MAINARDES, 2006).

Para esse intento, lançaremos mão de dois instrumentais teóricos que possibilitam superar os desafios descritos anteriormente, bem como contribuem para uma melhor compreensão de nossa trajetória de pesquisa. Primeiramente, para fazer a mediação entre as subjetividades dos agentes e a objetividade da política, submeteremos o atual cenário da educação em tempo integral no Brasil ao diálogo com os conceitos de *campo*, *habitus* e *capital* de Bourdieu. A semântica e a proposta metodológica inerentes a esses conceitos nos permitirão identificar e compreender as disputas e enfrentamentos, tanto no âmbito acadêmico como no político, que se desenvolvem no campo das políticas educacionais e, mais precisamente, no âmbito de disputa da política de educação em tempo integral.

Em seguida, para a análise da política de educação em tempo integral, tal como se desenvolve atualmente no Brasil (todo) e nas escolas pesquisadas (parte), adotaremos como referencial analítico o Ciclo de Políticas elaborado por Stephen Ball e Richard Bowe. A dinâmica desse referencial analítico, aplicada a nosso objeto de pesquisa, nos permitirá relacionar as dimensões macro e micro da política de educação em tempo integral, além de possibilitar a análise de seus processos de construção, proposição e efetivação dentro de um movimento de integração contínua (dialética). Em outras palavras, todos esses processos estão acontecendo a um só tempo no movimento de lutas e disputas pela construção de uma política de educação integral no Brasil.

Assim, neste segundo capítulo trabalharemos Bourdieu (2001) na condição de referencial teórico-epistemológico, completado pelo trabalho de Arroyo (2012) em sua proposição de educação em tempo integral na perspectiva do direito à educação. Em seguida, lançaremos mão dos trabalhos Ball e Mainardes (2011) e Mainardes (2006) como referenciais analíticos de pesquisa, por meio da abordagem do Ciclo de Políticas.

2.1 Da experiência pessoal à política social: em busca de uma referência metodológica

Ao lançar mão das reflexões sobre o processo histórico de luta por educação, direito e cidadania em Pinsky (2013), Florenzano (1981), Karnal (2016), Konder (2016) e Arroyo (1993), identificamos a experiência como fator preponderante na formação da consciência do sujeito, bem como na definição de sua postura nos processos das relações de produção da vida material e na luta pela conquista de direitos. Essa asserção inicial é de fundamental importância para definir a concepção epistemológica de nossa pesquisa e estabelecer um diálogo científico com Arroyo (2012) em sua reflexão sobre a educação em tempo integral, a partir da perspectiva do direito a mais tempo e espaço na infância e na juventude.

Embora tenhamos ciência da coerência teórica e epistemológica do caminho trilhado até aqui, sentimos ainda certa distância entre a abordagem teórica das experiências históricas e o cotidiano dos estudantes, professores e gestores das escolas pesquisadas. Uma vez que se trata de uma análise, percebemos a necessidade de um suporte teórico capaz de nos conduzir da experiência de tais sujeitos à análise de uma política pública educacional específica, no caso, a educação em tempo integral.

Outro desafio, que não poderíamos deixar de considerar, é a exigência de um instrumental metodológico que nos permita lidar com a noção de experiência no contexto de globalização e hegemonia do modelo neoliberal de gestão na educação.

Diante disso, acolhemos a orientação de Mainardes (2017), que, ao dialogar com Rawolle e Lingard (2008), sugere que

os conceitos teóricos e as abordagens metodológicas formulados por Bourdieu podem contribuir para pesquisar e compreender a política educacional no contexto da globalização e do processo de sua “economização”. [...] Os insights metodológicos de Bourdieu, tais como a rejeição de uma instância de inocência epistemológica, a necessidade de reflexividade, pesquisa como trabalho de campo em filosofia e epistemologia como questão prática, também podem auxiliar a pesquisa de políticas educacionais (MAINARDES, 2017, p. 5).

Não fugindo da tradição dialética, por meio dos conceitos de *habitus*, *campo* e *capital* Bourdieu (1989, 2001) analisa os fenômenos sociais não a partir do que aparece de imediato, mas a partir de dentro, sempre em um movimento de integração dialética entre subjetividade e objetividade. Nesse sentido, suas reflexões nos possibilitarão acompanhar o sujeito desde sua condição de indivíduo, compreendendo o processo que apresenta as condições de possibilidade de ele vir a se tornar sujeito e atuar de forma objetiva na arena social.

Dessa forma, as reflexões de Bourdieu permitem a um só tempo compreender as experiências subjetivas dos estudantes e dos profissionais da educação envolvidos na pesquisa

e situá-las na realidade objetiva, porém não menos dinâmica, que é o campo das políticas educacionais. Grande estudioso de Bourdieu, Grenfell (2018) nos ajuda a perceber sua *teoria do campo* como uma metodologia de análise das práticas sociais desenvolvida a partir de uma relação dialética entre a subjetividade e a objetividade. Os dois primeiros conceitos anteriormente citados são os principais instrumentos utilizados para tal análise:

[...] a preocupação primária de Bourdieu sempre foi elucidar os problemas práticos que ele encontrou, e foi no decorrer da análise deles que seus conceitos foram desenvolvidos para explicar os fenômenos que descobriu. Ainda assim, ao longo de sua carreira sua abordagem se tornou uma metodologia completa que ele chamou de “teoria do campo” [...] Com *campo*, Bourdieu pôde mapear as relações estruturais objetivas. Entretanto, ele também precisava mostrar como essa objetividade era construída por subjetividades individuais constituídas por seu *habitus*, um termo que ele tomou da antiguidade (p.18-19, grifos do autor).

Essa integração entre teoria e prática, bem como entre objetividade e subjetividade, tornou a abordagem de Bourdieu conhecida entre seus estudiosos como uma *teoria da prática*. Porém, como nos lembra o autor citado anteriormente, trata-se essencialmente de “[...] uma teoria da prática da pesquisa” (p. 276). É nesse sentido que propomos a abordagem de Bourdieu sobre a análise das práticas sociais como orientação metodológica para nos ajudar a compreender e a lidar com os sujeitos educacionais envolvidos em nosso projeto de pesquisa.

É importante destacar que, embora o nosso objeto seja a análise de uma política educacional voltada para a escola, não adentraremos as reflexões teóricas de Bourdieu sobre escola e educação, apenas utilizaremos alguns dos seus principais conceitos para identificar as práticas sociais, representações e sentidos presentes nas experiências dos sujeitos envolvidos na pesquisa e analisá-las à luz de uma instituição política e social historicamente situada, que é a política de educação em tempo integral no cenário educacional brasileiro.

Conforme mencionamos anteriormente, o pensamento de Bourdieu apresenta dois princípios bastante peculiares: primeiramente, o fato de sua teoria nascer da tentativa de respostas às questões colocadas pelas práticas sociais e, depois, a sua não adesão a certa tendência dicotômica, existente nas ciências sociais de seu tempo, de ruptura entre a subjetividade do indivíduo e o caráter objetivo das estruturas sociais. Essa característica do pensamento de Bourdieu tem origem tanto nas questões colocadas em suas pesquisas de campo como no diálogo com as correntes de pensamento de sua época.

2.1.1 *Habitus*, campo e capital como ferramentas de pensar a prática social dos sujeitos da escola

O objetivo de fazer uma análise crítica dos dez anos da política de educação integral nas escolas estaduais do município de Goiás, em interlocução com as políticas educacionais do estado e da Federação, a partir das experiências dos principais sujeitos da educação escolar (estudantes, professores e gestores), inicialmente nos gerou certa inquietação. Nossa primeira intenção era propor o levantamento do perfil social do alunado, dos professores e dos gestores das escolas pesquisadas. Porém, não conseguíamos escapar à ideia de que a experiência, mormente quando pensada em perspectiva educacional, não pode estar reduzida ao âmbito da coletividade e das estruturas objetivas da sociedade. Considerando que uma política educacional pública é sempre apresentada como uma demanda coletiva que encontra resposta na ordem das relações sociais objetivas, ficou visível que nos faltava um instrumental teórico-metodológico capaz de possibilitar a interação entre a ação individual e a estrutura social.

É importante destacar que, na perspectiva de Bourdieu, a noção de *habitus* é aplicada não apenas a indivíduos, mas também a grupos e instituições que, enquanto atores sociais em relação com a sociedade, se definem como estruturas estruturantes. Ou seja, os atores sociais são estruturados pelas experiências do passado no interior de instituições como família, escola, igreja e demais grupos sociais, ao passo que são também estruturantes porque “nossos *habitus* ajudam a moldar nossas práticas sociais atuais e futuras” (MATON, 2018, p. 75). Nessa perspectiva, a análise da experiência dos sujeitos da escola adquire importância fundamental no contexto de prática das políticas educacionais: assim como recebem influência do discurso oficial que legitima as referidas políticas, esses sujeitos exercem influência sobre a operacionalização das mesmas por meio de suas práticas sociais.

Com o conceito de *habitus*, Bourdieu se afasta do determinismo instrumental que aponta a ação do agente social como consequência de causas coercitivas externas e tampouco se aproxima do determinismo intelectual que situa a atuação do agente social no âmbito da lucidez e da razão. Nesse sentido, a atuação dos agentes sociais, definida por Bourdieu como prática social, se identifica com estratégias para a sobrevivência desses agentes na arena das relações sociais. Uma vez que a natureza dessas estratégias não é predeterminada, mas antes produto da relação entre experiências do passado e ações atuais, os agentes são moldados pelas estruturas sociais ao mesmo tempo em que podem atuar sobre elas de forma inovadora, conforme podemos observar na citação que segue:

Convém ressaltar que os agentes sociais são dotados de *habitus*, inscritos nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar, sem posição explícita de finalidades, nem cálculo racional de meios, estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas, porém nos limites das constituições estruturais de que são o produto e que as definem (BOURDIEU, 2001, p. 169).

Fica evidente na inferência do autor que a ideia de *habitus* não só situa o indivíduo em uma posição intermediária entre a objetividade das estruturas sociais e a subjetividade do seu próprio ser social, como o apresenta como detentor de um potencial de ações inovadoras capazes de intervir e contribuir para a realização de mudança na mesma estrutura social que antes o definia como ser social. Portanto, “o *habitus* é o elo não apenas entre o passado, o presente e o futuro, mas também entre o social e o individual, o objetivo e o subjetivo, a estrutura e a ação” (MATON, 2018, p. 78).

Trata-se de uma relação dialética entre indivíduo e sociedade, porque ao mesmo tempo em que as estruturas da sociedade formam a pessoa dentro de um padrão de características comuns a determinada coletividade, o *habitus* surge como aquela dimensão subjetiva que não reduz a pessoa à coletividade, lhe conferindo as condições de possibilidade de operar na trans/ formação das estruturas objetivas da sociedade por meio de suas práticas sociais.

Outro aspecto que merece destaque no pensamento de Bourdieu é que ele descarta a ideia de um agente social livre, consciente e totalmente sujeito de sua prática, pois o indivíduo sofre a influência das relações sociais objetivas fundamentadas na crença, além de ser marcado pelas disposições pessoais e pelas correlações de forças experimentadas no tecido social. O envolvimento em tais relações, que o autor define como *jogo*, por si só influencia as práticas sociais, porém não de forma determinista. Para melhor compreender o envolvimento dos agentes na esfera das relações sociais objetivas (*jogo*) na perspectiva de Bourdieu, é necessário lançar mão do conceito de *campo* conforme a definição do autor.

Ao analisar a tipologia das relações de poder entre os agentes religiosos, apresentada pelo sociólogo alemão Max Weber, Bourdieu percebeu que não se tratava apenas de características universais presentes no âmbito das relações religiosas, mas de relações objetivas reais e concretas desenvolvidas pelos agentes sociais no âmbito religioso. Dessa constatação surge a intuição da *teoria do campo* como uma ferramenta para pensar tanto as relações dos agentes sociais nos diferentes domínios da sociedade como analisar comparativamente as

características comuns entre os diferentes âmbitos sociais, conforme podemos observar na citação que segue:

Com efeito, mediante uma crítica da visão interacionista das relações entre os agentes religiosos proposta por Weber que implicava uma crítica retrospectiva da minha representação inicial do campo intelectual, eu propunha uma construção do campo religioso como uma *estrutura de relações objetivas* que pudesse explicar a forma concreta das interações que Max Weber descrevia em forma de uma *tipologia realista*. Nada mais restava fazer do que pôr a funcionar o instrumento de pensamento assim elaborado para descobrir, aplicando-o a domínios diferentes, não só as propriedades diferentes de cada campo — alta costura, literatura, filosofia, política, etc. — mas também as invariantes reveladas pela comparação dos diferentes universos tratados como “casos particulares do possível” (BOURDIEU, 1989, p. 66).

Percebemos na análise do autor que, embora os campos não estejam isolados, pois de alguma forma todos eles interagem com o campo do poder, para compreender ou explicar os fenômenos sociais é preciso examinar o espaço social onde as interações ocorrem. Porém, nada disso está inscrito em um mapa pré-definido da realidade social, uma vez que os campos, ainda que em processos lentos, estão em constante mudança, eles surgem, se alargam, subdividem-se, se fundem e podem até desaparecer. Outra preocupação que aparece em diversos momentos da obra de Bourdieu é a apresentação da noção de *campo* como um “instrumento de pensar”, ou seja, não se trata de um conceito a ser estudado em si mesmo, mas um instrumental de análise para a pesquisa.

Ainda insistindo no propósito de não apresentar uma definição estanque da ideia de campo, mas compreendê-la como uma ferramenta metodológica para a análise das práticas dos agentes no interior de seus diferentes contextos sociais, é importante destacar que, como ferramenta de análise dos fenômenos sociais, a ideia de campo torna-se indissociável das noções de *habitus* e de *capital*. Pois os indivíduos, a partir da incorporação de suas experiências do passado somadas às motivações do tempo presente (*habitus*), atuam como agentes em espaços sociais competitivos (*campo*) utilizando estratégias diferentes para se manterem na posição mais favorável possível no interior dos campos.

O jogo competitivo que ocorre no campo se desenvolve em função do acúmulo de *capital*, que é um potencial incorporado pelo agente no processo de construção do *habitus*. Para Bourdieu (1989), “[...] o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital” (p. 61), que supõe a disposição incorporada de um agente em ação. Assim como os demais conceitos de Bourdieu, o *capital* está em contínua relação, sendo a mola propulsora das relações sociais no interior do campo e, ao mesmo tempo, um produto dessas relações. Para melhor compreender como a noção de capital se apresenta na dinâmica

social, recorreremos ao trabalho de Thonson (2018), que, em seu estudo sobre a obra de Bourdieu, afirma:

Bourdieu nomeou quatro formas de capital: econômico (dinheiro e bens); cultural (p. ex., formas de conhecimento; preferências de gostos, estéticas e culturais; linguagem, narrativa e voz); social (p. ex., afiliações e redes; herança familiar, religiosa e cultural); e simbólico (coisas que representam todas as outras formas de capital e podem ser “trocadas” em outros campos, p. ex., credenciais). [...] Os jogadores que começam com formas particulares de capital estão em vantagem desde o começo porque o campo depende desse capital e produz mais dele. Esses jogadores sortudos são capazes de utilizar sua vantagem de capital para acumular e avançar mais (ter mais sucesso) do que outros (p. 98).

Vemos, portanto, que, para o pesquisador, a identificação do acúmulo de capital dos agentes envolvidos no seu objeto de pesquisa será determinante para a compreensão da postura desses agentes no campo em que atuam, bem como do fenômeno social como um todo no contexto em que é pesquisado. É nessa perspectiva que a presente pesquisa buscou identificar não apenas o perfil social, político, econômico e cultural prevalecente entre os sujeitos das escolas pesquisadas, mas também os casos que se distanciam das características comuns à maioria, a fim de identificar possíveis divergências de posicionamento acerca do tema pesquisado no campo em que a pesquisa se desenvolveu.

Outro aspecto que merece destaque no pensamento de Bourdieu é que o agente social não aparece como um ente transcendental, intelectual à maneira escolástica, mas como um ser corpóreo. O *habitus*, enquanto faculdade humana que abre a possibilidade de o indivíduo ser formado pelo mundo ao mesmo tempo em que possibilita que ele contribua para a estruturação do mundo, é uma experiência inscrita antes no corpo que no intelecto, pois, segundo o autor, “[...] aprendemos pelo corpo. A ordem social se inscreve nos corpos por meio dessa confrontação permanente, mais ou menos dramática, mas que sempre confere um lugar importante à afetividade e, mais ainda, às transações afetivas com o ambiente social” (BOURDIEU, 2001, p. 172).

Considerando que a experiência corpórea se desenvolve no espaço e no tempo, e que os condicionantes sociais que contribuem para a formação do *habitus* também dependem das categorias socioexistenciais de espaço e tempo, essa abordagem de Bourdieu (2001) lança luzes sobre nosso propósito de abordar o tema da escola em tempo integral como direito a mais tempo e espaço para a infância e a juventude. Uma vez que a leitura do tema foi realizada a partir da experiência que essa mesma infância e juventude desenvolve no espaço-tempo escolar, a observação da relação espaço-tempo, corpo e socialização como fator de aprendizagem e princípio estruturante do campo político da escola em tempo integral será de fundamental importância para a análise da referida política educacional.

2.2 O Ciclo de Políticas e as possibilidades analíticas para a educação integral

Nos tópicos anteriores, nos dedicamos a conhecer o campo das políticas educacionais, primeiramente em sua dimensão teórica, a fim de compreender as características da epistemologia desse campo acadêmico na América Latina hoje. A seguir, com a contribuição de Dourado (2017), voltaremos nossa atenção ao campo da política educacional brasileira, na tentativa de identificar sua inscrição na estrutura política do Estado no contexto de materialização das políticas presentes no PNE (2014-2024).

Considerando a complexidade do campo das políticas educacionais, já demonstrada em reflexão anterior; as inúmeras variáveis contextuais que influenciam uma política educacional específica; e os diferentes estágios pelos quais essa mesma política passa até sua efetivação, lançamos mão de um instrumental analítico que nos possibilite conduzir a pesquisa em suas diferentes fases sem perder o foco em nossa referência e fundamentação teórica de origem. Recorremos ao Ciclo de Políticas, desenvolvido por Stephen Ball e Richard Bowe, como referencial analítico.

A utilização desse instrumental de análise exige que destaquemos dois de seus pressupostos teóricos: a definição da natureza da análise a ser realizada e a abertura para o diálogo entre diferentes perspectivas teóricas, desde que não haja ambiguidade epistemológica. Para justificar essa segunda característica do Ciclo, Mainardes (2017) apresenta o conceito de “estratégia de teorização combinada”, que, segundo ele, consiste em

[...] um esforço de articular teorias ou conceitos oriundos de diferentes teorias, com o objetivo de compor um quadro teórico consistente para fundamentar uma determinada análise. Tal esforço demanda fazer escolhas teóricas e justificá-las, o que implica em um exercício de reflexividade e de vigilância epistemológica (p. 6).

A abrangência do campo das políticas educacionais, o caráter relacional da ação política e a dinamicidade interpretativa dos discursos políticos levam os autores do Ciclo de Políticas a encontrar no diálogo entre as teorias uma saída para enfrentar tal complexidade. Contudo, fazem questão de ressaltar que não se trata de uma junção aleatória de distintas teorias. Nesse sentido, em uma entrevista publicada em Mainardes (2009), Ball afirma:

[...] acredito também que é necessário mais de uma teoria para fazer-se sentido do mundo social; apesar de que, se você juntar vários tipos diferentes de posições teóricas, você precisa estar consciente do que está fazendo. Não podemos apenas juntar teorias sem estarmos conscientes de que podem ocorrer problemas em termos de suas relações ou contradições ontológicas e epistemológicas (p. 314).

Encontramos no próprio Ball o embasamento teórico para utilizar o referencial analítico elaborado por ele, pois, ainda que sua abordagem de análise do Ciclo de Políticas

esteja orientada pela perspectiva pós-estruturalista, ele não refuta a possibilidade de diálogo com abordagens marxistas e pluralistas. Nesse sentido, Ball e Mainardes (2011) contribuem com nossa proposição deixando evidente que

[...] a perspectiva pós-estruturalista tenta resolver as limitações das abordagens descritivas e pluralistas de políticas educacionais (nas quais o poder circula entre diferentes parceiros) e as abordagens marxistas (que enfatizam o papel do Estado e a geração de políticas como resultado das disputas de poder entre a economia e os agentes políticos). Os pós-estruturalistas consideram a ação dos sujeitos um aspecto crucial para a compreensão das políticas e enfatizam a fluidez do poder e sua posse pelos diferentes agentes (p. 156).

De acordo com o Ciclo de Políticas, tanto o contexto de influência como o contexto de prática da política educacional não prescindem da experiência dos seus destinatários. Estes assumem o *status* de sujeitos no interior do campo e suas práticas se tornam elementos ativos, podendo influenciar diretamente a constante mudança pela qual passam as políticas educacionais, além de exercer uma função intermediária entre o macro e o micro no processo de implantação de tais políticas, conforme podemos observar na sequência:

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (MAINARDES apud BOWE et al., 2006, p. 53).

Portanto, fica evidente a relevância da participação dos sujeitos da escola em uma abordagem analítica que pretenda não apenas observar a proposição do Estado a partir da leitura que este faz da realidade dos destinatários da referida política, mas identificar a garantia de direitos na experiência desenvolvida pelos sujeitos da escola.

Nesse sentido, a abordagem analítica do Ciclo de Políticas somente se adequa à nossa perspectiva teórico-epistemológica a partir da compreensão de que a referida política se desenvolve na dinâmica das práticas sociais presentes nas experiências dos sujeitos, tendo em vista a existência de um Estado provedor de direitos para sujeitos de direitos. Isso nos permite pontuar o segundo pressuposto desse referencial analítico, que aparece como elemento facilitador do diálogo com nossa proposta de pesquisa, que é a abertura para uma análise crítica.

Autores comprometidos com a análise de políticas educacionais têm insistido na necessidade de distinguir a análise científica de políticas educacionais do caráter utilitário de

análises comprometidas com as instâncias de decisão políticas e/ou a apresentar resultados para instituições gestoras. Tello (2013) adverte sobre

[...] esta distinção entre a “análise de políticas educacionais” e “a análise para as políticas educacionais”, a primeira vista como uma tarefa dos investigadores no formato tradicional de produção do conhecimento acadêmico e a segunda associada às análises do cotidiano na gestão política, [...] os investigadores em política educacional muitas vezes se veem pressionados para que suas investigações sejam úteis para a tomada de decisões políticas caindo num empirismo ausente de marco teórico e reflexões de posicionamento político (p. 54).

Mainardes, Ferreira e Tello (2011) chamam a atenção para a necessidade de que a análise das políticas educacionais seja submetida a uma flexibilidade ética, visto que o desdobramento de trabalhos dessa natureza pode legitimar e consolidar situações de desigualdade, opressão ou injustiça social. A distinção entre os dois modos de análise nos parece bastante útil para a compreensão do trabalho que pretendemos desenvolver, pois nossa análise não parte de nenhum compromisso com a gestão da política de educação em tempo integral em curso no Brasil e no estado de Goiás, no sentido de fazer uma apologia ou uma negação da mesma. Tão somente buscamos a compreensão dos efeitos dessa política na experiência educacional e profissional dos sujeitos da escola.

Ao apresentar a abordagem formulada por Ball e Bowe, Mainardes (2006) a define como um referencial analítico útil para analisar a trajetória de programas e políticas educacionais, de forma crítica, desde a formulação até a implementação. Porém, em entrevista concedida ao próprio Mainardes (2009), Ball dá a entender que a expressão “implementação” não lhe agrada, pois transmite a sensação de algo acabado, pronto para ser assimilado. Para ele, uma política educacional está em constante transformação, é sempre objeto de interpretação de sentidos que interferem nas práticas dos sujeitos envolvidos em suas diferentes fases, a saber, os já citados contextos de influência, de produção de texto e de prática.

Vemos, portanto, que a própria estrutura da abordagem do Ciclo de Políticas foi pensada para a análise de algo dinâmico, relacional, temporal e discursivo, conforme infere o autor (MAINARDES, 2006). Ele apresenta sua abordagem inicialmente por meio dos três contextos descritos acima e enfatiza que eles se interrelacionam cíclica e continuamente. Cada um desses contextos é um espaço de disputas e embates motivados por interesses diversos de diferentes grupos, não se trata de etapas lineares e tampouco elas obedecem a uma sequência temporal (MAINARDES, 2006).

Dentro do nosso propósito de analisar a política de educação em tempo integral a partir da perspectiva do direito à educação para a infância e a adolescência do meio popular, a abordagem do Ciclo de Políticas nos inspira a investigar estes três momentos do processo sócio-

histórico, que definem a educação em tempo integral como política pública educacional: sua construção no contexto de influência, sua proposição no contexto de produção de texto e sua efetivação por meio do contexto de prática. Cada um desses momentos corresponde a processos que estão em pleno desenvolvimento, em meio a embates, disputas e correlação de forças em torno da referida política no cenário educacional brasileiro.

2.3 O campo da política educacional e sua especificidade epistemológica

O caminho metodológico pelo qual optamos para conduzir a pesquisa não nos deu outra opção que não a de conceber o estudo das políticas educacionais como um campo teórico e epistemológico com características bastante próprias dentro do campo científico geral. O conceito de campo, em sua origem, conforme proposição de Bourdieu (1989), já apresenta abertura para uma noção de espaço social dinâmico que se reproduz e se ressignifica de acordo com a evolução das relações sociais.

Assim, trabalhar cientificamente um tema relacionado à política educacional, na perspectiva metodológica de Bourdieu, implica compreender, pelo menos em linhas gerais, o campo científico em que o tema está inserido. Para isso, se faz necessário também conhecer os passos dados para que tal reflexão se constituísse como campo científico e os contextos sociais e políticos que contribuíram para que isso acontecesse. Podemos assimilar a importância desse fator contextual para a pesquisa em política pública educacional na atualidade através do apontamento realizado por Tello (2013):

A realidade das ciências sociais e políticas e em particular da política educacional requer uma transformação epistemológica que permita construir e desdobrar novas epistemologias para repensá-la, a partir da audácia científica que, de algum modo, racha e sacuda as perspectivas epistemológicas atuais, o que permitirá — a partir dessa desconstrução — um espaço para iniciar um novo caminho epistemológico na América Latina. Abandonando as carapaças procedimentais e lançando olhares mais complexos capazes de abordar e analisar novas realidades socioeducativas (p. 29).

Podemos concluir, portanto, que, diante da complexidade que tomou o universo da política educacional, o autor propõe um novo espaço para iniciar um novo caminho epistemológico, o que implica uma renovação no campo científico da política educacional. Outro fator que merece destaque na reflexão de Tello é a sua preocupação em delimitar o campo científico da política educacional na realidade latino-americana.

Para maior lucidez no desenvolvimento de nossa proposta de pesquisa, importa-nos compreender essa realidade complexa a que o autor se refere, bem como nos perguntar: em que consiste essa transformação epistemológica em vista da renovação do campo científico da

política educacional? O porquê da preocupação com a América Latina também é uma indagação que nos interessa.

A necessidade de reconstrução de alguns Estados-nação depois da Segunda Guerra Mundial e a consolidação da ideia de Estado de bem-estar social levaram estudiosos do campo das ciências políticas a voltarem sua atenção para algumas políticas estratégicas para esses fins, como as políticas públicas de saúde e educação. Na década de 1950, a política educacional, como campo teórico específico, já era uma realidade, sobretudo devido à influência da corrente francesa da ciência da educação, que naquele momento se sobrepunha à pedagogia, apresentando “um caráter multidisciplinar para a compreensão do fenômeno educativo” (TELLO, 2013, p. 34).

O intercâmbio da matriz europeia das ciências da educação com a realidade latino-americana, por intermédio das correntes desenvolvimentistas focadas no desenvolvimento dos países deste continente, deu origem, entre as décadas de 1950 e 1970, ao processo de institucionalização do campo das políticas educacionais na América Latina. Nesse período, em vários países latino-americanos, foram abertas cadeiras de política educacional para sistematizar a pesquisa e o ensino sob diversas versões: “Política educacional, Política e legislação escolar, Política e educação comparada, Política e organização escolar e Política e organização da educação” (TELLO, 2013, p. 34).

A fim de melhor compreender as características do campo teórico da política educacional na realidade atual da América Latina, é necessário lançar um olhar sobre seu percurso histórico. Nesse sentido, Tello (2013) apresenta quatro etapas desse caminho, que vão culminar na abertura de espaço para a perspectiva teórico-epistemológica que atualmente caracteriza o campo da política educacional no continente.

Primeiramente, o autor observa uma preponderância da normativa jurídica na análise das políticas educacionais. Até o início da década de 1960, os expertos em jurisprudência foram os responsáveis pela análise da relação entre o Estado e as políticas públicas. Justificava essa postura o surgimento das cátedras sobre legislação escolar nos programas universitários, nesse mesmo período. Já a segunda etapa, caracterizada e influenciada pela corrida desenvolvimentista na América Latina, foi marcada pelo planejamento educacional com vista a aumentar a eficiência da educação para o desenvolvimento econômico. O rendimento quantitativo e o atendimento às demandas de mão de obra nortearam o processo de planificação e planejamento educativo durante toda a década de 1960.

Na década de 1970, o desencanto com os regimes ditatoriais da América Latina suscitou vários questionamentos aos sistemas nacionais de educação da região, dando origem a uma fase marcada pela abordagem crítica da política educacional de caráter reprodutivista, na qual os pensadores da educação dialogaram com “a sociologia política crítica, bem como com a perspectiva neomarxista e pós-estruturalista, entre outras” (TELLO, 2013, p. 38).

A quarta etapa, por sua vez, tem origem no momento de redemocratização dos países da América Latina e no advento do modelo de gestão neoliberal. Aqui o foco central está na gestão da educação, sob duas perspectivas que se antagonizam até os dias atuais: uma voltada para a regulação supranacional da administração da educação, própria do modelo hegemônico de gestão neoliberal, em contraposição a modelos humanistas contra-hegemônicos. Segundo Tello (2013), simultaneamente a esse contexto, “emergiu a categoria temática de gestão educacional como campo disciplinar, que data dos anos sessenta nos Estados Unidos, dos anos setenta no Reino Unido e dos anos oitenta na América Latina” (p. 39).

Vemos, portanto, que as mudanças ocorridas no campo das políticas educacionais na América Latina, nas últimas seis décadas, refletem, de diferentes modos, elementos da relação colonialista que remonta à chegada dos europeus no continente, ora resistindo, ora reproduzindo e legitimando as propostas de definição e regulação vindas de fora. Essa dimensão geopolítica constitui apenas um aspecto da definição do caráter teórico e epistemológico do campo da política educacional.

Ao abordar o campo teórico da política educacional desde sua dinâmica de crescimento e desdobramento, próprio da perspectiva do campo acadêmico estabelecida por Bourdieu, Tello (2013) constata que se trata de uma atividade científica que não se coaduna com o modelo epistemológico do cientificismo tradicional pela sua própria natureza histórica, política e acadêmica. Pois sua dimensão política supõe que a produção do conhecimento (pesquisa científica) coexista com a circulação do conhecimento (formação acadêmica) e a aplicação do mesmo (tomada de decisão política). Para o autor, embora não exista uma relação hierárquica e de causa e efeito entre esses diferentes momentos, eles não apenas submetem o campo a uma construção constante como demandam uma análise da realidade socioeducativa sob diversos ângulos, que permitem

[...] ao campo teórico da política educacional a construção a partir de diversos eixos que confluirão em seu objeto, por exemplo, o Estado, a jurisprudência, a micropolítica, o discurso político, os debates políticos, a governabilidade educativa, o direito à educação, entre outros (TELLO, 2013, p. 40).

Diante de tudo isso, fica evidente a emergência de uma perspectiva epistemológica que seja capaz de dar conta da especificidade do campo com toda a complexidade que ele

apresenta. Podemos perceber também que qualquer tentativa de definição de um núcleo teórico da política educacional pode submeter o seu campo teórico a uma redução que não condiz com o caminho trilhado até aqui.

Nesse sentido, antes de definir o lugar da política educacional como ciência ou disciplina no painel das ciências clássicas, a perspectiva em questão está mais voltada para a elucidação e o fortalecimento epistemológico do campo, conforme podemos observar na citação que segue:

Pelo contrário, o fortalecimento epistemológico do campo teórico se dá na medida em que assume sua multidisciplinariedade e complexidade interdisciplinar no desenvolvimento da investigação em políticas educacionais, que se manifesta em sua multidimensionalidade de posicionamentos epistemológicos, perspectivas epistemológicas e enfoques epistemológicos. [...] Na nossa perspectiva, os diversos enfoques não constituem “uma teoria” do campo, mas constituem as teorias da política educacional. Isto é, compreendem de modo inerente as epistemologias da política educacional não como ciência, mas como enfoque, método e reflexão sistematizada. Uma epistemologia que assuma a conotação social, política e cultural do conhecimento e a investigação (TELLO, 2013, p. 41-42).

Vimos que, pela sua natureza política, o campo necessariamente desenvolve a especificidade acadêmica de produção, circulação e aplicação do conhecimento. Vimos também que essa peculiaridade tem despertado nos teóricos do campo a necessidade de atentar para a distinção entre os estudos realizados no mesmo: aqueles voltados para o campo teórico e aqueles voltados para a análise e a avaliação de programas e políticas educacionais específicas. A pesquisa aqui desenvolvida se integra ao segundo grupo.

Para facilitar a comunicação com os estudos e pesquisas desenvolvidos nessa área, adotamos aqui a proposta de convenção sugerida por Tello (2013). O autor adota a expressão no singular (política educacional) para fazer referência aos estudos voltados para questões teóricas, epistemológicas e metodológicas inerentes ao campo. Já o emprego da expressão no plural (políticas educacionais) refere-se a estudos direcionados a programas, políticas e sistemas educacionais específicos.

Importa-nos ainda dissociarmo-nos dos estudos comprometidos com gestões de determinadas políticas governamentais ou de instituições civis, que implicam tomadas de decisão e ações políticas, que têm despertado preocupação em especialistas da área. Esse detalhe condiciona a produção do conhecimento devido ao fato de que, não raras vezes, pesquisadores se veem pressionados a conciliar seus resultados de pesquisas com tomadas de decisão políticas. Chamamos atenção para a distinção entre “análises de políticas educacionais e análises para políticas educacionais” (TELLO, 2013, p. 54). A presente pesquisa pretende identificar-se com a primeira definição.

Pelo Enfoque Epistemológico das Políticas Educacionais – EEPE (TELLO 2013), perpassa um imperativo ético que sustenta a coerência entre a perspectiva epistemológica da pesquisa e o posicionamento epistemológico da mesma, diferenciando-o do mero posicionamento político.

Assim, a análise de políticas, fundamentadas nessa perspectiva, resulta em um vasto conjunto de produções que interrogam, analisam e avaliam as políticas de uma perspectiva crítica. O termo “crítico” sinaliza que o objetivo dessas pesquisas é compreender a essência das políticas investigadas, com o cuidado para analisá-las de modo profundo, evitando-se toda e qualquer forma de legitimação; analisá-las de uma perspectiva de totalidade, estabelecendo os devidos vínculos com os contextos mais econômicos, político e social, analisar as relações da política com a justiça social (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

É no intuito de atender esse caráter objetivo, que vincula a análise das políticas educacionais à justiça social, que recorreremos à fundamentação teórica de Arroyo (2012), autor que justifica a proposição da educação em tempo integral na perspectiva da reparação do direito a mais tempo e espaço para a infância e a juventude que pertencem às camadas mais pobres da população brasileira. Cabe-nos agora realizar dois movimentos de análise em vista da investigação do objeto de pesquisa: analisar o campo das políticas educacionais no Brasil, tanto em perspectiva acadêmica como no âmbito das relações políticas; e, em seguida, confrontar a política de educação em tempo integral em curso no Brasil com a abordagem realizada por Arroyo (2012) na perspectiva do direito à educação, identificando possíveis confluências e divergências.

2.3.1 Compreendendo o campo das políticas educacionais no Brasil

Vimos anteriormente que o velho posicionamento de neutralidade científica do pesquisador, próprio da tradição positivista, não encontra lugar na atual orientação epistemológica da análise das políticas públicas e das políticas educacionais, pela própria natureza desses estudos. Portanto, tais análises devem estar comprometidas, sobretudo, com as noções de justiça social, ética e cidadania. Nesse sentido, não é uma contradição teórico-epistemológica que os trabalhos de análise em política educacional explicitem um posicionamento que revele seu comprometimento com a ética e a justiça social.

Considerando que a noção de justiça social está condicionada à visão de mundo e ao posicionamento epistemológico de quem realiza determinada pesquisa, para analisar a experiência de educação em tempo integral desenvolvida pela rede pública estadual no município de Goiás adotamos como principal referência de justiça social a concepção de direito

à educação explicitada no direito a mais tempo e espaço para a infância e a juventude oriundas de famílias carentes, trabalhada por Arroyo (2012). Para esse autor, o processo de aprendizagem se desenvolve no tempo e no espaço e as condições de tempo e espaço favoráveis ao desenvolvimento lúdico, afetivo, profissional e emocional são de fundamental importância para a garantia do direito à educação.

Ao analisarmos a trajetória histórica das experiências de educação em tempo integral no Brasil, constatamos que algumas iniciativas não subsistiram sequer à mudança de governos porque os projetos eram vistos mais como bandeiras políticas vinculadas a determinados grupos e menos como propostas educacionais. Além do clientelismo político, a atribuição de sentido meramente assistencialista e a cultura de conceber a educação antes como gasto a ser contido do que como investimento serão os principais fatores criticados por aqueles que veem na educação em tempo integral uma oportunidade de a escola pública oferecer uma educação integral, multidimensional e de qualidade.

A fim de manter a fidelidade à perspectiva epistemológica que referencia este trabalho, bem como ao seu pressuposto ético, embasado no direito à educação e na justiça social, nos afastamos das abordagens que situam historicamente a educação em tempo integral nas projeções intelectuais e nas iniciativas políticas acerca do tema, não sem antes contemplar a presença dessa perspectiva educacional nas demandas das diferentes classes sociais historicamente situadas.

Giolo (2012) nos ajuda a fugir do reducionismo assistencialista a partir do qual a proposta da educação integral foi lançada. O autor sinaliza que, já na colônia e no império, a experiência de educação em tempo integral foi realizada nos colégios jesuítas e na educação dispensada às elites nos liceus, respectivamente. Nesse sentido, Leite e Guerreiro (2016) advertem que, restrita ao mundo urbano no período republicano, a ampliação da jornada escolar foi ofertada aos filhos das elites por meio da união de escolas isoladas que visavam à integração da formação física, intelectual e moral dos alunos. As autoras lembram ainda que a classe dominante no Brasil sempre expressou demanda por educação em tempo integral, oferecendo a seus filhos educação complementar, no contraturno, na área de línguas, artes, tecnologias e esportes, ainda que realizada em locais diferentes da escola.

O processo de industrialização do país, a partir da década de 1930, proporcionou um considerável aumento da demanda educacional pela escola pública urbana. Além da necessidade de superação do analfabetismo, pauta corrente no debate educacional desde a década passada, já se percebia a necessidade de manter a criança na escola enquanto os pais

trabalhavam. O debate suscitado por essa conjuntura, do qual a educação integral faz parte, levou a Constituição de 1934 a instituir a educação como um direito de todos. Porém, a resposta política dada a esse direito garantido constitucionalmente deu origem ao dilema quantidade versus qualidade no debate educacional brasileiro, pois, ao invés de investir em estrutura, o Estado desdobrou os turnos educacionais (manhã, tarde e noite) e passou a explorar sobremaneira o espaço físico, promovendo verdadeira aglomeração do espaço escolar (LEITE; GUERREIRO, 2016).

Diante desses fatos históricos, a concepção que orienta nossa análise da estrutura organizacional das políticas educacionais nacionais se desenvolve sob a perspectiva da formação de toda a população brasileira, tendo como prioridade a superação da desigualdade social e a formação para a cidadania. Assim, todo o trabalho de pesquisa realizado nas escolas buscou uma interlocução sistêmica com o universo das políticas educacionais brasileiras, tendo como parâmetros a justiça social, o direito e a cidadania.

No atual contexto das políticas educacionais no Brasil, o PNE (2014-2024) ainda é uma referência para acompanhar o conjunto das discussões sobre as políticas educacionais, por apresentar um conjunto de diretrizes, metas e estratégias, produto de ampla discussão entre setores ligados à educação que suscitaram iniciativas políticas para atingir tais metas. Porém, desde 2016, os governos brasileiros praticamente abandonaram o PNE (2014-2024), priorizando outros projetos como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio. No entanto, considerando que se trata de um debate recente, acreditamos que seja válido discutir o PNE (2014-2024), até mesmo para que possamos estabelecer um diálogo crítico com as perspectivas atuais da educação brasileira. Isso porque uma de suas metas se refere diretamente à educação integral.

O PNE (2014-2024) apresenta um conjunto de diretrizes³ que procura situar a educação brasileira na perspectiva do direito e da promoção da cidadania e reúne um conjunto de metas, algumas das quais em processo de materialização no momento atual, porém com

³ A lei n. 13.005/2014 aprova o PNE (2014-2024) e em seu Art. 2º apresenta dez diretrizes fundamentais: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se funda menta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos(as) profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

muitas limitações e poucas condições de serem alcançadas em uma perspectiva de universalidade entre os entes federados, como é o caso da política de educação em tempo integral.

Com base na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996, as referidas metas buscam incidir diretamente nos elementos da estrutura do PNE (2014-2024): os níveis educacionais, as etapas do ensino e as modalidades educativas. O documento classifica a educação básica e a educação superior como níveis educacionais, apresentando como etapas da primeira a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Já as modalidades educativas são representadas pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), a educação escolar indígena, a educação escolar quilombola, a educação do campo, a Educação a Distância (EAD) e a educação profissional. A oferta de educação integral, definida na meta 6 do PNE (2014-2024), constitui uma política educacional que visa à qualidade e à expansão da educação básica na esfera pública em suas diferentes etapas.

Se considerarmos que o processo de materialização das diretrizes e das metas do PNE (2014-2024) envolve uma série de embates motivados por interesses diversos — que vão desde o modo como o recurso público é empregado na educação até às “disputas acerca da concepção de infância, juventude, educação integral, qualidade, base nacional comum, sistema nacional de educação, avaliação, entre outros” (DOURADO, 2017, p. 49) —, poderemos compreendê-lo como uma estratégia de proposição de políticas educacionais que suscita vários espaços de disputa com potencial para a efetivação dessas políticas, dado o acúmulo de discussões realizadas em diferentes âmbitos das políticas educacionais. Nesse sentido, a meta 6 do PNE (2014-2024), que se refere à oferta da educação em tempo integral, surge como elemento motivador de um desses espaços de debate e disputa no campo das políticas educacionais no Brasil. Assim, a discussão sobre a oferta de educação em tempo integral deve se articular com as demais metas e diretrizes do Plano supracitado, conformando-se como parte do tensionamento político e econômico e da pluralidade de concepções presente no campo mais amplo das políticas educacionais.

Não resta dúvida de que o processo de construção do PNE (2014-2024) constituiu um importante espaço de discussão para debater a educação brasileira e apontar saídas consistentes para alguns de seus principais desafios. Contudo, no momento temos a sensação de que a sua efetivação não passou de um sonho bom. Ao analisar a PEC 241/55, que prevê o congelamento das despesas primárias da União nos valores do ano de 2016 pelo período de vinte anos, Amaral

(2016) constata que a emenda inviabiliza o cumprimento das metas do Plano, decretando sua morte.

O autor demonstra que a PEC inviabiliza o investimento em políticas públicas e protege as empresas do setor financeiro ao excluir do congelamento as despesas com juros, encargos e amortização das dívidas internas e externas (JEAD). No caso das políticas educacionais, podemos constatar que as despesas congeladas têm relação direta com o investimento em educação, tais como “pagamento de pessoal e encargos sociais, outras despesas correntes (água, luz, telefone, limpeza, vigilância, terceirizados, material de consumo etc.), investimentos (equipamentos, material permanente, construções etc.) e inversões financeiras (aquisição de imóveis etc.)” (AMARAL, 2016, p. 655). Aprovada em 13 de dezembro de 2016, a emenda tem vigência até 2036, atingindo o atual PNE (2014-2024) e o que viria a ser o próximo plano entre 2024 a 2034.

A nova ordem política implantada no Brasil depois do processo de *impeachment* de 2016 apresentou a Reforma do Ensino Médio como reação imediata ao estrangulamento do PNE 2014-2024, por meio da aprovação da lei n. 13.415/2017. Lima e Maciel (2018) nos ajudam a entender que a reforma paira no âmbito de um discurso moralista e estatístico sob o argumento de que o Ensino Médio está falido, incapaz de cumprir metas e atender a demanda dos estudantes. A lei, porém, se recusa a avaliar a crise do investimento em educação, restringindo-se apenas à esfera curricular. Em se tratando da educação integral, os autores advertem que,

[...] no que se refere propriamente à reforma do ensino médio, a medida provisória n. 746/2016 trouxe à tona, em seu artigo 5º, o tema da educação em tempo integral, porém, embora seja objeto também do artigo 34 da LDB e da Meta 6 do PNE 2014-2014, ao ser tratada no documento em análise, não foram definidos meios, garantias ou obrigações do Estado, sistemas de ensino e escolas para viabilizá-la (p. 11).

A reforma se limita a reafirmar uma intenção já prevista no PNE 2014-2024, “estipulando que em um prazo máximo de cinco anos, a partir da edição do PNE, todo o ensino médio deverá ter sua carga horária ampliada para 1.400 horas anuais, o que eleva a carga horária diária atual de quatro para sete horas” (LIMA; MACIEL, 2018, p.11). Para os autores, o fato de as mudanças previstas na reforma não garantirem estrutura física e curricular para que as escolas de Ensino Médio ampliem sua carga horária para a educação integral, e tampouco buscarem dialogar com outras experiências de educação integral, oriundas do Programa Mais Educação, em desenvolvimento em várias partes do país, caracteriza a fragilidade da proposta enquanto possibilidade de efetivação prática. Desse modo, se a educação integral ainda constitui

um espaço de disputas no interior do campo das políticas educacionais, no momento ela conta com bem menos organicidade e pouca força política para sua efetivação.

2.4 Panorama atual do debate sobre a política de educação integral no Brasil a partir da análise do Ciclo de Políticas

Após situarmos a educação integral no contexto do campo da política educacional brasileira, tentaremos delinear os debates internos acerca da mesma, a fim de que possamos conhecer o âmbito geral dessa arena de disputa. Em seguida, relacionaremos a política de educação integral em seu aspecto propositivo, tal como se encontra hoje, com a perspectiva do direito à educação conforme a abordagem de Arroyo (2012). Isso implicará a análise do texto da política nacional de educação em tempo integral, materializado no Programa Mais Educação, ou seja, suas portarias, leis e decretos governamentais, que já foram ou estão sendo implementados, com seus respectivos objetivos, metas e estratégias.

A oferta de educação integral, bem como a definição do perfil da escola de educação integral, é um debate que remonta à década de 1930, quando se efetivaram as reformas da educação nos estados brasileiros e se apresentaram as primeiras sinalizações da necessidade de um Sistema Nacional de Educação. Naquele período, já era latente o enfrentamento entre os defensores de uma educação pública de caráter universal, oferecida pelo Estado, e os que defendiam a liberdade de oferta educacional pela iniciativa privada. Diferentes concepções de educação que visavam formar sujeitos sob perspectivas sociais distintas também agitavam o debate naquele momento (NAGLE, 2001).

Limonta e Santos (2013) definem a proposta da educação integral como “uma política pública que desenvolve programas para que a permanência do alunado por tempo maior na escola se efetive por meio de propostas, leis e projetos” (p. 45). As autoras registram que um dos pioneiros da discussão sobre a escola de educação integral no Brasil foi o professor Anísio Teixeira. Segundo elas, já em sua fase inicial, o debate sobre o tema era bastante influenciado pela crença de que a referida escola seria o caminho para a solução dos principais problemas sociais do Brasil. Contudo, para Anísio Teixeira, a proposição da escola em tempo integral correspondia antes a uma concepção político-pedagógica que a uma ação de caráter assistencial:

Não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e de participar em uma sociedade democrática. Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecendo-

lhe o programa com atividades práticas, dar-lhes amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 1957, p. 51).

As primeiras tentativas de concretização da experiência de escola em tempo integral no Brasil se deram também com Anísio Teixeira, quando, entre 1931 e 1935, e depois entre 1947 e 1951, ele exerceu, respectivamente, os cargos de diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia. Segundo seu projeto, o aluno frequentava a escola nos dois turnos em ambientes diferentes. A escola era subdividida em “Escola classe ou nucleares” e “Escola parque”: no primeiro ambiente, composto por salas de aula e estrutura administrativa, o estudante recebia o ensino convencional do conhecimento científico universal; a Escola parque era composta de auditório, teatro, quadra poliesportiva, piscina e salas especiais para música, leitura, artes industriais, cinema, desenho e outras atividades capazes de desenvolver as aptidões artísticas, científicas e culturais dos educandos (DÓREA, 2014).

Os elementos descritos acima constituem os componentes materiais básicos de uma estrutura escolar apta a colocar em prática a concepção de educação construída por Anísio Teixeira em mais de cinquenta anos dedicados à educação e ao serviço público. Pensador da educação, sua trajetória no campo educacional sempre foi marcada pela preocupação de concretizar projetos de edificação escolar que correspondessem ao desenvolvimento de um modelo educacional capaz de formar para o trabalho, a intelectualidade, a arte, a cultura e a democracia, respeitando as aptidões dos indivíduos.

Sempre orientados por um plano diretor elaborado previamente, os prédios escolares construídos por Teixeira, tanto no antigo Distrito Federal como na Bahia, eram edificadas em sintonia com sua concepção didático-pedagógica, embora nem sempre as obras tenham sido totalmente concluídas devido a fatores variados como interferências políticas e limites orçamentários. Contudo, em seu legado, o autor conseguiu deixar uma escola exemplar de sua idealização escolar, um centro educacional que integrava em seu conjunto a “escola classe e a escola parque”. Trata-se do Centro de Educação Carneiro Ribeiro (CECR), construído no bairro da Liberdade, em Salvador. Em sua gestão na Secretaria da Educação e Saúde do Estado da Bahia, Teixeira planejou a construção de dez Centros de Educação Popular, porém só foi possível a construção de um (DÓREA, 2014).

Dos pioneiros da Escola Nova até a atualidade, diversas experiências de educação em tempo integral foram realizadas em diferentes épocas e estados. Algumas dessas experiências, inclusive com bom planejamento, tiveram resultados iniciais promissores. Merecem destaque

os Centros Integrados de Educação Popular (CIEPs), estabelecidos na década de 1980 no Rio de Janeiro; o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), desenvolvido no mesmo período no estado de São Paulo; e os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), depois transformados em Centros de Atenção Integral às Crianças (CAICs), ambos criados na década de 1990 por iniciativa do Governo Federal. Outras experiências foram realizadas até a primeira década do ano 2000, sem tanto destaque quanto as citadas (LEITE; GUERREIRO, 2016).

Alguns aspectos dessas experiências devem ser considerados, pois refletem bem a diversidade de compreensões e interesses que movimenta o campo político da educação em tempo integral. A experiência do Rio de Janeiro, por exemplo, idealizada pelo antropólogo Darcy Ribeiro, se desenvolveu em grandes colégios (foram construídas 507 unidades em todo o estado) com um programa de funcionamento comum. Já no programa de São Paulo, o Governo destinava verba aos municípios para o atendimento da criança em tempo integral, não necessariamente dentro da escola (LEITE; GUERREIRO, 2016). As propostas iniciadas pelo Governo Federal na década de 1990 eram inspiradas na experiência do Rio de Janeiro. O projeto inicial previa a construção de cinco mil unidades em todo o país, porém apenas 444 foram construídas. Quanto ao funcionamento, os centros não conseguiram diferenciar-se de uma escola comum.

Todas essas experiências estavam muito vinculadas aos governos que as criaram, inclusive como *marketing*. Por isso, nem sempre resistiram à troca de governos. A ideia de política pública ainda não existia na cultura política das primeiras décadas pós-redemocratização do país (LEITE; GUERREIRO, 2016).

Na experiência do Rio de Janeiro, sem dúvida a mais conhecida, as escolas foram construídas em regiões que apresentavam maiores desafios sociais. Do ponto de vista do embate discursivo, isso trouxe suas consequências, como podemos perceber no relato de Guerreiro e Leite (2016):

Em decorrência do período eleitoral no início da década de 1990, os jornais da época passaram a criticar os CIEPs. Alegavam que oneravam as contas públicas, não produzindo resultados, configurando-se celeiros de marginais. [...] Além dos ataques da mídia, os CIEPs sofreram muita resistência por parte de algumas famílias, chegando inclusive a serem estigmatizados. A classe média alegava que os CIEPs eram destinados aos mais pobres e aos delinquentes. Desta forma, não matriculavam seus filhos nos mesmos. Já as famílias mais carentes tinham resistência ao período integral, pois seus filhos precisavam trabalhar no contraturno escolar, cuidando da casa, dos irmãos ou fora de casa (p. 22).

O relato reflete as reações discursivas acerca de um tema inserido numa arena de disputa. De todo modo, os CIEPs foram uma das experiências mais sólidas realizadas no Brasil,

ficando conhecidos além do estado do Rio de Janeiro e marcando a educação fluminense, “sendo uma experiência ainda hoje evocada pelos professores — para o que a existência dos prédios muito contribuiu, atuando como uma memória viva — deixando um debate latente sobre seus aspectos negativos e positivos” (CAVALIERE, 2014, p. 173).

As iniciativas descritas se desenvolveram entre erros e acertos, como todo projeto político, mas talvez a principal causa da não continuidade de todas elas foi a falta de uma política integrada entre os estados e a União.

2.4.1 Elementos de uma política pública de educação integral

Embora já houvesse uma sinalização sobre a oferta de educação em tempo integral na educação básica na lei n. 9394, de 20 de dezembro 1996, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi apenas a partir de 2006 que a pauta entrou na agenda da política educacional brasileira, deixando de ser apenas iniciativa isolada de alguns estados.

Desde então, experiências de educação integral vêm sendo desenvolvidas em todos os estados da União, normalmente enfrentando grandes desafios de ordem estrutural e nem sempre apresentando consenso quanto às concepções de educação, objetivos, participação da iniciativa privada, currículo e projeto político-pedagógico, entre outras variáveis. Desse modo, algumas questões levantadas na década de 1930 continuam postas na atualidade.

De acordo com Cavaliere (2014), atualmente dois fatores têm impulsionado a efetivação de políticas voltadas para a oferta de educação em tempo integral no Brasil, ainda que apresentem falhas em sua constituição e operacionalização:

1. o ordenamento legal, já previsto no artigo 34 da LDB⁴ e efetivado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que em uma de suas ações instituiu o Programa Mais Educação (PME), por meio da portaria interministerial de 17 de abril de 2007.
2. o aporte de recurso público disponibilizado pelo Programa Dinheiro Direto na Escola do Ministério da Educação (PDDE/MEC), com a finalidade de financiar o horário integral diretamente nas escolas. Outra fonte é “o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que destina recursos 25% e 30% superiores, respectivamente ao Ensino

⁴ A lei n. 9.394/96 prevê em seu artigo 34 § 2º que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.

Fundamental e ao Ensino Médio, para matrículas em turnos de sete horas ou mais (CAVALIERE 2014, p. 170-171).

Importa ressaltar que tanto o ordenamento jurídico-institucional como a estrutura financeira possuem um histórico de disputa política e social travada pelos atores sociais comprometidos com o campo das políticas educacionais no amplo campo do poder da sociedade brasileira, contra atores sociais pouco afeitos ao investimento de recursos públicos na qualidade da educação pública e na reparação do direito à educação.

O processo de materialização e consolidação da política de educação em tempo integral se desenvolve em um duplo movimento de disputa política, cujos vetores podemos definir como externo e interno. O primeiro está voltado para a conquista de maior investimento público e para a garantia de um marco regulatório que a defina como parte integrante de uma política de Estado para a educação. O segundo, o interno, está focado na discussão sobre a identidade da educação integral, que, segundo Dourado (2017), oscila entre duas vertentes: a educação integral como um direito para todos e “como mecanismo compensatório, destinado apenas a alguns” (p. 103).

A conciliação dessas tendências é de fundamental importância para impulsionar a proposição da educação em tempo integral na correlação de forças no interior do campo das políticas educacionais e nas instâncias mais amplas do poder. Por isso, segundo o autor, “é fundamental que a questão seja tratada como Política de Estado, seu financiamento e projeto pedagógico consolidado em uma vertente direcionada a todos” (DOURADO, 2017, p. 103-104).

Uma vez que nossa análise terá como referência a noção de direito a mais tempo e espaço na escola para a infância e a juventude das camadas empobrecidas da população, é importante identificarmos as implicações de tais tendências, e entre elas a que melhor dialoga com a noção de direito à educação que postulamos. Para isso, recorreremos à problematização de Coelho (2014), que submete a discussão da identidade da educação em tempo integral à perspectiva sócio-histórica.

Considerando o princípio da totalidade, próprio do materialismo histórico-dialético que constitui a base epistemológica da perspectiva à qual sua análise está filiada, a autora conclui pela inviabilidade de se propor a ampliação da jornada escolar para tempo integral sem que ela seja referendada por um projeto pedagógico comprometido com o conceito de educação integral. Coelho percebe que, no contexto de efetivação das experiências de ampliação da

jornada escolar, a partir do Projeto Mais Educação, fez-se certa confusão entre a noção de tempo integral e educação integral, pois,

acompanhando esse contexto, alguns desses projetos e experiências somam ao tempo integral uma perspectiva de educação integral muitas vezes identificada como sinônimo desse tempo; outras vezes caracterizada como proteção social e nem sempre compreendida em sua dimensão mais ampla como formação humana, multidimensional, “omnilateral”, como diria o velho — mais ainda resistente — Karl Marx (COELHO, 2014, p. 188).

Vemos, portanto, que algumas ideias associadas à discussão da ampliação do tempo de permanência na escola, tais como proteção e assistência social, compensação da defasagem idade-etapa educacional ou compensação da defasagem idade-nível de aprendizagem, podem contribuir para a efetivação de um projeto de educação integral em contextos determinados, porém não constituem seu fundamento. Tampouco a elasticidade do tempo de permanência na escola é condição indispensável para a realização de um processo educacional que atenda o ser humano em sua multidimensionalidade intelectual, ética, estética, cultural, física e social. Nesse sentido, a autora define a concepção sócio-histórica de educação integral a partir do pressuposto

de que todo ser humano tem direito a uma educação completa, multidimensional — aquela que leva em conta os aspectos que constituem o “ser” humano. Para que essa concepção seja posta em prática, é necessário que várias atividades estejam presentes no dia a dia pedagógico de forma intencional e compromissada; que essa presença aconteça integrando esses conhecimentos de forma que o aluno os compreenda como um todo que compõe a sua formação, entre outras possibilidades que o cabedal epistemológico e metodológico, a experiência e a criatividade dos docentes possam acrescentar (COELHO, 2014, p. 200).

Evidentemente, em um país marcado pela desigualdade social como o Brasil, a ampliação do tempo de permanência na escola, respaldada por políticas de amparo social, se constitui na perspectiva trabalhada pela autora como um aliado indispensável para garantir o direito a uma educação completa e multidimensional. Essa concepção de educação integral contribui para a compreensão da urgência da demanda de uma escola de educação integral com infraestrutura e dinamismo pedagógico capazes de formar o ser humano em sua totalidade.

As próprias noções de direito e desigualdade social nos despertam para a proposição de uma escola em tempo integral comprometida a um só tempo com o amparo social e a formação integral do ser humano. A partir de uma leitura do cenário científico, tecnológico e cultural, Limonta (2012) identifica a necessidade de ampliação do período de permanência na escola, principalmente dos alunos da rede pública, pelo fato de que eles nem sempre têm acesso a outros ambientes de formação. Nesse sentido, a escola em tempo integral já não é entendida como uma proposta direcionada para resolução de problemas sociais, por ser capaz de tirar as crianças da rua, mas como um meio de responder às demandas educacionais de uma sociedade

desigual no que concerne ao acesso à educação. Tudo isso aliado às demandas da cultura contemporânea, em que o conhecimento assume um caráter cada vez mais complexo.

Limonta e Santos (2013) se solidarizam com a advertência de Coelho (2014), que chama a atenção para a necessidade de um cabedal epistemológico-metodológico e de experiência e criatividade docentes frente aos desafios propostos pela educação integral. Para as duas primeiras autoras, além das dificuldades de alocação de recursos para estrutura física, remuneração dos profissionais e aquisição de equipamentos, um dos desafios para a efetivação de uma política nacional de educação integral encontra-se na esfera didático-pedagógica. O planejamento e a composição curricular devem ser capazes de integrar a complexidade do conhecimento na contemporaneidade com a formação do ser humano em sua totalidade.

O desafio de dinamizar o currículo, o espaço e o tempo escolar, bem como a didática e as atividades de ensino, em uma perspectiva interdisciplinar deve estar no centro das discussões que norteiam a relação entre educação integral e escola em tempo integral, sob pena de reduzirmos a oportunidade de implementação da educação integral a uma experiência em que o modelo formal vigente é simplesmente reforçado pela ampliação do tempo de permanência na escola (LIMONTA; SANTOS, 2013).

2.4.2 Contexto de influência: das reivindicações populares às formalidades do poder

No contexto de influência, as demandas sociais são identificadas, as proposições de políticas públicas são idealizadas e algumas experiências são postas em prática. Concomitantemente, os discursos vão sendo construídos e emitidos pelos diferentes grupos que disputam a finalidade e o sentido da política em função da defesa de seus interesses, nem sempre afinados com a garantia de direitos e a promoção da justiça social.

A reflexão de Arroyo (2012) nos alerta para o equívoco de analisar de forma isolada as experiências passadas de ampliação da jornada escolar, e mesmo a atual política de educação integral, sem atentar aos processos históricos de luta por mais tempo e mais qualidade da educação. Antes de qualquer avaliação da política de educação integral vigente, o autor levanta a seguinte questão:

Os Programas Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada vêm ocupando centralidade no MEC e em muitas escolas e redes municipais e estaduais. Seria necessário perguntar-nos por que essa centralidade e que significados político-pedagógicos anunciam (p. 33).

Vemos que o questionamento do autor parte exatamente de um aspecto em disputa no contexto de influência, ou seja, os significados da proposta política, pois “é nesse contexto que

grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p. 51). Arroyo (2012) insiste em que a motivação primeira para a ampliação da jornada escolar está no florescimento da consciência do direito a mais tempo dispensado para a educação das crianças e adolescentes da classe pobre. A trajetória dos movimentos sociais nas periferias urbanas é marcada, desde a década de 1970, pelas lutas pró-creche, pró-educação infantil e reivindicação de mais tempo de escola para as crianças. Nesse sentido, programas como o Mais Educação precisam ser assimilados como iniciativas tardias do Estado brasileiro para tentar dar respostas a esse clamor popular.

A consequência lógica de que “[...] o direito à educação levou ao direito a mais educação e a mais tempo de escola” (ARROYO, 2012, p. 33) constitui o verdadeiro significado da política de educação em tempo integral na perspectiva do autor. Diante da correlação de forças com proposições que nem sempre veem essa proposta como um meio de garantia de direitos, ele assevera:

[...] Somos obrigados a sermos fiéis a esses significados tão radicais e a não desvirtuá-los, a repensar as justificativas que nos levam a implementar esses programas nas escolas e redes de ensino. Uma forma de perder seu significado político será limitar-nos a oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno — turno extra —, ou mais educação do mesmo tipo de educação (ARROYO, 2012, p. 33).

Para o autor, a ampliação do tempo e a otimização do espaço estão vinculadas unicamente à reparação do direito a uma infância digna e a uma educação de qualidade caracterizada pela multidimensionalidade, capaz de desenvolver nos alunos “os processos mais elementares de humanização, de aprender a ser humano, de apreender a produção intelectual, ética, cultural, função central da escola e da docência”. Tais processos estão condicionados aos direitos mais básicos: “vida-corpo-espaço-tempos humanos” (ARROYO, 2012, p. 33). Sua inferência evidencia a preocupação com a manutenção desse significado em disputa no debate sobre as políticas educacionais no Brasil. A análise de Cavaliere (2002) constitui uma boa leitura para podermos entender a arena na qual se desenvolve o atual contexto de influência da educação integral no Brasil:

A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sociointegrador, 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 (p. 250).

As suposições levantadas se concretizam cotidianamente num processo de construção e desconstrução discursivas e se efetivam em práticas educativas, gestões escolares e programas

educacionais desenvolvidos nos diferentes sistemas de educação do Brasil. Essas experiências recebem influência de naturezas diversas e níveis de poder de influência bastante diferenciados. Pois, além das lutas dos movimentos sociais, das reflexões dos pensadores da educação e das práticas educativas dos profissionais da educação, “há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência” (MAINARDES, 2006, p. 51).

Há que se considerar, inclusive, que esse poder de influência exercido por grupos e organizações transcende a esfera nacional. Podemos tomar como exemplos os organismos financeiros internacionais que, em 1995, representados pelo Banco Mundial, definiram prioridades e estratégias para a educação nos países pobres, entre as quais o investimento no aumento do tempo de instrução. Embora esse aumento não deva ser confundido com a ampliação da jornada escolar, para Souza (2016) tal determinação produziu um impulso para que a educação em tempo integral no Brasil deixasse de ser apenas uma menção na LDB e tomasse os contornos de um programa político. Contudo, o significado e a finalidade que as instituições internacionais atribuíram à referida estratégia são questionados pelo autor, visto que elas trataram a ação como uma medida de segurança social frente aos perigos que a situação de pobreza representava para a periferia do mundo.

Em linhas gerais, a história da educação brasileira é marcada pelo enfrentamento entre grupos que defendem um ensino público universal e aqueles que defendem o ensino privado. Essa polarização está presente na opinião pública em geral e nas principais instâncias de decisão política, desde os Conselhos de Educação dos estados e municípios até o Parlamento. Ela está na raiz das “disputas de projetos com concepções distintas do papel do Estado e do planejamento, da relação entre os entes federados e, como substrato, da lógica de organização, gestão e financiamento do sistema, suas redes e instituições” (DOURADO, 2017, p. 29).

Todos esses fatores influenciam e condicionam o debate sobre a educação integral e de certa forma se refletem nas práticas dos agentes sociais próximos ao mundo escolar, bem como na prática educacional dos próprios sujeitos da escola.

2.4.3 O contexto de produção de texto, as tramas políticas e o direito à educação

No Estado democrático de direito, a Lei constitui um fator fundamental da instituição e da garantia dos direitos. Como consequência, o campo legislativo, compreendido como espaço de elaboração e aprovação de leis, se apresenta como um dos principais espaços de luta

por direitos. Toda correlação de forças estabelecida no contexto de influência de alguma forma chega ao contexto de produção de texto com toda a sobrecarga de dilemas acumulados ao longo da história da educação brasileira, tais como quantidade versus qualidade; oferta de ensino público ou oferta do ensino pelo setor privado; investimento na educação versus contenção de gastos pelo Estado; a competências dos estados e municípios e a competência da Federação; tempo integral como compensação e assistencialismo ou educação integral multidimensional, entre outros.

O contexto de produção de texto está em pleno movimento. Desde 2007, quando foi aprovado o primeiro texto do Programa Mais Educação (PME) por meio da portaria normativa interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007 —, já tivemos a criação do programa Novo Mais Educação, por meio da portaria n. 1.144/2016 do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e a instituição do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, pela portaria n. 1.145, de 10 de outubro de 2016, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Veremos que, de algum modo, há um movimento acontecendo, porém esse movimento às vezes implica retrocesso quando se vislumbra a consolidação de uma educação integral de qualidade.

É o que podemos perceber ao analisar as portarias editadas a partir de 2016, no contexto da Reforma do Ensino Médio e do desmonte do PNE 2014-2024. Esses documentos continuam a abordar o tema da educação integral, porém de forma pragmática, direcionada para algumas questões pontuais, sem demonstrar preocupação com a construção de uma política nacional de educação integral e em franca descontinuidade com as experiências iniciadas em 2007.

Obviamente, o contexto de influência continua a ser dominado pela estrutura do campo central do poder, que conta com a mecanicidade dos instrumentos avaliativos. Além disso, o intercâmbio entre a gestão central e os sujeitos reais dos processos educacionais é condicionado pelo jogo de poder, as disputas e os interesses das estruturas gestoras dos estados e municípios.

Nesse sentido, fica evidente que, neste estágio da análise (contexto de produção de texto), não conseguiremos chegar ainda ao nosso objeto central, ou seja, os desdobramentos da política em análise na experiência dos sujeitos da escola. Pois, segundo Mainardes (2006),

[...] os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas [...] O foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (p. 50).

A conclusão de Mainardes (2006) reafirma a relevância dos estudos de políticas educacionais focados no sujeito da escola. No entanto, o confronto do texto da política de educação em tempo integral vigente no Brasil com os sentidos formulados pelos sujeitos da escola será realizado apenas no último capítulo desse trabalho, quando nos voltaremos para a análise dos dados de pesquisa e concomitantemente analisaremos o contexto de prática. Agora realizaremos a análise do referido texto no que concerne ao direito à educação, na perspectiva do direito a mais tempo e espaço para a infância e adolescência do meio popular.

2.4.3.1 O Programa Mais Educação como ponto de partida do contexto de produção de texto

A análise do texto da política de educação integral à luz do direito à educação, materializado em mais tempo e espaço na escola para a adolescência e juventude do meio popular, supõe retomar alguns princípios levantados por Arroyo (2012), apresentados no primeiro capítulo. Importa destacar que a perspectiva levantada pelo autor se solidariza com a concepção de educação integral apresentada por Coelho (2014), que se refere a uma educação multidimensional capaz de promover uma formação humana completa.

Podemos perceber que, ao menos como princípio teórico, essa concepção de educação se faz presente no Programa Mais Educação, conforme objetivo expresso no artigo 1º da portaria que criou o referido programa:

Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007).

Vemos, portanto, que, em seu objetivo, o texto foge da ambiguidade percebida por Coelho (2014) entre tempo integral e educação integral, e se apresenta como um programa de apoio à educação integral de crianças, adolescentes e jovens. No que tange à superação de preconceitos historicamente construídos sobre a infância e a juventude populares, nos perguntamos se o fato de o programa priorizar, ainda que inicialmente, as realidades sociais mais precárias não estabelece um rótulo social para o público-alvo do Programa, visto que uma das diretrizes para o apoio a projetos e ações orienta “desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do poder público em regiões mais vulneráveis” (BRASIL, 2007, p. 3). Não apenas por priorizar o público em situação de vulnerabilidade social, a filosofia do Programa, em seu primeiro momento, é construída sob um viés que enfatiza seu caráter assistencialista. Quanto à garantia de direito a mais tempo e espaço,

não é possível visualizar no texto do programa a possibilidade de integração corpo-vida-espaço e tempo nos processos de socialização e de ensino-aprendizagem, nem a contemplação do processo de lutas dos movimentos por mais educação. Isso porque, segundo o Programa, esses fatores são prerrogativas do projeto político-pedagógico das escolas e dos programas educacionais dos estados e municípios. O parágrafo 2º do artigo 4º, que trata da execução do Programa, define que

o Programa Mais Educação poderá contar com a participação de ações promovidas pelos Estados, Distrito Federal, Municípios e por outras instituições públicas e privadas, desde que as atividades sejam oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que estejam integradas ao projeto político-pedagógico das redes e escolas participantes (BRASIL, 2007, p. 3).

O Programa abre possibilidades para o desenvolvimento de atividades no âmbito da educação integral e do direito, mas a margem de garantia para que isso se efetive na prática é muito curta, porque as ações dependem de um amplo leque de articulações. Isso fica mais evidente no artigo 8º do capítulo 4, que trata das atribuições dos participantes do Programa.

Art. 8º Cabe aos Estados, Distrito Federal e Municípios que aderirem ao Programa Mais Educação observar o seguinte:

- I - articular as ações de programas do Governo Federal, em curso em seus territórios e populações, com vistas a ampliar o tempo e os espaços educativos, de acordo com os projetos político-pedagógicos de suas redes de ensino e escolas;
- II - articular, em seu âmbito de atuação, ações de outros programas de atendimento a crianças, adolescentes e jovens, com vistas às finalidades estabelecidas no artigo 2º desta Portaria;
- III - mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, buscando sua participação complementar em atividades e outras formas de apoio que contribuam para o alcance das finalidades do Programa; e
- IV - colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa (BRASIL, 2007, p. 4).

Encontramos nesse artigo mais uma proposta de articulação do que um programa com ações definidas. A leitura das diretrizes deixa claro que a operacionalização depende quase exclusivamente da articulação entre os atores sociais locais. Para um país de dimensões continentais como o Brasil, essa proposta parece muito solta, considerando que a presença de tais entidades sociais nos municípios é, na maioria das vezes, muito tímida, ou mesmo inexistente.

Embora o texto do Programa tenha conseguido se afastar da ambiguidade conceitual que, não raras vezes, confunde tempo integral com educação integral, não escapou da ambiguidade na operacionalização da proposta, o que nos desperta a intuição de que, na prática, a ambiguidade continua. Ao ser apresentado como um programa para “contribuir” com a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de ações articuladas entre quatro ministérios do Governo Federal e os sistemas estaduais e municipais de educação, o PME dá

margem a muitas imprecisões e dúvidas acerca da efetivação de suas propostas, sobretudo se considerarmos que são pouquíssimas as ações dos ministérios envolvidos⁵ que chegam à base da pirâmide social.

Embora o MEC se coloque à disposição para contribuir na elaboração dos projetos locais e na articulação de ações entre os ministérios e os sistemas estaduais e municipais de educação, a operacionalização dos projetos depende, em sua quase totalidade, do empenho dos estados e municípios. Por um lado, isso é positivo porque garante a horizontalidade da proposta e incentiva a mobilização das instituições públicas e privadas locais em torno do projeto. Porém, a carência de referências metodológicas, infraestrutura física e recursos humanos e financeiros dificulta o desenvolvimento dos projetos. Isso pode ser constatado tanto em estudos realizados em experiências locais,⁶ como no desdobramento dos novos documentos do programa, que apresentam a tentativa de responder a tais carências.

As novas portarias do MEC para o Programa Mais Educação evidenciam a tendência de não compromisso com a consolidação de uma política de educação integral para o Estado brasileiro. Isso pode ser constatado no conteúdo da portaria n. 1.144/2016, de 10 de outubro de 2016, definida como

uma estratégia do MEC para melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contra turno escolar (BRASIL, 2016).

Vemos que a estratégia do ministério tira o foco da educação integral e destaca duas disciplinas do currículo, além de flexibilizar a ampliação da jornada escolar em detrimento dos demais componentes curriculares. Isso caracteriza um retrocesso, pois o Programa Mais Educação se torna uma mera complementação de carga horária com a volta do contraturno. Diante das múltiplas interpretações do PME e das distintas concepções de educação integral, esse passo pode provocar prejuízo ou mesmo a interrupção de muitas iniciativas que vêm sendo aprimoradas e consolidadas nos estados e municípios como política de educação integral.

A portaria n. 727, de 13 de junho de 2017, por sua vez estabelece novas diretrizes, parâmetros e critérios para o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em conformidade com a lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Esse programa, instituído em 10 de outubro de 2016 pela portaria nº 1.145, tem “como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação integral no Ensino Médio nos estados e Distrito

⁵ Integram o Programa Mais Educação ações dos seguintes ministérios: Ministério da Educação; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério da Cultura; e Ministério do Esporte.

⁶ Ver Cavaliere (2014), Coelho (2014), Guerreiro e Leite (2016) e Santos (2014).

Federal por meio da transferência de recursos para as Secretarias Estaduais de Educação (SEE) que participarem do Programa” (Brasil, 2017)⁷.

Criado no contexto da Reforma do Ensino Médio, o Programa, reestabelecido pela portaria n. 727/2017, tende a direcionar todos os esforços do Governo Federal, em termos de política de educação integral, para essa etapa de ensino. Esse movimento tem acontecido de forma arbitrária, visto que não foi feita nenhuma discussão em âmbito nacional, desconsiderando todo o caminho percorrido desde 2007. O Programa tem um caráter seletivo e visivelmente assistencialista, como podemos conferir no capítulo II, que trata da elegibilidade das escolas contempladas pelo Programa e do processo de seleção:

Art. 6º São consideradas elegíveis para o EMTI as escolas das SEE que atenderem aos seguintes critérios:

I - mínimo de 120 (cento e vinte) matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente;

II - alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico desagregado por escola;

III - existência de pelo menos 4 (quatro) dos 6 (seis) itens de infraestrutura exigidos no Anexo III⁸ a esta Portaria, necessariamente registrados no Censo Escolar mais recente ou comprovados pelas SEE no ato da adesão;

IV - escolas de ensino médio em que mais de 50% dos alunos tenham menos de 2.100 (dois mil e cem) minutos de carga horária semanal, de acordo com o último Censo Escolar; e

V - não ser participante do Programa.

§ 1º Conforme a Lei no 13.415, de 2017, o Índice de Desenvolvimento

Humano — IDH será utilizado para priorização na escolha das escolas que participarão do Programa (Brasil, 2017).

Vemos, portanto, que a elaboração apressada do Programa, sem que especialistas da área fossem consultados⁹, pode levá-lo a incorrer em erros já cometidos no passado, como a priorização de políticas de governo em detrimento de uma política de Estado e a rotulação do público-alvo por seu caráter demasiadamente assistencialista. Além disso, as exigências de infraestrutura, apresentadas no anexo III da portaria, parecem querer restringir ao máximo o número de adesões ao Programa, considerando a realidade das escolas públicas brasileiras. Entretanto, no momento da elaboração deste texto, a publicação dessa portaria não havia completado um ano e o país passava por uma transição governamental, não sendo possível visualizar seus resultados.

Podemos constatar, portanto, que as duas portarias analisadas, tanto a do Programa Novo Mais Educação como a do Programa de Fomento ao Ensino Médio Integral, estão

⁷ Portaria n. 727, de 13 de junho de 2017. Publicada na Seção 1 do *Diário Oficial da União*, n. 113, 14 jun. 2017.

⁸ Infraestrutura requerida das escolas com metragens sugeridas: 1.) Biblioteca ou Sala de Leitura — 50 m². 2.) Salas de aula (8) — mínimo 40 m² cada. 3.) Quadra poliesportiva — 400 m². 4.) Vestiário masculino e feminino — 16 m² cada. 5.) Cozinha — 30 m². 6.) Refeitório.

⁹ Ver nota n° 8.

centradas nas práticas de complementaridade e assistencialismo. Fica claro que os programas estão sendo direcionados para o exercício de uma função paliativa, na qual a escola de educação integral aparece como uma ferramenta para superar desafios educacionais em determinados contextos, a depender da vontade do gestor local. Embora façamos críticas ao caráter de descontinuidade e à tendência ao retrocesso demonstrada na análise do contexto de produção de texto em âmbito nacional, ainda não é possível prever os efeitos desse processo na vida dos sujeitos da escola. Nesse sentido, o desenvolvimento de pesquisas que atuem no contexto de prática cumpre um papel importante como elemento mediador do diálogo entre os atores sociais envolvidos nas disputas, podendo lhes apresentar uma visão de conjunto em que a experiência da parte não se esgota em si mesma, mas adquire sentido maior quando realizada em perspectiva de totalidade.

Outro fator a considerar é que a análise das experiências locais, quando desenvolvidas em perspectiva sistêmica, oferece elementos para os entes federados se situarem no cenário geral da política educacional em questão, pois “os pesquisadores, de modo geral, desenvolvem pesquisas com o objetivo de compreender uma determinada política ou um conjunto de políticas e, ao fazerem isso, oferecem ideias e elementos que poderiam ser úteis na formulação ou reorientação de políticas” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 51).

2.5. Política de educação integral no estado de Goiás sob a ótica do Ciclo de Políticas

Conforme já mencionado no capítulo anterior, a LDB de 1996 apresentou a possibilidade de uma progressiva ampliação do período de permanência na escola, autorizando o Ensino Fundamental a ser ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. Tomando a LDB de 1996 como o marco normativo inicial que impulsionou as políticas de implantação da educação integral no Brasil, veremos que o desenvolvimento dessas políticas no estado de Goiás e as experiências de educação escolar delas decorrentes encontram suas bases nos marcos normativos nacionais¹⁰ e na legislação estadual referente à educação, incluindo a lei complementar/GO n. 026/98, o Plano Estadual de Educação (PEE 2008-2017, lei n. 102/2008) e o PEE (2015-2025, lei n. 18.969/2015).

¹⁰ No Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010, lei n. 10.172/2001); na portaria interministerial 17/2007, que instituiu o Programa Mais Educação; na lei n. 11.494/2007, que regulamenta o Fundeb; no PNE (2011-2021, lei n. 8.035/2014); e no PNE (2014-2024, lei n. 13.005/2014). Importa destacar que a regulamentação do Fundeb pela lei n. 11.494/2007 direcionou recursos para a educação básica em tempo integral, ocasionando grande impulso para a implantação da referida política não só no estado de Goiás como em todo o país.

A materialização dessa legislação se expressa nas experiências de ampliação do tempo de permanência na escola desenvolvidas no estado. Em trabalho intitulado “Ampliação da jornada escolar na rede estadual de educação de Goiás”, Póvoa (2016) apresenta uma boa amostra do que foi esse processo entre 2006 e 2012. Segundo a autora, essas experiências tiveram início no estado de Goiás no segundo semestre de 2006, e como na maioria das experiências desenvolvidas no Brasil, são marcadas por um caráter bastante espontâneo, que pode ser percebido na própria variedade de denominações que receberam. Em pesquisa realizada em 43 municípios do estado, a autora constatou em ordem crescente as seguintes denominações: “Escola de Tempo Integral (37), Mais Educação (16), Turno de Ampliação da Aprendizagem (14), Reforço Escolar no Contraturno (5), Jornada Ampliada (2), Segundo Tempo (2), Contraturno (1)” (PÓVOA, 2016).

As três experiências mais desenvolvidas no estado de Goiás apresentavam em sua fase inicial diferenças no âmbito pedagógico e curricular, porém se solidarizavam em alguns aspectos que as distanciavam de um projeto voltado para uma educação integral e multidimensional. Tanto na Escola de Tempo Integral como no Programa Mais Educação e no Turno de Ampliação da Aprendizagem, a noção de complementaridade se sobrepunha à ideia de integralidade. Embora em todas as experiências as atividades de ampliação da jornada estivessem um pouco mais focadas na dimensão do reforço escolar, e em menor grau nas atividades esportivas, artísticas e culturais, a ampliação sempre esteve delimitada pelo contraturno, sem que houvesse uma integração de conteúdos e atividades. Além disso, em relação ao Programa Mais Educação, mesmo que o decreto n. 7.083/2010 tenha regulamentado o Programa com uma jornada diária igual ou maior a sete horas de atividades, durante toda a semana, na escola ou em outros espaços educativos, a pesquisa da autora constatou que 22,2% dos municípios pesquisados desenvolviam o programa em apenas dois dias semanais (PÓVOA, 2016).

Outros dois importantes aspectos abordados pela pesquisa são a questão dos espaços educativos onde as atividades de ampliação da jornada são desenvolvidas e os sujeitos responsáveis pelo desenvolvimento de tais atividades. É visível nos documentos normativos referentes à ampliação da jornada escolar o apelo para que os agentes educacionais ressignifiquem os espaços educacionais por meio de parcerias com outras entidades públicas, ou mesmo de natureza civil, a fim de que os processos educacionais transcendam o espaço físico da escola. Porém, a pesquisa revelou que mais de 80% das atividades relacionadas à ampliação da jornada são realizadas no interior do espaço escolar, o que sugere uma cultura de resistência,

por parte dos agentes educacionais, a desenvolver atividades educativas fora da escola, ou mesmo a ausência de espaços com potencial educacional no entorno da maioria das escolas (PÓVOA, 2016).

Essa constatação ratifica a conjectura de que a maioria das experiências de ampliação da jornada escolar no estado de Goiás foi desenvolvida em situação de improviso, uma vez que não foi realizado nenhum projeto de adequação sistemática das escolas da rede estadual para a ampliação da jornada escolar. Esse fato pode também justificar o não cumprimento por parte de algumas escolas dos cinco dias semanais previstos pelo Programa Mais Educação.

Quanto aos responsáveis pela coordenação e execução das atividades de ampliação da jornada escolar, a pesquisa constatou que a coordenação geral das atividades foi concentrada exclusivamente na Secretaria do Estado da Educação (SEDUC) e na direção das escolas, sendo que a SEDUC assumiu majoritariamente a coordenação geral. Já a coordenação específica das atividades em sua realidade local ficou em sua maioria concentrada nos diretores das escolas e nos professores da rede. Isso levou a pesquisadora a duas conclusões: em primeiro lugar, verificou-se aumento da responsabilidade e da sobrecarga das escolas, uma vez que a coordenação e a execução das atividades de ampliação da jornada assumiram um caráter público; em seguida, houve precarização do trabalho docente, uma vez que a sobrecarga do quadro efetivo proporcionou a demanda de um grande número de professores temporários contratados em condições precárias de trabalho, sobretudo na Escola de Tempo Integral e no Turno de Ampliação da Aprendizagem. Do total dos sujeitos responsáveis pelas atividades de ampliação no período de realização da pesquisa, 49% dos professores eram contratados, 46% eram concursados e 5% trabalhavam como voluntários. No que tange ao Programa Mais Educação, 90% dos responsáveis pelas atividades de ampliação eram monitores e voluntários, o que, segundo a autora, implica uma relação pouco efetiva com a escola (PÓVOA, 2016).

A pesquisa de Póvoa (2016), que abarca o período entre 2006 e 2012, nos possibilita perceber, inicialmente, uma carência de regulamentação e de melhor orientação das unidades escolares, em âmbito estadual, sobre a implantação da educação em tempo integral. Pois os atos normativos da SEDUC se limitavam à emissão de portarias para autorizar o funcionamento do Projeto Escola de Tempo Integral nas unidades que submetessem propostas de adesão à aprovação da Superintendência de Ensino Fundamental. Para discutir a trajetória política da educação integral no estado de Goiás no período posterior à pesquisa de Póvoa (2016), tomaremos como marco o processo de elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE 2015-2025).

2.5.1 O processo de construção do Plano Estadual de Educação (PEE 2015-2025)

Produto do trabalho coletivo de instituições como o Fórum Estadual de Educação (FEE), a Secretaria do Estado de Educação (SEE) e o Conselho Estadual de Educação (CEE), o processo de elaboração do primeiro PEE (2008-2017) teve início em 2002 com a articulação desses órgãos. Porém, em 2003, os trabalhos foram interrompidos sem que a proposta fosse enviada para a aprovação da Assembleia Legislativa do estado. Em 2008, os trabalhos foram retomados por esses mesmos órgãos, com apoio de novas organizações da sociedade civil ligadas, direta ou indiretamente, à educação. A partir de então, elaborou-se o PEE (2008-2017), aprovado como lei complementar, o que conferiu legitimidade e segurança ao cumprimento de suas metas dentro do período de vigência (GOIÁS, 2015).

Em março de 2014, em decorrência do próprio movimento em torno do PNE, iniciou-se no estado de Goiás, por meio da ação do CEE como órgão normativo, da SEE como órgão executivo e do FEE como instância de consulta e articulação com a sociedade civil, um trabalho de avaliação e adequação do PEE (2008-2017) ao PNE (2014-2024) sob orientação da lei complementar n. 72/2008, que, em seu artigo 3º determina: “o Estado em articulação com os municípios e a sociedade civil procederá à avaliação periódica e à implementação do PEE 2008-2017” (GOIÁS, 2008). Dessa forma, por meio da portaria de gabinete n. 2156/2014, a Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esportes (SEDUCE) convocou todas as instituições, órgãos e entidades que possuíam ligação com educação em Goiás a indicar membros para compor a comissão estadual, os quais também foram designados pela portaria de gabinete n. 2157/2014 da SEDUCE, de 18 de julho de 2014. Essa equipe de trabalho realizou 40 audiências públicas regionais em todo o estado. O produto dessa discussão foi apresentado à Assembleia Legislativa entre junho e dezembro de 2014 (GOIÁS, 2015).

Assim, o trabalho de avaliação do PEE (2008-2017) consistiu numa adequação ao PNE (2014-2024), ou seja, fez-se um trabalho de alinhamento do PEE (2008-2017) às 20 metas do Plano Nacional vigente. As recomendações e sugestões de alteração dos artigos do PEE com foco nas 20 novas metas do PNE (2014-2024) culminaram nas metas e estratégias que nortearão a educação no estado de Goiás pelo período de dez anos. A partir disso, o PEE (2015-2025) foi sugerido como parâmetro para os Planos Municipais de Educação (PME) a serem elaborados em cada município do estado por determinação do artigo 8º da lei n. 13.005/14 (GOIÁS, 2015).

No que se refere especificamente à educação em tempo integral, a meta 3 do PEE (2015-2025) repete basicamente o texto da meta 6 do PNE (2014-2024): ampliar a oferta de

educação em tempo integral em 50% das escolas da rede pública, atendendo de forma gradativa a 25% das matrículas até o final da vigência do Plano. O tema da escola de educação integral volta a aparecer no PEE (2015-2025) na estratégia 5.12 da meta 5, que prevê a ampliação da taxa líquida de matrícula do ensino médio para 85%. A referida estratégia fala em ampliar gradativamente a educação em tempo integral nas unidades escolares do ensino médio, provendo essas escolas de toda a infraestrutura necessária (GOIÁS, 2015).

No município de Goiás, o PME foi instituído pela lei n. 89, de 18 de junho de 2015. O PME apresenta uma estrutura muito parecida com a do PNE, prevendo em seu artigo 7º uma avaliação periódica em consonância com o PNE (2014-2024) e o PEE (2015-2025). O Conselho Municipal de Educação (CME) e Fórum Municipal de Educação são apresentados, respectivamente, como órgãos avaliativo e consultivo. Contudo, o Fórum ainda não havia sido criado até o momento da realização desta pesquisa, em setembro de 2018.

Em relação à educação integral, o PME se mostra um tanto ambíguo, pois apresenta na meta 6 uma meta de crescimento do número de escolas com oferta de educação integral maior que a meta do PNE, que fala em ofertar educação integral em 50% das escolas da rede pública, atingindo 25% das matrículas. O PME pretende “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 65% (sessenta e cinco por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 40% (quarenta por cento) dos (as) alunos(as) da educação básica” (GO-GOIÁS¹¹, 2015, p. 47).

Na sequência, o documento apresenta uma série de estratégias para que a referida meta seja atingida. Porém, como o próprio Plano indica, das seis escolas que ofertam Educação em Tempo Integral no município de Goiás, cinco são da rede estadual e uma é filantrópica conveniada com o estado e o município. Em nenhum momento o documento apresenta um quantitativo de escolas municipais que desenvolverão projetos de ampliação da jornada escolar, nem como essa ampliação poderá ser feita com a participação do estado.

A estratégia 6.1 visa “instituir, através do Governo Federal (PAR), programas de construção e adequação de escolas com padrão arquitetônico, equipamentos e mobiliário para atender em tempo integral — quadras de esporte, banheiros, bibliotecas, laboratórios de informática, e outros” (GO-GOIÁS, 2015, p. 47). De todas as estratégias apresentadas, essa é a que mais se aproxima de uma ação em resposta à meta estabelecida. Contudo, percebemos que

¹¹ Utilizaremos a formula (GO-GOIÁS) para citar os documentos e leis referentes ao município de Goiás, a fim de não confundi-los com as leis e documentos que se referem ao estado de Goiás.

ela carece de objetividade diante da dimensão da meta, pelo fato de não deixar claro quais as contrapartidas do município para a efetivação dos projetos.

2.5.2 O Pacto pela Educação como impulso para o contexto de prática

Conforme vimos anteriormente na exposição de Mainardes (2006), os contextos de influência, de produção de texto e de prática não obedecem a uma sucessão temporal e se dão em meio a uma disputa de sentidos e interesses entre os diferentes grupos que compõem o cenário social com capacidade de acionar o campo do poder. Nesse sentido, se considerarmos que, no mesmo ano do lançamento do Programa Mais Educação, o Governo Federal publicou o decreto n. 6.094/2007, apresentando o Plano de Metas e Compromisso do Programa Todos pela Educação, perceberemos o alinhamento do Governo com o Movimento Todos pela Educação. Esse alinhamento implica uma parceria do Estado brasileiro com um setor específico da sociedade civil, o empresariado. Visto que o modelo defendido pela classe empresarial não esgota a gama de compreensões, sentidos e interesses que permeiam o campo educacional no Brasil, vemos aí uma nítida confluência entre os contextos de produção de texto e de prática a fim de fazer prevalecer uma certa concepção de educação na sociedade brasileira.

Para analisar esse aspecto da fusão entre o contexto de produção de texto e o contexto de prática no que tange à implantação da política de educação integral no estado de Goiás, é de fundamental importância analisar os marcos normativos que instituíram o Pacto pela Educação (lei n. 17.402, de dezembro de 2011) e criaram os Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs) no âmbito da SEDUCE (lei n. 17.920/2012 e lei n. 19.687/2017).

O processo de elaboração do Pacto pela Educação se iniciou em 2011 e implicou uma proposta de reforma estrutural na educação pública do estado de Goiás elaborada pela SEDUCE. Em sua motivação inicial, a SEDUCE expressava preocupação com a queda do estado de Goiás no ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em relação aos outros estados brasileiros, nos indicadores dos anos de 2005, 2007 e 2009¹².

A deficiência na aprendizagem de conteúdos básicos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, apontada nos relatórios do Movimento Todos pela Educação, em

¹² Nos anos iniciais, do 1º ao 5º ano, Goiás caiu, em comparação aos outros estados, da 7ª posição em 2005 (3,91) para a 8ª posição em 2007 (4,27), mantida em 2009 (4,90). Nos anos finais, do 6º ao 9º ano, caiu de 10º lugar em 2005 (3,29) para 13º em 2007 (3,45) e 15º em 2009 (3,59). No ensino médio, o estado caiu da 13ª posição em 2005 (2,86) para a 16ª em 2007 (2,82), mantendo-se nessa posição em 2009, com 3,07. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

âmbito nacional e pelos próprios diagnósticos locais da SEDUCE, também contribuiu para a mobilização da Secretaria para a proposição da Reforma.

A referida Reforma convidava o povo goiano à realização de um pacto com os 600 mil estudantes, jovens e crianças da educação básica da rede pública de Goiás. A proposta estava estruturada em cinco pilares¹³, cada um com metas próprias e propostas de ações. Ao todo são 25 ações distribuídas entre esses pilares. A educação em tempo integral foi contemplada no pilar número dois, que trata da “adoção de práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno” e estabelece duas metas: alfabetizar plenamente toda criança até os sete anos de idade e alcançar a proficiência adequada dos alunos nas provas padronizadas (GOIÁS, 2011).

Assim, a educação integral aparece no Pacto como uma das propostas de ação a ser implementadas, visando atingir as metas acima descritas. A efetivação da proposta é descrita por meio de determinações que revelam a natureza consensual da proposta:

- Desenvolver as escolas em tempo integral: melhorar a qualidade das unidades escolares de tempo integral existentes, investindo em gestão, políticas pedagógicas e infraestrutura;
- Aluno em tempo integral: ampliar o conceito de aluno em tempo integral, buscando parcerias fora do espaço físico das escolas, como escolas de idiomas, cursos de informática e ensino técnico (SEDUC, 2011).

O passo subsequente para a implementação das ações descritas acima foi a elaboração do projeto de criação dos Centros de Educação em Período Integral (CEPIs).

2.5.2.1 Os CEPIs: a reforma educacional no âmbito da educação integral

Conforme vimos anteriormente através da contribuição da pesquisa de Póvoa (2016), as experiências de educação integral no estado de Goiás aconteceram de forma bastante espontânea em seus primeiros seis anos. Somente a partir de 2012, com a criação do Projeto Novo Futuro, teve início o processo de universalização de um projeto pedagógico para as escolas de educação integral do estado. O Projeto Novo Futuro foi fruto das discussões do Pacto pela Educação e pode ser definido como um espaço de elaboração, planejamento e administração do projeto pedagógico destinado às escolas de educação integral do estado de

¹³ Os pilares são: 1 - Valorizar e fortalecer o profissional da educação; 2 - Adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno; 3 - Reduzir significativamente a desigualdade educacional; 4 - Estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito; 5 - Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino (GOIÁS, 2011).

Goiás. A operacionalização da proposta pedagógica elaborada pelo Projeto Novo Futuro teve início em 2013, com a implantação dos Centros de Educação em Período Integral (CEPIs), por meio da lei n. 17.920, de 27 de dezembro de 2012.

Inicialmente, o projeto foi desenvolvido apenas para as escolas de educação integral do Ensino Médio. Mais tarde, o projeto foi adaptado para o Ensino Fundamental e, em janeiro de 2016, começou a ser desenvolvido nas escolas que ofertam esse nível de ensino. Eis o motivo pelo qual as escolas que participaram desta pesquisa fizeram menção ao referido projeto. Mas a experiência realizada nas escolas de Ensino Fundamental se antecipou à regulamentação legislativa, pois apenas em 2017 o projeto foi estendido, por força da lei n. 19.687/17, que revogou a lei anterior, para as escolas do Ensino Fundamental que desenvolviam a experiência de educação em tempo integral. Do mesmo modo, somente em 2018 a SEDUCE publicou a Proposta Pedagógica para os Centros de Ensino em Período Integral de Ensino Fundamental. Por esses motivos, embora a pesquisa tenha se desenvolvido em 2017, algumas vezes faremos referência ao documento de 2018, dado o seu efeito retroativo sobre a experiência iniciada um ano antes.

Segundo a SEDUCE¹⁴,

atualmente, Goiás tem 203 CEPIs, sendo que 142 ofertam o Ensino Fundamental, 48 ofertam o Ensino Médio e 13 ofertam Ensino Fundamental e Ensino Médio [...]. Os Centros de Ensino em Período Integral de Ensino Fundamental são financiados por recursos federais e estaduais que são repassados às unidades escolares de forma descentralizada por meio do PDDE e do Pró-Escola. Entre os 46 CEPIs de Ensino Médio financiados pelos recursos supracitados, 25 unidades escolares contam também com fomento do Ministério da Educação (MEC) para implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, o qual foi instituído pela Portaria n. 1.145, de 13 de junho de 2017 (GOIÁS, 2018).

O projeto altera a carga horária mínima anual do Ensino Médio de 800 para 1.400 horas, conforme proposto pela medida provisória da Reforma do Ensino Médio. Quanto ao Ensino Fundamental, a SEDUCE elaborou uma proposta pedagógica baseada na mesma estrutura pedagógica apresentada para o Ensino Médio, composta por disciplinas do Núcleo Comum e do Núcleo Diversificado, porém com mudanças nos componentes curriculares a fim de adequar a proposta às duas fases do Ensino Fundamental. Também houve alterações nas funções de gestão, na perspectiva de atender demandas próprias do Fundamental.

O quadro de disciplinas do Núcleo Comum obedece à convenção tradicional do Ensino Fundamental, que contempla as áreas de línguas, Exatas e Humanas: Língua Portuguesa,

¹⁴ Disponível em: <<https://site.seduce.go.gov.br/ensino-integral/>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física, Matemática, Geografia, História e Ciências (SEDUCE, 2018).

O Núcleo Diversificado mantém alguns componentes da experiência desenvolvida no Ensino Médio, como Estudo Orientado (apenas para os anos finais), Disciplinas Eletivas, Iniciação Científica, Avaliação Semanal, Avaliações Subjetivas e Sistemática de Acompanhamento do Rendimento Escolar. Porém, apresenta alguns componentes próprios do Ensino Fundamental, a saber: Atividades de Convivência, Hábitos de Higiene e Alimentares, Alfabetização/Letramento (apenas para os anos iniciais), Numeramento (apenas para os anos iniciais) e Orientação de Estudo (apenas para os anos iniciais) (SEDUCE, 2018).

Quanto às funções de gestão, dada a dificuldade de encontrar documentos que apresentem a dinâmica cotidiana da gestão dos CEPs, optamos por adotar o relato de um dos gestores das escolas pesquisadas, que descreve uma espécie de organograma das funções de gestão, tanto no âmbito pedagógico como no administrativo:

Nós temos o coordenador pedagógico, que faz as vezes do vice-diretor no que tange às atividades pedagógicas. Abaixo do coordenador pedagógico nós temos os coordenadores de áreas, os coordenadores das três áreas do conhecimento. O coordenador da área de linguagem, que trabalha Inglês, Português, Espanhol, Arte e Educação Física. O coordenador da área de ciências da natureza, que coordena Física, Química, Biologia e Matemática; e o coordenador da área de humanas, que trabalha História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Todo coordenador de área é também professor. De forma que o professor leva o problema para o coordenador da área. Caso não consiga resolver, leva para o coordenador pedagógico, podendo chegar até ao diretor. Paralelo ao diretor, existe o secretário que cuida de toda a parte burocrática da escola, desde frequência, nota, documentação da escola, etc. E temos ainda o coordenador administrativo e financeiro (CAF), um coordenador encarregado apenas de gerir o cotidiano do administrativo, o pessoal da cozinha, serviço gerais, vigia e outros. Ele vai preparar também as prestações de contas da escola. Tudo isso é o que nós chamamos de grupo gestor estendido, composto por oito pessoas: diretor, secretário, coordenador pedagógico, coordenador administrativo e financeiro, coordenador do Núcleo Diversificado e coordenadores de áreas: linguagens, humanas e ciências da natureza (Entrevista com G-1 da E-4).

Além das funções de gestão apresentadas na experiência desenvolvida no Ensino Médio, para o Ensino Fundamental são acrescentadas a coordenação da Educação Especial e o professor da Sala de Leitura. O documento que apresenta a Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental traz um maior detalhamento do cotidiano da gestão escolar, indicando todas as reuniões que devem ser realizadas e seus respectivos objetivos. Tomamos como exemplo a reunião de comunicação da equipe gestora que deve acontecer semanalmente e ser iniciada com a avaliação das ações realizadas durante a semana anterior, a partir das ações que não obtiveram êxito, que devem ser replanejadas. Participam dessa reunião o gestor, o secretário, o coordenador administrativo e financeiro (CAF) e o coordenador pedagógico (SEDUCE, 2018).

Essa reunião da equipe gestora central interage com o âmbito pedagógico pela mediação do coordenador da área.

Na primeira fase do Ensino Fundamental, o coordenador pedagógico assume a função de estabelecer o vínculo entre os professores de referência que acompanham as disciplinas convencionais do currículo básico, os professores das disciplinas do Núcleo Diversificado e os profissionais de apoio da Educação Especial em interlocução com seus respectivos coordenadores. Conforme orientação da proposta pedagógica da SEDUCE (2018) para os CEPIs do Ensino Fundamental, essas reuniões visam não apenas a integração das atividades pedagógicas, mas também o aprofundamento de conteúdos e a resolução de problemas eventualmente surgidos no cotidiano escolar.

Na segunda fase do Ensino Fundamental, os objetivos das reuniões pedagógicas continuam praticamente os mesmos da primeira fase, porém a estrutura organizacional apresenta uma ligeira mudança na constituição do Núcleo Comum, com a presença dos coordenadores de áreas do conhecimento. Nessa fase, também há uma maior atenção, por parte do coordenador pedagógico, às atividades desenvolvidas pelo professor responsável pela Sala de Leitura. Em termos gerais, a Proposta Pedagógica nos dá uma noção da filosofia adotada pela SEDUCE sobre a educação em tempo integral nas escolas de Ensino Fundamental da rede estadual, conforme podemos conferir na íntegra do texto:

A Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte, por meio da Superintendência de Inclusão/Gerência de Escolas de Tempo Integral, com base nas discussões atuais acerca de educação integral, realizou uma releitura da proposta pedagógica dos Centros de Ensino em Período Integral/CEPI que norteia as unidades escolares de tempo integral no estado. Para tanto, foi considerado o conceito de educação integral relacionado à formação plena do estudante nos aspectos sociais, emocionais e intelectuais, bem como a importância do desenvolvimento das habilidades socioemocionais para essa formação. Dessa forma, todos os tempos e espaços da escola devem proporcionar aprendizagens com vistas a alcançar a formação integral dos estudantes. Assim, o presente documento visa apresentar a Proposta Pedagógica dos Centros de Ensino em Período Integral/CEPI com o objetivo de nortear as unidades escolares que ofertam os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental (SEDUCE, 2018, p. 7).

Como podemos observar, do ponto de vista teórico é inegável que importantes passos foram dados na proposição de uma política de educação em tempo integral para o estado de Goiás, desde sua origem em 2006 até a atualidade. Considerando que, quando o trabalho de campo da presente pesquisa foi realizado, o modelo do CEPI já estava sendo desenvolvido nas escolas de educação em tempo integral do Ensino Fundamental do município de Goiás, a pesquisa de campo nos possibilitou identificar as lacunas existentes entre o contexto de produção de texto, materializado no Pacto pela Educação, e o contexto de prática presente no processo de implantação da referida política educacional.

Mesmo no plano meramente teórico, o debate político inerente ao contexto de produção de texto desenvolvido no estado supõe críticas e questionamentos, sobretudo ao Pacto pela Educação, programa que constitui a fundamentação política da reforma educacional no estado de Goiás.

Importa destacar mais uma vez que nossa reflexão se pauta no direito à educação, compreendido como direito a mais tempo e espaço para infância e juventude do meio popular. Na perspectiva de Arroyo (2012), as demandas pela ampliação do tempo e do espaço escolar não podem perder suas raízes históricas, que são as lutas das populações menos favorecidas. Por isso, o autor propõe um fazer pedagógico que não negue o contraditório social que mobiliza as classes populares a reivindicar a ampliação do tempo na educação como um direito, pois essa postura pedagógica seria fundamental para a formação de sujeitos políticos autônomos.

Nesse sentido, percebemos um descompasso entre a reflexão de Arroyo (2012) e o caminho trilhado para a instituição da escola de educação integral no estado de Goiás. Pois a ampliação do tempo e do espaço escolares realizada no estado se situa no contexto do Pacto pela Educação, que é o reflexo estadual do Programa Todos pela Educação do Governo Federal, que, segundo Cruz e Magalhães (2018), nada mais é do que um desdobramento da reforma passiva sob a perspectiva gramsciana. Os autores recorrem ao pensamento de Gramsci e lançam mão dos conceitos de reforma passiva e contrarreforma elaborados pelo autor italiano. A primeira se efetiva quando o poder dominante acolhe a pressão vinda das camadas menos favorecidas, sob forma de consenso, para obter “o consentimento passivo por parte dos subalternos” (p. 3). Porém, completam os autores, as concessões dos grupos dominantes atendem só em parte as reivindicações das camadas populares. Já a contrarreforma “não se define como tal, como um movimento restaurador, reacionário, mas busca apresentar-se como uma ‘reforma progressista’” (p. 3, grifos dos autores). Para Cruz e Magalhães, a combinação desses dois conceitos constitui importante referência para se compreender o Programa Todos pela Educação e o Pacto pela Educação como desdobramentos das políticas de consenso, realizadas no período posterior à redemocratização do país, para a manutenção do poder das classes dominantes.

Outra crítica contundente se refere às metas e ações do Pacto pela Educação e sua visível correspondência com as propostas dos organismos internacionais (UNESCO, Banco Mundial, FMI e outros) para a educação dos países em desenvolvimento, que implicam o ajustamento da gestão educacional ao modelo de gestão neoliberal, segundo o qual as demandas de qualidade da educação são submetidas aos padrões empresariais de eficiência econômica na

lógica do custo-benefício. No Pacto, a avaliação da educação está focada quase que exclusivamente na análise dos indicadores quantitativos da eficiência do sistema escolar em perspectiva produtivista.

Ao analisar a influência das propostas dos organismos internacionais no caso específico da educação em tempo integral no estado de Goiás, Libâneo (2014) faz a seguinte observação:

Essa visão de formas organizativas do Estado e da sociedade combina perfeitamente com a orientação do Banco Mundial de combate à pobreza por meio de uma escola de resultados voltada para a empregabilidade imediata [...]. Nessa perspectiva, constrói-se um pacto social voltado à colaboração entre ricos e pobres, ao ocultamento das desigualdades, à inclusão social, à diminuição dos conflitos, à busca de soluções locais e individuais para problemas sociais. À escola, nesse modelo, não cabe mais que ser um espaço de acolhimento e integração social, moderadora de conflitos, com migalhas de conhecimentos e habilidades para vivência social dos pobres (p. 283).

Evidentemente, essa filosofia do consenso entre Estado, classe empresarial e comunidade, presente na ação mobilizadora do Movimento Todos pela Educação e do Pacto pela Educação, constitui o princípio condutor da política de educação integral no estado de Goiás no seu contexto de produção de texto, conflitando com a perspectiva apontada por Arroyo (2012), que preconiza a ampliação do tempo e do espaço escolar como uma possibilidade para a formação de sujeitos políticos capazes de reivindicar direitos e postular mudanças na estrutura da sociedade. Porém, nosso propósito é verificar as reações, tanto de resistência como de adequação, dos sujeitos da escola frente a essa propositura no contexto de prática.

3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL E OS SUJEITOS DA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE GOIÁS

Compreender como a proposta da política de educação integral chega às escolas da rede estadual do município de Goiás, como ela é aceita pelos estudantes, professores e gestores e quais os efeitos concretos dessa experiência na vida desses sujeitos da escola resume a finalidade deste terceiro capítulo, que analisa o contexto de prática na perspectiva do Ciclo de Políticas. Portanto, para a sua construção a reflexão será desenvolvida em três momentos: exposição das atividades de pesquisa, apresentação da realidade sociocultural e educacional do município de Goiás e, por fim, análise das experiências dos sujeitos da escola. Antes, porém, apresentaremos a nossa compreensão de experiência por meio de um diálogo entre o conceito de *habitus* em Bourdieu (1989) e a perspectiva sócio-histórica e cultural de Williams (2007). Esse diálogo será embasado na estratégia de teorização combinada possibilitada pela abordagem do Ciclo de Políticas.

Para analisar uma política educacional a partir da experiência dos sujeitos da escola, convém identificar a noção de experiência a que nos referimos, a fim de que possamos compreender a postura de tais sujeitos no interior do processo abordado. Considerar que as experiências dos sujeitos transcendem o âmbito da escola e da educação formal basta para percebermos tais sujeitos não apenas como receptores das políticas educacionais, mas também como agentes de seu processo de produção, desenvolvimento, transformação e continuidade ou descontinuidade. Nesse sentido, nossa concepção de experiência se aproxima da noção de *habitus* trabalhada por Bourdieu (1989), que defende que as experiências de vida, tanto as do passado quanto as do presente, são incorporadas pelos sujeitos por meio de estratégias de ação que influenciam suas práticas sociais e possibilitam a alteração potencial da realidade em que vivem.

Se, ao contrário, concebermos a experiência escolar dos sujeitos de forma separada de outros âmbitos da vida e da existência, podemos até fechar uma análise pautada em dados quantitativos, com início, meio e fim, capaz de apresentar números para análises aparentemente objetivas. Porém, ficará sempre a pergunta: as experiências dos sujeitos aparecem de fato em tal análise? Por outro lado, sabemos que, por mais que se trabalhe com idiossincrasias, uma pesquisa científica dedicada a estudar uma política educacional pública jamais deve se perder no reino da subjetividade.

Para melhor nos situarmos frente a esse dilema, recorremos ao desenvolvimento histórico do conceito de experiência apresentado por Williams (2007). Para esse autor, o conceito de experiência nas línguas neolatinas tem sua origem nos termos *empiricus* do latim e *empeirikos* do grego. Inicialmente, esses termos remetiam às noções de empiria, experiência e experimento, no sentido de “comprovar”. Porém, ao realizar o estudo da transformação do sentido desses termos na realidade anglo-saxã, o autor percebe que, na língua inglesa do século XVI, as expressões “empiria” e “empirismo” sofrem a influência de um antagonismo entre as escolas da medicina na Grécia antiga. Os partidários da tendência helênica do empirismo defendiam a “observação e [os] métodos aceitos e eram céticos em relação a explicações teóricas. Esse uso se repetiu em inglês, principalmente em contextos médicos, e teve acrescido a seu sentido neutro um forte sentido derogatório” (WILLIAMS 2007, p. 152). Segundo o mesmo autor, esse sentido derogatório inicial desdobrou-se, em outras circunstâncias, em acepções ligadas à ignorância ou a imposturas. No século XVII, o termo “empirismo” já era referido em sentido pejorativo, como sinônimo de charlatanismo e pouco compromisso com o conhecimento.

A modernidade submeteu os termos “empírico” e “empirismo” à apreciação do movimento científico e filosófico próprio de sua era, cujos sentidos mais comuns atribuídos aos referidos termos “indicam uma confiança na experiência observada”, com ênfase na compreensão e na consciência daquilo que foi provado. Naquele momento, prevalecia a noção da língua francesa do século XVIII, em que experiência se intercambiava com experimento (teste ou prova), mas que, além disso, remetia a “uma consciência do que foi testado ou provado e, portanto, uma consciência de um efeito ou estado” (WILLIAMS, 2007, p. 152).

Outra abordagem da modernidade sobre as expressões “empiria” e “empirismo” foi realizada pela teoria do conhecimento, área da filosofia da qual surgiu um grupo de pensadores, a maioria britânicos, segundo quem a origem do conhecimento estava exclusivamente nos sentidos, ou seja, na experiência. Descontando o simplismo a que o conceito comumente ele é geralmente submetido — “o empirismo inglês de Locke e Hume” ou “os filósofos empiristas” —, trata-se de um dos marcos da modernidade que aproximou as noções de experiência e consciência. Não se trata mais apenas de experimentos realizados fora do humano e comprovados por ele, mas de algo intrínseco ao ser humano.

Williams chama atenção para o fato de que, atualmente, o conceito de experiência assume duas tendências que, ao mesmo tempo em que se apresentam de formas totalmente distintas, acabam se vinculando em alguns tipos de ações e consciências. O autor destaca a

primeira noção do termo como “conhecimento reunido a partir de acontecimentos passados” (p. 172). Subjacente a essa concepção está a ideia de que os acontecimentos passados servem de lições para as ações do presente. Nesse sentido, a observação consciente, a consideração e a reflexão acerca de fatos passados são atitudes indispensáveis no processo de construção da experiência. Por outro lado, o autor apresenta uma concepção de experiência realizada preponderantemente no presente, na qual sentimento, emoção e pensamento possuem igual importância e nem sempre se afinam com o raciocínio lógico consciente. Na visão do autor, nessa última tendência, trata-se de uma consciência plena e ativa (WILLIAMS, 2007).

Embora sejam radicalmente diferentes, o autor postula que, a partir do século XVIII, esses sentidos atribuídos à noção de experiência se encontraram. Para ele, muito mais do que na Estética, foi no espaço religioso, mais especificamente no metodismo e em movimentos protestantes posteriores, que esse encontro aconteceu. Com uma prática religiosa que possibilita a vivência de experiências estritamente subjetivas, seguidas de aulas em que tais experiências eram expostas e compartilhadas, o protestantismo acabou proporcionando as condições de possibilidade para o encontro dessas duas concepções de experiência. Pois a concepção de experiência tomada como consciência autêntica do presente e do imediato, sem negar os dados da emoção e do sentimento, se tornou objeto de observação e análise posterior por esse movimento teológico. Naquele momento, entrou em cena a tendência que concebe a experiência como consciência do passado, para a qual a experiência do presente não está isenta de condicionamentos infundidos por sistemas de crenças e realidades sociais (WILLIAMS, 2007).

O autor conclui sua reflexão sem atribuir um selo de verdade a nenhuma das duas tendências acerca da experiência, mas sugere que as evidências oriundas de ambas devem ser consideradas. Ao analisar a trajetória do termo, vemos que tanto as experiências imediatas — capazes de impactar de forma súbita e momentânea faculdades como emoção, sentimentos, imaginação e desejos — como a análise racional do acúmulo de experiências passadas são dignas de consideração e têm seu lugar no processo de construção da consciência do sujeito no espaço e no tempo.

Nesse sentido, compreendemos que o conceito de *habitus* trabalhado por Bourdieu (1989) não apenas se aproxima da noção de experiência segundo Williams (2007) como a amplia, estendendo-a do âmbito da consciência ao da corporeidade. Esse diálogo nos permite lançar mão do conceito de *habitus* como uma ferramenta para pensar os sujeitos da escola como sujeitos situados historicamente no processo de luta dos trabalhadores por direito, cidadania e

educação, e que ao mesmo tempo autoriza a análise de sua experiência no *campo* da educação escolar no caso específico da escola de educação integral.

Seja no micro ou no macro, no passado ou no presente, a experiência é sempre experiência no tempo e no espaço. Assim, as condições de espaço e tempo influenciam diretamente a qualidade da experiência, a incorporação da mesma (*habitus*) e a formação da consciência, ou melhor, do Ser. Nesse sentido, Arroyo (2012) postula espaços e tempos propícios ao bem-estar como um direito do ser humano na fase da vida em que mais necessita desenvolver experiências favoráveis a sua formação integral. Enquanto política pública educacional, a escola de educação integral se insere nessa perspectiva de garantia de “direito à vida, ao corpo, ao espaço, ao tempo e à sua inseparabilidade dos processos de educar, ensinar, aprender, humanizar-nos” (ARROYO, 2012, p. 40).

3.1 A pesquisa de campo: procedimentos metodológicos

Para a realização desta pesquisa, a escolha das quatro escolas de educação integral que trabalham com o ensino fundamental no município de Goiás teve como principal critério o tempo de trabalho dos profissionais e estudantes dessas escolas com a política em questão. O fato de já termos contato anterior com as comunidades dessas escolas, por meio de assessoria, palestras e desenvolvimento de projetos de extensão, facilitou o contato com as direções delas, que não ofereceram resistência ao desenvolvimento das atividades de pesquisa.

O trabalho de campo foi desenvolvido em dois momentos. Primeiro, na segunda quinzena do mês de fevereiro de 2016, quando realizamos visitas às seis escolas que trabalham com a educação em tempo integral no município, e mesmo a duas que não foram escolhidas para participar da pesquisa. Na ocasião, entregamos o projeto de pesquisa à direção das escolas e apresentamos a proposta de trabalho. Tendo disponibilizado dois dias para cada uma das escolas, tivemos ainda a oportunidade de observar o cotidiano de cada comunidade escolar e realizar conversas informais com professores e gestores, sobretudo aqueles que já desenvolviam a experiência há mais tempo.

O segundo momento aconteceu entre os meses de agosto e novembro de 2017. Na primeira quinzena de agosto, fizemos novas visitas às escolas pesquisadas. Na ocasião, retomamos o diálogo sobre o projeto de pesquisa iniciado no ano anterior e apresentamos à direção das escolas toda a documentação exigida pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás para o desenvolvimento do trabalho, a saber: termo de anuência

livre e esclarecida (TALE) de todos os participantes da pesquisa (professores, gestores e estudantes); termo de anuência dos pais ou responsáveis pelos menores que participaram da pesquisa; autorização do então subsecretário de Educação da Regional Goiás; roteiro para a realização das dinâmicas das rodas de conversa com os alunos; e os questionários aplicados aos alunos e gestores. Após a apresentação de toda a documentação, expusemos aos gestores o passo a passo do desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, agendamos com a direção das escolas as visitas para a realização do trabalho de campo, que compreendeu as seguintes atividades de pesquisa: entrevistas com professores, entrevistas com gestores, proposição de questionário para os gestores, roda de conversa com os estudantes e proposição de questionário para os estudantes.

O período entre o segundo semestre de 2016 e o primeiro semestre de 2017 foi dedicado ao planejamento das atividades, à produção do material de pesquisa e à aprovação do projeto no Conselho de Ética da UFG. As entrevistas com professores e gestores, bem como a proposição dos questionários aos gestores, foram realizadas unicamente pelo pesquisador. A realização das rodas de conversas e a proposição de questionários aos estudantes tiveram a contribuição de dois monitores e um captador de imagem e som. Esses colaboradores eram estudantes da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Cora Coralina. A equipe se reuniu mensalmente, no primeiro semestre de 2017, para estudar o projeto de pesquisa e os materiais e planejar as atividades. Todo o material produzido nas atividades de pesquisa — questionários, cartazes, desenhos em papelógrafo, pequenos textos, cartazes, mais de seis horas de gravação em áudio e vídeo — encontra-se arquivado sigilosamente, a fim de garantir a privacidade das instituições e pessoas participantes.

3.1.1 As entrevistas

Foram entrevistados quatro professores e um gestor em cada escola pesquisada. A amostra, representativa para a coleta de dados, seguiu os seguintes critérios:

- Relações sociais de gênero (número igual de homens e mulheres), de acordo com a realidade das escolas, pois algumas tinham poucos professores do sexo masculino;
- Interdisciplinaridade (buscamos contemplar as principais áreas do conhecimento compostas pelas disciplinas do currículo formal – Exatas, Humanas, Ciências da Natureza, Línguas e Arte);
- Tempo de experiência com a escola de educação em tempo integral;

- Experiência de gestão.

Essas orientações foram passadas para a direção das escolas, que se encarregaram de escolher os professores participantes das entrevistas. Porém, quando a proposta foi apresentada aos professores, eles reagiram colocando diferentes condições. Na primeira escola onde o trabalho foi realizado, as entrevistas foram concedidas individualmente, enquanto na segunda escola os professores preferiram realizar o trabalho em duplas. Os professores da terceira escola preferiram reunir todo o grupo escolhido pela direção para realizar uma única entrevista. Já na quarta escola os professores decidiram convocar uma reunião com todos os docentes para discutir o tema. Optamos por deixar os professores livres quanto à forma de se organizar para as entrevistas, a fim de que se sentissem mais à vontade para a realização da atividade. Depois percebemos que a realização das entrevistas coletivas suscitou um debate entre os professores sobre alguns temas, o que foi muito enriquecedor em termos de levantamento de dados por nos permitir perceber as narrativas e as representações que se confrontam, entre os docentes, sobre a educação integral.

Procuramos direcionar as entrevistas o mínimo possível, deixando cada entrevistado discorrer livremente sobre o tema e partilhar sua experiência. Quando percebíamos que alguma questão que julgávamos importante não estava sendo abordada, pedíamos que os entrevistados discorressem sobre ela. As entrevistas individuais tiveram duração entre 15 minutos e meia hora e as coletivas duraram pouco mais de uma hora. Além de participarem das entrevistas, os gestores responderam um questionário sobre as condições físicas dos prédios das escolas, as acomodações disponíveis para os profissionais e os alunos e os equipamentos para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas.

A fim de preservar o sigilo da identidade das escolas e dos participantes da pesquisa, convencionamos utilizar letras e números para identificá-los. Desse modo, como foram quatro escolas pesquisadas, elas apareceram no texto como E-1, E-2, E-3, E-4. Os gestores entrevistados, dois por escola, receberam as siglas G-1 e G-2. No caso da escola em que todo o corpo docente participou da entrevista e as rodas de conversa foram realizadas em grupos que variavam entre 15 e 21 alunos, as letras (A) de aluno e (P) de professor podem aparecer acompanhados de números entre 1 e 21. Assim, por exemplo:

(P-3 da E-4) — representa uma fala do terceiro professor entrevistado na quarta escola pesquisada;

(A-13 da E-2) — representa uma fala do décimo terceiro aluno a se manifestar na segunda escola em que a roda de conversa foi realizada. À medida que os alunos iam se

manifestando na roda, lhes eram atribuídos números sequenciais; quando voltavam a se manifestar, a fala era registrada com o mesmo número. Procuramos organizar as apresentações das falas dessa maneira para não expor as pessoas, guardar sigilo sobre seus depoimentos e deixá-las mais seguras e livres para falar. A forma anônima de apresentação dos depoimentos lhes fora explicada previamente.

3.1.2 As rodas de conversa

Considerando que as duas etapas do Ensino Fundamental reúnem alunos com idades médias entre 8 e 14 anos, antes de levantar suas opiniões e reflexões sobre a escola e a educação em tempo integral, nossa preocupação foi identificar os sentidos construídos pelos estudantes acerca da escola a partir de suas próprias experiências. Nesse sentido, optamos pelas rodas de conversa como principais instrumentos de produção de dados entre os alunos, por se tratar de uma estratégia de pesquisa participativa que oferece elementos afins de nossas expectativas frente à necessidade de conhecer as aspirações do alunado das escolas pesquisadas.

Em pesquisa realizada com jovens do Ensino Médio nas cidades mais violentas do estado de Goiás, Alves e Monteagudo (2019) relatam que seu objetivo era

investigar as representações sociais dos jovens sobre violência, religião e educação utilizaram as rodas de conversa como estratégia de coleta de dados, contando com os seguintes princípios: criar um espaço que permitisse aos jovens expressarem suas narrativas; o respeito à voz dos jovens; evitar o direcionamento de suas narrativas; utilizar diferentes recursos (músicas, filmes, fotos, imagens) para fomentar o debate e a reflexão (s.p.).

De fato, diferentemente de outras estratégias/técnicas de coleta de dados realizadas por meio de entrevistas coletivas, tais como o grupo focal e o grupo de discussão, as rodas de conversa, por contarem com monitores com experiência de vida próxima ao grupo pesquisado, permitem que os sujeitos da pesquisa participem mais livremente e limitam a interferência do pesquisador, que, no decorrer da discussão, acompanha a roda como observador, mas não conduz a conversa. O pesquisador elabora o roteiro da roda e capacita os mediadores, mas não interfere em sua realização. O conteúdo extraído da discussão é produção exclusiva do grupo pesquisado.

A roda de conversa é uma estratégia de pesquisa participativa que visa “compreender o sentido que o grupo social oferece ao fenômeno estudado” (MOURA; LIMA, 2014, p. 98), no qual a reflexão elaborada sobre o tema, bem como as narrativas construídas sobre ele, é produto de uma construção coletiva. A memória dos sujeitos de pesquisa e a conversação realizada por eles estão no centro desse procedimento, sendo o pesquisador apenas um agente

facilitador do desenvolvimento das duas fases experimentadas pelos sujeitos. Para Moura e Lima (2014), o exercício da memória e da fala, quando orientado de forma metódica e racional, não só apresenta informações e sentidos sobre o tema pesquisado como produz reflexões coletivas acerca dele. Por isso, elas concluem

que a roda de conversa, sendo um instrumento de produção de dados que tem como matéria-prima a memória despertada pela conversa com os pares, favorece os achados científicos [...]. A conversa despertou a memória, conduziu à discussão e permitiu a reflexão. Lembranças boas e outras pouco prazerosas foram compartilhadas e discutidas. A partilha despertou interesse e fez nascerem vínculos de confiança que levaram à reflexão. A conversa fluiu (MOURA; LIMA, 2014, p. 98, 104).

Nesse sentido, as rodas de conversa consistem num importante instrumento de produção de dados para pesquisa em educação com adolescentes e crianças, pois se o pesquisador cumprir apenas o papel de facilitador e mediador do diálogo do grupo, elas constituem uma técnica com potencial de resposta para as indagações de Melo e Cruz (2014):

Como garantir o rigor científico à investigação sem engessá-la para não se correr o risco de se perder a própria vivência no universo que se dispõe desvelar? Como assumir a necessária objetividade da pesquisa científica, sem erigir um muro entre quem pesquisa e os participantes da pesquisa? Como direcionar uma pesquisa de campo que almeja a escuta autêntica e espontânea dos professores e alunos, no espaço escolar, sem estabelecer uma formalidade que comprometa essa espontaneidade e autenticidade? Quais instrumentos de coleta de dados seriam mais adequados aos sujeitos da pesquisa — professores e adolescentes —, a fim de promover uma expressividade real? Como promover um momento de interação entre os sujeitos da pesquisa, para proporcionar uma reflexão conjunta sobre suas falas? (p. 32).

Para a realização das rodas de conversa com os estudantes, aproveitamos a estrutura das turmas formadas para as disciplinas eletivas¹⁵, normalmente compostas por cerca de 16 a 21 alunos dos diferentes anos das duas etapas do Ensino Fundamental. Foram realizadas duas rodas em cada escola. Em todas as escolas o trabalho foi desenvolvido durante o horário normal de aula, ocupando o espaço de tempo de duas aulas consecutivas de 50 minutos cada. O horário foi cedido pelos professores das disciplinas eletivas. Antes da realização da primeira etapa, todas as turmas que participaram das rodas receberam uma visita do pesquisador e dos monitores, quando o projeto lhes foi apresentado, foram agendadas as duas datas da atividade e entregues os temas de anuência dos estudantes e dos pais e responsáveis. A parceria da direção das escolas foi de fundamental importância para a comunicação com os pais. Algumas escolas enviaram um comunicado oficial para as famílias explicando do que se tratava e outras chegaram até a fazer reuniões com os pais.

¹⁵ São disciplinas elaboradas pelos professores e ofertadas semestralmente, sendo que os alunos, das diferentes turmas da escola, têm a liberdade de se inscreverem na disciplina que desejarem. “As eletivas devem ser desenvolvidas sob a forma de projetos interdisciplinares” (GOIÁS, 2018).

Na primeira etapa da roda, utilizamos o espaço de tempo da primeira aula para que os monitores organizassem a proposição do questionário, que trazia questões relacionadas a renda per capita familiar, espaço residencial, escola, espaço de lazer, grau de escolaridade dos pais, acesso à internet, cultura, arte e outras. O espaço da segunda aula foi utilizado para realizar os trabalhos em grupo e os diálogos que constituíam a roda de conversa. Na segunda etapa, continuamos a dinâmica e, entre uma atividade e outra, fizemos uma avaliação com a equipe. Além dos monitores, as professoras de todas as turmas eletivas se disponibilizaram a participar das rodas e contribuir na organização das dinâmicas, orientando os alunos sobre a atividade, ajudando a dividir os grupos de discussão e distribuindo os materiais.

O primeiro dia de roda de conversa tinha início com apresentação da equipe de trabalho — os monitores, o pesquisador e o cinegrafista — para a turma. Em seguida, o pesquisador fazia uma apresentação do trabalho para o grupo de alunos que iriam participar da roda. Explicava que se tratava do desenvolvimento de um projeto de pesquisa sobre a escola de educação integral no município de Goiás, que naquele ano completava uma década, e que a pesquisa visava fazer uma análise desse primeiro decênio a partir da experiência realizada pelos professores e os alunos, no nosso entendimento os sujeitos da escola. O pesquisador explanava ainda a importância da pesquisa para o desenvolvimento da escola de tempo integral no Brasil, no estado de Goiás e no município de Goiás. Em seguida, um dos monitores fazia uma breve exposição das dinâmicas a ser realizadas. Explicava como seria a roda de conversa e a sua finalidade.

Como primeiro ato, iniciando propriamente a roda de conversa, havia uma explanação sobre quatro temas relacionados à experiência de vida dos alunos e que norteariam a discussão na roda: casa (família), escola, tempo e espaço. Um dos monitores fazia uma exposição destacando a importância dessas duas instituições, integradas às categorias de espaço e tempo, para a experiência humana. Segue o trecho de um dos diálogos de abertura das rodas de conversa na E-3:

Monitor: Vamos começar, então! Hoje nós vamos fazer propriamente a nossa roda de conversa sobre a escola em tempo integral. Primeiro, eu vou começar fazendo uma exposição, um diálogo com vocês, sobre quatro temas que envolvem a nossa experiência como estudante na escola de educação integral. Eu vou escrever aqui no quadro quatro palavras e nós vamos conversar um pouco sobre essas palavras. Vocês vão expressar um pouco a opinião de vocês sobre essas coisas, vamos esperar a professora chegar porque aí a gente... Então vamos lá! Aproveitando a sabedoria também da disciplina aqui da professora, que é muito interessante, nós vamos conversar sobre casa, escola, tempo e espaço. Então, como eu que sou corpo, que sou mente e que sou movimento¹⁶, como é a minha experiência nesses ambientes aqui, por

¹⁶ A roda de conversa foi realizada com a turma de uma disciplina eletiva denominada Corpo, Mente e Movimento.

exemplo: a casa é o lugar onde a gente mora com alguém, com a família da gente, não é? É na casa que a gente dorme, a gente brinca, a gente estuda, não é?

A-1: Escola é o lugar onde a gente estuda.

Monitor: E o que mais? Espera aí um momento, eu preciso que fale um de cada vez.

A-2: Existe uma família também na escola.

Monitor: E o que mais?

A-3: Se aprende na escola.

A-4: Na escola cada um tem um tempo por causa que na hora que acaba a aula já tem outra aula.

A-5: O tempo do recreio, do almoço, do lanche.

A-6: Cada coisa tem seu horário no tempo da escola. Tipo, algumas professoras têm duas aulas, aí toca, aí entra outra. Então, todo mundo tem um tempo. Tem o tempo da aula, tem o tempo de a gente ir embora, tempo de almoçar, tempo de lanche e tomar café da manhã, tem os dois recreios [...].

Em seguida, os alunos se reuniam em grupos de três ou quatro pessoas para desenvolver um diálogo, mediado pelos monitores, sobre os temas abordados. Após a discussão, o grupo respondia algumas perguntas em um cartaz que os monitores confeccionavam previamente, deixando espaços para as respostas:

Tabela 1 — Modelo de cartaz utilizado para dinâmica de grupos nas rodas de conversa

CASA Pergunta <i>Que influência a casa, enquanto espaço físico e enquanto família, exerce em sua vida?</i>	ESCOLA Pergunta <i>O que você pensa sobre a escola e que importância ela tem na sua vida?</i>	TEMPOS Pergunta <i>Quais as atividades para as quais você mais dedica seu tempo? E por que isso é importante para sua vida?</i>	ESPAÇOS Pergunta <i>Dos lugares que você frequenta, quais os que você fica mais à vontade? Por quê?</i>
Respostas	Respostas	Respostas	Respostas

Fonte: Produção do autor, 2019.

Após a produção dos cartazes, cada grupo tinha dez minutos para fazer a apresentação do seu trabalho. Depois das apresentações, se abria novamente a roda de conversa a partir da exposição dos cartazes e das reações às falas registradas durante a apresentação.

A última dinâmica utilizada para motivar a roda de conversa era o sorteio de perguntas. As carteiras eram organizadas em círculo e no centro estavam balões coloridos em número maior ou igual ao de alunos da sala. Cada aluno, um por vez, ia ao centro e escolhia um balão, que ao estourar revelava um bilhete com uma das seguintes perguntas:

- Para você o que significa estudar em uma escola em tempo integral?
- Apresente um breve relato do seu dia a dia na escola e em casa, destacando a experiência de espaços e tempos que você vivencia nesses dois ambientes.

- c) Você se sente à vontade no espaço físico de sua casa? Como você gostaria que fosse sua casa?
- d) Você se sente à vontade no espaço físico de sua escola? Como você gostaria que fosse sua escola?

Muitas vezes o aluno não tirava a pergunta que gostaria de responder e solicitava aos monitores a oportunidade de responder novamente. Dependendo da resposta apresentada pelo aluno, os monitores faziam outra pergunta, que, na maioria das vezes, despertava em outros alunos da turma o interesse de respondê-la.

3.2. Tecendo a análise dos dados da pesquisa de campo

A análise dos dados apresentados pelas experiências dos alunos busca entender em que medida está presente a perspectiva de mais tempo e espaço em função do direito à educação e da formação para a cidadania, conforme Arroyo (2012). Nesse sentido, a análise do trabalho de campo realizado junto aos alunos esteve voltada para as seguintes questões: como esses alunos realizam a experiência de tempo e espaço na escola de educação em tempo integral? Há uma relação entre a ampliação do tempo e a experiência no espaço com a efetivação do direito à educação e a formação para a cidadania, na perspectiva de uma educação integral e multidimensional?

A segunda experiência analisada, vivida por professores e gestores, também não se eximiu da perspectiva do direito, até porque este aparece como um dos principais referenciais de análise do trabalho, enquanto categoria central da experiência humana. Outrossim, a concepção de educação integral e a postura adotada frente à proposta de política educacional que lhes é apresentada pela esfera institucional estão no centro da análise da experiência desses sujeitos. No tratamento da experiência dos docentes e gestores procuramos estar atentos às seguintes questões: como se desenvolveu a experiência pedagógica desses docentes na escola de educação integral no município de Goiás? Como assimilou as diferentes dimensões da proposta política do contexto de produção de texto que lhes foi apresentada? Na prática, como eles ressignificam tais propostas?

É importante destacar que esses sujeitos são sujeitos da escola. Ao mesmo tempo em que eles fazem a escola, são acolhidos e, em certa medida, constituídos por ela. Nesse sentido, cabe uma mirada específica em direção às escolas estudadas. Em que contexto sociocultural elas estão inseridas? Como estão estruturadas para receber esses sujeitos? Como elas formam,

na perspectiva da cidadania e da efetivação dos direitos? Possuem edificação apropriada para oferecer uma educação integral e multidimensional?

3.2.1 A realidade humana, cultural e material das escolas pesquisadas

O município de Goiás, primeira capital do Estado, nasceu sob o impulso do extrativismo mineral no século XVIII e passou a maior parte de sua história amparado pelo status de capital da província e do estado, visto que o ciclo do ouro na região não durou muito tempo. Há quem diga que os golpes mais duros que a cidade sofreu em sua história foram o arrefecimento das minas e a transferência da capital para Goiânia, na segunda metade da década de 1930. Em meio a muitos percalços, sua população conseguiu preservar uma arquitetura colonial barroca simples. A cidade é atraente, alegrada por uma cultura imaterial que vai da culinária à cantoria, passando pelas rezas, causos e muitos outros saberes e fazeres, que lhe conferem uma identidade cultural muito peculiar. Essa identidade, entre outras coisas, em 2001 rendeu a Goiás o título de Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade.

No âmbito educacional, o município veio a apresentar uma estrutura minimamente orgânica de ensino apenas depois das duas primeiras décadas do século XX, com a criação do Liceu de Goiás, a Escola Normal e o Colégio Santana. Mais tarde, o município recebeu a Escola Politécnica e instituições de ensino superior como a Faculdade de Direito e a Faculdade de Farmácia. Com a transferência da capital na década de 1930, algumas dessas instituições deixaram o município. A Faculdade Cora Coralina foi inaugurada no início da década de 1970.

Entrementes, no final dos anos 1960 e início da década de 1970, eclodiu no Brasil uma série de movimentos sociais, entre os quais os movimentos liderados por intelectuais do meio educacional que assumiam uma postura crítica frente à então denominada “pedagogia tecnicista”, implantada pelos governos militares. Tratava-se de uma estreita parceria entre o capital internacional, o capital nacional e o governo brasileiro, visando preparar mão de obra para o processo de desenvolvimento industrial do país (MEKSENAS, 1988).

A principal crítica que recaía sobre o modelo educacional adotado pelo governo da época era o fato de este conceber o ser humano, para quem se destinava a educação, antes como força de trabalho do que como sujeito do processo de aprendizagem. Desse movimento intelectual surgiram as principais correntes da pedagogia crítica brasileira: a Pedagogia Libertadora, que deu origem à prática da educação popular e tinha como principal referência o

professor Paulo Freire; a Pedagogia Libertária; e a Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Demerval Saviani (LIBÂNEO, 1990).

Uma das instituições que mais se identificou com a pedagogia de Paulo Freire foi a Igreja Católica. Uma ala considerável de suas entidades adotou o método freireano para o desenvolvimento de suas atividades formativas no meio popular, a exemplo da Diocese de Goiás, que, sob a liderança carismática de dom Tomás Balduino, desenvolveu um projeto de educação popular com os trabalhadores rurais das comunidades católicas, culminado na criação da Comissão Pastoral da Terra. É desse legado de Tomás Balduino que surgiu a primeira experiência de educação integral na história recente da Cidade de Goiás, por meio da Escola Lar São José.

A escola é uma instituição filantrópica que estabelece parcerias com as três esferas de governo no desenvolvimento de seus projetos. Atualmente é administrada por uma equipe colegiada que tem como presidente o bispo diocesano e dirigida pelas Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils. Ainda que a escola tenha assumido uma proposta pedagógica distinta da que vinha sendo desenvolvida pelo antigo orfanato São José, seu público-alvo continuou sendo as crianças provenientes de famílias de baixo poder aquisitivo da região — porém não mais apenas meninas órfãs. A partir da década de 1980, sua prática educacional passou a se desenvolver em diferentes ambientes: a Escola Lar São José, a Chácara Miniescola Agrícola e o Centro Comunitário de Apoio à Criança e ao Adolescente. Isso implicou necessariamente a ampliação da jornada escolar já naquele período. Desde então, a escola sempre trabalhou com a jornada ampliada, integrando-se recentemente ao modelo proposto pelo governo do estado como escola conveniada.

Quanto aos dados populacionais do município, o Censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), registrou uma perda populacional, saindo de 27.094 habitantes em 2000 para 24.727 habitantes em 2010. Desse total, o mesmo censo apresenta população masculina de 12.256 pessoas e feminina de 12.471 pessoas. Das pessoas que viviam no município na época do censo, 20.148 haviam sido alfabetizadas. A população que frequentava creche ou escola era de 8.569 pessoas. O segmento etário de 0 a 14 anos registrou crescimento negativo entre 2000 e 2010. Crianças e jovens correspondiam a 27,3% da população em 2000 (7.395 habitantes); em 2010, passaram a compor 21,4% da população, correspondentes a 5.292 habitantes. Em agosto de 2010, um contingente de 1.223 habitantes se “encontrava em situação de extrema pobreza, ou seja, com renda domiciliar per capita abaixo de R\$ 70,00. Isso significa que 4,9% da população municipal viviam nessa situação. Do total

de extremamente pobres, 775 (63,4%) viviam no meio rural e 448 (36,6%) no meio urbano (GOIÁS-GO, 2015, p. 15, 21).

Atualmente, o município apresenta uma mescla cultural que vai das lutas sociais camponesas à cultura erudita. Ao mesmo tempo em que é o município com maior número de assentamentos da reforma agrária no estado, 24 ao todo, abrigando cerca de setecentas famílias (INCRA, 2018), é uma das cidades que tem mais museus no estado de Goiás, a saber:

Museu das Bandeiras: funcionando na antiga Casa de Câmara e Cadeia, tem acervo com peças e mobiliário do século XVIII; Palácio Conde dos Arcos: tem acervo com obras do século XVIII, utensílios domésticos, pertences, artes decorativas e mobiliário dos antigos governantes; Museu de Arte Sacra da Igreja da Boa Morte: tem o maior acervo do escultor barroco Veiga Vale, nascido em Pirenópolis, reunindo mais de 100 peças, e também coleções de prataria. A igreja foi construída em 1779; Casa de Cora Coralina: museu permanente com objetos pessoais da poetisa de mesmo nome (GO-GOIÁS, 2015).

Atualmente, o município conta com três IES: UEG, UFG e IFG. Algumas entidades públicas, como IPHAN, FUNAI e ASSEFAZ, também estão presentes em Goiás. A presença dessas entidades pode ser entendida como um potencial que o município apresenta para o desenvolvimento de projetos das escolas com entidades parceiras, na perspectiva da educação integral, conforme sugere o próprio contexto de produção de texto em âmbito federal e municipal. Resta saber se essas parcerias têm se efetivado na prática.

Esse é, portanto, o contexto sociocultural em que as escolas do município de Goiás estão inseridas. São 370 profissionais em atividade docente atuando em salas de aula da educação básica no município de Goiás. Considerando que um professor pode atuar em mais de uma unidade escolar de redes de ensino diferentes, o total geral, por indivíduo, deve apresentar uma variação decrescente. Os docentes estão distribuídos nas redes de ensino da seguinte maneira: 149 professores compõem o corpo docente das escolas estaduais; 121 pertencem à rede municipal; 69 formam o quadro docente da rede particular; e 31 professores pertencem à rede federal. Esses profissionais atuam em um total de 37 escolas, sendo oito da rede privada, uma federal, 12 da rede estadual e 16 da rede municipal (MEC/INEPE/SEDUCE, 2017), conforme podemos conferir com maior detalhe na tabela 2:

Tabela 2 — Quadro da distribuição das redes de ensino no município de Goiás em 2017

Rede Particular – 5 Escolas		
Oferta de Ensino	Unidade Escolar	Obs:
Educação Infantil e Ensino Fundamental	Escola Letras de Alfênim	
	Escola Geração Santa	
	Escola Pingo de Mel	
	Escola Bem-Me-Quer	

E. Fundamental e Médio	Colégio Alternativo Cooppecigo	
Filantrópicas – 3 Escolas		
Oferta de Ensino	Unidade Escolar	Obs:
Educação Infantil	Escola Asas de Liberdade	
Ed. Infantil e Fundamental – I	Escola Odé Kayodê	Ed. Intercultural
Fundamental – I	Escola Lar São José	Tempo Integral
Rede Federal – 1 Escola		
Oferta de Ensino	Unidade Escolar	Obs:
Médio	Instituto Federal Goiano	Curso Técnico
Rede Estadual – 12 Escolas		
Oferta de Ensino	Unidade Escolar	Obs:
Educação Infantil	Escola Estadual Profª Terezinha	Jardim da Infan.
Fundamental – I	Escola Estadual Mestre Nhola	Integral
	Escola Estadual Cora Coralina	Integral
	Escola Estadual Dom Abel	Integral
Fundamental – I e II	Escola São João	Distrital
Fundamental – II	Col. Estadual Lyceu de Goyaz	
	Col. E. Albion de Castro Curado	Integral
Fundamental – I e II e Médio	C. E. João Augusto Perillo	Colégio Militar
Fundamental – II e Médio	Colégio Estadual Walter Engel	
	C. E. de Aplic. Manoel Caiado	
	Col. Estadual Prof. Alcide Jubé	Integral
Técnico Integrado ao Médio	Escola Família Agrícola	Ped. da Alternância
Rede Municipal – 16 Escolas		
Oferta de Ensino	Unidade Escolar	Obs:
Educação Infantil – CMEI	CMEI D. Gercina B. Teixeira	
	CMEI Tia Anita	
	CMEI Valéria Perillo	
	CMEI São Bento	
	E. M. Mãozinha de Anjo	Distrital
Educação Infantil e Ensino Fundamental – I	Escola Municipal Santa Bárbara	
	E. M. Uvá – Multisseriada	Distrital
	Escola Mun. Sonho Infantil	
	Escola Mun. Os Pequenininhos	
	Escola Mun. Serra Dourada	
	Escola Mun. Pingo de Gente	Distrital
Educação Infantil e Ensino Fundamental – I e II	E. Olimpya Angélica de Lima	Área Rural
	E. M. Terezinha de Jesus Rocha	Área Rural
	Escola Municipal Holanda	Área Rural
	E. M. Vale do Amanhecer	Área Rural
Ensino Fundamental	E. M. Elidia Maschieto Santillo	EJA

Fonte: GOIÁS-GO, 2015.

É importante observar que, de acordo com o Índice de Desenvolvimento dos Municípios (IDM), Goiás tem apresentado um retrocesso no quesito educação. A média geral da educação no município em 2016 foi de 4,95, portanto mais baixa do que nas duas avaliações anteriores: 6,06 em 2012 e 4,99 em 2014. Chama atenção o item “Infraestrutura dos prédios das

escolas públicas urbanas”, pois é uma das notas mais baixas, 1,90, acima apenas do item “Adequação dos professores do ensino infantil”, que recebeu nota 1,64.

Já no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), os números referentes ao município apresentam uma curva ascendente nas duas fases do Ensino Fundamental. A primeira fase do Fundamental, que atingiu nota 4,3 em 2005, em 2017 foi avaliada com nota 6,5. A segunda fase recebeu nota 3,7 na primeira avaliação e na última foi avaliada com 5,7. Podemos perceber que, especificamente no que se refere ao desenvolvimento da educação básica, o crescimento tem sido lento, porém, contínuo (MEC/INEPE, 2017).

As tabelas 3 e 4 apresentam, respectivamente, alguns dados sobre a infraestrutura das escolas da rede pública e os números de matrículas das escolas do município:

Tabela 3 — Dados da infraestrutura das escolas públicas do município de Goiás

Recursos que as escolas possuem	Quantidade	Rede Municipal	Rede Estadual	Rede Federal
Quadra de Esporte	7	2	4	1
Biblioteca	11	4	6	1
Laboratório de Informática	12	3	8	1
Laboratório de Ciências	2	-	1	1
Internet	23	11	11	1
Salas de aula existentes	211	98	97	16
Salas de aula utilizadas	176	97	78	1

Fonte: MEC/INEPE/SEDUCE, 2017.

Tabela 4 — Matrículas na Educação Básica no município de Goiás em 2016 e 2017

Níveis de Ensino	Nº de Matrículas							
	Estadual		Municipal		Federal		Particular	
	2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017
E. Fundamental	1556	1506	781	784	-	-	528	431
Ensino Médio	696	618	-	-	201	165	104	92
EJA	123	157	-	8	22	35	-	-
Educ. Infantil	-	-	324	338	-	-	164	161
Creche	-	-	279	276	-	-	75	30

Fonte: MEC/INEPE/SEDUCE, 2017.

Podemos perceber que não há uma carência de espaço físico para salas de aula, porém é visível a deficiência de infraestrutura para esporte e lazer, bem como para as atividades laboratoriais. O número de bibliotecas também é reduzido, considerando o número de escolas

existentes no município. Além disso, pudemos constatar que os números expõem um panorama que não condiz com a realidade geral das escolas, pois ao realizarmos as visitas encontramos bibliotecas instaladas em espaços muito reduzidos, laboratórios sem funcionar pelo fato de o maquinário se encontrar danificado e quadra de esporte interditada pelo corpo de bombeiros municipal.

As tabelas também mostram que a maioria da população municipal depende da educação pública. O número de alunos matriculados na rede pública é cinco vezes maior do que o de matriculados na rede particular. Podemos perceber também uma dependência do município em relação ao estado no que tange à oferta de ensino. Mesmo no Ensino Fundamental, cuja oferta seria um dever do município, a maioria das vagas é ofertada pelo estado. Com efeito, na área urbana de Goiás as vagas da educação básica são ofertadas quase exclusivamente pelo estado, com exceção da Educação Infantil. O município concentra a maior parte de sua oferta de ensino na área rural e nos distritos, o que se explica pelo número de comunidades em assentamentos da reforma agrária existentes na região.

3.2.2 As escolas de educação integral no município de Goiás

Atualmente, o município de Goiás conta com seis escolas que desenvolvem a experiência de educação em tempo integral. Cinco delas estão vinculadas à rede estadual de educação e uma é conveniada. Das cinco escolas estaduais, três trabalham com a primeira fase do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano), uma com a segunda fase (do 6º ao 9º ano) e a última a iniciar a experiência, com a segunda fase do Ensino Fundamental e os três anos do Ensino Médio. Aqui nos ocuparemos apenas das escolas que trabalham com o Ensino Fundamental, por serem aquelas que desenvolvem a experiência há mais tempo. As escolas serão apresentadas por meio de informações levantadas nos questionários respondidos pelos gestores, dos PPPs das escolas e das observações que fizemos durante as visitas às escolas.

Tabela 5 — Identificação das escolas de educação integral e quadro de pessoal

Escola (ano em que iniciou a experiência)	Nº de matrículas em 2017	Nº de turmas	Professores efetivos	Professores temporários	Coordenadores	Funcionários Escolares
Colégio Cora Coralina (2007)	124	6	7	6	6 * Todos do quadro efetivo	7

Escola Dom Abel (2013)	167	6	15	5	8 * Todos do quadro efetivo	8
Escola Mestre Nhola (2009)	148	7	7	7	6 * quatro são do quadro efetivo	8
Colégio Dr. Albion de Castro Curado (2009)	61	7	11	10	6 * Todos do quadro efetivo	7

Fonte: Pesquisa do autor, 2019.

Vale destacar na tabela acima que, em todas as escolas, as funções de gestão são ocupadas por professores do quadro efetivo. Apenas uma delas apresenta dois professores de contrato temporário ocupando cargos de gestão. Em duas escolas, as funções de gestão absorvem quase que a totalidade do quadro efetivo e nas outras duas mais da metade dos professores efetivos estão comprometidos com cargos de gestão. Esses números indicam certo afastamento das salas de aula pelo quadro efetivo, ainda que seja possível conciliar algumas funções de gestão com atividades de docência. A indagação que fazemos é se esse cenário não causa um impacto desfavorável à aprendizagem dos alunos.

Tabela 6 — Quadro da infraestrutura das escolas de educação integral do município de Goiás

Escola	Equipamento tecnológico e Internet	Quadra de esporte	Laboratório	Refeitório	Sala para descanso e repouso	Acessibilidade
Colégio Cora Coralina	Possui equipamentos audiovisuais a contento. Os computadores são insuficientes e estão em estado precário. O sinal de internet é ruim	Possui uma quadra coberta	Não possui nenhum tipo de laboratório	Não possui refeitório	Não possui sala para descanso e repouso	Possui rampas. Os banheiros são adequados, porém a escola não dispõe de uma sala equipada para o atendimento de pessoas portadoras de necessidades especiais
	Possui equipamentos audiovisuais a	Não possui quadra	Possui laboratório de	Não possui refeitório	Não possui sala para	Possui rampas de acessibilidade e

Escola Dom Abel	contento. Os computadores são suficientes mas estão em estado precário. O sinal de internet é regular	de esporte	informática em estado bastante ruim. Não possui laboratório de ciências		descanso e repouso	existe uma sala com recursos para atendimento dos portadores de necessidades especiais, porém os banheiros não são adaptados
Escola Mestre Nhola	Possui equipamentos audiovisuais a contento. Os computadores são suficientes e estão em bom estado de conservação. O sinal de internet também é bom	Não possui quadra de esporte	Não possui nenhum tipo de laboratório	Não possui refeitório	Não possui sala para descanso e repouso	Possui rampas de acessibilidade e existe uma sala com recursos para atendimento dos portadores de necessidades especiais, porém os banheiros não são adaptados
Colégio Dr. Albion de Castro Curado	Possui equipamentos audiovisuais. Computadores insuficientes e em estado regular. O sinal de internet também é ruim	Não possui quadra de esporte	Possui laboratório de informática mas não possui laboratório de ciências	Não possui refeitório	Não possui sala para descanso e repouso	Possui rampas de acesso e os banheiros são adaptados. Há uma sala com recursos para o atendimento

Fonte: Organizado pelo autor, 2019.

Como podemos observar na tabela 6, nenhuma escola possui espaço para refeitório e espaço reservado para descanso e repouso, assim como também nenhuma tem banheiro equipado com ducha para banho, auditório e espaço apropriado para o desenvolvimento de atividades artísticas.

3.2.2.1 As escolas pesquisadas: o que dizem os dados

Podemos perceber certa padronização no cotidiano das escolas estudadas. No entanto, também fica evidente que tal padrão não é consequência de um planejamento que harmoniza a estrutura física da escola com a sua estrutura pedagógica e os recursos humanos de que dispõe.

Isto é, o currículo com os núcleos de disciplinas, as propostas de atividades e as definições das funções de gestão e de docência é determinado pela proposta pedagógica enviada às escolas, mas as unidades transformam essa proposta em prática pedagógica de forma improvisada, de acordo com a infraestrutura e os recursos humanos que têm à disposição. Esse problema pode ser constatado no fato de que em uma ou duas escolas há algumas estruturas como quadra de esportes, laboratórios, brinquedoteca e pátio coberto, ausentes nas demais. Mas alguns espaços como refeitórios, salas para repouso, auditórios e espaços para atividades artísticas, tidos como indispensáveis em uma escola de educação integral, não existem em nenhuma das escolas pesquisadas.

Essa realidade é estimulada pela própria filosofia de gestão educacional que prevalece no contexto de produção de texto, que sugere às escolas que busquem parcerias externas para suprirem suas carências, bem como pelas ações ineficazes do gestor estadual no contexto de prática. Diante dessa situação, não resta outra saída aos sujeitos da escola, sobretudo professores e gestores, a não ser buscar a improvisação dos espaços e dos recursos humanos. Podemos perceber nos relatos dos docentes e gestores que não poucas vezes a recorrência ao paliativo é naturalizada, revelando uma cultura do improviso construída ao longo de dez anos de experiência. Nesse sentido, o relato que segue é emblemático:

É como se a gente fosse mãe mesmo, psicólogo, médico, todo dia chega uma criança com problema aqui para a gente. Ai a gente vai tentar descobrir o que está acontecendo. Às vezes, vêm a mãe e o namorado que não é o pai da criança. Pode estar acontecendo algum envolvimento, mas a gente tenta estar tirando essa criança desse caminho. Eu tive uma vez um problema com uma criança, uma aluna, ela estava chorando muito. O problema era porque o pai havia saído de casa, criança gostava muito do pai a mãe estava vivendo com outra pessoa estranha dentro de casa. Às vezes a mãe carrega um usuário para dentro de casa e nós temos que ser o psicólogo, orientador dessa criança. E a gente agradece por ela estar aqui o dia inteiro porque ela poderia estar enfrentando muita coisa lá fora (Entrevista com P-4 da E-1).

Nesse e em outros relatos da mesma natureza, percebemos que os professores encaram com certa naturalidade o fato de ter que desempenhar uma função que não é a sua. Assim, a crítica à escola do acolhimento realizada por Libâneo (2012), que sugere que a assistência não pode ser vista pela escola “como sua tarefa e sua função primordial” (p. 26), parece não estar presente na prática pedagógica da maioria dos professores que atuam na educação integral no município de Goiás. Os relatos são unânimes em reconhecer a omissão do Estado em não prover a infraestrutura física necessária para o funcionamento da escola, porém poucos deles reivindicaram a presença de outros profissionais na escola, como assistente social, psicólogo, fonoaudiólogo, médico e outros, a fim de que o professor se dedique exclusivamente a sua função didático-pedagógica.

Os professores que abordaram a questão nesses termos relataram a grande dificuldade que a escola enfrenta para conseguir um especialista de outra área para prestar serviço na escola. Vejamos uma das falas:

Até onde eu sei, na subsecretaria tinha uma equipe multiprofissional que, até onde eu sei, tinha uma psicóloga e uma assistente social e era uma profissional de cada área para a Regional toda. Me parece que agora não tem nem isso. Mas até então, como que uma psicóloga vai resolver o problema de uma Regional toda? De Mozarlândia a Sanclerlândia? É muito difícil conseguir, são 30 escolas. Se se precisar de algum profissional tem que buscar no município mesmo (Entrevista com P-1 da E-4).

Obviamente, se a escola e/ou o professor toma para si a tarefa de localizar e negociar a atuação de outros profissionais no espaço escolar, as atividades de ensino-aprendizagem serão prejudicadas. O relato da professora expõe uma situação reveladora da distância potencial entre a escola do acolhimento e a escola que garante direitos, deixando evidente que a efetivação de direitos, entre os quais o próprio direito à aprendizagem, só se torna possível na escola de educação integral se esta for subsidiada por outras políticas sociais públicas garantidoras de direitos.

Contudo, conforme inferimos anteriormente, os dados revelam que os professores que fazem a distinção entre a função da escola e as demais responsabilidades do Estado não são a maioria. Podemos perceber, portanto, que a reação desses sujeitos da escola frente às propostas advindas das instâncias institucionais é condicionada não apenas pela intencionalidade e as estratégias do poder instituído, mas também pelos condicionamentos idiossincráticos desses mesmos sujeitos. Quando a professora declara “[...] e a gente agradece por ela estar aqui o dia inteiro porque ela poderia estar enfrentando muita coisa lá fora” (Entrevista com P-4 da E-1), percebemos uma representação religiosa implícita em sua fala, expressa no ato de agradecimento a Deus, que dá sentido a uma prática social no interior da escola que, necessariamente, não é função da escola. Aqui nos voltamos à teoria do campo de Bourdieu (1998), que nos ajuda a entender como a experiência incorporada no sujeito enquanto *habitus* exerce influência nos diferentes fenômenos manifestados no interior do campo, neste caso, o assistencialismo ampliado presente no campo da política de educação integral no Brasil.

A análise geral do ambiente escolar no qual a experiência de educação integral tem sido realizada no município de Goiás sugere a existência de desafios de natureza a um só tempo política, material e cultural. Na prática política própria do modelo de gestão neoliberal em vigência no estado de Goiás há duas décadas, se difunde “a ideia de empresa adjetivada de filantropia, responsabilidade social ou empresa cidadã, bem como se converte o direito social à escola, por exemplo, em mercadoria, e as políticas aos princípios do ‘menor custo’” (CRUZ; MAGALHÃES, 2018, p. 4). A submissão das políticas educacionais à lógica economicista,

conforme advertem Cruz e Magalhães (2018), tende a propagar a visão da educação antes como contenção de gastos do que como investimento, o que, em parte, explica o não investimento em infraestrutura por parte do poder central.

Por outro lado, na perspectiva do capital cultural de Bourdieu (1998), o *habitus* de alguns professores e alunos é marcado por um histórico de vida em que a rotineira precariedade dos espaços os leva a conceber certas deficiências estruturais como algo natural ou até mesmo legitimado por representações religiosas ou de outra natureza, como vimos no último relato apresentado. Isso acaba por suscitar a conformação desses sujeitos à negligência política que impossibilita a garantia de uma estrutura material capaz de acolhê-los com a dignidade que lhes é de direito. Essa postura — que não deve, em momento algum, ser utilizada para responsabilizar tais sujeitos pela não reparação de seus direitos a espaço e tempo para um justo e digno viver — precisa ser trabalhada no próprio processo de formação dos referidos sujeitos.

Fica evidente na descrição da situação material das escolas pesquisadas que em nenhuma delas houve adequação do espaço físico na perspectiva de acolhimento da dignidade humana. Isso pode ser constatado na falta de ambiente adequado para as refeições, a higiene pessoal e o descanso, o que de certa forma produziu uma cultura de improviso assumida pelos próprios gestores da escola. Podemos constatar essa cultura em uma declaração presente no PPP de uma das escolas pesquisadas:

Para um melhor funcionamento a escola necessita de:
 a) Biblioteca mais ampla;
 b) Área coberta para realização de eventos;
 c) Quadra de esporte coberta;
 d) Sala ampla para Laboratório de Informática.
 (PPP da E-2, p. 29).

Se considerarmos que a referida unidade escolar não possui refeitório nem espaço para descanso no intervalo, auditório, vestuário e banheiros equipados para o banho dos alunos, vemos aqui um exemplo de como a cultura do improviso se faz presente em um documento oficial da escola. De fato, a principal reclamação de professores e gestores nas entrevistas que nos foram concedidas é referente à inadequação dos espaços físicos para o funcionamento da escola. Porém, a exemplo da declaração do PPP apresentada acima, as reivindicações nem sempre apresentam demandas essenciais para uma educação multidimensional, mas apenas o necessário para melhorar o improviso. Segue como amostra a manifestação de um dos professores sobre o problema da infraestrutura física das escolas, único tema abordado por todos os entrevistados.

Particpei do processo de implantação da escola de tempo integral desde o início, quando começou eu já estava trabalhando aqui, particularmente eu acho que o ensino de tempo integral é bom. A proposta inicial era boa, porém a gente esbarra na questão

da infraestrutura. Porque não tem infraestrutura adequada. As escolas não são arejadas, não são climatizadas. Precisariam ser climatizadas ou mais arejadas para os alunos permanecerem o dia todo aqui na escola. Sem essa infraestrutura é mais complicado. Agora, quanto à política pedagógica proposta, também é boa, embora a gente precise de mais suporte? Suporte humano para estar nos ajudando no processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Entrevista com P-1 da E-1).

As entrevistas nos apresentam duas maneiras de abordar o tema da estrutura física da escola. A primeira considera o problema como algo que dificulta, mas não inviabiliza o projeto. Normalmente essa postura, a mais frequente entre os professores, recorre à dimensão assistencialista do projeto como uma forma de compensação frente às suas deficiências estruturais. A segunda apreciação compreende a estrutura física do prédio como parte integrante e indispensável de uma formação multidimensional. Normalmente, os docentes que assumem essa postura realizam uma crítica estrutural do projeto e de sua política de implantação desde sua origem, como o relato que segue.

[...] fomos meio que obrigados pela Subsecretaria e pela Secretaria de Educação a implantar a escola em tempo integral. Na época nós fomos, enquanto profissionais, até criticados, por outros profissionais da educação, por que não tínhamos estrutura nenhuma. Como não tem até hoje! Nenhuma das escolas em tempo integral de Goiás tem estrutura física para trabalhar. Essa é uma questão que deveria estar no projeto. Como a subsecretaria envia um projeto muito bonito, mas que não tem, como há dez anos, não temos até hoje, nenhuma estrutura física para o funcionamento da escola? (Entrevistas na E-2 com P-1).

Também entre os alunos há divergência em relação ao contentamento com o espaço e a estrutura física das escolas, porém em ordem inversa à opinião dos professores. Embora eles não rejeitem a escola e afirmem que ela é necessária para suas vidas, a grande maioria acha que ela deveria ser diferente. Ao serem indagados sobre como se sentiam no ambiente físico da escola e como gostariam que ela fosse, percebemos tanto no trabalho em grupos como nas plenárias realizadas durante as rodas de conversa respostas como as que seguem, captadas em rodas de conversa em três escolas repetidas vezes, embora não fossem a maioria:

- Eu gosto! Não gostaria que mudasse nada (A-9 da E-3).
- Gosto porque aqui é uma escola boa, tem filmes é muito bom (A-15 da E-4).
- Eu gosto, eu acho que ela deve ser do jeito que ela é, não precisa melhorar (A-5 da E-1).

As respostas que mais apareceram foram as da seguinte natureza:

- Gostaria que fosse melhor, que tivesse mais lugar para a gente brincar (A-13 da E-1).
- Eu gosto da escola, gostaria que tivesse uma piscina e que fosse maior (A-7 da E-2).
- Gostaria que tivesse uma quadra (A-5 da E-3).
- Eu gostaria que a escola tivesse ar condicionado, seria mais legal, seria melhor (A-8 da E-4).

Essas respostas nos sugerem o que ficou confirmado na análise dos questionários respondidos pelos alunos: o perfil socioeconômico dos alunos é bastante heterogêneo. Enquanto

um grupo majoritário de alunos sente falta na escola daquilo que encontra em casa, outro grupo menor encontra na escola aquilo que não tem em casa, inclusive segurança, segundo relatam alguns professores. Mas, de maneira geral, constatamos um déficit da escola em relação à casa no que se refere a comodidade e conforto.

Os dados levantados na descrição das escolas, quando comparados com os últimos relatos dos alunos, evidenciam a carência de espaços destinados às atividades lúdicas e recreativas e ao lazer em geral. O desejo de que a escola contasse com quadra de esporte e piscina, expresso em inúmeras falas, como poderemos constatar nos próximos itens, revela a necessidade de uma maior integração entre espaço, corpo, tempo, afetividade e aprendizagem para um justo e digno viver, conforme a proposição de Arroyo (2012). A inexistência de espaços específicos para o desenvolvimento de artes plásticas e artes cênicas certamente reforça esse desejo do belo e do lúdico presente no relato das crianças.

Outra questão que se apresenta como uma referência que permeia, ao menos teoricamente, todas as escolas pesquisadas são os princípios orientadores de suas ações pedagógicas. A análise dos quatro PPPs apresenta uma concepção de educação integral na perspectiva de uma formação multidimensional que se sobrepõe à ampliação da jornada, sendo esta apenas um mecanismo utilizado a serviço daquela. Todos os documentos propõem uma formação comprometida com a democracia, o respeito à diversidade e a inclusão social. Porém, nem sempre fica explícita a proposição de uma formação crítica frente à realidade social no que concerne à efetivação desses princípios.

3.2.2.2 Educação para a cidadania: princípio pedagógico ou um drama escolar?

Quanto à formação para a cidadania na experiência em análise, importa considerar três elementos: primeiramente, a necessidade de superar a ilusão de que a educação escolar, por si só, seja uma condição *sine qua non* para a formação cidadã; em segundo lugar, o papel do Estado como elemento indispensável para a garantia de espaços educativos visando a formação para a cidadania; em terceiro, o reconhecimento da ação escolar como forma de resistência ou legitimação frente à realidade das desigualdades sociais.

Quando compreendida como um produto natural da educação escolar, ideia que se consolidou na tradição educacional burguesa da modernidade, a cidadania não passa de uma ilusão para as camadas populares e um mecanismo de manutenção do poder para as classes dominantes. Para Arroyo (1993),

a educação passa a ser encarada como um santo remédio capaz tanto de tornar súditos cidadãos livres, como de controlar a liberdade dos cidadãos. Nos últimos séculos, a distribuição das doses de educação passa a estar condicionada ao destino de cada indivíduo na nova ordem social e à dose de poder que os diversos grupos sociais vão conquistando (p. 36).

Vemos que a reflexão do autor se aproxima das conclusões de Cruz e Magalhães (2018), que, ao analisar o Movimento Todos pela Educação, incentivado pelo Governo Federal, e o Programa Mais Educação, desenvolvido pelo Governo do Estado de Goiás, percebem nessas iniciativas formas sutis de transmitir a educação a conta-gotas, a fim de manter o *status quo* da classe dominante. O caráter pactual da proposta dos governos por si só elimina o contraditório presente nas relações de poder que movimentam a sociedade, tornando os processos educacionais vetores de difusão de uma noção de cidadania concebida antes como adequação dos sujeitos às contradições sociais do que como protagonista da autonomia de tais sujeitos perante as mesmas.

Alguns sinais nos permitem ver na experiência desenvolvida no município de Goiás uma clara preponderância da educação meramente assistencialista sobre uma educação para a cidadania que prime pela emancipação e o protagonismo do sujeito. O primeiro sinal que percebemos está circunscrito nas entrelinhas dos próprios PPPs das escolas pesquisadas. Analisando esses documentos, percebemos que as noções de diversidade, inclusão e cidadania estão entre as ideias mais presentes na exposição de valores e princípios que norteiam as atividades pedagógicas das escolas. Contudo, em apenas um dos PPPs esses conceitos são referendados pelas noções de justiça social e desigualdade social. Do mesmo modo, apenas um dos documentos faz o levantamento da realidade social e econômica da comunidade, bem como do perfil socioeconômico dos alunos e suas famílias, problematizando a realidade social e apresentando-a como um desafio pedagógico para a escola. Nos outros três PPPs, percebemos uma ausência quase total da realidade socioeconômica da comunidade e nenhuma vinculação de tal realidade com ações educativas que proponham a emancipação desses sujeitos nos contextos em que vivem.

O segundo sinal da presença de uma noção de cidadania mais voltada para a adequação do que para a emancipação é o fato de os espaços educativos extraescolares serem pouco explorados nas experiências desenvolvidas. Conforme podemos observar, em todo o contexto de produção de texto sobressai uma insistente orientação para que os espaços públicos e privados com potencial educativo sejam acionados pelas escolas como recursos estruturais e humanos para o desenvolvimento da educação integral. No entanto, desde o início da experiência de ampliação da jornada escolar no estado de Goiás, como observamos na pesquisa

de Póvoa (2012), por motivos variados as unidades escolares apresentaram dificuldade de estabelecer parcerias com esses espaços educativos, seja a carência de tais espaços na região da escola, seja o fechamento das instituições para a realização de parcerias dessa natureza ou mesmo a falta de preparo técnico dos gestores para fazer esse diálogo com os demais espaços públicos.

Levando em consideração a cidade e o município de Goiás — que, conforme destacamos anteriormente, são privilegiados em termos de organismos públicos e entidades culturais —, percebemos nas entrevistas com os gestores e os professores que a exploração dos espaços educativos fora do espaço escolar tem sido realizada apenas de forma sazonal, sem que percebamos a existência de convênios capazes de realmente mudar a rotina de espaço e tempo das escolas. Isso nos leva a perguntar se, além de estabelecer parcerias com outras entidades, não seria viável capacitar professores e gestores para uma nova maneira de pensar, fazer e organizar a escola. Caso contrário, esse incentivo para a celebração de parcerias para melhorar a educação, bastante enfático no contexto de produção de textos, não passará de uma alegoria para enfatizar a noção de pacto e consenso social. Essas parcerias não se efetivam por não haver uma força articuladora a partir do centro do poder, conforme adverte Arroyo (2012):

Esses programas coincidem na oferta de mais tempos-espacos de educação para a infância e adolescência populares. Mostram a consciência política de que ao Estado e aos governos cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espacos de escolarização com outros tempos-espacos de seu viver, de socialização. Programas que ampliam o dever político do Estado e do sistema educacional (p. 33).

Outra fragilidade, evidenciada sobretudo nas falas dos professores e gestores, é o acúmulo de funções. Segundo as entrevistas, esses profissionais estão assumindo muitas atividades além do ensino-aprendizagem dos alunos, que deve ser o principal foco dos docentes. Em decorrência da omissão do Estado como principal proponente e articulador das políticas públicas em educação, o professor deixa de cumprir sua função como deveria e a aprendizagem do aluno fica comprometida, conforme podemos observar nos relatos que seguem:

Nós temos corrido muito atrás, nós não tínhamos quadra. Na época nós corremos atrás da quadra com muita dificuldade, a quadra demorou muito para ficar pronta, nós tivemos que ficar mais de três anos sem poder usar porque nunca terminava o projeto. Foi feito o projeto de ampliação do refeitório, o projeto dos banheiros, do jeito que pediram na época foi tudo feito, projetado, mas nunca se chegou a nada. Sentamos várias vezes com o engenheiro para fazer esses projetos mas nada foi realizado. Fizemos um projeto para a maçonaria, os maçons nos doaram pratos e colheres para os alunos fazerem as refeições. Muita coisa nós corremos atrás. Hoje a gente sabe que o dinheiro continua o mesmo valor da merenda, não muda, hoje nem banho de mangueira a gente tem condição de dar porque gasta muita água (Entrevista com P-3 da E-1).

Nós professores tentamos executar, mas nunca temos certeza se estamos fazendo melhor, né, que é fazer o papel de outros profissionais que teriam que estar nas escolas de tempo integral para estar trabalhando essas questões sociais com as crianças, pelo menos um assistente social que estivesse ali tendo uma conversa mais técnica com os alunos, um psicólogo, mesmo no sentido de ter uma conversa que pudesse mostrar para os pais o sentido de ter a criança o tempo todo na escola (Entrevista com P-4 da E-2).

Em nosso entendimento, o terceiro sinal do condicionamento da noção de cidadania desenvolvida nas escolas é o crescente caráter assistencialista associado à concepção de educação integral dos professores. Pois a ausência de recursos materiais e humanos que auxiliariam na ampliação da jornada escolar não só sobrecarrega os docentes como reduz a concepção de educação integral a uma experiência marcada antes por seu caráter assistencial do que pela formação multidimensional, conforme podemos observar no depoimento de uma das professoras:

Eu tenho pouco tempo na educação, mas eu concordo com a P-5, eu acredito que tem muita coisa para melhorar, mas eu acredito sim que poderá ser uma coisa melhor na vida de várias crianças que não têm nem esse mínimo que a gente oferece aqui que poderia... E entra aí questão do assistencialismo, tudo bem, mas não deixa de ser uma forma de ajudar a criança, poderia estar fazendo coisa errada lá na rua e está aqui dentro aprendendo um básico (Entrevista com P-3 da E-4).

Essa prática, que influencia diretamente a concepção de cidadania que se pretende construir, está presente em todas as escolas pesquisadas, embora se manifeste sob diferentes abordagens. Percebemos que ela é produto da própria experiência realizada, ou seja, a emergência do socorro assistencial imposto pela experiência do cotidiano supera a formulação racional que aponta a formação integral do aluno como prioridade. Podemos ver na fala da professora a conformação com a transmissão do mínimo para as crianças do meio popular, problema já apontado com preocupação por Libâneo (2012) em sua reflexão sobre o dualismo instalado na educação escolar brasileira. Assim, ainda que os PPPs das escolas indiquem o contrário, no relato dos professores o caráter assistencial da experiência realizada se sobrepõe à formação integral dos sujeitos.

3.3. A experiência dos alunos e os sentidos atribuídos à escola

Aqui tentaremos apresentar, por meio da análise dos questionários e das rodas de conversa, o perfil social do alunado das escolas de educação integral do município de Goiás, bem como a apreciação desse alunado sobre a escola em relação a suas casas sob a perspectiva da relação espaço-corpo-tempo. As aspirações, desejos e sentimentos dos alunos, no que tange ao direito a mais tempo e espaço, também serão alvo da investigação.

Dos quinhentos alunos que estavam matriculados nas quatro escolas pesquisadas, 83 responderam ao nosso questionário, pouco menos de um sexto do total de alunos matriculados no Ensino Fundamental nas escolas de educação integral naquele ano. Destes, 35 eram do sexo masculino e 48 do sexo feminino. A faixa etária dos alunos entrevistados variou de 7 a 15 anos. Os alunos que frequentam a 1ª fase do Ensino Fundamental normalmente estão na faixa etária entre 7 e 11 anos e os da 2ª fase têm entre 12 e 15 anos. O grupo entrevistado não apresentou, portanto, grande disparidade na relação idade-série. Quanto às características étnico-raciais, 26 alunos se definiram como morenos, 23 disseram ser pardos, 18 se definiram como brancos, 15 como negros e cinco disseram ser de origem indígena.

Mais de 65% das famílias dos alunos são compostas por até quatro pessoas. A renda familiar da maioria dos estudantes varia entre um e dois salários mínimos (31 alunos), seguida de um grupo com renda situada entre dois e quatro salários mínimos (22 alunos). Nove alunos informaram uma renda mensal de mais de cinco salários mínimos e três alunos declararam renda familiar mensal menor que um salário mínimo. Cerca de 50% dos alunos vivem com o pai e a mãe, 30% dos alunos convivem com pais separados e 20% vivem com outros parentes. Treze alunos declararam viver com os avós. Sobre a realidade habitacional, sessenta alunos responderam que vivem em casa própria, vinte em casa alugada e três em casa cedida.

Em relação à escolaridade dos pais dos alunos, constatamos que as mães apresentaram índice de escolaridade mais elevado que os pais. Entre as mães, 11 concluíram o ensino fundamental, 12 o ensino médio e 14 o ensino superior. Já entre os pais, nove concluíram o ensino fundamental, 11 o ensino médio e oito o curso superior. Considerando um total de 83 alunos, vemos que menos da metade dos pais concluiu alguma etapa da Educação Básica.

Quanto ao acesso às tecnologias da informação e da comunicação, 63 alunos responderam possuir celular, enquanto 17 alunos declararam não possuir; três não responderam. A maioria dos alunos utiliza o celular para acessar as redes sociais e se comunicar via WhatsApp. O aparelho é mais utilizado para a realização de ligações telefônicas. Quanto ao acesso à internet via computador, a experiência dos alunos cai drasticamente devido a suas poucas oportunidades materiais.

Podemos ver, portanto, que os alunos são majoritariamente oriundos de famílias de baixa renda e sem tradição educacional escolar, cujos pais não possuem experiência escolar exitosa e apresentam, em sua maioria, dificuldade de acompanhar a educação escolar de seus filhos.

Submetidos ao diálogo com a noção de capital cultural de Bourdieu (2007), que analisa o impacto desse capital na experiência escolar, esses dados poderão nos ajudar a compreender certo tensionamento presente nos relatos dos professores quando se referem às famílias dos alunos, como podemos ver no relatos que seguem:

Alguns alunos provavelmente não têm uma estrutura familiar boa, isto é, não têm uma família que cobre aprendizagem, que cobre uma responsabilidade para que o aluno possa estar cumprindo com suas atividades. Esse aluno vai seguir em frente com essa defasagem, aí para a gente é difícil porque a gente tem um currículo a cumprir, a gente tem que se esforçar ao máximo para cumprir o currículo e trabalhar com essa atividade [...] a maioria dos pais aceita a escola porque os pais precisam trabalhar e é uma forma dos pais ficarem de certa forma despreocupados com os filhos, enquanto ele trabalha o filho está na escola (Entrevista com P-1 da E-1).

Os pais, assim, às vezes, chegam aqui e largam a criança! E, às vezes, você manda chamar, você manda bilhete, eles não olham, porque eles largam a criança aqui e pronto. Às vezes, dão o número para contato, mas ele troca o celular, a gente precisa falar com o pai e cadê o pai? Às vezes a criança está passando mal, às vezes está com problema de comportamento ou de aprendizado. Tem conselho de classe, a gente chama os pais que precisam, aqueles pais dos alunos que estão com dificuldade, a gente chama, eles nem aqui aparecem. Também se manda bilhete, você tem que ligar para estar conversando com esses pais! Então é assim, eu acho muito difícil a falta de compromisso (Entrevista com P-2 da E-2).

Para Bourdieu (2007), o êxito do desempenho escolar da criança depende de um capital cultural adquirido previamente nas experiências herdadas de sua tradição familiar. Quando a criança vai à escola já chega com esse capital cultural incorporado em forma de *habitus*, o que acelera seu processo de aprendizagem. Ao analisar o questionário respondido pelos alunos, podemos conjecturar que a dificuldade no acompanhamento da vida escolar dos filhos pode estar antes na falta de escolaridade dos pais do que em sua falta de responsabilidade ou interesse.

Obviamente, na perspectiva de Bourdieu (2007), quanto menor o grau de inserção da família na cultura letrada, maior o desafio didático-pedagógico do professor, até porque a escola tem dificuldade em utilizar outra linguagem que não esteja vinculada à cultura erudita e letrada. Neste caso, percebemos nos relatos dos professores que tal desafio os leva a conceber as famílias dos alunos como não aliadas da escola no processo educacional, algumas vezes emitindo críticas bastantes negativas. Expressões como “famílias desestruturadas” e “falta de compromisso”, que apareceram nos dois últimos relatos, são frequentes nas falas dos professores. Em um único relato o professor vinculou a situação econômica da família ao acompanhamento da vida escolar do aluno:

Eu trabalhei em uma escola que as crianças tinham poder aquisitivo bem mais baixo, bem mais dificuldade financeira. Quando eu vim para cá eu já percebi essa diferença, que aqui todos, praticamente todos compram o material escolar, a lista de materiais todos adquirem, a maioria tem o caderno, eles colaboram com o caderno encapado, melhor arrumado. E eu acho também que aqui os pais participam mais. Não que eles são presentes o tempo todo, mas que se a gente chamar eles vêm, né. Eu vejo a maioria, assim, participativa em relação a comprar os materiais de seus filhos e em comparecer

na escola quando necessário. Isso eu percebi, assim, há uma grande diferença em relação às outras escolas em que eu trabalhei (Entrevista com P-1 na E-2).

De fato, pudemos perceber durante as visitas que, em duas das quatro escolas pesquisadas, inclusive a E-2, o alunado demonstrava possuir melhor condição econômica. Embora a teoria de Bourdieu (1998) exija que nos distanciemos de toda e qualquer forma de determinismo, o relato da P-1 da E-2 deixa claro que não há como desconsiderar a influência do capital econômico das famílias no acompanhamento do processo educacional dos filhos, até porque o acesso ao capital econômico constitui uma das principais formas de acesso ao capital cultural.

Portanto, seja pela omissão do Estado em prover os recursos materiais e humanos necessários a uma educação integral de qualidade, seja pelo fato de a visão pejorativa e preconceituosa sobre as famílias do meio popular ter adentrado também o ambiente escolar, a escola de educação integral demonstra não estar devidamente preparada para lidar com as famílias de baixo poder econômico.

Já nos depoimentos dos alunos, escola e famílias aparecem comumente como parceiras no desafio educacional. Em uma atividade das rodas de conversa em que os alunos foram motivados a se manifestarem sobre a experiência vivenciada em casa, eles espontaneamente associaram a ideia de casa à experiência familiar. A grande maioria expressou sentimentos semelhantes aos que seguem:

- Sim porque eu tenho a família perto de mim (A-8 da E-2).
- Eu gosto da minha família, pois é muito bom ter ela por perto (A-2 da E-4).
- Ficar com a família, a família é importante para a minha vida e a casa é onde eu moro (A-18 da E-1).
- A família é importante para a minha vida (A-12 da E-3).
- Eu gosto porque tem muito espaço para brincar (A-7 da E-2).
- Sim, porque podemos ficar com a família (A-15 da E-1).
- Sim, porque lá posso ficar ao lado da minha família (A-19 da E-2).
- Sim, porque eu gosto de reunir a minha família (A-13 da E-4).
- A nossa família é muito importante para a nossa vida (A-16 da E-3).
- A minha família é muito importante em minha vida porque se não fosse ela eu não estaria aqui (A-7 da E-4).
- A minha casa é muito boa (A-10 da E-1).
- A gente pode estar com a família e a gente pode aprender com a família também, porque a família também pode dar educação para os filhos (A-8 da E-1).
- A influência da casa e da família é muito boa, os pais podem incentivar os filhos (A-22 da E-3).

Considerando que o tema família não foi pautado pelo pesquisador nem pelos monitores nas rodas de conversa, os dados demonstram que, embora as escolas possam se deparar com alguns casos de desestruturação familiar, não se trata de uma realidade definidora do perfil social do aluno da escola de educação integral no município de Goiás. E também que a dificuldade dos pais em acompanhar a vida escolar dos filhos pode estar antes associada ao

seu baixo índice de escolaridade, entendido aqui como uma carência de *capital* cultural, do que à desestruturação familiar ou à falta de compromisso propriamente ditas. Diante disso, a elasticidade do tempo escolar deve efetivamente ser considerada como um meio de compensar essa defasagem cultural de berço, a fim de que o direito à educação e à aprendizagem possa ser garantido às infâncias e adolescências oriundas do meio popular (ARROYO, 2012).

Ainda no que tange ao direito a mais espaço e tempo como forma de subsídio à garantia do direito à educação e à aprendizagem, constatamos que a falta de acesso às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) constitui uma violação de direito, uma vez que o mundo virtual se apresenta como um espaço educacional cada vez mais importante. Os dados apresentados nas descrições das escolas demonstram uma dificuldade sistemática de acesso à cultura digital, causada pelo sucateamento dos poucos laboratórios de informática presentes nas escolas, a deficiência do sinal de internet e a quantidade insuficiente de máquinas.

Considerando que, nos relatórios respondidos pelos alunos, a grande maioria tem dificuldade de acesso a internet via computador, o que restringe suas atividades digitais às mensagens de celular via WhatsApp, deparamo-nos com uma situação de exclusão digital. Na perspectiva dos dias atuais, essa exclusão revela uma negação do direito à educação e à aprendizagem, pois o espaço virtual é necessário à aprendizagem e o desenvolvimento cultural, bem como das relações interpessoais. A não inserção da criança e do jovem nesse espaço cultural se torna uma negação de direitos.

3.3.1 A experiência de espaço na perspectiva da educação integral e dos direitos

A descrição da realidade econômica e as próprias respostas apresentadas nos questionários e nas rodas de conversa revelam que os espaços de que os alunos dispõem para atividades de lazer são bastante reduzidos. Ao identificarem no questionário os compartimentos da casa em que vivem, a maioria dos alunos se limitou apenas ao básico: sala, quartos, banheiros, cozinha e quintal. Espaços como varandas aparecem em menos da metade dos relatos e garagens em pouco mais da metade.

Ao conversarem sobre o espaço físico da casa em que vivem e como gostariam que esses espaços fossem, os alunos apresentaram respostas de três ordens:

- Eu gostaria que minha casa fosse grande, tivesse mais espaço (A-12 da E-2).
- Queria que não tivesse goteira e que o telhado de casa não tivesse quebrado (A-7 da E-1).
- Eu gostaria que minha casa tivesse piscina, que tivesse uma salinha de escolinha (A-28 da E-3).
- Eu gosto da minha casa do jeito que ela é (A-9 da E-1).

Em torno dessa questão, foram captadas 16 falas em rodas de conversa nas quatro escolas estudadas, das quais seis manifestaram o desejo de um espaço residencial maior. O desejo de ter piscina em casa apareceu em cinco manifestações. As expressões de contentamento com a casa em que mora foram apresentadas em três participações, além de uma participação que aspirava a uma casa como um espaço de tranquilidade para acessar o mundo virtual e outra que desejava melhoria na edificação da residência, conforme vimos em um dos exemplos citados.

Quando a mesma dinâmica foi aplicada em relação à escola e os grupos foram motivados a conversar sobre como se sentiam no espaço físico da escola e como gostariam que ela fosse, obtivemos as seguintes respostas:

- Eu gosto da minha escola como ela é, não gostaria que mudasse nada (A-11 da E-3).
- Sobre o espaço físico, acho que poderia melhorar as salas, os compartimentos, fazer uma quadra, melhorar os banheiros, só (A-13 da E-4).
- Gostaria que tivesse uma piscina para a gente tomar banho na hora do recreio (A-13 da E-1).
- Eu gostaria que a escola tivesse ar condicionado, seria mais legal. Seria melhor (A-13 da E-2).

Nas falas captadas, percebemos que a demanda por espaço existente em relação à casa sofre uma mudança quando o tema é a escola. Não se trata do desejo de ampliar o espaço escolar, como visto em relação à casa — “Eu gostaria que minha casa fosse grande, tivesse mais espaço” (A-12 da E-2) —, mas de melhorá-lo para que se torne um ambiente mais confortável e haja melhor desenvolvimento da dimensão lúdica e recreativa.

Nas respostas obtidas, podemos perceber que, na medida em que a demanda por espaço diminui, ocorre um maior contentamento com a escola, até porque, devido à realidade social da maioria das crianças, o espaço da escola é mais amplo que o da casa. No entanto, ficou evidente que há uma demanda pela melhoria do espaço físico da escola. Nas quatro rodas de conversa, foram coletadas 17 falas sobre o tema, das quais seis demonstraram contentamento com a escola da maneira como estava. A demanda por piscina esteve presente em três falas, e o desejo de uma quadra de esportes aparecia em outras três participações. O desejo de aprimoramento do espaço físico da escola aparecia ainda em uma demanda por ar condicionado, uma que desejava mais lugar para brincar e outra que gostaria que a quadra da escola fosse coberta e que fosse construído um parquinho.

Fica evidente nas respostas dos estudantes que, tanto em casa como na escola, eles têm carência de espaço lúdico e recreativo, bem como de uma maior confortabilidade. Se retomarmos os conceitos de educação integral em Arroyo (2012), veremos que as demandas

apresentadas pelos alunos se vinculam à esfera dos direitos fundamentais do ser humano, conforme observamos na inferência do autor:

O ser do corpo, o ser corpóreo está irremediavelmente atrelado ao ser espacial, ao ser temporal, ao sermos humanos. Vida-corpo-espaco-tempo são inseparáveis enquanto direitos básicos humanos. Os processos mais elementares de humanização, de aprender a ser humano, de apreender a produção intelectual, ética, cultural, função central da escola e da docência, estão condicionados a esses direitos mais básicos a vida-corpo-espaco-tempos humanos (p. 40).

As palavras de Arroyo atestam que essa dimensão lúdico-recreativa não só desenvolve a mente e o corpo como constrói relações afetivas e sociais mais sólidas. Nesse sentido, ela se constitui como direito para o desenvolvimento da infância e adolescência com dignidade. Ao manter as escolas nas condições de funcionamento precário em que se encontram, o estado de Goiás nega aos estudantes a vivência plena do direito à educação.

A abordagem de Arroyo (2012) também nos permite destacar que as demandas apresentadas pelos alunos abrem oportunidades pedagógicas para uma formação para a cidadania pautada pelas aspirações desses sujeitos da escola que, ao reivindicarem direitos, se tornam sujeitos políticos. Portanto, notamos nos PPPs a ausência desse *link* entre a realidade material enfrentada pelas escolas e a educação para a cidadania.

3.3.2 Os alunos e a escola: sentidos, sentimentos e sonhos

A fim de aferirmos a apreciação dos estudantes sobre a escola, realizamos um trabalho em grupo em cada uma das rodas de conversa, organizadas em grupos de quatro alunos que deveriam conversar sobre quatro temas: casa, escola, tempo e espaço. A pergunta motivadora da discussão sobre a escola foi a seguinte: o que você pensa sobre a escola e qual a importância que ela tem na sua vida?

Os relatórios recolhidos nos grupos apresentaram cinquenta respostas com diferentes ideias sobre a escola, conforme podemos observar na amostra abaixo:

- A escola é boa, mas o ruim é que é de tempo integral, é importante, pois aprendemos cada dia mais um pouco (Grupo-3 da E-3).
- Muito boa, gostamos da Educação Física (Grupo-1 da E-4).
- Sim, porque na escola nós aprendemos, ficamos com os amigos e é onde mais ficamos (Grupo-1 da E-2).
- Penso que a escola é muito boa para a nossa vida por que ela que vai ajudar a gente a aprender. Ela que vai ajudar a ser a coisa que sonhamos (Grupo-4 da E-1).
- A escola tem como importância trazer estudos e conhecimentos que ainda não sabemos (Grupo-1 da E-4).

Para a amostra, agrupamos as respostas que mais se repetiram nos grupos, tais como a importância da aprendizagem, a garantia de um futuro melhor e a convivência com os amigos.

A quantificação das ideias apresentadas não coincide com o número de respostas apresentadas porque algumas destas expressaram mais de uma opinião ou ideia, enquanto outras foram descartadas por não emitir opinião, embora fizessem juízos, por exemplo, “Achamos a escola boa”. É importante destacar que, entre as respostas dessa natureza, não encontramos nenhuma com juízo negativo sobre a escola. A tabela 7 apresenta em ordem decrescente as referências que mais se repetiram nos grupos de trabalho que discutiram a importância da escola na vida dos alunos:

Tabela 7 — Quadro de referências apresentadas nos grupos de discussão dos alunos sobre a importância da escola de educação integral

	Referências	Nº de vezes que surgiu	Observação
1º	A importância da escola para a aprendizagem e a importância da aprendizagem para a vida.	27	A maioria das respostas destacou o ato de aprender de modo geral, mas algumas delas apontaram conteúdos, entre os quais os mais destacados foram Leitura e Escrita, seguidos de Matemática, Desenho e Geografia.
2º	Escola como lugar importante para fazer amizade e encontrar os amigos.	8	Percebemos em algumas falas desse grupo a tentativa de expressar uma experiência de afeto que era realizada na escola.
3º	Escola como espaço para brincar e fazer experiência de lazer e recreação.	7	Nesse grupo de respostas normalmente as brincadeiras foram associadas às aulas de Educação Física e ao momento do intervalo.
4º	Escola associada ao estudo e o valor do estudo para a vida profissional.	6	Essas falas normalmente remeteram a uma descoberta vocacional. Às vezes foram citadas profissões como médico, advogado e professor.
	Escola como possibilidade da garantia de um futuro melhor	6	Futuro melhor normalmente associado à autonomia econômica e financeira.
5º	Destaque para a qualidade dos professores.	4	Evidenciou tanto a qualidade profissional como a relação afetiva com alguns professores.
6º	Escola como oportunidade para uma boa alimentação.	1	Embora a maioria dos alunos tenha feito menção à alimentação de casa como melhor do que a da escola, houve, em número bem restrito, aqueles que destacaram a oportunidade de estar na escola para comer melhor
	Crítica à jornada ampliada.	1	A crítica se voltou para a privação de coisas que havia em casa e não havia na escola, por exemplo, internet à vontade e tempo para visitar amigos.
	Escola e desenvolvimento da inteligência.		A maioria das falas nessa linha se referiu à aprendizagem, mas uma das

		1	respostas expressou o desenvolvimento da inteligência.
--	--	---	--

Fonte: Pesquisa do autor, 2019.

Vemos que, em geral, os alunos não apenas fazem uma apreciação positiva da escola, como a escola os remete a um horizonte de expectativa de futuro, pois as palavras-chaves mais presentes nas frases formuladas sobre a importância da escola foram: aprender, amigos, ler, escrever, brincar e futuro melhor. Comparando essa reflexão sobre a importância da escola com as reflexões anteriores sobre os espaços físicos da residência e da escola, fica evidente que, na perspectiva da maioria dos alunos, embora a escola não seja um espaço mais confortável do que suas casas, ela é um espaço necessário para suas vidas. Desse modo, além de essa consciência da importância da escola já aparecer implícita no discurso dos alunos, também não conseguimos detectar em suas manifestações sentimentos de repulsa em relação à escola, como muitas vezes se conjectura em algumas análises da relação aluno-escola. Percebemos, no entanto, certa insatisfação, no sentido de que existe um desejo de que a escola fosse um espaço mais agradável.

Pudemos confirmar essa tendência quando nas rodas de conversa a monitora lançava a seguinte pergunta ao grupo: dos lugares que você frequenta, qual é o que você se sente mais à vontade? Por quê?

Nas quatro escolas registramos 52 respostas para a pergunta, distribuídas entre os três ambientes que os alunos mais frequentam: o familiar, o escolar e o comunitário. Dessas 52 respostas, em 45 os alunos expressaram o motivo pelo qual escolheram o ambiente indicado. O ambiente favorito dos alunos foi o espaço familiar, com 23 indicações, das quais cinco apresentavam como motivação a convivência com a família e 18 destacavam o conforto que a casa oferece, conforme podemos observar nesta amostra das respostas:

- No meu quarto porque podemos assistir televisão, mexer no celular e várias outras coisas que tem no meu quarto (A-15 da E-2).
- No meu quarto porque quando estou cansada deito na cama e descanso (A-18 da E-2).
- Na minha casa porque eu posso dormir e lanchar na hora que eu quiser (A-9 da E-3).
- Na minha casa porque eu me sinto à vontade (A-3 da E-2).
- Na minha casa porque eu posso alimentar na hora que eu quiser (A-22 da E-1).
- Casa e escola porque ficamos mais tempos nelas (A-12 da E-4).
- Em casa porque é o lugar em que eu passo mais tempo e porque lá vive a minha família (A-7 da E-3).
- Em casa porque estou com a minha família e alguns amigos mais íntimos (A-11 da E-1).
- Em casa porque na nossa casa tem conforto, comida à vontade... tomar banho (A-10 da E-4).
- Em casa dormimos até tarde e acordamos (A-17 da E-1).
- Em casa porque lá tem a minha família (A-12 da E-2).

- Meu quarto porque tem minha cama (A-2 da E-4).
- Em casa porque lá eu posso descansar (A-1 da E-2).
- Em casa porque eu gosto de ficar com meus pais (A-14 da E-3).

É notório nas respostas dos alunos que a experiência da escola remete ao cansaço e à privação, embora haja sérios limites de espaço na maioria das residências. Na casa há coisas que a escola não oferece, e quando oferece não o faz a contento, como cama, banho, comida, descanso, televisão etc.

Chamaram nossa atenção nas narrativas dos alunos as referências positivas à alimentação de casa em desfavor da alimentação da escola, o que nos obriga a trazer a questão do direito básico à alimentação como condição para o desenvolvimento saudável da criança e do adolescente, assim como o direito ao descanso e repouso, para o debate sobre ampliação de jornada e direitos. A reação dos alunos nos sugeriu que tais direitos não vêm sendo reparados plenamente na experiência que tem sido desenvolvida, ferindo a dignidade dos sujeitos envolvidos no processo.

O segundo ambiente favorito dos alunos, com 16 indicações, são os espaços comunitários e/ou ambientes fora do binômio escola-residência, tais como roça, fazenda, praças, rios, casa da avó ou de outros parentes etc. Conforme podemos observar, fica evidente a procura por espaços de recreação e lazer, muito própria do público infanto-juvenil:

- Na roça, por que eu ando de cavalo, banho na represa e muito mais (A-1 da E-4).
- Jogar bola porque é bom (A-6 da E-2).
- Ir pra casa da minha vó (A-18 da E-1).
- Andar de *bike* na praça (A-11 da E-2).
- O lugar é o Bakinas Point, é muito bom lá, tem janta, churrasco, o estrogonofe é muito gostoso (A-20 da E-3).
- O lugar que eu mais fico à vontade é a casa da minha vó, porque ela é muito boa comigo (A-12 da E-4).
- Na Praça de Eventos porque nós podemos andar de bicicleta à vontade (A-13 da E-2).
- Fico mais à vontade com a minha avó (A-3 da E-1).
- Eu gosto de tomar picolé e ir pra casa de minha vó aos finais de semana (A-19 da E-3).
- É ir para a casa de minha mãe, para a casa de minha tia, para a casa do meu tio porque é muito bom, é um lugar muito legal (A-15 da E-4).
- Parquinho porque brinco (A-5 da E-2).
- Casa da minha vó em Goiânia porque posso brincar com primo e fazer o que quiser, pois na casa de minha vó tem muitos brinquedos, comida (A-7 da E-3).

Finalmente, o terceiro ambiente menos indicado pelos alunos, com apenas seis menções, foi o ambiente escolar:

- Na escola porque tem meus amigos e eu aprendo a escrever e ler (A-5 da E-3).
- Na sala de aula porque eu faço as atividades e aprendo ler e escrever (A-12 da E-1).
- Escola [para] aprender e ter um futuro melhor (A-23 da E-1).
- Na escola porque é dia de soninho (A-1 da E-4).
- Na escola a gente pode ver filme (A-10 da E-2).
- Gosto da escola, estudar e aprender a ler e fazer atividades (A-17 da E-3).

Nessa amostra fica evidente a presença de alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental, fascinados pela escola no momento em que estão aprendendo a ler e escrever. Contudo, os dados em geral provocam inquietação sobre a possibilidade de a experiência realizada na escola privar crianças e adolescentes de hábitos essenciais para a educação multidimensional e uma vida saudável, tais como comer, dormir, descansar e tomar banho. A análise também sugere que alguns alunos, ainda que em menor número, enfrentam uma experiência de restrição alimentar, visto que a demanda por alimentação surgiu em todas as atividades desenvolvidas, onde ora a escola aparece como suprimento da carência existente em casa, ora a casa compensa a restrição experimentada na escola. No entanto, esta última compensação aparece com mais frequência nos relatos do que a primeira.

Além de tentar apreender a experiência escolar dos alunos de modo geral, nos propomos a entender quais os sentidos que eles atribuem especificamente à escola em tempo integral e qual sua apreciação das experiências com a ampliação da jornada escolar. A pergunta motivadora para a discussão na roda de conversa sobre a escola em tempo integral foi a seguinte: Para você o que é e o que significa estudar em uma escola de tempo integral?

De imediato percebemos que, para os alunos dos anos iniciais da 1ª fase do Ensino Fundamental, a pergunta era um pouco difícil porque a maioria deles ainda não havia tido experiência em escolas de turno convencional. Portanto, o número de participações que obtivemos nessa atividade foi menor do que nas demais. Porém, percebemos que as respostas foram um pouco mais elaboradas do que as apresentadas nas outras atividades. Segue uma amostra das respostas, que permite pontuar alguns indicadores para a análise das falas dos alunos:

- Eu acho muito ruim porque a gente passa a maior parte do tempo na escola e não em casa (A-16 da E-3).
- Significa que nós mudamos de agrupamento, que nós mudamos de sala com outros professores que antes não ficavam aqui na sala (A-3 da E-1).
- Significa bom porque a gente fica mais tempo com os professores e a gente tem chance de aprender mais, só basta a gente querer (A-17 da E-4).
- Eu gosto de estudar aqui para ter mais, adquirir mais sabedoria para ter um futuro melhor (A-8 da E-2).
- É bom porque a gente pode aprender mais, tem mais tempo para estudar (A-2 da E-1).
- Aprender cada vez mais, quando eu era pequeno eu não sabia quase nada, agora que eu vim para escola em tempo integral eu aprendi muita coisa (A-19 da E-1).
- Eu acho legal porque aqui a gente pode aprender e brincar com os amigos (A-3 da E-3).
- A escola tem a importância de trazer muitos ensinamentos que ainda não sabemos para oferecer um futuro melhor para minha vida (A- 14 da E-4).
- Gosto porque aqui é uma escola boa, tem filmes muito bons, tem professor que sempre se empenha em ensinar número. Tá bom, se melhorar estraga! Só precisa de uma quadra. Ah, precisa de chuveiro, precisa melhorar os banheiros. Ah não, mas tá bom (A- 11 da E-1).

- É bom porque a gente passa mais tempo na escola, que é a oportunidade que a gente tem de estudar para ter um futuro melhor (A- 15 da E-2).

Dessa discussão, organizamos 18 falas nas quais reapareceram alguns indicadores detectados na discussão sobre a importância da escola, uns com menos intensidade e outros apresentados sob outra ótica, que apresentamos no quadro abaixo em ordem decrescente:

Tabela 8 — Quadro da apreciação dos alunos sobre a experiência na escola de educação integral

	Indicador	Nº de vezes que surgiu	Observação
1º	Ampliação do tempo associada a mais aprendizagem	8	A maioria dos alunos estabelece uma relação quantitativa entre a ampliação da jornada e a aprendizagem. Alguns nomeiam até o que aprenderam, como escrever com letra cursiva e ler, comparando com a experiência que tiveram no turno convencional.
2º	Experiência de aprender	5	Duas respostas apresentaram uma nova ótica: aprender a conviver e aprender a cuidar da saúde.
3º	Perspectiva de futuro	3	O aprender comumente vem associado à oportunidade de um futuro melhor.
	Experiência de amizade	3	Alguns relatos demonstram que a ampliação da jornada favorece o desenvolvimento da noção de comunidade e de relações afetivas.
4º	Avaliação negativa da ampliação da jornada	1	Crítica relacionada a algumas privações do que possui em casa e à distância da família.
	Dinamismo e mudança na rotina escolar	1	Referência à nova proposta pedagógica da SEDUCE.
	Experiência do lúdico	1	O espaço da escola como lugar favorável para brincar.

Fonte: Pesquisa do autor, 2019.

Nas conversas preliminares que introduziam as rodas de conversa, bem como nas respostas às perguntas acerca da escola de tempo integral, percebemos uma aceitação da escola por parte dos alunos, alguns preferindo até o espaço da escola ao das suas próprias casas. Esse fato, no nosso entendimento, não pode ser justificado de imediato por questões como desestruturação familiar, violência doméstica ou pobreza sem que se faça uma análise mais profunda.

Percebe-se também que os alunos associam a escola ao ato de aprender, ao desenvolvimento intelectual e à possibilidade de um futuro melhor. Para eles, ficar mais tempo

na escola corresponde a mais possibilidade de aprender. A escola também é o lugar da amizade e da brincadeira, onde eles passam a maior parte do tempo. Nesse sentido, a escola seria bem melhor se nela houvesse como tomar banho, ar condicionado para os dias de calor, cama para descansar e quadra coberta para brincar.

Os alunos demonstraram ter plena noção de que a escola existe para a aprendizagem, porém esperam mais dela, desejam uma escola mais atrativa e agradável. Certamente a aprendizagem se desenvolveria com mais leveza se o espaço escolar reunisse as condições materiais favoráveis para isso. A corporificação de uma cultura que leve o indivíduo a se reconhecer como sujeito de direito passa também pela inserção desse sujeito em uma experiência que lhe possibilite gozar de tais direitos. Caso contrário, a tendência é que ele incorpore uma baixa autoestima que não o concebe como merecedor dos direitos que lhe são negados.

3.4. A experiência docente na escola de educação integral no município de Goiás

Aqui nos voltaremos para a análise das entrevistas com professores e gestores, na tentativa de avaliar a experiência pedagógica desses sujeitos na escola de educação integral no município de Goiás no decênio 2007-2017.

Nos relatos dos professores, percebemos alguns temas comuns que nos possibilitaram visualizar vários aspectos que marcaram o tensionamento da passagem do contexto de produção de texto para o contexto de prática. A condensação temática presente nas falas dos professores nos levou a estruturar o relato a partir dos seguintes aspectos da experiência realizada por eles:

- O processo de transição e adaptação da escola de turnos convencionais para a experiência da educação integral;
- O caráter experimental da proposta, com práticas marcadas por avaliação e tentativa de aprimoramento ao longo dos anos;
- A experiência pedagógica e a tensão entre o contexto de produção de texto e o contexto de prática;
- A estagnação da estrutura física e financeira;
- A valorização do trabalho docente;
- A escola de tempo integral vista sob a ótica das exigências do ensino ou da emergência dos problemas sociais.

Todos esses tópicos serão desenvolvidos a partir da análise das transcrições literais de relatos dos professores entrevistados, relacionando as narrativas com os referenciais teóricos da pesquisa para melhor entendimento da temática abordada pelos professores no contexto geral da pesquisa.

3.4.1 Processo de transição e adaptação das escolas ao tempo integral

Para alguns professores entrevistados, o processo de implantação da educação de tempo integral no município de Goiás não se deu por meio de um projeto previamente elaborado e proposto pela Secretaria Estadual de Educação, mas como uma espécie de fuga da municipalização por parte de algumas escolas.

Segundo esses professores, a municipalização da primeira fase do Ensino Fundamental foi um grande impulso para a implantação da educação em tempo integral, pois a partir daquele momento as escolas do estado que decidissem ofertar esse nível de ensino teriam que oferecê-lo como escola de tempo integral. Entre os fatores que influenciaram a implantação da experiência da educação em tempo integral no município de Goiás, além da motivação dos professores efetivos da rede estadual de ensino em manterem suas cargas horárias nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aparecem a superioridade da qualidade do ensino ofertado pelo estado em relação à oferta municipal, o vínculo da família dos alunos com a escola, a relação da escola com a comunidade e a tradição da instituição escolar no município. É o que podemos observar nos seguintes depoimentos:

No momento em que se estava aplicando a LDB, haveria a municipalização do primeiro ao quinto e o estado só poderia continuar com essa fase inicial do Ensino Fundamental se fosse em tempo integral, o projeto em si não era ruim, mas havia um ponto negativo, falava-se em tempo integral, mas a LDB falava em educação em tempo integral. Essa ânsia de não municipalizar, no interior principalmente, pois o problema da carga horária era uma “faca de dois gumes” (Entrevista com G-1 da E-4).

Na verdade, quando a escola foi implantar o tempo integral, era uma forma de nós mantermos o próprio funcionamento da escola mesmo, porque o processo de municipalização no estado estava vigorando, estava acontecendo, segundo a LDB, a primeira fase do Ensino Fundamental pertence, ela já é de competência do município. E devido à abertura de que a escola de tempo integral poderia continuar sob a responsabilidade do estado, a escola, que já mantinha um trabalho, os profissionais, e acreditava no trabalho que era desenvolvido aqui, decidiu então passar ao tempo integral (Entrevista com P-3 da E-2).

Em relação à obrigatoriedade da municipalização do Ensino Fundamental, bastante mencionada no relato dos professores, provavelmente se trata de uma narrativa produzida pela gestão central que virou “lei” ao ser reproduzida pelos docentes, pois, conforme seus relatos, vemos que prevalecia na rede estadual a narrativa de que o município deveria assumir a primeira

fase do Ensino Fundamental a partir de então, inclusive difundiu-se que isso estaria previsto na LDB. Porém, a LDB não obrigava à municipalização. No artigo 10, inciso II, a lei previa que os estados deveriam definir com os municípios formas de colaboração na oferta do Ensino Médio; o artigo 11, inciso V, previa que o município deveria oferecer com prioridade o Ensino Fundamental (BRASIL, 1996).

Os depoimentos que seguem nos permitem perceber que a carência de estrutura física foi, sem dúvida, a principal dificuldade de adequação da escola de turnos convencionais para a escola em tempo integral. Porém, os relatos demonstram que o processo de adaptação à nova proposta também apresentou desafios de ordem cultural e familiar, além de ter impactado sobre a comunidade rural que se deslocava para estudar na cidade.

Em 2009, começou esse desafio imenso, criança de primeiro ao quinto. Não tinha estrutura, mas os alunos entendem, né! Você vai pra sala de aula, almoça na sala de aula. Entrava as sete e saía às cinco da tarde, foi desafio terrível... No primeiro ano eu e a secretária perdemos até contato com a família, nós não saímos nem para almoçar em casa. Nós não tínhamos tempo. Era alambrado cheio de buraco, os alunos fugiam, teve uma improvisação, foi feito chuveiro (Entrevista com G-1 da E-4).

A gente teve que passar pelo processo seletivo para reduzir a quantidade de alunos. Então como foram feitos esses critérios, pois teve turma que ficou cheia demais, então a gente conversou com os pais oferecendo a possibilidade de escolha, alguns pais já se manifestaram em sair porque não queriam o tempo integral. Não foi fácil decidir quem ficaria e quem sairia. A gente tentou manter todos da escola, mas era um quantitativo muito grande, dobrado. Eu me lembro que os primeiros a sair foram os da fazenda, que precisavam de escola no período vespertino, no mais a gente começou com turmas muito cheias e os pais, sabendo que aquilo ficava bem desconfortável, foram desistindo. O número de alunos da escola foi reduzido pela metade (Entrevista com P-3 da E-2).

A maior dificuldade partia de casa, os pais dos alunos tinham a visão que de manhã tinha aula e a tarde não era nada. Aí que o aluno queria ir embora às 11:30h, era uma dificuldade! Porque você tinha as aulas de 7h às 11:30h, que era Português Matemática... currículo básico. Tinha o intervalo do almoço e à tarde vinham as oficinas, que na visão deles, era assim, você fazia se você quisesse, pois não valia nota etc., o aluno vê muito essa questão de nota (Entrevista com G-2 da E-4).

A escola tinha uma clientela muito boa de pais responsáveis e alunos responsáveis, quando se passou para a experiência de tempo integral, os alunos das fazendas, que eram os mais responsáveis, tiveram que mudar de escola. Os pais dos alunos que permaneceram na escola tenderam a encarar a escola como se fosse uma creche onde podiam deixar seus filhos. Com isso acabaram se acomodando e deixando de cumprir algumas responsabilidades de pai (Entrevista P-4 da E-3).

Os meninos não aceitavam comer na escola. Essa parte de alimentação foi difícil. Eles queriam comer em casa, eles não aceitavam a comida da escola. Os próprios pais não aceitavam os meninos comer aqui. Então foi um trabalho, durante muito tempo, para que eles aceitassem fazer as refeições na escola (Entrevista com P-2 da E-1).

Se considerarmos que “comer em casa” é um fator cultural ainda influente em populações de cidades com menos de quarenta mil habitantes, como é o caso de Goiás, e se levarmos em conta que o referido município abriga mais de vinte projetos de assentamentos de

reforma agrária, além de várias comunidades de pequenos produtores rurais, poderemos compreender o relato dos professores e imaginar o impacto que a implantação desse modelo de escola provocou em algumas famílias. A forma de organização do tempo, sobretudo das famílias da área rural, difere da proposta que a escola estava trazendo.

Podemos perceber ainda que o impacto não foi apenas extraescolar, pois para os professores ficou a dificuldade de socorrer a escola na inadequação de sua estrutura física frente à ampliação da jornada, além de lidar com um projeto pedagógico e uma estrutura curricular em fase de experimentação inicial e com muitas indefinições.

3.4.2. O caráter experimental e as mudanças na proposta de ampliação do tempo escolar

O relato dos professores, em seu conjunto, nos transmite a ideia de que o projeto pedagógico, a jornada ampliada e o currículo da escola de educação em tempo integral estão sendo construídos a partir da avaliação das experiências desenvolvidas. Alguns depoimentos chegam a expressar isso literalmente:

A partir de 2008, a gente começou a se acostumar com a escola de tempo integral, até 2015, a gente já tinha conseguido, assim, uma estrutura, já tinha se adequado. Agora em 2017, a gente está vivendo um novo modelo de escola de tempo integral, então a gente está passando novamente por tudo aquilo que a gente passou em 2007. A gente está passando por nova adaptação. Mas até o presente momento, as pessoas que criaram a escola de tempo integral, eles estão... desde 2007 até agora, 10 anos, eu acho que até hoje eles estão testando a escola de tempo integral... pra você ver! Desde 2007, a gente já teve um período de 10h na escola, foi reduzido pra 7h, depois aumentou pra 7:30h. Agora, voltou pra 10 horas de novo o período de permanência na escola. Ainda tem muita coisa a melhorar na escola de tempo integral? Tem, principalmente, na estrutura física, eles estão muito preocupados com a questão pedagógica, mas se o aluno não tiver um ambiente agradável, um ambiente satisfatório eu acho que não adianta muito não (Entrevista com G-1 da E-1).

Na verdade a escola de tempo integral não é ruim, é que a gente passa por várias mudanças, cada tempo eles vêm com uma mudança diferente. Nós já tivemos tempo integral das 7h às 17h, depois se avaliou que era um período muito longo para a criança ficar longe da família, aí passou para o horário das 7h às 15h. Depois veio um novo horário: das 7h às 16:30h. Agora voltou novamente o horário das 7h às 17h com uma nova roupagem, com um novo jeito de trabalhar, com uma distribuição do tempo diferente, então vem inovando e eu acho que essa inovação agora não é ruim não, é para o bem, demora para a gente acostumar, pegar o ritmo, se ajeitar na escola (Entrevista com P-2 da E-3).

Podemos constatar na experiência desenvolvida em Goiás aquilo que Cavaliere (2014) define como caminhos “fragmentados, descontínuos e mesmo tortuosos” (p. 69). Do mesmo modo, a pesquisa de Póvoa (2012) já denunciava uma carência de universalidade e a preponderância da espontaneidade nas primeiras experiências de ampliação da jornada escolar desenvolvidas no estado de Goiás. Ambas autoras convergem na conclusão de que esse caráter

de inconstância e descontinuidade está na própria origem do Programa Mais Educação, que deixa muita coisa em aberto e sob a responsabilidade dos sistemas locais. A consequência disso é que, depois de dez anos da implantação da ampliação da jornada no município de Goiás, a educação integral ainda se encontra em fase experimental.

3.4.3 A experiência pedagógica e a tensão entre o contexto de produção de texto e o contexto de prática

No início do ano letivo de 2016, quando visitamos as escolas para agendar o trabalho de campo, em conversa informal com os docentes percebemos entre eles uma unanimidade em constatar avanço no projeto pedagógico que estava sendo iniciado naquele momento, em relação às experiências desenvolvidas anteriormente. Nas entrevistas realizadas depois de um ano e meio de implantação da referida prática pedagógica, ficou claro que já existem questionamentos em relação ao projeto, embora a maioria dos professores ainda faça uma boa avaliação do mesmo.

Eu acredito que agora está se confirmando a escola de tempo integral. Nesse projeto que teve início em 2017, pensa-se na Educação Integral, pensa-se nessa ampliação, que apesar do tempo ser maior, porque agora voltou das 7 horas às 17 horas da tarde, é melhor para o aluno... a grade e a proposta pedagógica são melhores, a estrutura ainda é um desafio, não temos estrutura para atender, mas em termos pedagógicos para a escola melhorou muito. Nesse projeto não é avaliado só o aluno, toda a equipe é avaliada (Entrevista com G-1 da E-4).

Mudou a grade curricular, aumentou o número de profissionais dentro da unidade escolar. Os funcionários do administrativo foram reduzidos, isso complica também na questão da organização da escola, mas assim o coordenador está presente a todo momento, eu acho que isso vai contribuir muito com a parte pedagógica da escola. A gente tem um professor na sala de leitura que vai incentivar, que vai desenvolver projetos na área de leitura e escrita, tem os professores que trabalham numeramento, letramento, eu acho que vai reforçar muito. Então, assim, a gente tem a expectativa que a gente vai conseguir vencer essas barreiras que a gente tem (Entrevista com G-1 da E-1).

Eu sinto que a aprendizagem vem sofrendo certa penalidade, pois agora a gente tem um modelo que faz uma mistura, né, a gente faz agrupamentos com alunos de outras séries. Eu acredito que o período da manhã ele é mais favorável para aprendizagem do que o período da tarde, mas agora a gente tem outras aulas no período matutino, que são as atividades de eletivas, que incluem outras atividades como esporte, arte e etc. Eu acredito que o aluno chega na escola com a cabeça mais tranquila, mais descansado para estar estudando a matemática, a geografia, o português, a escrita, aí no meio desse processo tem um intervalo que ele vai para alguma atividade mais recreativa, esportiva; então com isso o período de aprendizagem sofre penalidade. Embora a intenção seja boa, na prática dá mais trabalho, né? Assim, a gente tem mais dificuldade em que o aluno tenha concentração. Hoje mesmo, por exemplo, nos dois últimos horários depois do recreio da tarde eu tenho aula de Ciências depois do aluno já ter várias atividades de certa forma mais atrativas do que uma ciência, né, aí para ele se concentrar é bem mais complicado (Entrevista com P-1 da E-1).

O que eu não concordo com a disciplina eletiva é a questão de estar misturando meninos grandes e pequenos. Eu me preocupo muito com isso, quem desenvolve esses projetos não tem noção do que é uma realidade de uma escola. É bonito você vai colocar essa criança para estar acompanhando essa aqui, pra estar desenvolvendo uma linguagem no momento, mas a realidade não é bem essa com a clientela que nós temos hoje, que é uma clientela mais de periferia, que está acostumada a ver outras coisas inadequadas para a idade delas. Então esse contato do grande com o pequeno me preocupa muito. Principalmente eu que trabalho com primeiro ano, quando vejo minhas crianças voltando da eletiva com uma linguagem, com uma conversa, e isso me deixou muito preocupada, muito angustiada (Entrevista com P-3 da E-3).

Antes, porém, de analisarmos a apreciação dos professores sobre a nova proposta pedagógica da SEDUCE, cabe uma observação sobre o último relato apresentado pelo P-3 da E-3. Anteriormente mostramos como está implícita no discurso dos professores uma visão negativa das famílias dos alunos quanto à responsabilidade do acompanhamento educacional dos filhos. No relato da P-3 da E-3, vemos essa visão pejorativa se estender a toda uma categoria social, definida por ela como “uma clientela mais de periferia”. Recordemos que Arroyo (2012) adverte que um dos cuidados que se deveria ter na proposição de uma política de educação integral, na perspectiva do direito dos estudantes oriundos do meio popular, é a superação da visão preconceituosa criada historicamente sobre os sujeitos das classes subalternas,

tendo como referência as representações sociais tão arraigadas em nossa cultura política segregadora, inferiorizante e preconceituosa. [...] Nossa hipótese é que da mesma forma como os vemos e pensamos, terminaremos tratando-os e programando políticas, ações e propostas (p. 36).

O autor postula uma mudança de olhar sobre a infância e a juventude do meio popular a fim de que a política educacional em questão não assuma os mesmos contornos de preconceito e segregação social que recaem historicamente sobre esses sujeitos. Aqui está um verdadeiro desafio para a formação de professores da escola de educação integral: não permitir que a visão preconceituosa e segregadora lançada sobre a infância e a juventude da periferia venha a legitimar, ainda que de forma velada, as condições precárias de funcionamento da escola.

Quanto à reação dos profissionais à proposta pedagógica, fica evidente a distinção entre a avaliação realizada pelos gestores e aquela realizada pelos professores. Vemos que os primeiros avaliam a estrutura orgânica da proposta e os últimos apresentam uma avaliação da prática em sala de aula. No relato dos professores, a crítica recai mais precisamente sobre a mescla de disciplinas do Núcleo Comum e do Núcleo Diversificado no mesmo período, pois segundo eles isso prejudica a aprendizagem das disciplinas do currículo formal. Há inclusive professores que advogam a divisão de turnos entre currículo formal e currículo diversificado. Por outro lado, os professores que trabalharam na época em que as aulas do currículo comum aconteciam no matutino e as oficinas no vespertino advertem que, na ocasião, os docentes do

turno e do contraturno não se encontravam para planejar e o atendimento aos alunos era sacrificado.

Há também, entre os professores, a crítica ao fato de o projeto ter sido pensado, inicialmente, para o Ensino Médio e depois adaptado para o Ensino Fundamental. Ele deixa a desejar, sobretudo, quando reúne alunos de faixas etárias diferentes no mesmo agrupamento. Todo esse debate sugere que a noção de interdisciplinaridade, tão em voga na academia, encontra resistência na prática cotidiana das escolas.

Esses últimos relatos sobre a proposta pedagógica, além de outras declarações dos professores, revelam a tensão entre o contexto de produção de texto e o contexto de prática em diferentes aspectos. Um desses tensionamentos se evidenciou na resistência dos professores diante da proposta de progressão continuada, conforme podemos observar nos relatos que seguem:

Porque nós temos uma política nacional aí que tem aprovação automática dos alunos. Até o terceiro anos esses alunos devem ser aprovados e alguns deles são aprovados até mesmo sem ser alfabetizados, né. A gente não concorda com isso porque depois quando o aluno chega ao terceiro ano, como é o meu caso, pois eu dou aula no terceiro ano, eles vão ter mais dificuldade. E porque também aí nós vamos ter uma mistura de alunos que são alfabetizados e alunos que ainda não conseguem escrever nem ler convencionalmente, aí a gente vai ter uma dificuldade muito grande de estar conciliando esses dois grupos de alunos, né. Aí, é assim, a gente não tem como mudar porque é uma política nacional, mas na prática essa política nacional ela prejudica alguns alunos (Entrevista com P-1 da E-3).

A gente sabe que nem todos conseguem acompanhar, mas a gente respeita muito a particularidade dos alunos, os limites dos alunos. Porém, a Subsecretaria não respeita, porque ela quer resultados, aí tem muita coisa que não sei se o senhor conhece? A questão da progressão continuada. É que aquele projeto em que o aluno passa até o terceiro ano. Ele não reprova, eu sou totalmente contra. E vou falar para o senhor, com 32 anos de alfabetização eu sou totalmente contra porque se o aluno não resolver os problemas dele aqui, lá na frente ele só vai acumular, pois, lá na frente a matriz curricular é mais pesada e o professor tem que trabalhar de acordo com aquela matriz. Eu vejo uma desvantagem muito grande, porque não adianta você querer passar o aluno sem ele ter resolvido, sem ele ter aprendido ou pelo menos ter assimilado um pouco daquele conteúdo, a gente pensa que não está adiantando (Entrevista com P-2 da E-1).

Mas a gente não tem incentivo nenhum, os governantes pensam em números. Eles querem essa qualidade quando vai lá no ENEM, aí eles querem qualidade! Mas até então eles querem números. Quando eles mandam para mim assim: manda para subsecretaria o número de alunos da sua sala que são leitores. Aí eu vou lá e falo assim: fulano lê bem mas não interpreta. Eles não querem saber disso! Aí eles dizem: você vai rever isso aí, né! Você vai ver quantos leem. Aqueles que interpretam e aqueles que não interpretam, isso não interessa. Aí você fica pensando, eu estou nadando contra a maré (Entrevista com P-2 da E-3).

Este último relato é emblemático, porque a professora denuncia de forma contundente a contradição entre a política de resultados quantitativos aplicada à educação e o real processo de aprendizagem do aluno. Vemos que, mais que uma simples resistência do professorado à

proposição da instituição, trata-se de uma luta em defesa do direito da criança “ao conhecimento e à aprendizagem” que, segundo Libâneo (2012, p. 23), na lógica economicista das políticas propostas pelo Banco Mundial “é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência”. Por outro lado, também podemos perceber, em alguns depoimentos, uma tendência entre os professores de padronizar as turmas por idade e grau de aquisição de conhecimento. Tal tendência deve ser submetida a reflexão e avaliação para que não venha a se desdobrar em uma forma de exclusão daqueles que não se enquadram no padrão estabelecido.

Outro foco de tensão entre as proposições institucionais e as práticas docentes está na maneira como os professores acolhem e lidam com o aparato burocrático destinado ao acompanhamento, à supervisão e à avaliação das atividades docentes. Segundo os professores, trata-se de uma sobrecarga de trabalho que prejudica as atividades de ensino-aprendizagem e o acompanhamento personalizado dos alunos.

A cobrança da secretaria é muito grande e nos é oferecido pouquíssimo apoio diante de tanta cobrança, nós não temos autonomia para nada e a cobrança é muito grande. Eu me sinto assim rodeada por câmeras. É tudo assim à base de relatório e a subsecretaria o tempo todo cobrando. O tempo todo em cima da gente, quer isso, quer aquilo, quer resultados, mas não oferece. A gente não tem uma ajuda. A gente tem que se virar sozinho. Na época, a gente não tinha computador na escola, nós fizemos um ofício para o Itaú Social e nos doaram 10 computadores, foram os primeiros computadores que esses alunos tiveram acesso. Naquela época quase ninguém tinha computador, o pessoal do bairro do setor vinha aqui fazer pesquisa. Hoje quase tudo virou sucata, e quase não tem computadores para os alunos (Entrevista com G-2 da E-1).

O relato nos mostra a relação desproporcional entre a gestão estadual da educação e a gestão escolar local. O estado cobra resultados, mas não oferece condições de trabalho. O resultado é a sobrecarga do gestor local, que, além de dar conta dos mecanismos de supervisão e controle do modelo de gestão neoliberal, precisa também prover uma estrutura mínima para o funcionamento da escola. Além disso, fica evidente a fragilidade implicada em deixar a infraestrutura da escola sob a responsabilidade da gestão local sem que haja uma política de financiamento específica para isso. Por exemplo, os computadores que chegaram à escola por meio de doação sem nenhuma garantia de sua manutenção e reposição. Não há como fugir da realidade: uma política de educação integral capaz de garantir o direito à educação para os estudantes do meio popular exige investimento financeiro por parte do Estado.

3.4.4 A estagnação da estrutura física e financeira nas escolas de educação integral

A inadequação do espaço físico para a implantação da escola de educação em tempo integral foi a principal deficiência apontada pelos professores no processo vivenciado até aqui.

A maioria dos entrevistados fez uma comparação entre o progresso do projeto pedagógico e da matriz curricular e a estagnação dos projetos de ampliação e reforma dos prédios escolares, bem como dos recursos destinados para a manutenção das escolas, conforme podemos conferir nos relatos que seguem:

A gente começou com muita dificuldade, principalmente pela parte física da escola, que é uma escola de placa, muito quente. No início, o período mais complicado era a hora do almoço. A escola começou em tempo integral mas até hoje a gente está em processo de adaptação. Principalmente na parte da estrutura física, até hoje a gente não tem um refeitório, os alunos têm que almoçar dentro da sala de aula, não tem um vestiário para os meninos tomar um banho, o banheiro aqui é normal, é comum (Entrevista com G-1 da E-1).

A questão do banho foi pesada, nós demos banho de mangueira, foi feito o projeto de ampliação, eu fui várias vezes, a outra gestora foi várias vezes na Secretaria de Educação. Prometeram, nós corremos muito para fazer esse projeto, mas até hoje! Fez-se a quadra de esporte, com muita dificuldade, mas a parte de banheiro, a parte de refeitório nunca saiu do papel, muita coisa está a desejar (Entrevista com G-2 da E-1).

O objetivo é que a escola mostre resultado, o objetivo pedagógico e mostrar resultado, mas o projeto pedagógico é bom, a estrutura ainda está a desejar, a questão financeira piorou, o repasse de verba permanece o mesmo desde 2009 [...]. A escola não tem quadra de esporte, como é que você faz projeto de esporte se você não tem quadra de esporte? Não temos uma quadra de esporte no distrito. E é lei, todo distrito tem que ter uma quadra de esporte. O projeto da quadra seria na praça e não sei por que, atendendo o que, construíram a praça? Não atende, o pessoal não vai na praça, quem quer sair, quer diversão, vai na cidade, eu acho que a praça aqui não atende a escola (Entrevista com G-1 da E-4).

Nós sempre tivemos uma equipe muito comprometida com o trabalho, mas os obstáculos que nós enfrentamos eram cada dia uns e outros, por questões estruturais. É fornecida a proposta, no entanto a gente sabe que a realidade da escola, em questão de estrutura, ainda não é aquilo que se espera de uma escola de tempo integral e o que ela possa promover. Nós temos o quê? Profissionais, nós temos as pessoas, mas nós não dispomos de espaços, isso fica mais complicado, a gente sabe que para proporcionar um ensino de qualidade, em tempo integral, para esses meninos a gente precisaria de muitos espaços que hoje nós não dispomos (Entrevista com P-4 da E-2).

A proposta curricular está muito boa, mas quanto ao espaço físico a experiência deixa muito a desejar, para uma escola de tempo integral, pois não há espaço apropriado para receber as crianças. Não há uma sala para um momento de descanso após as refeições. Não há um refeitório adequado, não há uma quadra coberta para o desenvolvimento das atividades físicas (Entrevista com G-1 da E-3).

Gestores e professores sempre apontam a disparidade de qualidade entre o projeto pedagógico e a estrutura física da escola, porque a experiência os fez perceber que, sem a adequação desta, aquele não se efetiva na prática. Os professores se sentem como operários que sabem o que têm que fazer, mas não contam com as ferramentas necessárias para a execução.

A descrição da estrutura e do funcionamento das escolas revelou que nelas falta o essencial para a ampliação da jornada e a efetivação de uma educação integral e multidimensional. A falta de refeitório, espaço para repouso, auditório, quadra de esporte,

laboratórios em bom estado de funcionamento, vestuários e banheiros que possibilitem uma higienização mais completa relega as atividades didático-pedagógicas à condição de imprevisto e impossibilita sua integração com as atividades lúdico-recreativas, inviabilizando a oferta de uma educação multidimensional.

Os alunos reconhecem o valor da escola e sua importância para a vida e a realização de suas expectativas de futuro. Mas, por ser o lugar onde passam a maior parte do tempo, eles desejam que a escola seja melhor, a fim de que a experiência escolar seja menos árdua. Ficou evidente na fala dos estudantes que eles querem uma escola que tenha piscina, espaço para brincar e praticar esporte, que seja arejada e climatizada. Uma escola onde eles possam comer bem e melhor, onde haja possibilidade de descanso. Os relatos dos alunos evidenciam que a escola é o lugar da aprendizagem, da brincadeira e da amizade, mesmo que falas expressem um desejo de beleza e felicidade nem sempre ao alcance do vocabulário da infância e da adolescência.

Diante de tudo isso fica evidente que ampliar o tempo de permanência na escola sem a devida preparação dos espaços provoca uma série de equívocos, que vão da inversão das atividades finalísticas da escola — substituição do ensino pela assistência — até a violação de direitos fundamentais.

3.4.5 (Des)Valorização do trabalho docente: os desafios da educação integral para os professores

Outra mudança percebida na apreciação dos professores sobre o trabalho na escola de educação integral, entre a nossa primeira visita e o retorno para o trabalho de campo, se refere ao plano de cargos e salários. Na primeira ocasião eles comemoravam as mudanças na carga horária e a instituição do regime de dedicação exclusiva para os professores que atuavam na escola de educação integral. O professor trabalhava 28 horas aulas em sala e o restante da carga horária era dedicada a atividades extraclasse: planejamento, reunião com coordenador, organização de aulas etc. Todo esse trabalho, que antes era feito em casa, passava a ser feito no horário de trabalho, pois ele era modulado por 40h, mas cumpria só 28 em sala.

Essa disposição de carga horária ainda permanece. No entanto, a lei n. 19.687, de 22 de junho de 2017, operou uma mudança no plano de cargos e salários da categoria. Em seu artigo 3º, a lei instituiu a Gratificação de Dedicação Plena e Integral (GDPI), que define no inciso V que “inexiste o direito à GDPI, nos casos de afastamentos e ausências de qualquer

natureza, salvo férias, licença à gestante, licença-adoção, licença-paternidade e licença para tratamento da própria saúde concedida por Junta Médica Oficial do Estado” (GOIÁS, 2017). Ou seja: a remuneração por dedicação exclusiva deixa de ser um aumento salarial incorporado ao plano de carreira e passa a ser uma gratificação condicionada à assiduidade do professor. Essa determinação impactou bastante alguns professores, provocando em alguns até certa revolta, como podemos constatar nos depoimentos abaixo:

Então, sobre essa gratificação, professor que trabalha em escola que funciona em tempo integral recebe uma gratificação que se chama GDPI, gratificação por dedicação exclusiva. Essa gratificação, hoje, a gente recebe R\$ 2000 por ela, só que ela está vinculada à lei que foi proposta e se o professor faltar um dia de serviço ele perde esses R\$ 2000, além de ser cortada, no contracheque do professor, a quantidade de aulas daquele dia, que são 9 aulas por dia. Aí, veja bem, não dá para continuar dessa forma, o corte tem que ser coerente com a quantidade de faltas, tem que ser proporcional. Isso não é consenso na SEDUCE, mas eles acreditam que se não fizerem assim os professores vão faltar no serviço, aí se utilizam disso como uma forma de estar coibindo o professor, enquanto o objetivo seria contribuir para que o professor pudesse ter dedicação exclusiva à escola. Então, eu queria convidar nesse momento, para que quando você for escrever colocar isso como uma reivindicação (Entrevista com P-4 da E-4).

Estamos enfrentando uma situação de muita angústia porque a gente não sabe o dia de amanhã. A gente pode passar mal, um filho ou marido pode adoecer, mas a única forma de justificar a ausência é a junta médica do estado. Ai, né, por essa ausência não vai ser cortado só o dia do meu salário, eles não vão retirar só o dia da falta, mas toda a gratificação, que é de R\$ 2000. Uma falta equivale a R\$ 2000 (P-4). Eu penso que a educação não é prioridade do governo e nós educadores, nós não temos incentivo, nós estamos na educação, eu estou na educação porque eu acredito que a educação muda as cabeças, os modos, as opiniões... Eu estou na educação porque eu acredito nessa geração que vem aí de 7, 8 anos pra cá. Mas a gente não tem incentivo nenhum (Entrevista com P-2 e P-4 da E-3).

Segundo os professores, o Governo dá com uma mão e tira com a outra, visto que a melhoria da carga horária com a dedicação exclusiva foi condicionada à introdução de uma gratificação que não consta no plano de carreira e tenta manter o professor coagido no local de trabalho, ainda que sua ausência seja humanamente justificada, como mortes e acidentes com familiares ou amigos. Nesse caso, a gratificação revela uma lógica meritocrática e punitiva que desvaloriza o trabalho docente e reafirma a tendência de sobrepor os resultados numéricos acima da qualidade real da aprendizagem. Isso nos leva a perceber reflexos da visão economicista e do modelo de gestão empresarial, criticados anteriormente por Cruz e Magalhães (2018) e Libâneo (2014), na experiência real dos trabalhadores da educação no estado de Goiás.

Temos aí um caso de flexibilização da lei trabalhista muito peculiar ao modelo de gestão neoliberal, no qual os direitos do trabalhador são violados com o amparo das instituições legislativas e jurídicas do Estado. A lei parece não mais existir para proteger os direitos do trabalhador, mas para encurralá-lo cada vez mais em condições precárias de trabalho.

Evidencia-se no relato dos professores a desvalorização e a desmotivação que tais medidas provocam na categoria, podendo explicar a fuga de profissionais com boa qualificação para outras áreas de atuação profissional.

Outros dois aspectos do trabalho docente que, segundo os relatos dos professores, precisam ser mais valorizados são a formação docente continuada e o diálogo com a academia sobre o tema da escola de educação integral. A não atenção a essas questões cria um distanciamento entre a sala de aula, a gestão governamental da educação e o mundo acadêmico. Essas duas reivindicações podem ser observadas explicitamente nas falas dos professores nos relatos que seguem:

Eu acho que atende não todas as necessidades da comunidade, mas eu acho que supre algumas carências, né, mas se não houver um investimento na estrutura física [...] e até mesmo se nós professores que estudamos e nos acostumamos com aquele método antigo, né, aquele formato antigo da escola que era somente meio período. Às vezes a gente vê que falta assim um pouco de preparo. Preparo mesmo, assim, de lidar com as coisas que acontecem. Porque, às vezes, tudo que acontece em uma escola que trabalha com meio período, aqui acontece em dobro. Porque como a gente fica o dia inteiro com o aluno ele acaba ficando mais tempo com a gente do que com a família, né. Eu acho que nós professores, como um todo, a gente também tem que ter um preparo maior e eu acho que isso deveria partir do trabalho lá na licenciatura (Entrevista com P-2 da E-4).

A escola de tempo integral vem com propostas de disciplinas novas (as eletivas), legal! Vamos fazer uma oficina de teatro, é uma exigência muito grande para gente fazer isso, você tem que trabalhar um conteúdo diferenciado da sua formação. A universidade não está dando essa formação e simplesmente se implantou a escola e jogou essa responsabilidade em cima do professor. E você se vira, cara! Você tem que dar conta, eu acho que o mais sério é isso. É trabalhar dentro do núcleo diversificado sem uma formação! Deu uma formação? Teve uma formação, mais foi mínima. Eu fiz essa formação e achei muito precária, os demais colegas da escola nem tiveram. E a escola está capengando, tentando levar isso aí. Eu acho isso muito sério, sobre a formação, porque a gente tem que atender bem os alunos (Entrevista com P-2 da E-4).

Porque, na verdade, na hora de elaborar o projeto na Secretaria de Educação, eles deveriam chamar os professores para sentar nesse momento de criar o projeto. Porque eu acho que são até professores que criam, mas eles não chamam, nesse momento, os professores que estão realmente vivendo essa realidade. As pessoas que criam esses projetos, eles não vivem a realidade de uma escola. Então, o que acontece: os projetos são lindos no papel, mas quando a gente vai executar, a teoria ela é bem distante da prática. Então, quando os estudiosos, os letrados, os doutorados... eles têm toda aquela teoria e a colocam no papel, mas quando a gente vem para a prática, por exemplo: quando se tiram as disciplinas de referência da manhã e se fazem essas misturas. Desculpa eu falar assim, essas saladas. Por que, para nossa cabeça, que já estamos bem maduros, ou para um adolescente e um jovem, não tem problema, mas para essas crianças de 1º ao 5º ano realmente vira uma saladinha na cabeça delas. Então, quando forem criados esses projetos pela Secretaria de Educação, eu acho que seria fundamental que tivesse a presença de professores da escola em tempo integral, professores que realmente trabalham na escola em tempo integral ou pelo menos uma pessoa que esteja ouvindo os professores da escola em tempo integral para ver se melhora, né (Entrevista com P-1 da E-2).

3.4.6 Escola de educação integral: uma exigência da educação ou solução para problemas sociofamiliares

Chegamos aqui ao ponto que nos parece ser o mais nevrálgico da experiência dos professores da escola em tempo integral no município de Goiás. A pesquisa nos possibilitou perceber uma relação dialética entre educação multidimensional e assistência social, que permeia o debate sobre a escola em tempo integral desde os grandes congressos acadêmicos até a sala dos professores de uma escola de periferia no interior do estado de Goiás. A questão envolve os principais fatores presentes na experiência dos sujeitos da escola, tais como: a carência e/ou ausência das famílias, a omissão do Estado, a falta de estrutura física da escola, a carência de recursos humanos para auxiliar o trabalho docente e a não valorização do trabalhador da educação.

Pudemos perceber, nesta pesquisa, que todas essas faltas comprometem a prática educativa do professor e constituem aquilo que podemos chamar de assistencialismo ampliado. Não se trata de uma prática assistencialista voluntária da parte do professor, mas condicionada e forjada pelas carências materiais e humanas que o cercam e que, se não enfrentadas, simplesmente impedirão a realização do seu trabalho, conforme podemos observar no relato abaixo:

Penso que o ponto positivo é aquilo que as colegas já citaram, é a possibilidade da criança ter a oportunidade de ficar nesse espaço quanto não teria nem outro lugar para ficar. Mas, acho que ficou muito pesada a responsabilidade da escola. Pesou muito, pois não é mais só trabalhar o conhecimento científico com a criança, mas é trabalhar com a criança como um todo, o que é realmente a proposta do tempo integral. No entanto, além da gente não ter a estrutura física nós não temos a estrutura humana, que eu acho que está bem falha. Nesse sentido, nós professores, a gente tenta executar, mas a gente nunca tem certeza se está fazendo o melhor! Que é fazer o papel de outros profissionais que teria que ter nas escolas de tempo integral para estar trabalhando essas questões sociais com as crianças, pelo menos um assistente social que estivesse ali tendo uma conversa com as famílias, uma psicóloga mesmo no sentido de ter uma conversa que pudesse mostrar para os pais o sentido de ter a criança o tempo todo na escola (Entrevista com P-4 da E-2).

Podemos perceber no depoimento da professora que não há como eximir a escola de educação integral de situações que demandam uma assistência social mais elaborada. Nesse sentido, Paro et al. (1998) sinalizam que se trata de uma questão imposta à educação pelo próprio caos social, político e econômico instalado na realidade brasileira nas últimas décadas:

Hoje, quando se coloca a proposta de tempo integral, as questões sociais tendem a sobrepor-se à dimensão pedagógica. Isto acontece, por um lado, porque os problemas das classes subalternas são tantos, que as políticas públicas não dão conta de superá-los; por outro, porque a questão da pauperização, ligada à crise econômica atual, traz à tona o problema da violência e a preocupação de cuidar preventiva e/ou corretivamente dessa questão. Nesse sentido, o poder público passa a atribuir essa

função à escola, gerando novas expectativas da população com relação à instituição escolar (PARO et al., 1998, p. 192).

Essa situação vai impactando o trabalho docente de tal maneira que interfere não somente no trabalho do professor no cotidiano, mas na própria concepção da escola em tempo integral que aos poucos ele vai construindo. Percebemos nos relatos dos professores uma quase unanimidade da visão da escola em tempo integral como uma experiência assistencialista, na qual o aluno precisa ser amparado em sua vulnerabilidade social antes de receber uma educação que o ajude a se constituir como sujeito capaz de assumir a sua história e transformar a realidade em que vive.

No entanto, percebemos no relato da P-4 da E-2 a inovadora admissão de que, embora a dimensão assistencialista da escola de educação integral seja inevitável, ela não faz parte da missão do professor. Indiretamente, a professora solicita a presença de assistentes sociais, psicólogos e outros profissionais na escola. Subjaz ao seu discurso a ideia de que o professor deve ser o principal profissional a compor o projeto da escola de educação integral, mas não o único. Isso implica uma nova visão sobre a composição do quadro profissional de uma escola de educação integral, na perspectiva de reservar a dedicação exclusiva dos professores à sua atividade fim, que é o processo ensino-aprendizagem.

A visão da P-4 da E-2 não é, porém, a que prevalece entre os professores da rede estadual no município de Goiás. Podemos tomar como exemplo as quatro professoras entrevistadas na E-3. Foram as que deram mais ênfase aos benefícios sociais proporcionados pela escola de educação integral para as famílias. Quando indagadas se a ampliação da jornada na escola é uma exigência sociofamiliar ou uma exigência do ensino, as professoras foram unâimes em responder que a maior exigência é sociofamiliar, pois muitas famílias precisam da escola de tempo integral por não ter onde deixar o filho:

Não é um programa ruim do ponto de vista da sociedade. Pois para os pais que precisam manter a criança na escola, a escola de tempo integral é uma saída porque ele sabe que seu filho está ali bem cuidado, bem alimentado, protegido, portanto, é uma saída (Entrevista com P-2 da E-3).

Para algumas crianças, o único momento em que elas estão em segurança é quando estão na escola, temos crianças que o conselho tutelar já tirou a guarda dos pais e passou para a avó, tirou da avó e já passou para a tia, então, o momento em que a criança está resguardada é o momento em que ela está aqui na escola, e são várias nessa situação (Entrevista com P-1 da E-3).

A escola de tempo integral é uma oferta que visa atender uma comunidade que está em situação de vulnerabilidade. De forma que, um dos critérios para sua implantação é a análise do IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). Na escola, a maioria dos alunos são filhos de trabalhadores que precisam que os filhos estejam em um ambiente escolar durante todo o dia para atender as necessidades da família (Entrevista com P-4 da E-3).

Neste último trecho, vemos a professora se embasar no próprio contexto de produção de texto para fundamentar sua prática. Esse tipo de relato se repete na fala de quase todos os professores entrevistados, em todas as escolas pesquisadas. O assistencialismo é uma realidade bastante presente na concepção de escola em tempo integral prevalente entre os professores entrevistados, conforme podemos continuar conferindo nos exemplos a seguir:

A infraestrutura ainda é precária, mas se perguntar se eu gosto do projeto? Eu acredito no projeto. Porque, por mais difícil que seja, os meninos ainda nos têm como referência, porque o que a gente escuta aí é que depois que ele sai daqui é rua. O projeto diz assim: o projeto não é para tirar as crianças da rua, mas ele ajuda muito. Por mais que não seja o objetivo principal, o que está acontecendo é realmente tirá-los da rua (Entrevista com G-1 da E-1).

Eu o acho um projeto bom no papel, mas na prática é um projeto que ajuda as famílias. Ah, tá! Essa questão de pai trabalhar o dia inteiro, não tem onde deixar os seus filhos, eu prefiro que eles estejam na escola do que nas ruas mexendo com coisas que talvez não sejam boas para o desenvolvimento de uma criança [...]. Então eu não sei, eu acho que é bom porque em vez do filho estar na rua, está aqui com a gente, está aprendendo alguma coisa de valor, mas perde também pelo lado da família, né? O vínculo familiar. Então, quando o pai procura uma escola em tempo integral, ele tem que pensar mesmo se é isso mesmo que ele quer ou se não tem outra solução, se essa família tem condição de ficar pelo menos um período com o filho, o que é bom, né? É isso (Entrevista com P-2 da E-2).

A escola infelizmente ela não tem estrutura para isso, embora eu acho que ela seja uma das melhores que tem nesse projeto. Ela é uma faca de dois gumes, porque tem um lado bom que é esse lado que as crianças não estão na rua, as crianças estão na escola o tempo inteiro. Os pais vão trabalhar assim mais tranquilos, mas tem um lado também que a família acabou deixando muita responsabilidade em cima da escola, ela não acompanha de jeito nenhum os estudos dos filhos (Entrevista com P-2 da E-2).

Conforme já assinalamos anteriormente, é preciso compreender que essa concepção de escola em tempo integral, bastante vinculada à assistência social, foi construída a partir da experiência desses sujeitos da escola, que não é monolítica, pois identificamos ao menos três maneiras de abordá-la. Existem aqueles que acolhem a distinção que o projeto apresenta entre educação integral e escola de tempo integral, como deixa transparecer o primeiro dos relatos acima. Há a postura do segundo relato, que demonstra não existir outra função para a escola em tempo integral a não ser tornar-se um espaço de assistência às famílias que não têm onde colocar os seus filhos. E, por fim, o terceiro depoimento, que reconhece na escola de tempo integral um fator de acomodação das famílias, mas que não há muito que se possa fazer porque isso é preferível a que as crianças fiquem na rua.

Nessas três posturas, a dimensão assistencial é vista como favorável e necessária, porém existe uma quarta postura que vê o assistencialismo como algo prejudicial para a escola de educação integral. Esse posicionamento esteve presente apenas entre professores de uma única escola pesquisada e também não foi unanimidade entre eles.

É importante perceber que, na maioria dos relatos, o que observamos é uma queixa em relação à omissão do Estado ao não prover a infraestrutura e os recursos humanos necessários para a atividade assistencial. Porém, o questionamento e o diagnóstico do assistencialismo como algo que impede a escola de desempenhar sua função principal apareceram em um único relato, o do P-4 da E-4:

Então, outra coisa também é essa responsabilidade do Estado. Porque o Estado tenta responsabilizar a escola por problemas que a escola não pariu. Coloca os alunos na escola como se a gente fosse responsável pela questão de saúde, da higiene. Será que a escola é responsável por isso? A gente vai ter que dar conta da questão social, da questão do lazer? [...] O Governo, o Estado jogar para escola resolver questão de base familiar séria, a maioria dos alunos com quem a gente trabalha tem problema de base familiar, e a escola vai ter que dar conta desse problema? Joga-se tudo para cima da escola e isso pesa principalmente em relação à qualidade da formação. Quando o MEC priorizou que escola integral pensava numa escola de excelência, uma escola de qualidade. Uma escola com 9 horas por dia, já que o aluno tem 9 aulas por dia. Com núcleo diversificado, de atendimento individualizado, acreditou-se nisso e foi implantado com essa ideia. Aí uma das coisas que eu sempre brigo, até nos conselhos de classe, é a questão da qualidade, que vem sendo colocada em termos de assistencialismo. Qualidade de ensino sim, assistencialismo não! Eu não tenho medo e vergonha de falar que a nossa escola hoje é assistencialista, ela não visa qualidade de ensino porque a gente está na base assistencialista. E o assistencialismo não possui a responsabilidade da escola. Por isso eu acho o governo tem confundido muito a escola integral, de fato ela não está funcionando de acordo com as leis de qualidade, ela virou uma escola assistencialista e isso prejudica demais a aprendizagem dos alunos, nosso trabalho, e por aí vai, tudo! (Entrevista com P-4 da E-4).

Pensada na perspectiva do direito a mais tempo e espaço para um justo e digno viver, como propõe Arroyo (2012), a escola de educação integral não tem como fugir da dimensão de assistência social, porque a criança com algum tipo de carência tem direito de ser assistida. No entanto, nos parece que a questão é saber até onde vai o trabalho do professor e quais outros profissionais e órgãos governamentais devem auxiliar a escola e as famílias na tarefa assistencial, e o relato do professor contribui para isso.

Outra questão que nos chamou a atenção é a apreciação que os professores fazem das dos próprios alunos e suas famílias em relação à escola, que nos pareceu contrastar com a apreciação que os alunos fazem da família e da escola. Vejamos alguns exemplos:

O projeto é uma faca de dois lados porque tem um lado bom, que é esse lado que as crianças não estão na rua, as crianças estão na escola o tempo inteiro, os pais vão trabalhar assim mais tranquilos. Mas tem um lado também que a família acabou deixando muita responsabilidade em cima da escola, ela não acompanha de jeito nenhum os estudos dos filhos, eles abriram mão de uma parte do acompanhamento da caminhada da vida das crianças. Tem uns que chegam aqui não sabem nem que série que as crianças estão, tem gente que chega aqui e diz: esse remédio aqui é depois da janta ou antes da janta? [...] Perdeu esse acompanhamento do contato com a família (Entrevista com P-3 da E-3).

As crianças estão com comportamento muito mais difícil. Os pais chegam aqui, falam para a gente, com aquela criança de seis, sete anos que eu trabalho lá no quarto ano e chegam para a gente e dizem que não dão conta do filho. Se eles não dão conta, como que nós vamos dar conta desse filho? Então está muito difícil para a gente porque o

professor antigamente era para ensinar o aluno a ler, escrever, a pensar, a desenvolver... agora você tem que ensinar os meninos a sentar, comer, tudo então agora está muito difícil (Entrevista com P-2 da E-2).

Eu gosto porque as crianças não estão aí na rua ou convivendo com situações que não são apropriadas pra elas, mas por outro lado eu fico preocupada com o afastamento da família, com a falta de formação de valores que é a família que transmite, então acaba que a escola que tem feito esse papel da família, a gente vê, por exemplo, por outro lado, eles não estudam pra prova, pouquíssimas crianças estudam. E a gente percebe que mesmo a gente avisando com antecedência, quando vai ter alguma avaliação eles não estudam e a família também, poucos preocupam em acompanhar esses estudos. Então é bom, a gente vê que o ambiente é saudável para eles, tanto é que dá 5 horas muitas crianças não querem ir embora, e aí a gente vê que eles gostam muito da escola, mas eu preocupo muito com a influência da família, com a preocupação com a convivência com avós com tios. Mas é uma coisa que eu espero ver mais para a frente como que vai ser, mas eles gostam, a gente percebe que eles gostam (Entrevista com P-2 da E-4).

Relatos como esses se multiplicam nas entrevistas dos professores. Curiosamente, o nível de desestruturação familiar que aparece nas falas nos professores não transpareceu nas dinâmicas realizadas com os alunos. Nas diferentes dinâmicas realizadas, as referências feitas à família demonstravam que o convívio familiar era relevante na vida dos alunos. Seguem algumas manifestações:

- A nossa família é muito importante para a nossa vida (A-3 da E-9).
- A minha família é muito importante em minha vida porque se não fosse ela eu não estaria aqui (A-15 da E-2).
- A gente pode estar com a família e a gente pode aprender com a família também, porque a família também pode dar educação para os filhos (A-12 da E-4).
- A influência da casa e da família é muito boa, os pais podem incentivar os filhos (A-7 da E-1).
- Sim, porque podemos relaxar, brincar, dormir na hora que a gente quiser e divertimos com nossa família (A-3 da E-3).

Para além dessas manifestações pontuais, a análise geral dos trabalhos desenvolvidos não nos permitiu ver um distanciamento entre os alunos e suas famílias e, tampouco, um descaso delas em relação à escola dos filhos. Nesse sentido, aqui nos solidarizamos a Rossi e Burgos (2014), que, em pesquisa intitulada “O valor da educação escolar para as famílias: confronto entre a percepção dos responsáveis e o senso comum escolar”, inferem que, para o meio popular, a importância da escola

de um lado aparece como um marcador significativo da história pessoal do próprio responsável pedagógico — quase sempre pontuada pelo sentimento de arrependimento por sua evasão precoce —, de outro, se revela na relação que o responsável estabelece com a escolarização de seu filho. Contudo, essa importância da escola na vida popular [...] não é tão nítida para os profissionais da escola que, bem ao contrário, costumam pontuar justamente a falta de compromisso dos pais para com a escola (p. 58).

Vimos no segundo capítulo deste trabalho que, para Bourdieu (1998), o jogo competitivo que se desenvolve nos diferentes *campos* da sociedade é norteador pelo acúmulo de *capital*, e aqueles que detêm mais *capital* tendem a largar na frente. O mesmo teórico demonstra, por meio do conceito de *habitus*, que as nossas condições materiais de existência,

que moldaram nossas experiências passadas, influenciam poderosamente as do presente, definindo a quase totalidade de nossas práticas sociais.

O *habitus* é construído lentamente e demanda tempo para se constituir no indivíduo. São conhecimentos, crenças, sentimentos, concepções, sensibilidades e práticas incorporados no indivíduo e definidores de sua estrutura, que também é estruturante. Para Bourdieu (1998), o capital cultural é toda riqueza cultural que um indivíduo herda de sua tradição familiar, por meio de experiências diversas. Esse capital cultural no estado incorporado se torna um *habitus*, ou seja, quando o indivíduo passa a trazer em seu ser corpóreo toda a herança que recebeu de sua tradição familiar, o capital cultural se torna um *habitus*.

Desse modo, no campo da educação escolar, quem chega com esse capital cultural incorporado em forma de *habitus* inevitavelmente terá mais êxito. Para Bourdieu (1998), a escola contribui para a perpetuação da desigualdade social quando não é capaz de levar em consideração a origem social dos indivíduos em sua prática educacional, tendendo a reconhecer naqueles que se destacam antes a revelação de um dom pessoal do que a manifestação de uma herança cultural, proveniente de sua tradição familiar e afinada com a cultura letrada que prevalece na escola. Nesse sentido, o autor analisa a situação escolar daqueles que são oriundos das camadas populares e submete a prática educativa da escola tradicional a uma crítica fina:

Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a ser repreendidos pela escola por suas condutas por demais “escolares” (BOURDIEU, 1998, p. 55).

Quando Arroyo (2012) advoga mais tempo e espaço para a infância e a adolescência das camadas mais pobres da população, ele assegura que esse espaço-tempo só será aproveitado, de fato, se for lançado um novo olhar sobre esse público, diferente da tradição de sempre o ver, “ao longo de nossa formação social, política e cultural, pelo lado negativo: carentes de valores, dedicação, esforço; carentes de cultura, de racionalidade; com problemas mentais, de aprendizagem, lentos, desacelerados, desmotivados, indisciplinados, violentos” (p. 36).

Em nossa percepção, exposta anteriormente, os alunos definem a escola como lugar da aprendizagem, da amizade e da brincadeira, portanto eles apresentam essa “boa vontade cultural” – se vazia ou não, não sabemos. Porém, nos parece necessário maior investimento de tempo e recursos a fim de que esse capital socioeconômico se converta em capital cultural.

As abordagens sobre a escola de educação integral realizadas por Arroyo (2012), Paro et al. (1988) e Libâneo (2012), confrontadas com a experiência dos sujeitos da escola de

educação integral do município de Goiás no decênio 2007-2017, nos revelam que toda a energia política despendida até agora para a construção da escola de educação integral, tanto no Brasil como no estado de Goiás, padeceu de dois equívocos que fatalmente inviabilizam o desenvolvimento de um projeto dessa magnitude. Primeiro, a tentativa de propor a educação integral a partir de uma adaptação da educação tradicional, no sentido de oferecer mais do mesmo; segundo, a insistência em não fazer investimento em recursos materiais e humanos capazes de responder à multidimensionalidade de aspectos da vida humana a que uma educação integral deve responder. Sem a competência política e pedagógica para enfrentar esses dois equívocos, a política de educação integral continuará limitada ao âmbito de um assistencialismo incapaz de esconder que a educação tem sido instrumentalizada para camuflar as mazelas de uma sociedade imersa na injustiça e na desigualdade social.

CONCLUSÃO

Diante do problema apresentado para o desenvolvimento da pesquisa, ao chegarmos ao termo deste estudo fica evidente que, para os sujeitos da escola, professores, gestores e estudantes, a instituição escolar de educação integral é necessária para o desenvolvimento educacional do público infanto-juvenil do município de Goiás. Porém, as apreciações que esses mesmos sujeitos fazem da escola, na perspectiva do direito e da cidadania, revelam que a experiência realizada desde 2007 tem deixado muito a desejar.

Na análise da experiência acerca das categorias de espaço, tempo, direito, cidadania e educação, identificamos cinco aspectos que condensam nossas conclusões:

- 1) A denúncia de violação de direitos básicos da infância e da adolescência subjacente aos relatos dos alunos;
- 2) A denúncia direta de violação de direitos e a reivindicação pela valorização do trabalho docente, por remuneração digna e melhores condições de trabalho pelos professores;
- 3) A dificuldade dos professores em transformar a situação de precariedade da escola e da própria condição de vida dos alunos em oportunidades pedagógicas de formação para a cidadania;
- 4) A naturalização da cultura do improviso e do sentido assistencialista atribuído à escola como um empecilho para a efetivação dos direitos;
- 5) A descontinuidade e a instabilidade das políticas educacionais no Brasil e o descompromisso das três esferas do Estado brasileiro com uma política de educação integral capaz de garantir direito e cidadania.

Sem ter ainda o domínio das noções de direito e cidadania tal como abordamos nesta pesquisa, os alunos revelam em seus depoimentos o estado de precariedade física do ambiente escolar, que coloca a escola em situação deficitária em relação à efetivação dos direitos. Ao apresentarem suas demandas por espaço e tempo, os alunos reivindicam uma melhor alimentação, condições favoráveis para descanso e repouso, espaço para o desenvolvimento de atividades lúdico-recreativas, climatização das salas de aulas, banheiros em condições de banho e inclusão digital no ambiente escolar. Podemos perceber, subjacente às suas falas, uma denúncia de violação de direitos básicos da infância e da adolescência, que não têm sido garantidos na experiência escolar.

Obviamente, pelo perfil social dos alunos, na escola eles possuem mais espaço à disposição e mais tempo para estudar do que em suas casas. Porém, tempo e espaço enquanto direitos à educação e direitos humanos não podem ser compreendidos de forma literal, como espaço meramente físico e tempo simplesmente como soma cronológica, mas antes como otimização e aperfeiçoamento dos espaços para melhor aproveitamento do tempo. Espaço e tempo, na perspectiva do direito à educação, estão associados às experiências que conferem dignidade humana e criam as condições para que a escola cumpra suas atividades finalísticas de educação e instrução.

A escola de educação integral, tal como vem sendo ofertada, demonstrou caminhar na contramão das aspirações dos sujeitos acolhidos pela instituição escolar. Ironia à parte! Os alunos querem piscina, mas a maioria das escolas não consegue oferecer nem banho de chuveiro. A escola não deveria apenas se adequar às condições socioculturais mínimas do alunado, mas ir além para proporcionar-lhe outros tempos e outros espaços que lhe possibilitassem uma experiência de incorporação do novo em termos de cultura, arte, conhecimento, autoestima e convivência social na perspectiva de Bourdieu (1989, 2007).

A experiência dos alunos apresentou a escola de educação integral como uma realidade indispensável para as crianças e adolescentes de baixa renda e ao mesmo tempo assinalou a urgente necessidade de mudança no modo como ela vem sendo oferecida. Em suas manifestações, os alunos demonstraram o que precisam e esperam da escola de educação integral, porém os dados apresentados por eles revelaram que a ampliação do tempo sem a organização adequada dos espaços pode provocar violações de direitos básicos, como alimentação, descanso e higiene pessoal.

O desejo do belo, do confortável, do lúdico, do entretenimento ficou estampado na expressão dos alunos. Eles denunciavam que a tarefa árdua de aprender, quando realizada em um espaço confortável, aconchegante e bonito, acontece de forma mais leve e bem-sucedida.

Ao levantar o perfil social do alunado, a pesquisa constatou uma realidade de carência material e cultural (cultura escolar) expressa na renda per capita das famílias e no grau de escolaridade dos pais, respectivamente. A escassa problematização dessa carência por parte da escola faz com que ela desperdice uma oportunidade pedagógica que poderia servir como veículo facilitador da formação para a cidadania. Pois o processo histórico de lutas pela conquista de direitos e cidadania, desenvolvido no primeiro capítulo da tese, demonstra que a educação, quando comprometida com a formação para a cidadania, é um processo de

constituição do ser social e político que não pode prescindir do envolvimento dos sujeitos na problematização da realidade social e política nas quais eles estão envolvidos.

Nesse sentido, a análise dos PPPs das escolas e as entrevistas com professores e gestores nos levaram a perceber a preponderância de uma prática pedagógica alheia a essa problematização. A realidade das comunidades da periferia da cidade, com suas carências de espaço de lazer para infância e a adolescência, não aparece como um fator capaz de suscitar uma prática educacional na perspectiva da reivindicação do direito e da cidadania. Outrossim, a visível dificuldade de acesso do público infanto-juvenil das periferias ao rico ambiente cultural oferecido pelo centro histórico da cidade de Goiás — que inclui desde a sua arquitetura colonial até os museus, o patrimônio imaterial e uma variedade de instituições públicas — reflete a insuficiente aproximação da escola com a cidade, o que certamente dificulta o desenvolvimento da noção de cidadania.

É visível a carência de uma formação de professores capaz de estreitar os laços entre a educação, a realidade social dos alunos e a escola, na perspectiva do direito e da cidadania. Na situação atual, é como se a ampliação do tempo de permanência na escolar servisse apenas para acolher e proteger, sem a incumbência de problematizar a realidade social em que o aluno está imerso. Uma das consequências disso é que os professores comumente se referem às famílias dos alunos mais pobres como desestruturadas. Para os docentes, a falta de estrutura familiar dificulta a aprendizagem e prejudica o rendimento escolar dos alunos. Esse discurso, bastante corrente entre um grupo de professores, tende antes a culpabilizar os estudantes e suas famílias pelos supostos fracassos escolares do que problematizar a situação de carência e indigência social que essas famílias enfrentam. As reflexões de Bourdieu (1998) nos ajudam a refletir sobre a necessidade de a escola levar em consideração a origem social dos indivíduos em suas práticas pedagógicas, sob pena de contribuir para a perpetuação das desigualdades sociais.

Por outro lado, os professores expressaram uma postura de denúncia em relação à violação dos direitos em diferentes situações, como no processo de desenvolvimento de seu plano de cargos e salários, nas suas condições precárias de trabalho, no fato de serem obrigados a desempenhar funções que estão além de sua formação profissional e na sobrecarga de trabalho. Os profissionais relataram a necessidade de improvisar uma estrutura para o funcionamento da escola devido à insuficiência de recursos humanos, materiais e financeiros, o que compromete a qualidade da educação oferecida.

Uma das situações que mais afeta negativamente o direito à cidadania dos sujeitos da comunidade escolar pesquisada é a não valorização dos profissionais da educação escolar por parte do Estado e, mais especificamente, do estado de Goiás, que se recusa a incorporar no plano de carreira dos professores a remuneração referente à ampliação da jornada, se limitando a conceder uma gratificação mensal condicionada à assiduidade plena. Isto é, qualquer falta que não seja justificada pela junta médica do estado, ainda que seja caso de doença ou morte de parentes, elimina o direito à gratificação em sua totalidade. Essa medida coercitiva e punitiva, muito própria do modelo de gestão neoliberal, demonstra total indiferença em relação ao direito do trabalhador.

Professores e gestores sobrecarregados, ora pelo pragmatismo instrumental do modelo de gestão neoliberal, ora pela falta de recursos materiais e humanos, se desdobram para oferecer educação para os alunos, improvisando a infraestrutura física da escola e muitas vezes desempenhando funções que não lhes competem. Essa situação, somada à tradição cultural que encara o fazer educacional como um sacerdócio e às representações religiosas do professorado, estabelece uma cultura do imprevisto e um assistencialismo ampliado desfavoráveis ao desenvolvimento das funções pedagógicas da escola, e que são não poucas vezes naturalizados pelos professores.

Ainda na análise da trajetória das lutas históricas pela conquista de direitos, ficou evidente que a efetivação de direitos sociais depende antes de ações sociais e políticas do que de ideias. A contradição existente entre a definição dos direitos na legislação e a efetivação dos mesmos no cotidiano das pessoas se torna um dos principais embates da História moderna, quando os direitos sociais passaram a ser compreendidos como direitos humanos. É essa relação que funda o tensionamento entre o contexto de produção de texto e o contexto de prática presente na abordagem do Ciclo de Políticas.

A pesquisa encontrou esse tensionamento na dimensão pedagógica da experiência dos professores. Isso se verifica quando os professores denunciam que o excesso de trabalho burocrático solicitado pela SEDUCE e a exigência de resultados meramente quantitativos inviabilizam a efetivação do direito à aprendizagem dos alunos. Outro exemplo está na resistência dos professores a aceitar a progressão continuada nos primeiros anos do Ensino Fundamental conforme determina a lei, pois para muitos deles tal progressão compromete a real aprendizagem do aluno. A tensão também pode ser verificada na dificuldade de os professores aceitarem as disciplinas eletivas que reúnem alunos de diferentes faixas etárias no mesmo ambiente de sala de aula, conforme determina a proposta pedagógica da SEDUCE para

os CEPs. Para a maioria dos docentes, a disparidade etária compromete o aproveitamento dessas disciplinas. Mas o principal abismo que observamos entre os textos normativos da política de educação integral e a prática dos sujeitos da escola se verificou na proposição da realização de parcerias da escola com outras instituições públicas e/ou privadas com a finalidade de constituir outros espaços educativos. Sobrecarregados de atividades que transcendem a dedicação ao ensino, e também por não encontrar abertura e disposição por parte de outras instituições, professores e gestores parecem não ter encontrado fôlego para celebrar tais parcerias.

Algumas posturas dos professores revelam não apenas essa tensão entre o contexto de produção de texto e o contexto de prática como também certo distanciamento entre a discussão da academia sobre a escola de educação integral e os sujeitos dessa escola. Nesse sentido, a pesquisa revelou a necessidade não só de uma formação contínua para os professores, como também de que mais pesquisadores adentrem as referidas escolas na perspectiva de dialogar com esses sujeitos.

O dilema sobre a questão da estrutura física das escolas surgiu como um dos principais condicionantes para a efetivação do direito à educação de qualidade nas escolas de educação integral do município de Goiás durante esses 10 anos de experiência. Toda a história da educação integral no Brasil, desde os anos 1930, tem se desenvolvido em meio ao confronto de ideias sobre a otimização do espaço e a improvisação do mesmo. Fica evidente ao término desta pesquisa que não há como desenvolver uma educação multidimensional sem a infraestrutura necessária para isso.

A análise do contexto de produção de texto revela que as políticas de educação integral são produzidas com o cuidado de eximir o Estado da dimensão da educação integral que exige mais investimento, isto é, a preparação de uma estrutura capaz de acolher os estudantes com a dignidade que lhes é de direito. No caso do município de Goiás, isso fica evidente quando constatamos que, em 10 anos, foi construída apenas uma edificação relevante no quadro da adequação dos prédios das escolas para o desenvolvimento da educação integral. Trata-se de uma quadra coberta na Escola Cora Coralina. De resto, foram realizadas improvisações que não proporcionam o mínimo necessário para uma acolhida digna às crianças e adolescentes matriculados nas escolas de educação integral do município. Esse dado representa uma verdadeira tragédia se pensamos a educação integral como uma possibilidade de mais tempo e espaço para a efetivação do direito e da cidadania. A escola idealizada e

sonhada por Anísio Teixeira parece estar cada vez mais distante dos planos da classe política brasileira.

No plano político ficou evidente que o projeto da educação integral ainda não conseguiu se libertar da sina de ser instrumentalizado pelos governos e impossibilitado de adquirir a força de uma política de Estado. A ruptura do processo de expansão do PNE, a partir de 2016, provocou um retrocesso não só no processo de consolidação da política de educação integral como em outras políticas educacionais que vinham sendo desenvolvidas no Brasil.

A intervenção da macropolítica internacional na educação, que preconiza o oferecimento do mínimo necessário para a sobrevivência do aluno na ordem socioeconômica vigente, relega a escola de educação integral ao âmbito do imprevisto e do voluntariado. As propostas de ações indicadas nos programas dos governos em parceria com a sociedade civil, especialmente com a classe empresarial, como o Pacto Pela Educação e o Movimento Todos Pela Educação, deixam a educação integral à mercê da boa vontade de instituições que resolvam fazer parceria com as escolas. A tão badalada possibilidade de parceria da escola com outras instituições públicas e/ou privadas para a constituição de outros espaços educacionais não aconteceu na experiência do município de Goiás.

A análise da educação integral enquanto política pública, tanto em âmbito federal como estadual, nos leva à constatação final de que, apesar da realização de um amplo debate que possibilitou o estabelecimento de alguns horizontes por meio das metas estratégicas do PNE (2014-2024), as ações de efetivação de projetos para a implantação do referido plano não se desenvolveram. Os desdobramentos do golpe político de 2016, por meio do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, demonstram que não há uma política de educação integral em curso no Brasil, apenas um debate estabelecido em torno do tema e algumas ações implementadas ainda no período de vigência do PNE (2014-2024), no momento em situação de total fragilidade. As próprias escolas que participaram desta pesquisa são um exemplo disso, pois, no momento em que estamos concluindo a redação da tese, três delas tiveram suas atividades de educação integral suspensas pelo atual governo do estado de Goiás. Ao direcionar todo o investimento em educação integral para as escolas de Ensino Médio, a presente gestão estadual interrompeu 10 anos de experiência de educação integral no Ensino Fundamental no município de Goiás. Portanto, no que tange à educação integral, os interesses dos grupos políticos que chegaram ao poder se sobrepõem aos reais interesses da população.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campinas: Autores Associados, 2014.

ALVES, M. F.; MONTEAGUDO, J. G. “Eu já falei que tenho algo a dizer, e disse...”: as rodas de conversa na pesquisa com jovens — potencialidades e limites para o fazer da pesquisa. In: SUSSEKIND, M. L. (Org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente**: questões metodológicas, políticas e epistemológicas (no prelo).

AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2016.

ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. pp. 33-45.

ARROYO, M.; BUFFA, E.; NOSSELLA, P. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

BALL, S.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BARROS, K. O. **A escola de tempo integral como política educacional**: a experiência de Goianésia-GO. 2008. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BETTO, Frei. **Por uma educação crítica e participativa**. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2018.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Portaria n. 727, de 13 de junho de 2017**. Programa de fomento às escolas de ensino médio em tempo integral. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

_____. **Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Programa Novo Mais Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2016.

_____. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 28 out. 2018.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 28 abr. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/civil-03/leis/L9394.htm>>. Acesso em: 18 maio 2016.

CANELADA, A. C. M. **A educação integral no município de Goiânia: inovações e desafios**. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CAVALIERE, A. M. Entre disputas e concepções: o horário integral nas escolas municipais do Rio de Janeiro. In: BARRA, V. M. L. da. (Org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: Gráfica UFG, 2014. pp. 169-185.

COELHO, L. M. C da. Educação fundamental nas escolas públicas: qual tempo? Qual espaço? Aspectos da implantação do tempo integral no estado do Rio de Janeiro. In: BARRA, V. M. L. da (Org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: Gráfica UFG, 2014. pp. 187-205.

COSTA, R. R. **Avaliação de impacto do projeto Escola Estadual de Tempo Integral em Goiás**. 2017. 65 f. Dissertação (Mestrado em Administração) — Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

CRUZ, J. A; MAGALHÃES, A. C. O “pacto pela Educação” e o mistério do “Todos”: Estado social e contrarreforma burguesa no Brasil. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, p. 1-24, 2018.

DIAS, J. F. **Tempo e trabalho docente nas pesquisas acadêmicas da região Centro-Oeste sobre Educação Integral e Escola de Tempo Integral**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

DÓREA, C. R. D. Escolas anisianas no Rio de Janeiro: uma proposta de escola de tempo integral na década de 1930. In: BARRA, V. M. L. da (Org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: Gráfica UFG, 2014. pp. 145-167.

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária; ANPAE, 2017.

FLORENZANO, M. **As revoluções burguesas**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FREITAS, M. C de. **Escola de tempo integral: desafios de educadores/as na experiência de Goiás**. 2011. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

FUNARI, P. P. A cidadania entre os romanos. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Orgs.). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003. pp. 49-79.

GIOLO, J. Educação de Tempo Integral: resgatando elementos. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GOIÁS. **Plano Estadual de Educação**. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2015. Disponível em: <<https://site.seduc.go.gov.br/wp-content/uploads/2018/11/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O-PEE-2015-2025-1.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

_____. **Proposta Pedagógica dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPI)**. Goiânia: SEDUCE, 2018. Disponível em: <<https://site.seduc.go.gov.br/ensino-integral/>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

_____. **Pacto pela Educação**. Goiânia: Seduc, 2017. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/>>. Acesso em: 22 jan. 2019.

_____. **Lei n. 102/2008**. Cria o Plano Estadual de Educação (PEE 2008-2017). Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2008.

_____. **Lei 18.969/2015**. Cria o Plano Estadual de Educação (PEE 2015-2025). Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2015.

GOIÁS-GO. **Plano Municipal de Educação**. Goiás: Prefeitura de Goiás, 2015.

GOMES, M. P. **O prescrito e o vivido: estudo da política de ampliação da jornada escolar em escolas de tempo integral da Rede Municipal de Educação de Goiânia**. 2016. 385 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HOBBS, T. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. Coleção Os Pensadores, vol. XIV. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

IGLÉSIAS, F. **A Revolução Industrial**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

KARNAL, L. Estados Unidos, liberdade e cidadania. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Orgs.). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016. pp. 135-155.

KONDER, L. Ideias que romperam fronteiras. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Orgs.). **História da cidadania**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2016. pp. 171-180.

LEITE, S. F.; GUERREIRO, J. O conceito de educação integral, educação em tempo integral: desafios para o plano nacional de educação. In: COSTA, S.; COLARES, M. (Orgs.). **Educação Integral: concepções e práticas à luz dos condicionantes singulares e universais**. Curitiba: CRV, 2016. pp. 103-120.

LIBÂNEO, J. C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem. In: BARRA, V. M. L. da (Org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: Gráfica UFG, 2014. pp. 257-308.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, pp. 13-28, 2012.

_____. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

LIMA, M.; MACIEL, S. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230058, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230058.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2019.

LIMONTA, S. V. Escola de tempo integral: desafios políticos, curriculares e pedagógicos. In: SEMINÁRIO FINAL DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA, 2012, Goiânia. **Experiências de educação integral no estado de Goiás: primeiras ideias**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2012. pp.

LIMONTA, S. V.; SANTOS, L. S. L. Educação Integral e Escola de Tempo integral: currículo, conhecimento e ensino. In: LIMONTA, S. V.; BRANDÃO, A. A.; FREITAS, V. L. de; SANTOS, L. M. dos (Orgs.). **Educação Integral e Escola Pública de tempo integral**. Goiânia: Editora da PUC-Goiás, 2013. pp. 39-70.

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo**. Coleção Os Pensadores, vol. XVIII. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

MACEDO, J. R. **Movimentos populares na Idade Média**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

MAINARDES, J. A. Pesquisa sobre política educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.33, e173480, 2017.

_____. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, pp. 47-69, jan.-abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 jul. 2018

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. pp. 143-172.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, pp. 303-318, jan.-abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MATON, K. Habitus. In: Grenfell, M. (Org.). **Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais**. Petrópolis: Vozes, 2018. pp. 74-94.

MEKSENAS, P. **Sociologia da educação**: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. São Paulo: Loyola, 1988.

MELO, M. C. H. de; CRUZ, G. de C. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 4, n. 2, pp. 31-39, 2014.

MONDAINI, M. O respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Orgs.). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016. pp. 115-137.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, pp. 98-106, jan.-jun. 2014.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, G. A. **Escola de tempo integral**: os sentidos e significados atribuídos pela criança. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

PAIVA, N. S. **A Escola de Tempo Integral na perspectiva da criança**. 2017. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

PARO, V. H. et al. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PEREIRA, H. B. F. **Educação Integral em Tempo Integral na Rede Municipal de ensino de Goiânia**: múltiplos discursos, múltiplos significados culturais. 2016. 190 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PINSKY, J. **As primeiras civilizações**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Os profetas sociais e o Deus da cidadania. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Orgs.). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 15-27.

PÓVOA, M. F. R. **A concepção dos professores de Ciências sobre a Escola de Tempo Integral na região metropolitana de Goiânia**. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) — Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

_____. **Ampliação da jornada escolar na rede estadual de educação de Goiás**. Biblioteca ANPAE, Série Cadernos ANPAE, Recife, v. 41, 2016.

RAMOS, M. da L. S. **Escola de tempo integral na Rede Estadual de Ensino de Goiás: escola do conhecimento ou do acolhimento?**. 2012. 159 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) — Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

ROSSI, L.; BURGOS, B. M. O valor da educação escolar para as famílias: confronto entre a percepção dos responsáveis e o senso comum escolar. In: BURGOS, B. M. (Org.). **A escola e**

o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel social da escola. Rio de Janeiro: Garamond, 2014. pp. 50-71.

ROUSSEAU, J.-J. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. In: **Rousseau**. Coleção Os Pensadores, v. I. São Paulo: Nova Cultural, 1989. pp. 38-132.

SILVA, D. I. C. **Tempo, espaço e processos pedagógicos na Escola Pública de Tempo Integral**. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SILVA, F. O. **Escola de tempo integral:** uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006-2010). 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011a.

SILVA, N. R. F. **Escola de tempo integral:** relação entre o Programa Mais Educação e as propostas de educação pública integral do estado de Goiás. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011b.

SANTOS, S. V. O imprevisto na escola de tempo integral: contribuição ao debate. In: BARRA, V. M. L. da (Org.). **Educação:** ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: Gráfica UFG, 2014. pp. 49-70.

SINGER, P. Direitos sociais: a cidadania para todos. In: PINSKY, J.; PINSKY, C. B. (Orgs.). **História da cidadania**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2016. pp. 191-263.

SIQUEIRA JR., P. H; OLIVEIRA, M. A. M. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

SOUZA, M.; ALEPRANDI, R.; TRENTINI, S. As concepções filosóficas e pedagógicas de Educação Integral no Brasil e as políticas educacionais. In: COSTA, S.; COLARES, M. (Orgs.). **Educação Integral:** concepções e práticas à luz dos condicionantes singulares e universais. Curitiba: CRV, 2016. pp. 33-61.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1957.

TELLO, C. Las epistemologías de la política educativa: notas históricas e epistemológicas sobre el campo. In: _____ (Org.). **Epistemologías de la política educativa:** posicionamientos, perspectiva y enfoques. Campinas: Mercado de Letras, 2013. pp. 23-68.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

THONSON, P. Campo. In: Grenfell, M. (Org.). **Pierre Bourdieu:** conceitos fundamentais. Petrópolis: Vozes, 2018. pp. 95-114.

VICENTE, M. A. F. **Ampliação do tempo escolar:** o trabalho docente nas escolas públicas de tempo integral da Rede Municipal de Educação de Goiânia. 2017. 143 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

VILLELA, A. M. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, pp. 247-270, dez. 2002.

ANEXO A: Roteiro para as rodas de conversa

PESQUISA: POLÍTICA DE IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE GOIÁS-GO (2007 – 2017): UMA ANÁLISE EMPÍRICA

PESQUISADOR: Paulo Sérgio Cantanheide Ferreira

ORIENTADORA: Profa. Dra. Miriam Fábila Alves

ROTEIRO PARA VIVÊNCIAS EM RODAS DE CONVERSA COM ESTUDANTES DAS ESCOLAS ESTADUAIS EM TEMPO INTEGRAL DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE GOIÁS

OBJETIVO GERAL

Identificar as representações sociais, as opiniões e os conceitos dos estudantes acerca da experiência espaço-temporal na escola em tempo integral em interface com a realidade socioeconômico-familiar dos mesmos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a realidade dos estudantes e identificar suas demandas espaço-temporais;
- Analisar, a partir da fala dos estudantes, se a escola corresponde às suas aspirações por mais espaço e mais tempo para um viver com dignidade;
- Identificar as condições de vida social, econômica e familiar dos estudantes.

PREPARAÇÃO DA ATIVIDADE

- Articulação e contato com as escolas nas quais serão realizadas as rodas de conversa;
- Definir e agendar com a direção da escola o dia da realização das rodas com turmas e horários;
- Definir a dupla de facilitadores(as) que vão acompanhar as rodas de conversa nas escolas;
- Encontros para estudo e capacitação sobre as rodas de conversa;
- Encontro com os(as) facilitadores(as) para preparação das atividades e definição dos papéis.

RODAS DE CONVERSA

Metodologia

O processo de execução desta ação terá os seguintes passos:

- 1) Seleção e capacitação dos(as) facilitadores(as):** cada roda de conversa contará com 2 facilitadores(as), que conduzirão as rodas de modo a facilitar o diálogo com os estudantes.
- 2) A preparação dos facilitadores será feita no mês de maio.**
- 3) Equipe das rodas:**
 - a) 2 facilitadores(as). 1 conduzirá as rodas e 1 fará o registro;
 - b) O pesquisador fará a observação.
- 4) Definição da turma:** em cada escola, será selecionada uma turma do Núcleo Diversificado composta por alunos de diferentes séries, com a qual será realizada a roda de conversa.
- 5) Os facilitadores e o pesquisador terão um contato prévio com os estudantes de cada uma das turmas (no mês de maio) a fim de motivá-los para o encontro.**
 - a) Maio – capacitação dos(as) facilitadores(as) e contato com as escolas e com as turmas definidas;

- b) Junho – aplicação das 4 rodas de conversa.
- 6) **Realização das rodas:** em cada turma será realizada uma roda.
 - a) 40 minutos – acordar com os participantes o tempo de duração, falar sobre a participação deles na pesquisa, aplicação do questionário – pesquisador;
 - b) 60 a 90 minutos – vivência da Roda de Conversa.
- 7) **Registro das rodas:** filmagem das rodas, fotos, gravação de áudio.
- 8) **Pós-rodas:** transcrição do áudio, relatório das rodas – ver em anexo roteiro para sistematização das falas dos jovens.
- 9) **Avaliação:** ao final das rodas, juntamente com os(as) facilitadores(as), será realizada uma avaliação, de modo a apontar os avanços e limites na execução da ação.

ACOLHIDA E PREPARAÇÃO

Acolhemos a cada um(a) de vocês que aqui vieram e aceitaram o convite para participar. Assim cada pessoa se sinta acolhida e bem-vinda nesta roda de conversa. Vamos nos apresentar dizendo nosso nome, o bairro que a gente mora e o que esperamos desta roda.

MATERIAL

Pincéis atômicos, gravador de voz, máquina fotográfica, papel pardo, filmadora, computador, caixa de som, tinta guache, revistas e jornais para recortes, cola e tesoura.

PROPOSIÇÃO DO ASSUNTO

- 1) Explicar ao grupo a natureza da atividade e sua importância para o desenvolvimento educacional em Goiás e no Brasil;
- 2) Apresentar a dinâmica da roda de conversa, motivando o grupo para a escuta e a fala (Este momento pode ser motivado por um vídeo de curta duração ou uma música);
 - a) Após a apresentação inicial perceber como os grupos expressam sentimentos e reações comuns.

DIÁLOGO COM A REALIDADE

- a) **Fazer uma motivação dos quatro temas norteadores da pesquisa:**
 - **Casa** – Família, lugar de partilha, de experiência afetiva, formação de valores, direito à habitação e moradia dignas;
 - **Escola** – Destacar a importância da escola como espaço de preparação para a vida; como um dos meios de concretização do direito à educação e a aprendizagem, escola como comunidade educacional e extensão da comunidade maior;
 - **Tempos** – Uma construção cultural vinculada às ações humanas no espaço. Tempo histórico, organização do cotidiano (horários), tempo para estudo, lazer, trabalho, descanso...;
 - **Espaços** – Necessidade que o ser humano tem de espaço para lazer, descanso, trabalho, espaço público, privacidade. Destacar a importância de se ter consciência do espaço que ocupamos.
- b) Após essa motivação, organizar os participantes em 4 subgrupos a partir dos cartazes para cada questão de 20 a 30 minutos:

CASA Pergunta <i>Que influência e interferência, a casa, enquanto espaço físico e enquanto família, exerce em sua vida?</i>	ESCOLA Pergunta <i>O que você pensa sobre a escola e que importância ela tem na sua vida?</i>	TEMPOS Pergunta <i>Quais as atividades para as quais você mais dedica seu tempo? E por que isso é importante para sua vida?</i>	ESPAÇOS Pergunta <i>Dos lugares que você frequenta, onde você fica mais à vontade? Por quê?</i>
RESPOSTAS	RESPOSTAS	RESPOSTAS	RESPOSTAS

- c) Fazer um plenário onde cada grupo partilhe o debate e as respostas;
- d) Em conjunto, o grupo pode complementar as perguntas que não tenha respondido;
- e) Após motivar o grupo para debater conjuntamente, questionar: no seu modo de ver, como esses assuntos (casa, escola, espaço e tempo) se interligam?

INSTRUMENTAL PARA REGISTRO – RODAS DE CONVERSA

- Os registros das falas dos(as) estudantes serão feitos por meios escritos, fotos, vídeos e gravações de áudio;
- Elaborar um termo livre, consentindo a utilização das informações das falas, fotos e filmagens para a realização da pesquisa;
- As escolas e os estudantes receberão uma codificação numérica de modo que seus nomes não aparecerão no relatório de pesquisa;
Exemplo: Escola I, Escola II, Escola III e Escola IV; A letra (A) representará Aluno. Assim, para cada escola teremos A1, A2, A3...
- As filmagens e gravações não serão publicadas, devendo ser utilizadas apenas como instrumento de coleta de dados.

1ª Roda: ESCOLA, CASA, TEMPOS E ESPAÇOS

Escola:	Data:
Faixa etária:	Número de participantes:
Facilitadores:	
REGISTRO DAS RESPOSTAS À PERGUNTA PRINCIPAL:	
Para você o que significa estudar em uma escola em tempo integral?	
Apresente um breve relato do seu dia a dia na escola e em casa, destacando a experiência de espaços e tempos que você vivencia nesses dois ambientes.	
Você se sente à vontade no espaço físico de sua casa? Como você gostaria que fosse sua casa?	

Você se sente à vontade no espaço físico de sua escola? Como você gostaria que fosse sua escola?
No seu modo de ver, como esses assuntos (Escola, Casa, Espaço e Tempo) se interligam?
COMPORTAMENTOS E ATITUDES PERCEBIDOS PELOS FACILITADORES E PESQUISADORES NA RODA
Como o grupo chega?
Como adere ou reage à proposta?
Facilidades e dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho
CONCLUSÕES DO PESQUISADOR EM RELAÇÃO À REALIDADE LOCAL DA RODA
Afirmações
Constatações

ANEXO B: Questionário para aferição de dados dos alunos

PESQUISA: DIREITOS, CIDADANIA E EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE GOIÁS (2007-2017): UMA ANÁLISE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DOS SUJEITOS DA ESCOLA

PESQUISADOR: Paulo Sérgio Cantanheide Ferreira

ORIENTADORA: Profa. Dra. Miriam Fábila Alves

QUESTIONÁRIO

GRUPO DE ESTUDANTES DA ESCOLA _____

Formulário para a pesquisa com estudantes das escolas estaduais de tempo integral do Ensino Fundamental do município de Goiás

Responda todas as questões. Complete os dados ou marque um X em quantas alternativas julgar necessária.

1. Sexo () masculino () feminino
2. Idade _____
3. Etnia/raça () branca () negra () morena () parda () descendência indígena
4. Cidade onde mora _____
5. Já mudou de cidade? () sim () não
6. Caso tenha mudado de cidade, diga o nome da cidade e do estado onde morou antes

7. Seus pais são nascidos em que estado do Brasil? Mãe _____ Pai _____
8. Você trabalha? () sim () não () nunca trabalhou
9. A renda de sua família (somando todos que trabalham em casa): () menos de 1 salário () de 1 a 2 salários () de 2 a 4 salários () mais de 5 salários
10. Quem é a pessoa é o(a) chefe da casa: () mãe () pai () você () outra pessoa
11. A casa que você mora é: () alugada () cedida () própria () financiada
12. Você mora com () mãe/madrasta () pai/padrasto () avó/avô () outro parente () amigos () sozinho(a) () companheiro(a)
13. Você tem celular? () sim () não
14. Se você tem, qual é o maior uso: () ligar () receber () enviar mensagem () acessar as redes sociais () WhatsApp () outro

15. Você acessa a internet em computador? () sim () não
16. Se você acessa, esse uso é: () diariamente () semanalmente () de vez em quando
17. Se você acessa: () você tem acesso em casa () você acessa em lan house
() em casa de amigos/as () no serviço () outro _____
18. Quantas pessoas vivem na casa em que você mora? _____
19. Na casa em que você mora tem:
- () quintal
 - () varanda
 - () garagem
 - () quartos
 - () salas
 - () outros. Quais? _____
20. Qual é o grau de estudo de seus pais:
- Mãe
- () analfabeta
 - () Ensino Fundamental incompleto
 - () Ensino Fundamental completo
 - () Ensino Médio incompleto
 - () Ensino Médio completo
 - () Ensino Superior incompleto
 - () Ensino Superior completo
- Pai
- () analfabeto
 - () Ensino Fundamental incompleto
 - () Ensino Fundamental completo
 - () Ensino Médio incompleto
 - () Ensino Médio completo
 - () Ensino Superior incompleto
 - () Ensino Superior completo
21. Você pratica uma religião? () sim () não
22. Se tem religião/igreja ela é: () católica () evangélica () espírita () candomblé
() umbanda () outra. Qual? _____
23. Você frequenta religião/igreja: () semanalmente () mensalmente () raramente
() nunca
24. Nessa igreja você frequenta atividade própria para jovens? () sim. Qual? _____
() não
25. Você costuma frequentar: () shopping () praças () feiras () bares () bailes
() campo de futebol () algum esporte () cinema () teatro

26. Você já fez ou faz uso de: ☐ maconha ☐ crack ☐ ecstasy ☐ cocaína
☐ fumo ☐ remédio controlado ☐ energético ☐ “bomba” ☐ cerveja
☐ pinga, whisky (destilado) ☐ outro _____.

Goiás, março de 2017.

**ANEXO C: Questionário para aferição de dados da infraestrutura das escolas
respondido pelos gestores**

PESQUISA: POLÍTICA DE IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL NAS
ESCOLAS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE GOIÁS-GO (2007 – 2017): UMA ANÁLISE
EMPIRICA

PESQUISADOR: Paulo Sérgio Cantanheide Ferreira

ORIENTADORA: Profa. Dra. Miriam Fábila Alves

QUESTIONÁRIO

CONDIÇÕES MATERIAIS DA ESCOLA _____

1. Indique o quantitativo de alunos e salas de aula da escola.

Dados		Quantitativo
A	Alunos	
B	Salas de aula	
C	Média de alunos por sala	

2. Indique o quantitativo de professores, coordenadores e funcionários administrativos desta escola.

Pessoal	Quantitativo	Vínculo institucional	
		Efetivo	Contratos
Professores			
Coordenadores pedagógicos			
Orientadores educacionais			
Coordenadores de turno			
Secretários			
Auxiliar de atividades administrativas			
Merendeiras			
Funcionários de apoio (limpeza)			
Porteiros			
Bibliotecários			
Auxiliar de Sala de Leitura			
Outros: _____			

3. Indique se esta escola possui os recursos tecnológicos listados e quais são suas condições de uso (considere Bom – em estado bom de conservação, Regular – necessita de pequena reforma, Ruim – necessita de grande reforma).

RECURSOS TECNOLÓGICOS E CONDIÇÕES DE USO E QUANTIDADE							
Recursos		Condições de uso				Quantidade	
		Bom	Regular	Ruim	Inexistente	Suficiente	Insuficiente
A	Computadores para uso dos alunos						
B	Acesso à internet para uso dos alunos						
C	Computadores para uso dos professores						
D	Acesso à internet para uso dos professores						
E	Computadores exclusivos para uso administrativo						
F	Fitas de vídeo ou DVD educativos						
G	Fitas de vídeo ou DVD (lazer)						
H	Máquina copiadora para reprodução de material pedagógico para uso dos professores e alunos						
I	Impressora para uso de professores						
J	Impressora para uso administrativo						
K	Projector de mídias (Datashow)						
L	DVD						
M	Televisão						
N	Câmara fotográfica						
O	Filmadora						
P	Antena parabólica						
Q	Linha telefônica						
R	Aparelho de fax						
S	Aparelho de som						
Outros Recursos							
OBS:							

4. Indique a infraestrutura existente na escola e quais são suas condições de uso e conservação (considere Bom – em estado bom de conservação, Regular – necessita de pequena reforma, Ruim – necessita de grande reforma).

[illegible]

OBS:

5. Indique o estado de limpeza do prédio escolar (considere Bom – em estado bom de conservação, Regular – necessita de pequena reforma, Ruim – necessita de grande reforma).

ESTADO DE LIMPEZA DA ESCOLA					
Espaço físico		Estado de limpeza			
		Bom	Regular	Ruim	Inexistente
A	Entrada do prédio				
B	Paredes externas				
C	Portas				
D	Janelas				
E	Pátio				
F	Corredores				
G	Salas de aula				
H	Banheiros				
I	Cozinha				
J	Quadra				
K	Laboratórios				
OBS:					

6. Indique o estado de iluminação e ventilação do prédio escolar (Considere Bom – em estado bom de conservação, Regular – necessita de pequena reforma, Ruim – necessita de grande reforma).

ILUMINAÇÃO E VENTILAÇÃO					
Espaço físico		Estado geral			
		Bom	Regular	Ruim	Inexistente
A	Entrada do prédio				
B	Paredes externas				
C	Portas				
D	Janelas				

E	Pátio				
F	Corredores				
G	Salas de aula				
H	Banheiros				
I	Cozinha				
J	Quadra				
K	Laboratórios				
OBS:					

7. Indique aspectos relacionados à organização e ao funcionamento da sala de leitura.

Em relação à Sala de Leitura		Sim	Não
A	Possui acervo diversificado que desperte o interesse dos alunos		
B	Possui brinquedoteca		
C	Possui espaços para estudos coletivos		
D	Os livros podem ser manuseados		
E	Os livros podem ser emprestados		
F	A comunidade pode utilizar o espaço e os livros		
G	O espaço é arejado e bem iluminado		
H	A sala de leitura é sistematicamente utilizada pelos professores		
OBS:			

8. Existe uma pessoa responsável pelo atendimento na biblioteca?

() Sim. Qual o cargo do responsável pela Sala de Leitura?

() Não. Por quê? _____

9. Quais tipos de obras compõem o acervo (livros literários, livros didáticos etc.)?

10. Quais atividades são desenvolvidas na Sala de Leitura? Com que frequência? Quem acompanha essas atividades?

11. Quais atividades são desenvolvidas no laboratório de informática? Com que frequência? Quem acompanha essas atividades?

12. Indique aspectos relacionados à segurança da escola.

Itens observados		Sim	Não
A	Há muros, grades ou cercas em condições de garantir a segurança dos alunos? (Caso haja buracos ou aberturas que permitam o acesso de estranhos, marcar NÃO)		
B	Há controle de entrada e saída de alunos?		
C	Há controle de entrada de pessoas estranhas na escola?		
D	Os portões que dão acesso à parte externa permanecem trancados durante o horário de funcionamento da escola?		
E	Há algum tipo de vigilância para o período diurno?		
F	Há algum tipo de vigilância para o período noturno?		
G	Há algum tipo de vigilância para os finais de semana e feriados?		
H	Há algum esquema de policiamento para inibição de furtos, roubos e outras formas de violência?		
I	Há algum esquema de policiamento para inibição de tráfico de drogas dentro da escola?		
J	Há algum esquema de policiamento para inibição de tráfico de drogas nas imediações da escola?		
K	A escola possui algum sistema de proteção contra incêndio (extintores de incêndio dentro do prazo de validade, mangueiras etc.)?		

L	As salas onde são guardados os equipamentos mais caros (TVs, computadores, datashow/projetores etc.) possuem dispositivos para serem trancadas (cadeados, grades, travas, trancas etc.)?		
M	A escola possui sinais de depredação (vidros, portas, janelas quebrados, lâmpadas estouradas etc.)?		
N	Há uma boa iluminação do lado de fora da escola?		
O	A escola adota alguma medida de segurança para proteger os alunos nas suas imediações?		
OBS:			

13. Indique aspectos relacionados à acessibilidade e à inclusão.

Condições para acessibilidade e inclusão		Sim	Não
A	Há rampas adaptadas para acessibilidade às dependências da escola?		
B	Há banheiros adaptados para atendimentos de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)?		
C	Há salas de recursos para atendimento às NEE?		
OBS: (Número de alunos NEE, existência do profissional cuidador etc.)			

Goiás, ____/____/2017.