



UFG

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

FLÁVIA OSÓRIO DA SILVA

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006 – 2010)

Goiânia-GO
2011

FLÁVIA OSÓRIO DA SILVA

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006 – 2010)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para fins de obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Estado e Políticas Educacionais

Orientadora: Prof^a Dr^a Miriam Fábila Alves

Fomento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg)

Goiânia-GO
2011

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

S586e Silva, Flávia Osório.
Escola de Tempo Integral – uma análise da implantação na rede estadual de educação (2006-2010) [manuscrito] / Flávia Osório da Silva. - 2011.
xv, 123 f. : il., figs, tabs.

Orientadora: Profª. Drª. Miriam Fábria Alves.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2011.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras, abreviaturas, siglas e tabelas.

Anexos.

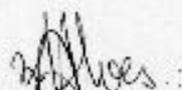
1. Políticas Públicas Educacionais. 2. Organização do Tempo.
3. Educação Integral. 4. Espaço Escolar. I. Título.

CDU: 37.018(817.3)

FLÁVIA OSÓRIO DA SILVA

**Escola de tempo integral:
uma análise de implantação na Rede Estadual de Goiás
(2006-2010)**

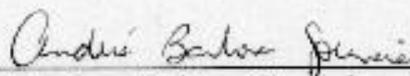
Dissertação defendida no Curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Mestre, aprovada em 26 de agosto de 2011, pela Banca Examinadora constituída pelos docentes:



Prof^ª Dr^ª Miriam Fábila Alves - UFG
Presidente da Banca



Prof. Dr. João Freire de Oliveira – UFG



Prof^ª Dr^ª Andrea Barbosa Gouveia – UFPR

Dedico este trabalho a todas as pessoas que acreditam na humanidade e lutam, todos os dias, por um mundo melhor.

“A educação é, pois uma prática social ampla e inerente ao processo de constituição da vida social, alterando-se no tempo e no espaço em razão de transformações sociais. A educação escolar, por sua vez, acontece de modo intencional e formal em instituições educativas, a exemplo das escolas públicas. Os sistemas de ensino foram ao longo dos séculos constituídos nas sociedades modernas por meio das ações dos estados nacionais, tendo por base as lutas e as transformações sociais. Assim, a educação também pode ser compreendida como um campo social de disputa hegemônica, ou melhor um espaço de luta e contradição, uma vez que reflete a própria constituição da sociedade. Cada sociedade, tendo por base as forças que a constituem, estabelece e organiza um sistema educacional para cumprir determinadas finalidades sociais.”

(João Ferreira de Oliveira em “A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas”)

AGRADECIMENTOS

À professora Miriam Fábria (Companheira!) pela forma que me orientou, com respeito, paciência e dedicação, me entusiasmando quando eu demonstrava fraqueza, apontando caminhos quando eu não mais os enxergava. Meus sinceros agradecimentos pelas cuidadosas leituras do trabalho e pelas horas de conversas, muito obrigada!

Aos professores que participaram da minha formação durante o curso de mestrado: Jadir Pessoa, João Ferreira de Oliveira, Ivone Garcia Barbosa, Marília Fonseca e Anita Cristina de Azevedo Resende.

Aos membros das Bancas de Qualificação, Professor João Ferreira de Oliveira e Professora Valdeniza Maria Lopes da Barra, pelos fundamentais apontamentos que fizeram em relação ao trabalho.

À professora Andréa Barbosa Gouveia, agradeço a vinda à Goiânia para debater este trabalho enquanto pesquisadora de Políticas Públicas Educacionais.

Ao meu companheiro Orley pelo carinho, respeito e pelo apoio em todos os momentos de realização deste trabalho.

A toda minha família, em especial a minha filha Ana Carolina, meus pais e meus irmãos pelo apoio nos momentos tensos da construção desse trabalho e por acreditarem em mim.

Ao amigo professor Eguimar Felício Chaveiro do IESA/UFG, pelo privilégio da sua efetiva participação na minha trajetória acadêmica.

Aos companheiros de caminhada acadêmica da 22ª turma de mestrado pelas oportunidades de socialização das experiências e pelos sugestões para o desenvolvimento do trabalho. Em especial ao Prof. Edson Ferreira Alves, pela amizade, pelo incentivo nas horas difíceis e pela revisão do trabalho, obrigada!

Aos colegas de trabalho da Superintendência de Ensino Fundamental e também aos colegas de trabalho da Diretoria de Recursos Humanos do Tribunal de Justiça de Goiás, pela compreensão, carinho e incentivo para a realização do mestrado.

À Secretaria de Estado da Educação pela disponibilização dos dados da pesquisa.

À Faculdade de Educação, à coordenação da Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás.

À sociedade brasileira...

Obrigada!

RESUMO

SILVA, Flávia Osório da. **Escola de Tempo Integral:** uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006 – 2010). 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

Este estudo integra a linha de pesquisa *Estado, Políticas e História da Educação* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Possui como objeto a ampliação do tempo escolar na rede pública estadual de Goiás no período de 2006 a 2010. Utilizando da pesquisa bibliográfica e documental, este estudo preocupa-se em descrever e analisar a trajetória da implantação da Escola Estadual de Tempo Integral (EETI) no período de 2006 até o ano de 2010, considerando os atores envolvidos, as características de gestão, o acompanhamento e o financiamento da proposta. A pesquisa documental bibliográfica teve como base os documentos que compuseram o Projeto Piloto de Escola Estadual de Tempo Integral da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO), a saber: ofícios expedidos, portarias, diretrizes operacionais e pedagógicas, relatórios, planos de ação e um exemplo de Projeto Político-Pedagógico de uma das EETIs. Foram também utilizadas como embasamento para a pesquisa a legislação educacional, nacional e estadual, com ênfase na educação fundamental; os textos normativos, pesquisas (dissertações e teses) e livros publicados. As EETIs em Goiás atendem aos estudantes do ensino fundamental num período de dez horas diárias. O financiamento da proposta provém de recursos do Fundeb, uma parte do recurso do Tesouro Estadual é descentralizado para a escola e outra parte gerido pela própria Seduc/GO. A organização do tempo escolar é definida pela unidade escolar, tendo como orientação da Seduc/GO o oferecimento aos alunos de atividades pedagógicas permanentes, tais como: laboratórios de informática, de línguas e de ciências e atividades de pesquisa; e de atividades: esportivas, culturais e de vivência social integradas ao currículo básico. Por meio de análise de relatórios da Seduc/GO, constata-se que todo o processo de implantação deu-se de forma tumultuada, as escolas improvisaram a estrutura física e os recursos materiais e humanos para iniciarem o funcionamento em tempo integral. Considerando o momento político, o imediatismo constatado na implementação da EETI, pode caracterizar este projeto como uma ação eleitoreira, tema dos debates políticos nas eleições.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais. Organização do tempo e do espaço escolar. Educação integral.

ABSTRACT

SILVA, Flávia Osório da. **School Full-Time**: an analysis of deployment in the state of Goiás (2006 - 2010). 122f. Dissertation (Program of post-graduation in Education) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

This study is part of the research line State, Policy and History Educationa of the Program of Post- Graduation in Education from Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Has as goal the extension of school time in the public schools of Goiás from 2006 to 2010. Using the literature and documentary, this study focuses on describing the trajectory of the implementation of the State School Full-Time (EETI) from 2006 until the year 2010, considering the actors involved, the characteristics of management, monitoring and financing of the proposal. The desk research was based on the literature documents that formed the Pilot School Full Time State of the State Secretariat of Education of Goiás (Seduc / GO), namely, sent letters, directives, operational guidelines and teaching, reports, plans action and an example of Political-Pedagogical Project of one of EETIs. Were also used as a basis for the search to educational legislation, national and state levels, with emphasis on elementary education; the legislative texts, research (theses and dissertations) and books. The EETIs in Goiás meet elementary school students over a period of ten hours daily. The financing of the proposal come from features Fundeb, a part of the appeal of the State Treasury is decentralized to the school and partly managed by the very Seduc / GO. The organization of school time is defined by the school unit, with the guidance of Seduc / GO offering students a permanent educational activities, such as computer labs, language and science and research activities, and activities: sports, cultural and social experience integrated into the core curriculum. Through analysis of reports Seduc / GO, it appears that the entire deployment process took place in a tumultuous, schools improvised the physical structure and material and human resources to initiate the operation full time. Considering the political moment, the immediacy found in the implementation of EETI can characterize this project as an electioneering action, subject of political debate in the elections.

Keywords: Public education policy. Organization of time and school curriculum. Full time education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - PRAEC – Relatório quantitativo de projetos por categoria – Seduc/GO	44
Quadro 2 - Cadernos da Reorientação Curricular – Seduc/GO	55
Quadro 3 - Os Ministérios e os Projetos Desenvolvidos no Programa Mais Educação	62
Quadro 4 - Relação das Subsecretarias Regionais de Educação de Goiás	66

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 - Estrutura Organizacional da Seduc/GO (2006 a 2010)	65
Figura 2 - Mapa de Localização - Municípios Goianos com Escolas de Tempo Integral - 2010	77

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual de crianças que permanecem pelo menos sete horas na escola no Brasil.....	36
Tabela 2 - Matrículas por dependência administrativa na educação básica em Goiás (1999 a 2008)	47
Tabela 3 - Turmas por dependência administrativa (1999 a 2008)	47
Tabela 4 - Fatores de ponderação fixados para os segmentos da educação básica (2008)	52
Tabela 5 - Valor anual por aluno estimado, para o ensino fundamental nas diferentes etapas/áreas em Goiás (2010)	52
Tabela 6 - Nº de escolas e de matrículas na EETI no ensino fundamental (2006 a 2010)	77
Tabela 7 - Atividades curriculares desenvolvidas nas escolas por ano do ensino fundamental (2006)	83
Tabela 8 - Aspectos positivos destacados pelos gestores das EETIs no campo pedagógico ..	84
Tabela 9 - Aspectos negativos destacados pelos gestores das EETIs no campo pedagógico..	84
Tabela 10 - Críticas dos gestores à implantação da EETI	85
Tabela 11 - Sugestões dos gestores para implantação da EETI	85
Tabela 12 - Motivos pelos quais os alunos gostam de ficar na escola o dia todo	86
Tabela 13 - Motivos pelos quais os alunos não gostam de ficar na escola o dia todo	87

LISTA DE ABREVIATURAS E 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** - Programa Centro de Educação Integrada
- Cenpec** - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- CF/1988** - Constituição Federal de 1988
- Ciep** - Centro Integrado de Educação Pública
- Coef** - Coordenação de Ensino Fundamental
- Conae/2010** - Conferência Nacional de Educação/2010
- Deidhuc** - Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- Ecoss** - Espaços de Contraturno Socioambientais
- EETI** - Escola Estadual de Tempo Integral
- FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- Fundeb** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- Ideb** - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- Inep** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- PAR** - Plano de Ações Articuladas
- PDDE** - Programa Dinheiro Direto na Escola
- PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação
- PDE-Escola** - Plano de Desenvolvimento da Escola
- PEC** - Proposta de Emenda Constitucional
- PEE** - Plano Estadual de Educação
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PPP** - Projeto Político-Pedagógico
- Praec** - Projeto de Atividades Educacionais Complementares
- Pró-Escola** - Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola
- PUC/GO** - Pontifícia Universidade Católica de Goiás
- REE** - Rede Estadual de Educação

Saeb - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

Secad - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Seduc/GO - Secretaria de Estado da Educação de Goiás

Sige - Sistema de Gestão Escolar

Simec - Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação

SRE - Subsecretaria Regional de Educação

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UFG - Universidade Federal de Goiás

UnB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL: o que diz a legislação e as políticas educacionais no contexto atual (2006-2010)	22
1.1 O tempo escolar ampliado na história da educação brasileira	22
1.2 Compreensões teóricas sobre a relação entre capital cultural e o tempo escolar	27
1.3 Aspectos políticos e legais sobre ampliação do tempo escolar	31
1.4 A escola de tempo integral na legislação goiana: ausências	38
CAPÍTULO 2 A AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE GOIÁS: movimentos iniciais	41
2.1 O Projeto Aprender	42
2.2 Os Projetos de Atividades Educacionais Complementares	43
2.3 A diminuição das matrículas na Rede Estadual de Educação no contexto da ampliação do tempo escolar	46
2.4 A democratização da gestão escolar e a descentralização dos recursos financeiros: a construção da autonomia na escola	49
2.5 As ações de formação continuada dos professores e a reorientação curricular no contexto da ampliação do tempo escolar em Goiás	54
2.6 Experiências de ampliação de tempo escolar e suas influências para a Secretaria de Estado da Educação	56
CAPÍTULO 3 ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS: análises e perspectivas do processo de implementação	65
3.1 A estrutura administrativa da Secretaria de Estado da Educação de Goiás	65
3.2 As Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação para ampliação do tempo escolar	67
3.3 A Escola Estadual de Tempo Integral a partir do projeto piloto	71
3.4 A gestão do projeto de ampliação do tempo escolar na Secretaria de Estado da Educação	79
3.5 Análise e perspectivas da Escola Estadual de Tempo Integral em Goiás	81
3.6 Perspectivas com relação à melhoria da qualidade da educação	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	97
ANEXOS	103

INTRODUÇÃO

A problematização desta pesquisa parte do fato que embasa todo o trabalho, a saber: a Secretaria de Estado de Educação de Goiás (Seduc/GO) propõe para a Rede Estadual de Educação de Goiás (REE) uma reorganização do tempo escolar, um tempo escolar ampliado, e essa nova organização dá origem às Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETIs). A temática de ampliação do tempo escolar tem sido recorrente no âmbito das pesquisas em educação e das políticas nacionais brasileiras. É um assunto relevante no contexto das políticas públicas educacionais e impulsiona-nos a refletir acerca da relação educação integral, escola de tempo integral e qualidade na educação e do financiamento da educação pública.

Utilizando da pesquisa bibliográfica e documental, este trabalho preocupa-se em descrever e analisar a trajetória da implantação da Escola Estadual de Tempo Integral (EETI) no período de 2006 até o ano de 2010, no que tange aos atores envolvidos, às características de gestão, ao acompanhamento e ao financiamento da proposta. O recorte temporal se justifica por ser o período do início da proposta em 2006 e o término da pesquisa empírica em 2010. O estudo se localiza no âmbito da análise das políticas educacionais, dentro da linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação, o que delimita um recorte da problemática a ser desenvolvida ao longo da dissertação.

Outro dado sobre o qual construímos a nossa problematização está no fato dessa escola apresentar uma organização do tempo e do espaço escolar diferente da escola que conhecemos, ou seja, a EETI traz elementos da política educacional que modificam o funcionamento da escola, fato que a diferencia sob várias perspectivas.

De acordo com os dados estatísticos, em 2006, trinta e duas unidades escolares aderiram ao projeto; em 2010, o número de escolas fora ampliado para cento e dezenove unidades.

Com base nessas conjecturas, pergunta-se: Só é possível oferecer educação integral em tempo integral? A legislação educacional vigente no país e no estado prevê a ampliação do tempo escolar? Quais eram os recursos financeiros, humanos e pedagógicos disponíveis na Seduc/GO que a levaram a propor a implantação das EETIs?

O objeto de estudo desta dissertação tem como base o contexto das políticas públicas educacionais brasileiras e as motivações para a pesquisa remonta ao início da minha trajetória na área da educação, a partir do envolvimento com a educação pública na Secretaria

de Estado da Educação de Goiás. Trabalhei na Seduc/GO por dezenove anos; ministrei a primeira aula na educação básica ainda no ano de 1991, depois, fui gestora de uma unidade escolar da REE. A partir de 2002 desenvolvi atividades técnicas pedagógicas na área centralizada da Secretaria, especificamente, na Superintendência de Ensino Fundamental renominada a partir de 2008, de Coordenação de Ensino Fundamental (Coef). Na Seduc/GO tive a oportunidade de trabalhar no desenvolvimento de projetos de formação continuada de professores da REE e, em proposições de políticas educacionais, entre elas destaco o debate sobre o currículo da educação básica. Afastei-me da Seduc/GO em 2010, após ser aprovada em concurso público no Tribunal de Justiça de Goiás para trabalhar na área de desenvolvimento humano.

Tive a oportunidade de acompanhar as discussões que antecederam a proposta de ampliação do tempo escolar na Seduc/GO, vivenciando a contradição da esperança de que a ampliação do tempo escolar represente a ampliação das oportunidades de aprendizagem e acesso ao conhecimento para os alunos da escola pública, mas, sabendo das dificuldades que as escolas teriam para implementar essa proposta, considerando o tocante à disponibilidade de recursos financeiros e humanos.

Minha trajetória profissional, imersa nas mudanças educacionais em nosso estado, gerou um particular interesse em entender as questões que foram constatadas durante a realização dos estudos dos documentos oficiais na Seduc/GO e da revisão bibliográfica. Um significativo conjunto de elementos compõe este trabalho. Dentre eles, destaco a estrutura da pesquisa, a qual teve como foco os documentos oficiais da Seduc/GO relacionados à implantação das EETIs.

Acreditamos que o trabalho terá relevância social, pois, esperamos que a pesquisa contribua para futuros estudos de gestores, de políticos e da sociedade civil sobre a ampliação do tempo escolar em Goiás, não só para o entendimento dos aspectos políticos e organizacionais dessa proposta, mas para o conhecimento da historicidade do mesmo.

O objetivo geral desta dissertação é desvelar o processo de implementação do projeto de Escolas Estaduais de Tempo Integral na rede pública estadual de Goiás. Como objetivos específicos pretendemos analisar a proposta de ampliação do tempo escolar com base no contexto histórico da Seduc/GO no período de 2006 a 2010; identificar quais são as EETIs, onde se localizam no estado; compreender como estão organizados os tempos e os espaços escolares nessa proposta e, também como estão disponibilizados os recursos humanos e financeiros para o funcionamento das EETIs.

A pesquisa visa a análise de uma proposta educacional por meio de um estudo documental e que pode servir como parâmetro para novos projetos de ampliação do tempo escolar e mesmo, para o projeto em análise. As condições efetivas para a realização desse trabalho indicou o caminho da pesquisa com foco documental. A opção foi analisar os aspectos da ampliação do tempo escolar como possibilidade de política educacional na estrutura e no contexto da Secretaria. Busca-se, nesta pesquisa, sobretudo, explorar e analisar os elementos político-educacionais presentes numa proposta educacional da Seduc/GO para as escolas da rede estadual, com a finalidade de compreender a trajetória e os objetivos dessa proposta.

A pesquisa qualitativa é uma tentativa de compreender, com detalhes, os significados e características situacionais apresentadas pelos atores sociais, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos (RICHARDSON, 1999). Para Triviños (2008), ela se desenvolve em interação dinâmica e busca as causas da existência do fenômeno em questão, procurando não só captar a sua aparência, mas explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça para intuir suas consequências para a humanidade.

A tradição interpretativa nas pesquisas qualitativas partem do pressuposto de que os pesquisadores agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos, valores. Os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa (LÜDCK; ANDRÉ, 2008). Segundo Oliveira (1998, p.19) “a incorporação da experiência vivida pode conferir alma à pesquisa, mas ceder às verdades cristalizadas, a fórmulas vulgares, a esquemas reducionistas pode trazer o resultado da mortificação”. Concordamos com o autor que é necessário ao pesquisador manter uma relação ambígua com a experiência.

Autores que estudam tal modalidade de pesquisa apontam que estas devem livrar-se das amarras dos métodos ortodoxos, eminentemente racionais e fechados. A pesquisa possibilita um diálogo inteligente e crítico com a realidade, as hipóteses encontradas podem ser deixadas de lado e surgir outras, sem sofrimentos para o pesquisador (TRIVIÑOS, 2008).

Nesse sentido, o objeto de estudo da nossa pesquisa – escola estadual de tempo integral – é analisado por meio de uma abordagem qualitativa que supõe o contato direto do pesquisador com a situação investigada e proporciona a percepção de contradições na implementação da proposta de tempo integral no contexto da realidade goiana.

As considerações feitas sobre o aspecto metodológico contribuem no direcionamento e na condução do ato investigativo, junto aos dados coletados na Seduc/GO. Assim, pelo viés interpretativo e qualitativo recorreremos aos referenciais bibliográficos, legais

e documentais para compreendermos o processo de implementação de uma proposta educacional na rede pública estadual de Goiás.

A análise documental é uma técnica importante de abordagem de dados qualitativos onde, por meio das evidências retiradas de documentos, o pesquisador pode fundamentar suas afirmações. Os documentos não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto (LÜDCK; ANDRÉ, 2008).

O estudo dos dados coletados requer consistência metodológica para o seu entendimento. Suas nuances não podem ser medidas ou qualificadas simplesmente. Estas, como disse Demo (1989), devem vislumbrar para os fenômenos humanos como um conjunto complexo, que tangencia a realidade de maneira inventiva e intensa, uma vez que os seres humanos não valorizam apenas o raciocínio lógico, mas “igualmente o envolvimento emocional, algo extremamente complexo, não-linear, dinâmico e sempre contraditório” (p. 30).

Os procedimentos metodológicos percorridos para compreender o processo de implantação da EETI em Goiás e as técnicas para coletas de dados tiveram, como trajetória, a revisão bibliográfica sobre o tema e a pesquisa dos documentos oficiais, para se chegar aos objetivos preteridos. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a coleta e a análise dos dados não tiveram períodos estanques, foram realizadas entre os meses de outubro de 2009 a dezembro de 2010. Realizou-se um amplo estudo da bibliografia e da legislação sobre o tema, foram leituras minuciosas e estudos sistemáticos para compreensão do objeto em estudo; selecionando na sede da Seduc/GO e na Coordenação do Ensino Fundamental os documentos oficiais do projeto EETI para que a realização do estudo desses documentos pudesse ser concretizada.

Compuseram o rol dos documentos: a versão preliminar da proposta de implantação das EETIs do ano de 2006; as Diretrizes Pedagógicas que foram definidas pela equipe multidisciplinar da Coef em 2006; cartilhas contendo Diretrizes Organizacionais para o Ano Letivo de 2010; relatórios de acompanhamento da proposta, o plano de ação da Seduc/GO 2007-2011 e, ainda, pudemos analisar um Projeto Político-Pedagógico (PPP) de uma das EETI. Também consideramos como base os documentos oficiais: as Leis, os Decretos, os Pareceres e as Resoluções.

Como parâmetros para o desenvolvimento e exposição desta pesquisa que caracterizamos como documental, utilizamos como referencial teórico estudos de Azevedo (2004), sobre a educação como política pública; Bourdieu (1996, 1998), sobre capital cultural; Cavaliere (1996; 2002; 2009; 2010), contemplando a análise das experiências de ampliação

do tempo escolar no Brasil; Coelho (2002; 2004), sobre as concepções e experiências de educação integral implementadas no Brasil; e as contribuições de Teixeira (1954; 1959; 1967) Gadotti (2009) sobre a historicidade da educação integral no Brasil; Demerval Saviani(2010), sobre o sistema nacional de educação; Veiga(2009), sobre o planejamento escolar e formação docente; Dourado(2007;2010), sobre financiamento e políticas públicas e Fonseca; Toschi e Oliveira(2004), sobre gerenciamento escolar.

Nosso objeto de pesquisa se insere numa realidade que requer das instituições educativas um novo foco de atuação político-educacional, uma vez que busca-se cumprir os princípios constitucionais, garantindo a formação do homem como ser multidimensional, mais consciente e capaz de enfrentar os diversos desafios promovidos pelo desenvolvimento humano. Neste sentido, para que a escola possa cumprir seu papel social, é necessário implementar uma ação pedagógica emancipadora, que garanta o direito à educação com qualidade social, que contemple e acompanhe esse desenvolvimento, sem perder de vista as aquisições socioculturais e educacionais.

A escola representa um dos principais *locus* destinados a garantir o acesso ao patrimônio cultural informativo e formativo, tendo como função primordial preparar o educando para o exercício pleno da cidadania, provocando modificações em quem a frequenta, quanto à maneira de pensar, sentir e interagir em sociedade. Para isso, é fundamental a reestruturação dessa instituição educativa, face ao papel que exerce como promotora de experiências diversificadas, no campo do progresso técnico e científico e, de transformação social.

Veiga (2009) ressalta que, no contexto atual, o papel da escola vai além da função de ensinar, uma vez que

A concepção de escola é outra. É preciso refletir sobre a criação de espaços e tempos escolares para colocar à disposição de todos os alunos o acesso aos bens culturais e a ocupação educativa dos tempos livres: mais tempo de escola para os alunos que carecem de adequadas estruturas familiares e das relações de vizinhança (p.15).

Atualmente, na realidade brasileira se reafirma a necessidade de se promover uma transformação educacional não somente no que tange à questão de acesso da totalidade de estudantes brasileiros à escola, à transformação tecnológica, mas, principalmente, no que se refere à mudança em relação ao tempo de permanência na escola, como também no tocante à organização curricular.

A história da educação brasileira nos mostra que a implementação de propostas de trabalho de educação em tempo integral tem sido uma empreitada de difícil execução no

contexto educacional do país. É um tema atual e tem sido foco recorrente nas políticas públicas educacionais, como por exemplo, o Programa Mais Educação¹, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação² (Fundeb) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Em artigo publicado no caderno - Em Aberto, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Maurício e Ribetto (2009) apresentam o estado da arte sobre educação em tempo integral no Brasil. De acordo com as autoras, até o ano de 2008, haviam sido produzidas quarenta e três dissertações e onze teses sobre o tema³. Somente duas dessas dissertações abordaram experiências de ampliação de tempo escolar desenvolvidas no estado de Goiás, sendo uma sobre as escolas de tempo integral da Secretaria Municipal de Goiânia e, a outra, sobre o município de Goianésia/GO. O que não esgota, ao contrário, incentiva a realização de pesquisas científicas sobre a temática em nosso estado. Atualizando essa pesquisa no ano de 2011, foram produzidas duas teses, uma em São Paulo e outra em Goiás, sobre experiências de ampliação do tempo escolar. A primeira é sobre a experiência do município de Goiânia/GO, na qual a autora compreende que:

A escola em tempo integral, no contexto das políticas públicas educacionais, apresenta-se como uma oportunidade de reinventar a escola pública no Brasil, partindo de uma organização curricular diferenciada, aproximando de uma atuação democrática e que valoriza um dos principais atores desse processo - os professores - enfatizando cada vez mais o conhecimento socialmente construído e a formação humana. (VALADARES, 2011, p. 20).

A segunda tese trata sobre dificuldades de aprendizagem no contexto do cotidiano de uma EETI, onde todas as ações pedagógicas da EETI foram descritas e analisadas pela autora.

Para nós, a ampliação do tempo escolar configura-se como uma possibilidade de reorganização do tempo e do espaço na escola e implica numa sistemática política-organizacional-pedagógica diferenciada, haja vista que seu funcionamento não pode estar condicionado ao aumento de tempo de permanência do educando na escola, mas que, principalmente, esse aumento represente ampliação de saberes, de novas oportunidades de aprendizagens e de novos horizontes a todos que dela participam. Requer, portanto, um sistema de gestão articulado e capaz de resolver desafios inesperados.

¹ Instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.

² Instituído pela Lei nº 11.494/2007.

³ Essa informação foi levantada por elas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Para melhor compreensão acerca do tema, dividimos a dissertação em três capítulos. No primeiro capítulo, a nossa intenção foi expor as concepções sobre a ampliação do tempo escolar no contexto da história da educação brasileira, considerando a questão do acesso, da permanência e da qualidade na educação, compreensões teóricas sobre a relação entre capital cultural e o tempo escolar, e, ainda, os aspectos políticos e legais dessa proposta no âmbito nacional e estadual.

No segundo capítulo buscamos contextualizar os momentos iniciais da proposta de ampliação do tempo escolar da Seduc/GO. Entendemos que haviam algumas experiências que indicavam o aumento do tempo escolar de forma gradativa. Também analisamos nesse capítulo algumas ações que fortaleceram a autonomia da escola pública a partir da Lei nº 9.394/1996, ações essas relacionadas à gestão democrática, financiamento da educação pública, formação de professores e desenvolvimento curricular. Ainda, neste capítulo apresentamos algumas experiências de ampliação de tempo integral que ocorreram no período do nosso recorte temporal no país e que, de certa forma, precipitaram a implantação da EETI em Goiás.

No capítulo terceiro, objetivamos apresentar a análise da trajetória da implantação da EETI na rede estadual de Goiás. Utilizamo-nos daquilo que nos foi possível trazer para a análise, em termos de dados empíricos, e, tentamos expor as principais implicações do processo de implantação das EETIs. Acreditamos que as mediações que realizamos podem ser melhor elaboradas em estudos posteriores. A implantação da EETI em Goiás revela uma ação imediatista principalmente, ao considerarmos o momento político em que foi desenvolvida, podendo ainda ser caracterizada por uma ação eleitoreira, tema dos debates políticos nas eleições.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL: o que diz a legislação e as políticas educacionais no contexto atual (2006-2010)

Este capítulo se inicia com a discussão acerca da ampliação do tempo escolar na história da educação brasileira, depois, discute a questão da qualidade da educação como um direito social, considerando os referenciais teóricos que embasaram a construção desta dissertação, tais como: Azevedo (2004), Bourdieu (1996, 1998), Cavaliere (1996; 2002; 2009), Teixeira (1954; 1959; 1967), entre outros. Em seguida, discutimos os aspectos políticos e legais nacionais e estaduais pertinentes à temática. Pretendemos com essa abordagem elucidar como as ações no presente se desenvolvem por meio da compreensão da historicidade da ampliação do tempo escolar e dos conceitos de educação integral.

1.1 O tempo escolar ampliado na história da educação brasileira

A educação integral não é um tema novo ou mesmo surgido nos últimos anos no cenário educacional. No Brasil, a ideia de educação integral já estava contida no Manifesto dos Pioneiros (1932), como forma de desenvolvimento máximo do ser humano que deixava de ser uma prerrogativa de determinada classe social para se tornar um direito de cada indivíduo, sob a responsabilidade do Estado de organizá-la com a cooperação de todas as instituições sociais em colaboração com a família. Para Azevedo (1932, p.12),

[...] A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo. (Grifos do autor).

É importante ressaltar que desde o século passado existem muitas experiências expressivas relacionadas à educação integral, “tanto no pensamento quanto nas obras de cunho educativo de católicos, de anarquistas, de integralistas e de educadores como Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira” (BRASIL, 2009a, p. 15).

De acordo com Pereira (2009, p. 43)

Reaparecem no debate educacional algumas questões polêmicas que marcaram a história da educação brasileira ao longo do século XX, especialmente a partir dos

anos 1930, em decorrência do movimento dos educadores pela reconstrução educacional no Brasil. O ressurgimento de temas como educação integral e educação parcial, educação intelectual e educação manual, educação para o lazer e educação para o trabalho configura-se como sendo a maior importância, dada a sua atualidade e a conveniência de considerá-los para as definições das políticas públicas do país. (PEREIRA, 2009, p. 43).

Assim, não seria pertinente falar em educação integral no Brasil sem voltar à matriz histórica sobre seu debate, concebida a partir do pensamento de Anísio Teixeira que sendo um dos vinte e seis signatários do Manifesto dos Pioneiros, desejava concretizar uma escola que oportunizasse aos alunos um “programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física” (TEIXEIRA, 1959, p. 78).

Para Teixeira (1967, p. 246), esse projeto que previa a ampliação do tempo escolar como foi concebido, tinha, com efeito, suas complexidades e destacava:

O corpo de alunos se matriculava nas quatro escolas-classe, onde se organizariam pelas classes e graus convencionais de cada escola e passariam metade do tempo do período escolar completo de 9 horas, dividido em 4 - 1 - 4 horas. A outra metade do tempo decorreria na escola-parque, de organização diversa da escola convencional, agrupados os alunos, predominantemente pela idade e tipo de aptidões, em grupos já não mais de 40, mas de vinte, que deviam, durante a semana, participar de atividades de trabalho, atividades de educação física, atividades sociais, atividades artísticas e atividades de organização e biblioteca .

Nessa perspectiva, uma educação organizada dessa forma oportunizaria ao aluno a sua participação como membro da comunidade escolar de um conjunto rico e diversificado de experiências que seriam desenvolvidas partindo da experiência atual das crianças, uma vez que seriam experiências educativas pelas quais os estudantes iriam adquirir “hábitos de observação, desenvolver a capacidade de imaginar e ter ideias, examinar como poderiam ser executadas e executar o projeto, ganhando, assim, habilitação para a ação inteligente e eficiente em sua vida atual, a projetar-se para o futuro” (TEIXEIRA, 1967, p. 246).

Com a fundação da cidade de Brasília, Distrito Federal, Anísio Teixeira trouxe a ideia da escola-parque para a nova capital do país, como parte do projeto do sistema educacional que criou a Universidade de Brasília (UnB) e o Plano para a Educação Básica. Nesse sentido, para a educação elementar foi concebido um modelo de educação integral inspirado no modelo de Salvador.

A primeira escola-parque da Capital Federal foi inaugurada em 21 de abril de 1960, com projeto arquitetônico de José Reis, conforme ordenamento urbanístico proposto por Lúcio Costa para o Plano Piloto de Brasília (GADOTTI, 2009). Esta escola está situada

no complexo da 307/308 Sul e possui quadra de esportes, piscina aquecida, salas de aula de artes visuais, música e teatro. Esse complexo é denominado Unidade de Vizinhança, como pode ser constatado na descrição de Pereira (2009, p. 04):

O princípio básico da organização da cidade é o das “Unidades de Vizinhança”, formadas pelo agrupamento de superquadras, de quatro em quatro, e compreendem, além dos blocos residenciais, todos os equipamentos necessários para a vida em comunidade: o comércio local, a igreja, o clube, o cinema, a biblioteca, o posto de saúde, a delegacia de polícia, correios e outras facilidades colocadas à disposição dos seus habitantes. Contam, ainda, no interior de cada quadra, com um jardim de infância e uma escola classe, e com uma escola parque, na entrequadra, compondo o complexo educacional local. Cabe assinalar que a “Unidade de Vizinhança” em que se localiza a Escola Parque reúne o conjunto das superquadras 107, 108, 307 e 308 foi a primeira a ser construída, e, até a atualidade é a única completa na Capital Federal. A Escola Parque ocupa uma área de 20.544 m², com um conjunto arquitetônico de três edificações: o bloco principal, conhecido como o Pavilhão de Salas de Aula, o bloco do Auditório e o das Oficinas. O Pavilhão de Salas de Aula destaca-se por características próprias do modernismo arquitetônico: sua forma geometricamente leve, apresentando-se sobre pilotis e grandes vãos, cobertura plana. Os amplos espaços definidos pelos pilotis passaram a ser usados como pátio coberto pelas crianças e circulação de alunos e funcionários entre os três blocos. O Pavilhão de Salas de Aula ocupa uma área de 2.500 m² de projeção, e abriga a administração da escola, os módulos principais de banheiros, um grande refeitório, além de espaços destinados a outras funções. O pavimento superior, salas-ambiente para as aulas de artes plásticas, música e outras atividades, além da biblioteca. O bloco do Auditório e o das Oficinas complementam o conjunto, com edificações térreas, de linhas retas e sóbrias. O bloco das Oficinas ocupa uma área de 765 m² de projeção, abrigando dois grandes salões, destinados a oficinas, laboratórios e depósito. Já o bloco do auditório mede cerca de 1000 m² e contém *foyer* ajardinado, palco, plateia, coxias e serviços complementares. Na parte externa, totalmente ajardinada, encontra-se a área esportiva, com piscina semi-olímpica e quadras de esporte. Há, ainda, junto à área esportiva, um pequeno bloco semi-enterrado com 220m², para vestiários, lavanderia e casa de máquinas da piscina. (Grifos do autor).

Na década de 1980, Darcy Ribeiro, “fortemente influenciado pela obra teórica e prática de Anísio Teixeira” (CAVALIERE, 2002, p. 93) implantou no Rio de Janeiro os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), denominados Escola Integral em horário integral, com o objetivo de se “criar escolas de dia completo para alunos e professores, sobretudo nas áreas metropolitanas onde se concentra a maior massa de crianças condenadas à marginalidade [...] com a finalidade de se eliminar o terceiro turno e implantar uma escola honesta” (RIBEIRO, 2009, p. 13).

De acordo com Ribeiro (1985, p. 42), os Cieps tinham as seguintes características:

[...] é uma escola que funciona das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde, com capacidade para abrigar 1.000 alunos. Projetado por Oscar Niemeyer, cada CIEP possui três blocos. No bloco principal, com três andares, estão as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse é chamado de Salão Polivalente, porque

também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias dos alunos-residentes.

Por se tratar de uma ação voltada para a educação integral, é incipiente estabelecer na matriz legal do programa o termo *contraturno*, tendo em vista que enseja a ideia de complementaridade, excluindo a ação integradora e articulada que poderá ser desenvolvida num dia de efetivo trabalho. Pensar educação integral em tempo integral é pensar uma escola de dia completo e não uma escola de turnos, ou seja, pensar uma escola que possa superar o conceito de turno/contraturno e de currículo fracionado, transformando-se em uma instituição de movimento, cheia de vida, voltada para as diversas aprendizagens, onde exista a conjugação do saber formal com o saber informal, com a vivência de atividades integradas nos múltiplos espaços e tempos disponibilizados. A esse respeito, nos parece apropriada a afirmação de Monteiro (2009, p. 37), pois,

[...] esta escola apresenta condições para desenvolver um projeto curricular que oferece oportunidades para aprendizagens significativas, em diferentes situações e tempos, e em contato com diferentes profissionais. Não mais atividades extraclasse – todas as atividades ali realizadas são entendidas como educativas, no sentido amplo e estrito da socialização efetivada.

Para Torres Santomé (1998, p. 43), é necessário, portanto, “criar situações de ensino e aprendizagem nas quais a relevância dos conteúdos culturais selecionados no projeto curricular possa interagir e propiciar processos de reconstrução junto com o que já existe nas estruturas cognitivas dos alunos”. A questão curricular no contexto da educação integral em tempo integral ganha relevância quando o processo educativo pressupõe a possibilidade de utilizar outros espaços para se garantir uma integração curricular não somente em sala de aula, mas também n’outros tempos e espaços pedagógicos que poderão contribuir para a efetiva aprendizagem.

Gadotti (2009, p. 42) afirma que:

No Brasil a educação integral foi concebida tanto como projeto especial quanto como política pública. Os projetos especiais foram muito criticados pelos educadores porque não alcançavam a totalidade dos sistemas educacionais; eram, por vezes, eleitoreiros e, na maioria dos casos, não passaram de projetos episódicos que não foram continuados. Podiam ser bons exemplos, mas faltava-lhes a escola. A escola só é alcançada por meio de uma política pública continuada.

Para o autor, as diferentes experiências de educação de tempo integral na realidade brasileira não se constituíram em política pública, serviram como ações inovadoras

pontuais especialmente em momentos de eleição no país e que foram impostas tanto à comunidade do local onde foram inseridas quanto à comunidade escolar, como professores e estudantes.

A relação entre uma educação entendida como integral e a ampliação do tempo escolar não significa, automaticamente, a qualidade de ensino que se espera para a educação pública brasileira, ou seja, nem sempre ampliar quantitativamente o tempo do estudante na escola resulta numa ampliação igualmente qualitativa desse tempo. Para Cavaliere (2009):

[...] vemos, hoje em dia, projetos de educação integral em jornada ampliada, cuja dimensão maior está centrada na extensão do tempo fora da escola, em atividades organizadas por parceiros que vão desde voluntários a instituições privadas, clubes, ONGs. Muitas vezes, as atividades desenvolvidas são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente. Em nossa perspectiva, essa situação fragmenta o trabalho pedagógico, dilui a função da escola, imputando-lhe o papel único de transmissora de conteúdos escolares, expolia a instituição formal de ensino daquele que deveria ser seu objetivo primeiro: o de oferecer uma formação completa a todas as crianças. Que intenções estarão por trás dessa nova configuração educativa? (p. 94).

Corroboramos com a concepção da autora de que a ampliação quantitativa do tempo escolar tem se fundamentado mais em atividades esparsas, relacionadas às funções diversas legadas à escola, ao invés de investir em ações que promovam a construção de uma educação integral, voltada para o fortalecimento da constituição do estudante como cidadão no espaço escolar. Ainda, a questão colocada por ela sobre as intenções que estão por trás dessa nova configuração educativa, nos instiga a investigar mais sobre o tema sob essa ótica.

Gonçalves e Petris (2006) ao trabalharem o conceito de educação integral, identificaram quatro formas de entendimentos e usos desse termo, são elas: (i) educação integral como formação integral, (ii) educação integral como articulação de conhecimentos e disciplinas, (iii) educação integral como articulação de aprendizagens a partir de projetos temáticos e (iv) educação integral na perspectiva de tempo integral. Os autores concluem que:

A educação integral entendida enquanto formação integral é a concepção mais comumente encontrada e empregada [...] tal compreensão pressupõe que se considerem crianças e adolescentes como sujeitos inteiros que possuem uma singularidade própria. (GONÇALVES; PETRIS, 2006, p. 02).

Por esta categorização, é possível dizer que a maioria dos projetos de ampliação do tempo escolar em desenvolvimento, com foco na escola, tendem a propor alterações na concepção curricular e, conseqüentemente, no Projeto Político-Pedagógico. Todavia, as

pesquisas sobre o desenvolvimento do currículo em escolas que funcionam em tempo integral ainda são raras, não nos permitindo afirmar como se desenvolve, de fato, o currículo nas experiências de ampliação do tempo escolar.

Gonçalves e Petris (2006, p. 10) afirmam que cabe à Escola de Tempo Integral, “não apenas a gestão de um segundo turno (complementar), mas a tarefa de organizar uma proposta curricular integrada (proposta pedagógica), articulada em um Projeto Político-Pedagógico mais amplo”. Caberia assim a escola repensar toda a organização curricular para que a ampliação do tempo escolar não fosse apenas quantitativa, mas que fosse principalmente, qualitativa propiciando a ampliação de oportunidades para aprendizagens significativas aos estudantes. Nesse sentido, a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico seria de suma importância para repensar a função da escola.

Com base na exposição, os autores reforçam a ideia de uma educação integral capaz de articular os saberes e conhecimentos do currículo básico com os do turno ampliado, favorecendo a aprendizagem prazerosa e significativa. O desafio da escola é o de reconhecer os saberes da comunidade, os espaços sociais e os diferentes atores sociais que podem promover diálogos, trocas e transformações, tanto dos conteúdos escolares, quanto da vida social, e articular esses saberes, espaços e atores coordenando um projeto de educação integral.

1.2 Compreensões teóricas sobre a relação entre capital cultural e o tempo escolar

O Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae/2010) define que as demandas da sociedade devem servir de parâmetro para o desenvolvimento das atividades educacionais. Tendo como base a concepção de educação de qualidade como direito social, defende o fortalecimento da educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos/as com garantias de universalização do acesso, da ampliação da jornada escolar e da permanência bem-sucedida para crianças, adolescentes, jovens e adultos/as, em todas as etapas e modalidades. Este direito se realiza no contexto desafiador de superação das desigualdades e do reconhecimento e respeito à diversidade.

Para Saviani (2010, p. 07),

[...] a educação, enquanto fenômeno, se apresenta como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, numa situação histórica determinada; e o sentido dessa comunicação, a sua finalidade é o próprio homem, quer dizer, sua promoção. A educação, assim considerada, é encontrada em todas as sociedades: de maneira simples e homogênea, nas comunidades primitivas; de modo

complexo e diversificado, nas sociedades atuais. Aparece de forma difusa e indiferenciada em todos os setores da sociedade: as pessoas se comunicam tendo em vista objetivos que não o de educar e, no entanto, educam e se educam. Trata-se, aí, da educação assistemática; ocorre uma atividade educacional, mas ao nível da consciência irrefletida, ou seja, concomitantemente a uma outra atividade, esta sim, desenvolvida de modo intencional. Quando educar passa a ser objeto explícito da atenção, desenvolvendo-se uma ação educativa intencional, então tem-se a educação sistematizada. O que determina a passagem da primeira para a segunda forma é o fato de a educação aparecer ao homem como problemática; ou seja: quando educar se apresenta ao homem como algo que ele *precisa* fazer e ele *não sabe como* fazê-lo. É isto o que faz com que a educação ocupe o primeiro plano na sua consciência, que ele se preocupe com ela e reflita sobre ela. (Grifos do autor).

Nessa ótica, devem ser considerados os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, o desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas, locais e regionais, ou seja, os processos de ensino e de aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem, bem como os diferentes fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.

A definição das finalidades educativas e, portanto, do alcance do que se almeja como qualidade da educação se vincula aos diferentes espaços, atores e processos formativos, nos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas, bem como à trajetória histórico-cultural e ao projeto de nação que, ao estabelecer diretrizes e bases para o seu sistema educacional, indica o horizonte jurídico normativo em que a educação se realiza como direito social (CONAE, 2010).

A concepção de sucesso escolar de uma proposta democrática de educação significa a garantia do direito à educação, o respeito ao desenvolvimento humano, à diversidade e ao conhecimento. Implica ainda a consolidação de condições dignas de trabalho, formação e valorização dos/das profissionais da educação e a construção de Projetos Político-Pedagógicos construídos de forma articulada com a comunidade e as diversas vozes dos movimentos sociais (CONAE, 2010).

O Documento Final da Conae/2010 defende que:

A efetivação do sucesso escolar implica a superação de uma visão que atribui exclusivamente ao indivíduo a responsabilidade pelo seu desempenho escolar. Sua garantia dar-se-á por meio de ações integradas que implicam a compreensão do fenômeno educativo na sua dimensão pedagógica, institucional, relacional, cultural e social. (p. 64)

Na compreensão teórica acerca dessa temática, as reflexões de Bourdieu (1998) apresentam pertinência, contribuindo para um análise mais ampla dos aspectos determinantes que envolvem o capital escolar e cultural e as ações pedagógicas. Dentre as inúmeras

contribuições teóricas dos estudos do autor destacamos a relevância do conceito de capital cultural para a análise desse objeto, um vez que é apresentado como sendo

[...] uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. (BOURDIEU, 1998, p. 73) .(Grifos do autor).

É com base nesse conceito que podemos discutir o papel da escola e da pedagogia em agravar, ou não, as desigualdades sociais, na medida em que privilegiam a cultura dominante ao construir e favorecer ações pedagógicas e práticas avaliativas que reforçam as distinções sociais.

Bourdieu (1998) define o capital cultural sob três formas distintas. A primeira consiste no estado incorporado desse capital, “ou seja, sob a forma de disposições duráveis no organismo”. O capital cultural incorporado torna-se um tipo de propriedade pessoal, “sendo pessoal é uma propriedade do sujeito sobre si mesmo” (p.74 e 75) e quem adquire, fez investimento de tempo. Nessa perspectiva, o capital cultural torna-se um *habitus*⁴. Considerando que as famílias mais privilegiadas economicamente adquirem esse *habitus* quase que sem esforço, de forma hereditária, e que é um capital pessoal, esse não pode ser difundido entre os diferentes. Para o autor, esse tipo de capital é a forma mais dissimulada de transmissão hereditária de capital, podendo ser considerado uma forte estratégia de reprodução social. Com relação ao capital cultural incorporado, destacamos ainda a questão colocada pelo autor no que diz respeito ao tempo.

Sobre o tempo, Bourdieu (1998) afirma que “o tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu investimento de aquisição depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo livre da necessidade econômica que é a condição da acumulação inicial” (p.76). Logo, parece pertinente afirmar que quem tem mais tempo livre do trabalho é a classe dominante. Nesse sentido, há que se discutir se um sistema escolar que garanta ao aluno de classes menos favorecidas maior tempo para aquisição de conhecimento constituiria um instrumento de luta no campo educacional.

A segunda forma do capital cultural, de acordo com o autor (1998), é o estado objetivado desse capital. Nesse estado, o capital cultural pode ser transmissível em sua

⁴ De acordo com Bourdieu (1998), o *habitus* é constituído pelo conjunto de disposições para a ação, é a história incorporada que funciona como princípio gerador do que fazemos ou das respostas que damos à realidade. Para o autor (1996) “uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes” (p. 21). Os *habitus* são para o autor (1998) , princípios geradores de práticas distintas e distintivas.

materialidade. Mas, o autor afirma: “os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural” (p.77). Ou seja, os detentores do capital econômico têm maiores chances nesse jogo e continuam a dominar o campo educacional, social e outros campos da produção cultural, pois podem comprar mais livros, pinturas, viagens, enciclopédias e terem acesso a outros bens que podem, de certa forma, objetivar o acesso ao capital cultural. Enfim, nesse estado objetivado, o capital cultural dá aos agentes do campo educacional uma falsa ilusão de que todos podem adquirir esse capital. Há ainda uma relação entre o estado incorporado e o estado objetivado do capital cultural “no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado” (BOURDIEU, 1998, p.78).

A terceira forma do capital cultural, para o autor, é o estado institucionalizado desse capital. Segundo ele, essa forma de capital é uma forma objetivada e reconhecida institucionalmente por meio de um certificado, diploma. Nesta forma, há uma certificação de que determinado sujeito tem um determinado capital cultural. Para Bourdieu (1998), “a comparação entre os diplomados e, até mesmo, sua ‚permuta‘; permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital cultural” (p. 79) (Grifos do autor).

No entanto, com semelhanças entre o capital cultural e econômico, o autor também reconheceu que elas diferem entre si em aspectos importantes. Em particular, ele observou que a legitimação das desigualdades no capital cultural ocorre de uma forma diferente da legitimação da desigualdade econômica, mesmo considerando, que o capital cultural é adquirido na família e na escola, por meio da exposição a um determinado conjunto de práticas culturais, e, portanto, tem uma origem social. O capital cultural, às vezes, convenientemente, é percebido como talento inato, e quem o possui, é talentoso. Além disso, porque o sistema escolar transforma o herdado capital cultural em capital cultural escolar, e este último está predisposto a aparecer como uma realização individual.

A concepção de Bourdieu (1998) sobre capital cultural desafiou a opinião geral da escola moderna como um mecanismo de mobilidade que promove ou exclui as pessoas com base na estrutura de classes, simplesmente considerando seus talentos e esforços.

Para o autor, é

[...] por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”,

quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência da legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 1998, p. 41). (Grifos do autor).

Seria necessário discutir amplamente a ação pedagógica, os conteúdos curriculares e os procedimentos de avaliação dos sistemas de ensino, fatores esses que tornam a escola conservadora e reprodutora das desigualdades sociais e culturais, para compreendermos a função da escola.

1.3 Aspectos políticos e legais sobre ampliação do tempo escolar

Ao analisarmos o projeto de Escola Estadual em Tempo Integral em Goiás, pesquisamos a legislação educacional nacional e estadual editada a partir de 1988 a respeito do tema, a fim de percebermos como vem se configurando, legalmente, as tendências das políticas educacionais públicas voltadas para a ampliação do tempo escolar e para a educação integral. Delimitamos o período a partir de 1988, por ser essa a legislação que baliza o projeto em análise.

Compreendemos que a discussão dos aspectos legais e fundamentais a respeito da ampliação do tempo escolar são basilares na Constituição Federal de 1988 (CF/1988); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996); na Lei Complementar/GO nº 026/1998; no Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010); no Projeto de Lei do novo Plano Nacional de Educação (2011-2020) em tramitação; e no Plano Estadual de Educação (PEE 2008-2015).

De acordo com a CF/1988, a educação brasileira é “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988), consubstanciada em políticas públicas que objetivam ampliar o atendimento educacional para garantir a qualidade do ensino e a eficiência das escolas públicas, assegurando o acesso e a permanência com qualidade.

Embora o texto constitucional não faça menção direta à ampliação do tempo escolar ou à educação integral, há um entendimento de educação integral quando no Artigo 205 fundamenta-se que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). É importante ressaltar a intencionalidade desses preceitos constitucionais no que se refere ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, pois, em seu bojo, eles indicam

uma concepção do direito à educação integral, favorecendo a sua aplicabilidade tanto no campo da educação formal quanto no âmbito da política social.

Ainda com relação à CF/1988, há em tramitação no Congresso Nacional uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 134/2007⁵, que prevê a alteração do Artigo 208 da Constituição, que trata dos deveres do Estado para com a educação. Para a relatora do projeto na Câmara:

A escola em tempo integral tem reflexo direto na aprendizagem e na socialização de crianças e adolescentes. Uma hora a mais na jornada aumenta em 66% o aprendizado do aluno. Hoje, os ricos podem manter os filhos na escola regular em um turno e em aulas de inglês e computação em outro. O texto universaliza o ensino e dá um tratamento mais justo a todos. (BRASIL, 2010c).

De acordo com o Artigo 1º do Substitutivo, a PEC prevê o acréscimo do Inciso VIII e do Parágrafo 4º ao Artigo 208 da CF/1988, a saber:

VIII – educação integral, com progressiva ampliação da jornada escolar até pelo menos 7 (sete) horas diárias, na escola ou em atividades escolares, na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

§ 4º A permanência dos alunos na escola ou em atividades escolares prevista no inciso VIII, além da carga horária mínima diária de efetivo trabalho escolar estabelecida pela legislação educacional, poderá ser opção das famílias ou dos estudantes, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2010c).

O Artigo 2º do Substitutivo prevê que “o disposto no inciso VIII do Artigo 208 da Constituição Federal deverá ser implementado progressivamente, até 2020, nos termos do Plano Nacional de Educação, com apoio técnico e financeiro da União” (BRASIL, 2010c).

Consideramos que há uma discussão sobre a ampliação dos deveres do Estado com a educação estendendo a garantia de educação integral com ampliação da jornada escolar, conforme citamos acima. Cabe ressaltar que o projeto está em trâmite no Congresso desde 2007 e até 2010, não fora aprovado. Portanto, em termos constitucionais, nos últimos anos, o tema pouco se desenvolveu.

No entanto, em 1996, oito anos após a promulgação da Constituição Federal, a LDB nº 9.394/1996, em dois momentos faz menção direta a respeito da jornada escolar, enfatizando a possibilidade da progressiva extensão do período de permanência do aluno na escola e a implantação do tempo integral no ensino fundamental. O Artigo 34 da referida lei determina:

⁵ O projeto de alteração da Constituição foi analisado por uma Comissão Especial que aprovou em 24 de novembro de 2010, o Substitutivo à proposta que foi encaminhado ao Senado, onde precisa ser aprovado em dois turnos, podendo os parlamentares votarem no Substitutivo ou, se definirem, retomar o projeto original.

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

[...]

§ 2º - O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996). (Grifos nossos).

Nesse mesmo preceito legal, o Parágrafo 5º do Artigo 87, das Disposições Transitórias prescreve que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas em tempo integral” (BRASIL, 1996). Pode-se constatar que há na Lei nº 9.394/1996 a tentativa legal de assegurar a ampliação do tempo de permanência do estudante na escola.

Outro ordenamento jurídico que vem reforçar os preceitos constitucionais no sentido de atribuir ao Estado, à família e à sociedade, o dever de assegurar à criança e ao adolescente o direito a uma educação plena, é o Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/1990. Esse Estatuto, de forma especial em seu Capítulo IV, Artigo 53, estabelece que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando – lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990).

O mesmo Estatuto faz referência à necessidade de que, ao longo do processo educacional desenvolvido pela escola, sejam respeitados valores intrínsecos à pessoa humana, quando determina que:

Art. 58 – No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura. (BRASIL, 1990).

O ECA é um dos instrumentos legais que garante ao estudante e à família, a opção de participar em vários projetos de ampliação do tempo escolar e o direito de participação nas definições das propostas pedagógicas das atividades que são desenvolvidas na escola, conforme determina o Parágrafo Único do Artigo 53 já citado. Consideramos que o desenvolvimento pleno da pessoa humana deve ser preocupação da educação independente do

tempo que o estudante permanece na escola. O Parágrafo 4º do Artigo 1º da PEC nº 134/2007, destaca a opção da família e do estudante em participar, ou não, de projetos planejados para serem desenvolvidos em jornada escolar ampliada. Para Guará (2009, p. 78):

A educação integral, legalmente assegurada pelo paradigma da proteção integral das leis da infância e adolescência, permite pensar na exigibilidade desse direito para todas as crianças. A população mais vulnerável precisa ter acesso às políticas públicas de qualidade e às pontes que acelerem sua inclusão no mundo da cidadania. A aprendizagem é um caminho privilegiado para a inclusão social, mas precisa de uma pedagogia social que, na perspectiva da equidade, incorpore novas estratégias e movimentos em prol da educação integral.

Para a autora, a garantia legal da educação integral, independente de ações educacionais escolares ou não-escolares, é “uma salvaguarda relevante de promoção da equidade para os que se encontram mais prejudicados em sua cidadania” (GUARÁ, 2009, p. 67), uma vez que as crianças dessa classe, menos favorecida economicamente, precisam receber da escola subsídios para superar os déficits de aprendizagem que apresentam e que não podem ser superados pela família.

Desenvolver a educação integral nos dias atuais constitui-se num desafio intersetorial e na corresponsabilidade dos diversos atores sociais, visando garantir aos estudantes uma formação emancipadora, por meio do acesso às diferentes formas e tecnologias de comunicação, aos mais variados campos da cultura, do esporte, do lazer, da prevenção e promoção da saúde, da iniciação científica, da inclusão digital, dentre outros. A esse respeito, Borges (2008), destaca que

A escola vista como um lugar privilegiado de produção de cultura precisa situar-se no âmbito dos saberes locais e globais, sem que um se sobreponha ao outro, mas ao contrário, que se desenvolvam na justa medida dos saberes escolares mais amplos, demandados pelos seus protagonistas (p. 15).

Assim, o conhecimento escolar vai além da sala de aula, pois outros espaços educativos, tais como bibliotecas, museus, laboratórios, circos, clubes recreativos, brinquedotecas, áreas públicas, cinemas, podem constituir espaços de aprendizagens quando se tem em vista o caráter integrador entre o saber local com o saber global; porém, é válido ressaltar que a escola deve ficar atenta à sua verdadeira função social qual seja, a de socializar o saber acumulado pela humanidade ao longo dos anos, “sem cair nas armadilhas decantadas por ‘panaceia’ para resolver os demais serviços públicos essenciais, de forma compensatória, ou saturar o cotidiano escolar de uma pauta eivada de amenidades” (BORGES, 2008, p. 15).

A esse respeito, afirma Veiga (2009, p. 15) que é necessário ficar atento para o processo de ampliação das funções que ultrapassam os limites da escola, pois “essa ampliação não só dilui a especificidade de sua função precípua, que é a de ensinar, como se ‘confunde o processo de ensinar’, desenvolvendo-se as diferenças entre práxis pedagógica escolar e práxis pedagógica social” (Kuenzer *apud* VEIGA, 2009, p. 21).

Atendendo aos princípios constitucionais e os fundamentos legais, a Lei nº 10.172/2001, que instituiu o PNE 2001-2010, reforça a intencionalidade de se implementar no país políticas educacionais voltadas para modalidade de educação integral, propondo, para o cumprimento dessa meta, a expansão do tempo de permanência na escola, tanto para os alunos da educação infantil como para os do ensino fundamental.

Nessa perspectiva de aliar a expansão do tempo de permanência do aluno com a ampliação de oportunidades, o PNE 2001-2010 estabelece, no que se refere ao ensino fundamental, as seguintes metas:

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar, visando expandir a **Escola Estadual de Tempo Integral**, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.
22. Prover, **nas escolas de tempo integral**, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas. (BRASIL, 2001). (Grifos nossos).

Ao analisarmos as metas 21 e 22, observamos que é clara a definição da responsabilidade da instituição escolar em ampliar o tempo escolar do estudante. Tais metas não preveem delegar a outras instituições ou a organizações não-governamentais a educação dos estudantes. No entanto, na avaliação do PNE (BRASIL, 2009b), no período de 2001 a 2008, o percentual de alunos que permanecem, pelo menos, sete horas diárias na escola ainda é ínfimo, conforme podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 1 - Percentual de crianças que permanecem pelo menos sete horas na escola no Brasil

Ano	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
(%)	0,5	0,5	0,5	0,6	0,6	0,6	1,1	1,2

Fonte: BRASIL, 2009b.

Ao analisarmos a meta 22, identificamos que ela não garante a todos os alunos o atendimento em tempo integral, deixando explícito que o atendimento será feito aos alunos de menor renda. Nessa perspectiva, consideramos que o funcionamento da escola em tempo integral ainda é concebido com um caráter de assistência social a ser oferecida às classes

menos favorecidas financeiramente, e, não como uma oportunidade de ampliação do conhecimento e do desenvolvimento integral das crianças, independente de classe social. Até porque, a classe economicamente favorecida, mantém os filhos no setor privado. Embora tenha havido um aumento de 100% no percentual das crianças que permanecem, pelo menos, sete horas na escola, entre os anos de 2005 a 2007, esse percentual ainda é muito pequeno diante da meta estabelecida.

De acordo com a avaliação do PNE:

Apesar das dificuldades de realização da meta, ela deve ser mantida, por sua relevância educacional e social. Além disso, a educação em tempo integral precisa avançar além da idéia do contraturno, que reforça tanto a fragmentação do trabalho pedagógico como limita sua ação apenas aos espaços alternativos possíveis. Todos esses projetos e programas hoje em desenvolvimento pelo poder público respondem às possibilidades e limitações atuais, mas devem ser percebidos como um passo inicial na construção de um ensino fundamental que se caracterize como experiência de educação integral, em escolas de tempo integral, como a maior parte das experiências internacionais. (BRASIL, 2009b, p. 144).

A avaliação do PNE 2001-2008 aponta que o MEC tem desenvolvido ações por meio de várias secretarias e, em parceria com outros ministérios, tem procurado financiar atividades educativas que ampliem a jornada escolar, nos finais de semana e durante o ano letivo, na busca do cumprimento da meta 22 do PNE. A avaliação destaca como ações educativas em desenvolvimento os programas: Escola Aberta, Segundo Tempo, Casa Brasil e Mais Educação (BRASIL, 2009b).

Por esse ângulo, importa ressaltar que no Documento Final da Conae/2010, que foi aprovado na Conferência com a intenção de ser a base para a construção do novo Plano Nacional de Educação para o período de 2011 a 2020, dentre os princípios para a democratização do acesso, da permanência com sucesso escolar, como instrumento na construção da qualidade social da educação como direito social, destaca-se, dentre outros, a ampliação da jornada escolar diária. O Documento Final alerta ainda que a implantação do regime de tempo integral nas escolas de educação básica exigirá um enorme esforço de todos os entes federados: União, estados/DF e municípios, tendo em vista que:

A escola de tempo integral não deve, pois, se configurar como simples ampliação/duplicação das atividades que a educação básica atual desenvolve. Há que se garantir estrutura física adequada e profissionais qualificados para o atendimento, bem como conceber um projeto político-pedagógico que lhe dê sentido e faça com que a permanência dos/das estudantes por mais tempo na escola melhore a prática educativa, com reflexos na qualidade da aprendizagem e da convivência social, elementos constitutivos da cidadania. Assim, cabe conceber um projeto com conteúdos, metodologias e atividades dos mais diversos, adequados tanto à realidade

social quanto à natureza dos conhecimentos e às necessidades e potencialidades dos/das estudantes. (CONAE, 2010, p. 73).

O Projeto de Lei do novo Plano Nacional de Educação⁶ 2011-2020 foi entregue pelo Ministério da Educação ao Congresso Nacional no dia 15 de dezembro de 2010, e, entre as suas metas, a de número seis prevê:

Meta 6. Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.

Estratégias:

6.1) Estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar, mediante oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola ou sob sua responsabilidade passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, buscando atender a pelo menos metade dos alunos matriculados nas escolas contempladas pelo programa.

6.2) Institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos para a educação em tempo integral.

6.3) Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema.

6.4) Estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

6.5) Orientar, na forma do art. 13, § 1º, I, da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, a aplicação em gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino.

6.6) Atender as escolas do campo na oferta de educação em tempo integral considerando as peculiaridades locais. (BRASIL, 2011). (Grifos do autor).

O que está previsto na meta nº 6 do projeto do novo PNE 2011-2020, contempla o que está previsto pela CONAE com relação à ampliação do tempo escolar, mas a questão é que na avaliação 2001-2008 do PNE, mesmo com diversos programas sendo desenvolvidos para ampliar a jornada escolar, apenas 1,2% dos estudantes permanecem, pelo menos, sete horas na escola pública (BRASIL, 2009b). Que políticas serão implementadas para garantir as metas do PNE 2011-2020 ampliar esse atendimento para 50% dos estudantes brasileiros? Para Coelho e Menezes (2010, p.13):

⁶ Informação disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2010/12/13/plano-nacional-de-educacao-2011-2020-sera-enviado-ao-congresso-nesta-quarta-feira-15>> . Acesso em: dez. 2010 e, em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12514/mec-divulga-plano-nacional-de-educacao-2011-2020>>. Acesso em: dez. 2010.

A legislação educacional atual ainda é insuficiente para reparar (se possível o for!) as décadas de desresponsabilização governamental para com o ensino fundamental em tempo integral, incluindo aí a ineficácia dos governos em geral, e da sociedade política em particular, em propor metas exequíveis e o correspondente financiamento desse nível de ensino, não apenas no que concerne ao tempo de escola, mas igualmente, no que tange ao que denominamos como tempo na escola.

Houve, desde a Constituição Federal de 1988, avanços sobre a discussão e a implementação de propostas políticas de ampliação do tempo escolar no ordenamento constitucional e jurídico brasileiro. No entanto, notamos que no âmbito da legislação estadual as discussões têm avançado pouco, uma vez que não há, em Goiás, nenhum projeto de lei em discussão na Assembleia Legislativa sobre o tema. Para Azevedo (2004, p. 61),

Pode-se afirmar que um setor ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado.

Nesta perspectiva, o pouco envolvimento da comunidade em geral no debate, ou seja, a discussão restrita sobre a ampliação do tempo escolar é um fator que pode comprometer a consolidação da proposta dessa ação enquanto uma política pública educacional e reforçar o aspecto político eleitoreiro de implementação da mesma. Azevedo (2004, p. 55) afirma ser importante “como apreender os processos que engedram a política educacional no Brasil, ao se considerar o contexto sócio-econômico, cultural e político em que a mesma vem sendo formulada e implementada”. Nesse sentido, nos remete a necessidade de compreender em que contexto social, econômico e político a proposta da Seduc/GO foi formulada e tem sido implementada.

1.4 A escola de tempo integral na legislação goiana: ausências

Compreendendo a ampliação do tempo escolar como uma realidade legislatória, o projeto desenvolvido pela Seduc/GO a partir de 2006 para ampliação do tempo escolar em Escolas Estaduais de Tempo Integral, define que compete ao Estado (União, estados e municípios), dentro de suas respectivas áreas de atuação, conforme determina o Artigo 211 da CF/1988, nas políticas públicas educacionais, garantir uma educação escolar de qualidade a todos os estudantes brasileiros (GOIÁS, 2006b). No entanto, ao analisarmos os documentos oficiais de ampliação do tempo escolar em Goiás, compreendemos que não há nenhuma resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE/GO) e nenhuma lei estadual de criação ou

regulamentação dessas escolas, nem mesmo a Lei Complementar nº 26/1998 que regulamentou as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, prevê a ampliação do tempo escolar na REE.

O Plano Estadual de Educação 2008-2017, aprovado pela Lei Complementar nº 62/2008, estabelece como uma de suas metas: “dar continuidade à implantação progressiva da jornada de tempo integral, até a vigência desse plano” (GOIÁS, 2008). Entendemos que essa meta do Plano Estadual de Educação é a única garantia legal de implementação de escolas estaduais de tempo integral, no entanto, consideramos uma meta frágil, pois não há indicativo de quantidade na meta, apenas a previsão de continuidade da implantação, o que não permite acompanhamento e mesmo a exigência de seu cumprimento. De acordo com a pesquisa que realizamos para esta dissertação, a ampliação do tempo escolar fora implementada em cento e dezenove unidades escolares, o que representa 12% das escolas em funcionamento na rede pública estadual de educação.

A normatização para a implantação das escolas de tempo integral no estado de Goiás tem sido amparada, legalmente, apenas por Portaria da Secretaria de Estado da Educação. As escolas que apresentaram propostas para ampliação do tempo escolar e tiveram as propostas aprovadas pela equipe da Coordenação de Ensino Fundamental, receberam da Seduc/GO portarias⁷ autorizando o funcionamento. Poderia uma política pública educacional ser normatizada por Portaria? Por que não fora elaborada nenhuma legislação específica, nenhuma resolução ou decreto para garantir a continuidade do projeto?

A proposta de ampliação do tempo escolar em escolas estaduais fora apresentada ao CEE/GO, na Câmara de Educação Básica. Foram ouvidas, à época, a Secretária de Educação, a Superintendente do Ensino Fundamental e duas gestoras das unidades escolares que estão funcionando em tempo integral. Mas, não houve outra audiência sobre a proposta e, até o ano de 2010, nenhuma Resolução ou Parecer fora elaborado pelo colegiado.

A ausência de legislação específica sobre a ampliação do tempo escolar pode inviabilizar a continuidade da implementação da proposta de Escola Estadual de Tempo Integral, uma vez que a falta da legislação significa que o debate sobre a questão não foi amplo ao ponto de se efetivar enquanto política pública, o que compromete, especialmente, o financiamento da proposta.

⁷ A portaria, no direito administrativo brasileiro, constitui-se num ato instrumental do ato administrativo, ela é expedida por uma autoridade do Poder Executivo, que pode ser revogada por meio do mesmo ato instrumental, a qualquer momento, por outra autoridade que ocupe o cargo.

Gadotti (2009, p. 42) afirma que “uma questão para as novas experiências de ampliação do tempo escolar é saber até que ponto elas estão realmente enraizadas nas comunidades, para que a sua continuidade seja garantida”. Assim, para o autor:

O tempo integral, para ser efetivo, deve ser opção voluntária da escola ou de um conjunto de escolas. Não deve ser imposto. As escolas precisam ter condições para implantar essa inovação educacional. Precisam participar, desde o início, da discussão dessa nova política educacional e acompanhar o seu desenvolvimento. (GADOTTI, 2009, p. 36).

As experiências de ampliação do tempo escolar como proposta de oferta de educação integral continuaram a se desenvolver no país e percebemos no curso da nossa pesquisa que elas se configuram em projetos especiais. Muitas vezes esses projetos especiais são impostos às escolas e têm a mesma duração que o governo que os criou. No capítulo II abordaremos o contexto histórico em que a EETI em Goiás se constituiu, considerando as ações pedagógicas que se desenvolviam no Estado.

CAPÍTULO 2

A AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE GOIÁS: movimentos iniciais

Com base na análise do rol de documentos pesquisados na Seduc/GO, apontamos a seguir alguns fatores que, no âmbito do desenvolvimento das políticas públicas educacionais estaduais e nacionais, influenciaram a ampliação do tempo escolar nas escolas públicas da REE de Goiás: o Projeto Aprender e os Projetos de Atividades Educacionais Complementares; a diminuição das matrículas e o reordenamento da rede pública estadual de educação; a gestão democrática e do financiamento da educação básica; as ações de formação dos professores e o processo de reorganização do currículo escolar; e, por fim, os projetos de ampliação do tempo escolar em outros estados, municípios e, em nível nacional, o Programa Mais Educação.

A Seduc/GO publicou anualmente, de 1999 a 2010, documentos intitulados de *Diretrizes Operacionais*, trata-se de um material norteador do trabalho operacional e pedagógico das unidades escolares da REE. Optamos por concentrar a pesquisa apenas no último exemplar, o do ano de 2010, por entendermos que este último exemplar representa a versão mais atualizada das orientações. De acordo com a Seduc/GO:

Estas diretrizes permitem uma visão global da estrutura funcional da rede, ampliando a capacidade de inserção de todas as unidades. A partir dessa visão, é possível promover e acompanhar a implantação e a operacionalização das ações, dos projetos e dos programas da Secretaria de Estado da Educação, de forma integrada, por todos os servidores, em todas as instâncias. Programas como a Escola Estadual de Tempo Integral, a Ressignificação do Ensino Médio, a Merenda para todos e a Educação Inclusiva, entre outros, que são estruturantes, têm ampliado o seu alcance na medida em que a rede tem sistematizadas, nas diretrizes, as formas de operacionalizá-los. (GOIÁS, 2010, p. 09).

Com base na análise das Diretrizes Operacionais e em relatórios documentais, tem havido tendência em flexibilizar a organização do tempo e do espaço do currículo escolar, por meio do desenvolvimento de projetos como: *Projeto Aprender*, que é o projeto de educação desenvolvido para o ensino fundamental que prevê a volta dos alunos com necessidades de acompanhamento pedagógico no contraturno escolar e *Projetos de Atividades Educacionais Complementares* (Praecs) que foram desenvolvidos na REE de 1999 a 2010, com o objetivo de desenvolver atividades artísticas, esportivas, culturais, sobre o meio ambiente e de integração social.

2.1 O Projeto Aprender

A Seduc/GO com o propósito de reverter a situação de baixo rendimento escolar e assegurar o sucesso do aluno, elaborou o programa de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos denominado Projeto Aprender⁸, aprovado pela Resolução do CEE/GO nº 186, de 07 de junho de 2004. O referido projeto prevê as orientações didáticas e operacionais para o ensino fundamental no estado de Goiás.

Com a implantação do ensino fundamental de nove anos, as crianças de seis anos que pertenciam à etapa da educação infantil passaram a integrar a 1ª série do ensino fundamental de nove anos. Estabeleceu-se para organização da REE um período de dois anos destinados, especificamente, ao processo de alfabetização do aluno. Esses dois anos iniciais precisam ser planejados e desenvolvidos de forma contínua, integrada e cumulativa para que possam assegurar ao aluno da série inicial uma passagem natural (sem reprovação) à 2ª série e dar continuidade, de forma gradativa, à consolidação desse processo ao longo do ensino fundamental.

O Projeto Aprender apoia-se numa concepção de leitura pautada num processo de construção de significados ocasionados pela interação entre elementos textuais e conhecimentos prévios do leitor. Privilegia a aquisição e desenvolvimento de competências leitoras, escritoras e operatórias, de forma gradativa, que serão consolidadas ao longo do processo. Como referência e suporte para o planejamento, acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas foram elaboradas, para de 1ª a 5ª série, matrizes de habilidades e de atitudes direcionadoras à elaboração do Projeto Político-Pedagógico (GOIÁS, 2006a).

Os alunos das duas primeiras séries vivenciam atividades de ensino-aprendizagem planejadas com base em matrizes de habilidades gradativas, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e numa matriz específica relacionada à área afetivo-social. Todas as demais disciplinas são trabalhadas de forma interdisciplinar a estas, objetivando garantir a aquisição de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, necessários ao domínio prático do uso da língua em sua diversidade social, na resolução de situações problema. Trata-se de um momento especial em que se desenvolve um bloco alfabetizador. Daí a necessidade de que a escola tenha uma proposta pedagógica específica, contextualizada, e que contemple a diversidade de pensamentos e experiências existentes em sala de aula (GOIÁS, 2006a).

⁸ Observa-se que o Projeto Aprender, a partir de 2007, o projeto passa a ser denominado pela Seduc-GO como Projeto Aprendizagem.

Outra especificidade para as séries iniciais refere-se ao retorno no contraturno dos professores, coordenadores pedagógicos e alunos para atendimento às necessidades individuais de cada aluno e o aprofundamento em competências e habilidades e momentos coletivos de planejamento e estudos dos professores e coordenadores, assegurando assim, a formação continuada em serviço.

Conforme o relatório técnico de implantação da EETI em Goiás (GOIÁS, 2007c), os alunos das séries iniciais do ensino fundamental retornaram no contraturno escolar três vezes por semana. Os professores dessas séries tiveram a carga horária ampliada de 30h para 40h semanais e, os coordenadores pedagógicos, de 40h para 60h semanais.

2.2 Os Projetos de Atividades Educativas Complementares

Esse programa teve início em 1999, quando as escolas apresentavam para a Seduc/GO projetos de atividades extracurriculares que contribuíssem para o desenvolvimento integral do aluno da rede pública para serem executados no contraturno escolar. Os projetos deveriam conter uma programação de atividades coerentes com os objetivos de ensino da escola, sua realidade e suas possibilidades de recursos humanos e materiais.

As atividades extracurriculares eram desenvolvidas no contraturno escolar e a organização das turmas flexível, não obedecendo, necessariamente, a organização por ano escolar/idade. Por exemplo, os estudantes de qualquer turma do ensino fundamental poderiam participar das atividades de capoeira, as atividades poderiam ser desenvolvidas com os alunos de uma única turma ou mesmo com parte deles.

O número de projetos desenvolvidos por escola variava de acordo com o porte⁹ da mesma. Nessa perspectiva, quanto maior o número de estudantes na unidade escolar, maior o número de projetos que a escola podia apresentar à Seduc/GO, o que significava que as escolas menores, com poucos alunos, tinham poucas oportunidades de desenvolver os Praecs.

Em nossa pesquisa não foi possível localizar os registros quantitativos ou qualitativos dos projetos desenvolvidos pelas escolas entre os anos de 1999 a 2007, mas tivemos acesso a um relatório acerca das categorias e das quantidades dos Praecs desenvolvidos entre os anos de 2008 a 2010.

Quadro 1 – PRAEC: Relatório quantitativo de Projetos por Categoria – Seduc/GO

Continua -

⁹ Esclarecemos que as escolas na rede pública estadual de educação são categorizadas de acordo com o número de alunos para fins de operacionalização funcional.

Categoria – ARTE	Quantidade 2008	Quantidade 2009	Quantidade 2010
Artes Visuais	35	38	45
Bandas e Fanfarras	153	181	167
Conjunto de Cordas	1	2	4
Coral	54	59	47
Dança	87	125	76
Ensino Coletivo de Violão	9	15	13
Teatro	89	82	48
Outros	124	94	88
SUBTOTAL 1	552	596	488
Categoria – ESPORTE	Quantidade 2008	Quantidade 2009	Quantidade 2010
Atletismo	7	8	10
Basquetebol	25	16	12
Capoeira	4	3	6
Futsal	164	151	150
Handebol	54	44	36
Natação	8	14	9
Tênis de mesa	10	14	13
Voleibol	87	86	66
Xadrez	47	38	36
Outros	37	16	23
SUBTOTAL 2	443	390	361
Categoria – MEIO AMBIENTE	Quantidade 2008	Quantidade 2009	Quantidade 2010
(Re)aproveitamento dos alimentos e papel da família na construção dos bons hábitos alimentares	3	1	1
Agenda ambiental na escola e na comunidade	15	11	8
Agricultura e meio ambiente	10	9	13
Educação ambiental na horta escolar	157	168	159
Educação e reeducação alimentar	10	7	6
Jardinagem e/ou arborização na escola e na comunidade	23	20	23
Leis ambientais e suas aplicabilidades	6	2	2
Oficinas ambientais	8	7	5
Papel da comunidade e da sociedade na preservação e conservação ambiental	67	63	56
Produção e consumo	5	5	4
Reaproveitamento de resíduos sólidos	12	13	12
Reflorestamento	11	15	12
Resgate cultural e preservação ambiental	59	51	37
Outros	58	36	43
SUBTOTAL 3	444	408	381
Categoria – INTEGRAÇÃO SOCIAL	Quantidade 2008	Quantidade 2009	Quantidade 2010
Desenvolvimento sustentável	4	2	X
Direitos humanos	4	4	5
Diversidade cultural / étnico-racial e de gênero	26	11	13
Ética	3	4	5
Melhoria da qualidade de vida	41	99	64

Encerra Quadro 1

Categoria – INTEGRAÇÃO SOCIAL	Quantidade 2008	Quantidade 2009	Quantidade 2010
O esporte como meio de inclusão social e como fator fortalecedor de saúde e da socialização	18	12	11
Trabalhos artesanais	4	4	2
Vivência Cidadã	173	149	124
Outros	245	228	167
SUBTOTAL 4	518	513	391
TOTAL GERAL :	1957	1907	1621

Fonte: SEDUC/GO, 2010.

Como podemos observar no Quadro 1, os projetos eram divididos por categorias: Arte, Esporte, Meio Ambiente e Integração Social. Não foi possível identificarmos quais atividades seriam consideradas “outros”. Na categoria Arte, observa-se o predomínio da atividade de bandas e fanfarras em detrimento, por exemplo, da atividade conjunto de cordas, Será que o conjunto de cordas não é uma atividade significativa para os estudantes da escola pública? Ou será que as condições para desenvolver as atividades de bandas e fanfarras foram melhor asseguradas do que a de conjunto de cordas? As escolas teriam condições materiais e de pessoal para desenvolver qualquer atividade pretendida?

Na categoria Esporte, o futsal é a atividade predominante seguida pelo voleibol, enquanto, até por falta de espaço físico adequado, a natação foi pouco oferecida aos estudantes. Na categoria Meio Ambiente, as atividades mais oferecidas foram a educação ambiental na horta escolar e o papel da comunidade e da sociedade na preservação e conservação ambiental. Na categoria Integração Social, nota-se que a atividade mais desenvolvida não pode ser identificada, seguida desta a atividade vivência cidadã foi a mais oferecida. Por que algumas atividades foram predominantes e que atividades foram estas? O que foi desenvolvido durante essas atividades? Uma das hipóteses que levantamos é que a definição das atividades desenvolvidas pelos Praec’s estão relacionadas com a formação dos professores, por exemplo, a atividade de banda e fanfarra predomina pela falta de professores com formação para outras atividades relacionadas à área de Música.

Os dados indicam que com o desenvolvimento do projeto houve a intenção de ampliar a jornada escolar dos alunos com atividades direcionadas no contraturno, porém, as atividades não se destinavam a toda a escola e sim, a apenas um grupo de alunos, de acordo com o projeto em desenvolvimento. Todavia, houve uma redução de 17% no número de Praecs entre os anos de 2008 a 2010. O que teria ocasionado essa diminuição? Uma das hipóteses foi a dificuldade de modulação dos professores. O professor recebia essas aulas como complemento da carga-horária e, a cada ano, tinham que renovar o projeto na

Seduc/GO, não havia garantia de continuidade. Então, os professores preferiam garantir a carga-horária com as aulas no currículo básico do que com os projetos. Outra hipótese seria que os Praec's passaram a ser desenvolvidos nas EETIs.

2.3 Diminuição das matrículas, reordenamento da Rede Estadual e ampliação do tempo escolar

O segundo fator relevante para a ampliação do tempo escolar trata-se da diminuição contínua de matrículas na educação básica na rede estadual, processo em curso desde 1999, que pode ser atribuído inicialmente, à municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental ou mesmo, pela corrida às escolas privadas (GOIÁS, 2009b).

De acordo com Relatório Técnico do Censo Escolar 2010¹⁰, o decréscimo observado na matrícula em toda a educação básica decorre, principalmente, da acomodação do sistema educacional, em especial na modalidade regular do ensino fundamental, etapa de ensino com histórico de retenção e, conseqüentemente, altos índices de distorção idade/série.

A tendência é a de se corrigir a histórica distorção idade/série e com a melhoria demonstrada nos indicadores de rendimento escolar, o movimento chamado pelos especialistas de fluxo escolar tende a se estabelecer no cenário da educação brasileira.

O aumento no número de alunos que ultrapassam os anos iniciais do ensino fundamental amplia a demanda para os anos finais dessa etapa de ensino. Essa dinâmica, apresentada com menor intensidade do que nos anos iniciais, tem aumentado o número de concluintes nos anos finais do ensino fundamental. Essa movimentação é positiva, desde que ocorra até o limite do tamanho da população de 6 a 14 anos, em consonância com o aumento da proporção de alunos na idade correta em cada série. Isso precisa acontecer sem prejuízo dos indicadores medidos pelas avaliações em larga escala, como preconiza o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). (BRASIL, 2011). Essa dinâmica precisa ser monitorada e acelerada para que haja ampliação da demanda para ensino médio. O aluno potencial do ensino médio é o aluno concluinte do ensino fundamental. No caso do ensino médio, mantido o raciocínio acima, a estimativa é que a situação de equilíbrio da matrícula esteja em torno de 10,3 milhões de alunos, contra os atuais 8,3 milhões.

Conforme a Tabela 2 podemos observar que as matrículas nas escolas públicas de educação básica, em Goiás, entre os anos de 1999 a 2008, diminuíram e aumentaram as

¹⁰ Relatório disponível no endereço eletrônico: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf>. Acesso em: 24 de maio de 2011.

matrículas nas escolas privadas. Essa tendência também foi observada no Relatório Técnico do Censo Escolar 2010. Todavia, houve uma diminuição no atendimento da rede estadual aos alunos do ensino fundamental e um aumento do atendimento aos alunos no ensino médio em Goiás, o que consideramos correto, pois o Estado deve cuidar, sobretudo, deste nível de ensino.

Tabela 2 - Matrículas por dependência administrativa na educação básica em Goiás (1999 a 2008)

Ano	Dependência Administrativa				Total
	Estadual	Federal	Municipal	Privada	
1999	935.434	4.644	482.356	154.832	1.577.266
2000	899.049	4.099	528.654	154.501	1.586.303
2001	858.207	2.651	550.276	199.961	1.611.095
2002	869.326	5.241	577.014	216.084	1.667.665
2003	822.776	5.196	590.582	228.901	1.647.455
2004	784.262	4.687	607.331	267.934	1.664.214
2005	737.524	5.766	612.510	261.325	1.617.125
2006	728.134	5.255	611.708	250.625	1.595.722
2007	669.892	5.979	599.175	212.080	1.487.126
2008	610.505	5.998	610.138	236.012	1.426.653

Fonte: GOIÁS, 2009b.

Entre as consequências da diminuição das matrículas na escola pública, no estado de Goiás, foi o fechamento de salas de aula, ou turmas, conforme podemos observar na Tabela 3:

Tabela 3 - Turmas por dependência administrativa (1999 a 2008)

Ano	Dependência Administrativa				Total
	Estadual	Federal	Municipal	Privada	
1999	25.825	147	13.912	7.304	47.188
2000	24.715	134	15.641	7.394	47.704
2001	23.448	96	16.828	9.178	49.550
2002	22.768	79	17.447	9.707	50.001
2003	21.121	72	18.047	10.019	49.259
2004	20.041	69	20.296	11.478	51.884
2005	19.468	82	20.841	11.371	51.762
2006	19.558	76	20.974	10.976	51.584
2007	19.191	65	22.853	9.595	51.704
2008	18.708	54	23.183	10.918	52.863

Fonte: GOIÁS, 2009b.

No ano de 2003, fora realizado pela então Superintendência de Planejamento e Avaliação da Seduc/GO, um amplo estudo sobre a REE em termos de otimizar o uso dos espaços escolares. O estudo foi realizado nos 246 municípios do estado, incluindo todos os distritos e escolas do campo. Verificou-se que haviam no mesmo município duas ou mais escolas com número reduzido de alunos, prédios grandes e ociosos, alguns funcionavam em

apenas um turno, outros tinham salas de aula desocupadas nos três turnos. Fez-se juntamente com a comunidade escolar o estudo da REE por município tendo como resultado o fechamento de escolas por falta de alunos e uma reorganização dos espaços e prédios escolares. Em alguns prédios onde funcionavam o ensino fundamental e médio, os alunos de uma das etapas foram remanejados, passando a funcionar apenas uma etapa de ensino no prédio escolar, surgindo assim, as escolas de referência do ensino médio. A Seduc/GO criou em 2007, a Gerência de Desenvolvimento e Reordenamento da Rede com o papel de:

Realizar a orientação, acompanhamento, monitoramento e avaliação da Rede Estadual de Ensino a partir de estudos de demanda que embasam o processo de Reordenamento da Rede, realizado em parceria com as Subsecretarias Regionais de Educação e a direção das unidades escolares de educação básica, assim como, com as Secretarias Municipais de Educação, com o objetivo precípua de estabelecer as regras de demanda e de atendimento a essas demandas identificadas, na realização da Matrícula Informatizada. (GOIÁS, 2010, p. 103).

É importante ressaltar que o número médio de estudantes por turma na rede estadual é de vinte e oito estudantes, todavia, há uma concentração da população goiana nos grandes municípios, o que aumenta a demanda por escolas nessas regiões. Essa situação tem provocado a concentração de um número grande de alunos em algumas regiões e um número reduzido n'outras, por exemplo, em Senador Canedo, cidade do entorno da capital, que teve um crescimento populacional grande na última década, o número de alunos em sala de aula chega a sessenta estudantes nos anos finais do ensino fundamental, por isso faltam salas de aula. Enquanto em outros municípios que de acordo com o Censo Populacional do IBGE, tiveram um decréscimo populacional, o número de alunos em sala de aula é, em média, de quinze alunos nos anos finais do ensino fundamental (GOIÁS, 2009b).

A Lei Complementar nº 85/2011 alterou o Artigo 34 da Lei Complementar nº 26/1998, acrescentando o § 3º e determinando quanto ao número de alunos:

Art. 34. A relação adequada entre o número de alunos e o professor, na rede pública e na educação infantil e ensino fundamental da rede privada deve levar em conta as dimensões físicas das salas de aula, as condições materiais dos estabelecimentos de ensino, as necessidades pedagógicas de ensino e aprendizagem, visando à melhoria da qualidade do ensino e, também, ao máximo de:

- a) 25 alunos para a pré-escola;
- b) 30 alunos para as duas primeiras séries do ensino fundamental;
- c) 35 alunos para as terceiras e quartas séries do ensino fundamental;
- d) 40 alunos para as quinta a oitava séries do ensino fundamental e para o ensino médio.

§ 1º - Os critérios para definição da relação do número de criança/adulto serão, nas creches, definidos pelo Conselho Estadual de Educação.

§ 2º - Estabelece-se como critério, para a definição das dimensões físicas adequadas, o espaço de 1,2m² e 2,5m² para o professor, ressaltando-se os limites acima.

§ 3º No ensino médio, da rede privada, a relação adequada entre o número de alunos e o professor atenderá aos requisitos constantes do caput e, também, ao máximo de 50 (cinquenta) alunos. (GOIÁS, 2011).

Com o reordenamento da rede, tem sido possível ao estado planejar a construção de escolas em regiões com maiores demandas e otimizar os espaços escolares nas regiões com demandas menores.

Pode-se analisar que as escolas estaduais de tempo integral desenvolveram-se onde havia a disponibilidade do espaço, provocada pela diminuição da matrícula e pela redução do número de turmas. Esse fator foi importante na definição do local para a implantação da proposta de ampliação do tempo escolar, uma vez que um dos critérios estabelecidos pela Seduc/GO foi a escola dispor de salas de aula disponíveis no contraturno de funcionamento. Esse critério pode ter definido que as escolas onde as matrículas tiveram maior decréscimo e houve, conseqüentemente, a redução no número de turmas escolares, apresentassem projetos para ocupação do espaço escolar com atividades pedagógicas no contraturno, construindo nesses espaços a Escola Estadual de Tempo Integral.

Todavia, essa hipótese, que a EETI foi implantada onde houve diminuição de matrículas, não se confirma nos documentos que analisamos na Seduc/GO. Pois pudemos observar que foram aprovados projetos na capital, Goiânia, e em grandes municípios do estado como em Anápolis e Aparecida de Goiânia, inclusive funcionando nessa última, num prédio do antigo Projeto Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC). Estas são localidades onde o número de matrícula mantêm-se elevado, enquanto escolas que dispunham de salas vagas e poucas matrículas, não apresentaram propostas para ampliação do tempo escolar. Portanto, não parece que esse fator é mais determinante do que a decisão coletiva da comunidade escolar para a apresentação de proposta para transformar a escola em EETI.

2.4 A democratização da gestão escolar e a descentralização dos recursos financeiros: a construção da autonomia na escola

A democratização da gestão escolar também é um fator que merece destaque na implementação da EETI no estado de Goiás. Para fazer cumprir a Lei nº 9.394/1996, que em consonância à CF/1988, estabelece como um dos princípios da Educação Nacional a “gestão democrática do ensino público, na forma da Lei”; no estado de Goiás a Lei Complementar nº 26/1998 previu no Parágrafo 2º do Artigo 106 “o regime de eleições diretas para Diretores das Escolas descritas na presente lei” (GOIÁS, 1998). Com efeito, a Lei nº 13.564/1999

regulamentou as eleições de diretores da Rede Estadual de Ensino, determinando sua realização no último dia letivo do mês de novembro de 2000.

As eleições de 2003 e 2005 foram normatizadas pela Resolução CEE/GO nº 29/2003. Tal marco apresentou uma inovação: a partir de 2003, as candidaturas, não seriam apenas para gestores mas para uma chapa constituídas de candidatos a diretor e vice-diretor.

Em 2007, em meio a greve dos professores da rede estadual e das pressões políticas, especialmente, por parte de políticos que ainda veem como oportunidade a indicação partidária de gestores escolares, para suprimir as eleições nas escolas estaduais, as eleições para diretores foram regulamentadas pela Resolução CEE/CP nº 03/2007. Neste processo eleitoral, a normatização do CEE/GO exigia a inscrição de chapas compostas de candidatos para três cargos: diretor, vice-diretor e secretário geral.

A partir de 2009, as eleições foram regulamentadas pela Resolução CEE/CP nº 04/2009, mantendo a eleição do grupo gestor, composto pelos três cargos já citados. Analisando as políticas educacionais e o processo de democratização das escolas públicas brasileira, Dourado (2007, p. 926) afirma que

A constituição e a trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, têm sido marcadas hegemonicamente pela lógica da descontinuidade, por carência de planejamento de longo prazo que evidenciasse políticas de Estado em detrimento de políticas conjunturais de governo. Tal dinâmica tem favorecido ações sem a devida articulação com os sistemas de ensino, destacando-se, particularmente, gestão e organização, formação inicial e continuada, estrutura curricular, processos de participação.

Pesemos as considerações do autor acrescentando a elas o processo tumultuado em que tem se dado as eleições para gestores na rede estadual em Goiás para compreendermos as dificuldades de se consolidar a gestão democrática no âmbito da escola no sentido de se construir uma gestão dialógica, participativa. Com tantas dificuldades, os gestores, mesmo eleitos pela comunidade escolar, tornam-se gerentes operacionais de programas desarticulados vindos de um sistema de educação ainda inexistente, inviabilizando ainda mais o cumprimento dos objetivos que se espera da escola pública. Para Fonseca, Toschi e Oliveira (2004, p. 23),

As inovações apresentadas como soluções, podem se tornar um problema, porque agravam ainda mais a sobrecarga de trabalho, definem mudanças superficiais e claramente burocráticas nos novos papéis, e pouco contribuem para a democratização do poder e para a construção de novos conceitos sobre a qualidade do ensino.

Entendemos que por meio do exercício da gestão democrática seria a escola e os envolvidos no processo educacional, que deveriam definir, inclusive, pela implementação de um projeto de ampliação do tempo escolar, ou não. No entanto, o que se percebe é que as definições acerca do processo educacional são externas à comunidade escolar. Daí a importância da consolidação da gestão democrática das escolas públicas para fortalecer os processos de decisão dentro da comunidade escolar e diminuir os riscos das interferências externas às quais a escola está exposta. Mas, além de definir pela implementação ou não de projetos e programas educacionais, à comunidade escolar caberia ainda e, principalmente, a participação na definição das concepções e dos conceitos que orientam a inovação. Voltando aos autores Fonseca, Toschi e Oliveira (2004, p. 24):

As mudanças podem atingir a escola e o processo de ensino, introduzindo novos projetos, novos programas, materiais curriculares, estratégias de ensino – aprendizagem, modelos didáticos e outras formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da sala de aula. Muitas dessas mudanças prestam-se apenas a modernizar a escola, mas não diluem o conservadorismo das concepções sobre o ensino e a aprendizagem e nem sobre o aluno.

Os autores destacam ainda que a reação considerada por resistência dos professores aos projetos concebidos fora da escola, “podem ser decorrentes da própria imposição de propostas que se sobrepõem à história institucional” (FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004, p. 26).

O desenvolvimento da política de gestão democrática está aliado à política de financiamento das ações pedagógicas realizadas pelas escolas. No âmbito das políticas públicas, o financiamento das ações previstas pela escola tem previsto à descentralização dos recursos financeiros, promovendo o desenvolvimento da autonomia escolar, inclusive influenciando a construção do PPP e do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola).

O Fundeb¹¹, fundo de natureza contábil e de âmbito estadual (Fundo por estado e Distrito Federal) com vigência determinada de 2007 a 2020, ao prever um fator de ponderação diferenciado para as diferentes etapas e modalidades da educação básica, influencia nas políticas propostas pelas escolas públicas (BRASIL, 2007c).

¹¹ Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. O Fundeb é formado por parcela financeira de recursos federais e por recursos provenientes dos impostos e das transferências dos estados, Distrito Federal e municípios vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica como mecanismo de ampla redistribuição de recursos vinculados à educação no país, se fazia necessária para que todas as etapas e as modalidades desse nível de ensino, e os entes governamentais que as oferecem à sociedade, pudessem contar com recursos financeiros com base no número de alunos matriculados, concorrendo, dessa forma, para a ampliação do atendimento e a melhoria qualitativa do ensino oferecido. (BRASIL, 2007c).

O Decreto Presidencial nº 6.253/2007 que regulamentou a Lei nº 11.494/2007, criando o Fundeb, estabelece que seja considerada educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares (BRASIL, 2007b).

O Fundo compreende a educação integral como uma modalidade da educação básica e prevê fatores de ponderação para esses desdobramentos. Apresentamos abaixo uma tabela com os dados relativos ao exercício de 2008:

Tabela 4 - Fatores de ponderação fixados para os segmentos da educação básica (2008)

Segmentos da Educação Básica Considerados	Fatores de ponderação fixados para 2008
Creche pública em tempo integral	1,10
Ensino fundamental em tempo integral	1,20
Ensino médio em tempo integral	1,30
Creche pública em tempo parcial	0,80
Anos iniciais do ensino fundamental em tempo parcial	1,05
Anos finais do ensino fundamental em tempo parcial	1,10
Ensino médio em tempo parcial	1,20

Fonte: BRASIL, 2009a.

O fator de ponderação de 1,10 fixado para a creche pública em tempo integral significa um acréscimo de 10% ao valor anual fixado por matrícula nesse segmento; o fator de 1,20 e de 1,30 fixados respectivamente para o ensino fundamental e ensino médio em tempo integral, significam 20% e 30% de acréscimo ao valor anual por matrícula nessas etapas de ensino.

Para ilustrar, mostraremos na tabela abaixo o valor anual por aluno estimado para o ensino fundamental para o estado de Goiás, com base na Portaria Interministerial nº 538-A, de 26 de abril de 2010 (BRASIL, 2010b).

Tabela 5 - Valor anual por aluno estimado, para o ensino fundamental nas diferentes etapas/área em Goiás (2010)

Séries iniciais urbanas	Séries iniciais rural	Séries finais urbana	Séries finais rural	Tempo Integral
1.695,27	1.949,56	1.864,80	2.034,32	2.119,09

Fonte: BRASIL, 2010b.

Observamos que de acordo com a Portaria, o fator de ponderação do Fundeb determinado de 20% em relação ao tempo integral é calculado com base no menor valor, ou seja, no valor das séries iniciais urbanas. Apesar de esse não ser o foco desta pesquisa, pode-se constatar que a questão do financiamento previsto pelo Fundeb para o segmento tempo integral na educação básica é fator que carece de estudos futuros, pois a ampliação do tempo

escolar requer investimentos substanciais em infraestrutura escolar, em pagamento dos profissionais da educação e na manutenção das escolas.

De acordo com a pesquisa que realizamos nos documentos da Seduc/GO, o processo de construção da gestão democrática aliado à política de descentralização dos recursos financeiros, por meio de programas de financiamento como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Programa Estadual Dinheiro Direto na Escola (Proescola), colaboraram para o desenvolvimento da autonomia escolar e com a implantação da ampliação do tempo escolar em Goiás. Pode-se afirmar que a escola ao receber esses recursos financeiros, pode planejar os gastos de forma coletiva, autônoma e com base na realidade local desperta-se para novas oportunidades pedagógicas, inclusive, de organização do tempo escolar. Porém, concordamos com Dourado (2007, p. 927) que essa política de descentralização de recursos:

Em muitos casos, resultou em ajustes e arranjos funcionais dos processos em curso nesses espaços, alterando, por vezes, a lógica e a natureza das escolas e, em alguns casos, a sua concepção pedagógica, a fim de cumprir obrigações “contratuais” com o governo federal no âmbito da prestação de contas. (Grifos do autor).

As políticas educacionais de democratização da gestão escolar e de descentralização de recursos financeiros, por mais contraditórias que sejam suas constituições e finalidades, de acordo com os documentos da Seduc/GO, foram a base para a ampliação do tempo escolar. Dizemos contraditórias porque consideramos que os recursos deveriam ser utilizados para financiar os projetos e inovações planejados e concebidos pela escola, no entanto, os recursos financiam projetos e inovações que o MEC elabora e envia à escola apenas para gerenciamento e operacionalização. E, como já afirmamos anteriormente, essa pode ser uma das causas para o comprometimento da eficácia da gestão democrática na escola.

Pesquisa realizada pela UnB e Universidade Federal de Goiás (UFG) sobre o planejamento das escolas em Goiás, aponta que houve maior influência da Seduc/GO no processo de institucionalização do PDE-Escola em detrimento ao processo de implantação do PPP. O PDE-Escola foi bem acolhido na escola pois encontrou um ambiente favorável para sua implantação, pois pressupunha o recebimento de recursos por parte das escolas. (FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004, p. 190).

A pesquisa também apontou que as escolas têm dificuldades em diferenciar e entender o que significa um e outro instrumento, e acabam por serem induzidas a privilegiar,

de certa forma, a construção do PDE-Escola que “lança mão de uma estratégia gerencial, normativa e centralizadora, que contradiz o princípio da gestão democrática, proclamado na legislação educacional brasileira” (FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004, p. 197).

De acordo com os autores responsáveis pela pesquisa,

Fica evidente que dentro de uma mesma esfera governamental, convivem duas concepções antagônicas de gestão educacional, provenientes de diferentes matrizes teóricas: uma de caráter burocrático que internaliza modelos concebidos por agências financeiras internacionais, e outra, que sinaliza a aspiração da comunidade educativa por uma escola mais autônoma e de qualidade, e que se conhece como Projeto Político-Pedagógico. (FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004, p. 197).

O que fica também evidente é que a Seduc/GO ao privilegiar a implementação do PDE-Escola definiu sua matriz teórica de cunho gerencialista, essa questão pode exemplificar uma das dificuldades de se concretizar a autonomia na escola e fortalecer a gestão democrática no contexto exposto.

2.5 As ações de formação continuada dos professores e a reorientação curricular no contexto da ampliação do tempo escolar em Goiás

Conforme a pesquisa que realizamos na Seduc/GO, houve entre os anos de 1999 a 2010, a realização de formação continuada dos professores da rede estadual em momentos coletivos, na própria unidade escolar. Essas ações de formação se desenvolveram por meio da implantação de grupos de estudos de professores, organizados por áreas do conhecimento, e, orientados pelos coordenadores pedagógicos e pela equipe gestora das unidades escolares. Esse processo de formação de professores iniciou-se em 1999, coordenado pelo Ministério da Educação por meio do Programa PCN em Ação, abrangendo os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. A partir de 2003, a Seduc/GO assumiu o processo de formação dos professores e ampliou o programa de formação em serviço para toda a rede da educação básica, dando início a um amplo processo de reorientação curricular do 1º ano ao 9º ano do ensino fundamental, promovendo na rede estadual uma ampla reflexão sobre o currículo nas unidades escolares a fim de garantir:

- redução das taxas de evasão e repetência nas escolas estaduais;
- implementação de uma proposta curricular com novos recortes, abordagens de conteúdos e práticas docentes que assumam as aprendizagens específicas de cada área valorizando a cultura local e juvenil.
- aprendizagens ligadas à leitura e à produção de textos, como compromisso de todas as áreas do conhecimento;
- ampliação dos espaços de discussão pedagógica coletiva nas escolas e nas Subsecretarias Regionais de Educação. (GOIAS, 2010, p. 63)

Nesse contexto, em 2007, a Seduc/GO por meio da Superintendência de Educação Básica criou o Núcleo de Desenvolvimento Curricular. Trata-se de um setor responsável pela escrita, implantação e implementação do currículo escolar na rede estadual de educação (GOIÁS, 2010, p. 59). Esse núcleo responsabilizou-se pelo desenvolvimento do processo de reorientação curricular (que teve início em 2004) com a incumbência de mobilizar o coletivo de educadores goianos com o objetivo de desenvolver um currículo norteado pela cultura local e juvenil e pelo desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em todas as áreas do conhecimento, promovendo a diminuição do fracasso escolar e a possibilidade efetiva do exercício pleno da cidadania.

As reflexões e debates realizados ao longo do período de reorientação curricular foram sistematizados e escritos nos trinta e cinco cadernos, conforme quadro seguinte.

Quadro 2 - Cadernos da Reorientação Curricular – Seduc/GO

CADERNO	TEMA
Caderno 1	Direito à Educação – Desafio da Qualidade
Caderno 2	Um Diálogo com a Rede – Análise de Dados e Relatos
Caderno 3	Currículo e Práticas Culturais – As Áreas do Conhecimento
Caderno 4	Relatos de Práticas Pedagógicas
Caderno 5	Matrizes Curriculares do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental
Caderno 5.1	Matrizes Curriculares e Sequências Didáticas - Correção de Fluxo Idade Ano Escolar
Caderno 5.2	Matrizes Curriculares – Educação de Jovens e Adultos
Caderno 6.1	Sequências Didáticas – convite à ação - 1º ao 5º ano – Interdisciplinar
Caderno 6.2.1	Sequências Didáticas – convite à ação – 6º e 7º anos - Artes Visuais
Caderno 6.2.2	Sequências Didáticas – convite à ação – 6º e 7º anos – Dança
Caderno 6.2.3	Sequências Didáticas – convite à ação – 6º e 7º anos – Música
Caderno 6.2.4	Sequências Didáticas – convite à ação – 6º e 7º anos – Teatro
Caderno 6.3	Sequências Didáticas – convite à ação – 6º e 7º anos – Ciências
Caderno 6.4	Sequências Didáticas – convite à ação – 6º e 7º anos - Educação Física
Caderno 6.5	Sequências Didáticas – convite à ação – 6º e 7º anos – Ens. Religioso
Caderno 6.6	Sequências Didáticas – convite à ação – 6º e 7º anos – Geografia
Caderno 6.7	Sequências Didáticas – convite à ação – 6º e 7º anos – História
Caderno 6.8.1	Sequências Didáticas – convite à ação – 6º e 7º anos - Língua Espanhola
Caderno 6.8.2	Sequências Didáticas – convite à ação – 6º e 7º anos - Língua Inglesa
Caderno 6.9	Sequências Didáticas – convite à ação – 6º e 7º anos - Língua Portuguesa
Caderno 6.10	Sequências Didáticas – convite à ação – 6º e 7º anos – Matemática
Caderno 7.1	Sequências Didáticas – convite à ação - 1º ao 5º ano - Interdisciplinar
Caderno 7.2.1	Sequências Didáticas – convite à ação – 8º e 9º anos - Artes Visuais
Caderno 7.2.2	Sequências Didáticas – convite à ação – 8º e 9º anos – Dança
Caderno 7.2.3	Sequências Didáticas – convite à ação – 8º e 9º anos – Música
Caderno 7.2.4	Sequências Didáticas – convite à ação – 8º e 9º anos – Teatro
Caderno 7.3	Sequências Didáticas – convite à ação – 8º e 9º anos – Ciências
Caderno 7.4	Sequências Didáticas – convite à ação – 8º e 9º anos - Educação Física
Caderno 7.5	Sequências Didáticas – convite à ação – 8º e 9º anos – Ensino Religioso
Caderno 7.6	Sequências Didáticas – convite à ação – 8º e 9º anos – Geografia
Caderno 7.7	Sequências Didáticas – convite à ação – 8º e 9º anos – História
Caderno 7.8.1	Sequências Didáticas – convite à ação – 8º e 9º anos - Língua Espanhola
Caderno 7.8.2	Sequências Didáticas – convite à ação – 8º e 9º anos - Língua Inglesa
Caderno 7.9	Sequências Didáticas – convite à ação – 8º e 9º anos - Língua Portuguesa
Caderno 7.10	Sequências Didáticas – convite à ação – 8º e 9º anos – Matemática

Fonte: GOIÁS, 2010.

Participaram desse processo de elaboração, professores efetivos da Seduc/GO lotados como técnicos educacionais, na Coef; docentes das unidades escolares da rede estadual; professores consultores das universidades goianas: Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Universidade Estadual de Goiás (UEG) e UFG; e, assessores do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Esses cadernos foram publicados e distribuídos para todos os professores da rede, são os norteadores para o desenvolvimento curricular na rede estadual de educação de Goiás.

Estes cadernos têm como objetivo contribuir para a elaboração de propostas curriculares a partir das especificidades do contexto da escola, pautadas numa abordagem transformadora e em constante construção-interação entre os profissionais da rede e toda a comunidade escolar (GOIÁS, 2010, p. 63). Nessa perspectiva, os documentos sobre a EETI fazem referência aos cadernos e afirmam que os mesmos devem nortear a integração curricular das ações realizadas no contraturno escolar, quando são oferecidas as atividades de ampliação do conhecimento. Sobre o conceito de integralidade, para Gadotti (2009, p. 98),

Numa escola de tempo integral, o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos. O princípio da integralidade não pode ser estendido apenas ao aluno. O professor também precisa ter direito ao horário integral numa só escola para lhe permitir tempo para preparar e planejar suas aulas, produzir material didático e possibilitar o seu aprimoramento profissional, indispensável ao exercício da docência.

Com relação às questões citadas por Gadotti (2009), no que diz respeito a formação dos professores, os documentos da Seduc/GO apontam que as ações de formação continuada dos professores e ao acompanhamento pedagógico sistematizado, têm sido realizados com base na reorientação curricular e privilegiam o diálogo entre a teoria e a prática, bem como a articulação entre os diferentes saberes que envolvem o ensino (GOIÁS, 2010, p. 63).

De acordo com os documentos da reorientação curricular, esse novo caminho mostra possibilidades de direções e orientações à escola, para que cumpra a sua função social de “ampliar a compreensão de mundo das novas gerações por meio dos conhecimentos historicamente acumulados, formando cidadãos críticos, solidários e participantes do projeto de democratização e humanização da sociedade” (GOIÁS, 2006a, p. 20).

2.6 Experiências de ampliação de tempo escolar e suas influências para a Secretaria de Estado da Educação

Ao analisarmos o contexto das políticas públicas educacionais acerca da ampliação do tempo escolar, em âmbito nacional, podemos afirmar que a partir de 2005, notadamente por causa da necessidade de se cumprir as metas previstas no PNE, com a aprovação do Fundeb e com o desenvolvimento do PDE, volta a aflorar o debate acerca da ampliação do tempo escolar e educação integral. Essas experiências mais recentes de organização para realizar a ampliação do tempo escolar desenvolvidas no Brasil vêm se configurando, de acordo com Cavaliere (2009, p. 52),

[...] em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele.

Para Cavaliere (2009), a primeira vertente na qual a “ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem” (p.53), tem se desenvolvido nas redes estaduais de educação. Já na segunda vertente, a “ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas” (p.53), tem se manifestado na organização da ampliação do tempo escolar nas redes municipais de educação. Compreendemos que o que diferencia as duas vertentes é o caráter político-filosófico de educação integral implícito nas diferentes políticas de ampliação do tempo escolar, a primeira, com o propósito de formação escolar e, a segunda, com o caráter de proteção social.

A afirmação da autora referente à categorização das experiências em duas vertentes pode ser verificada quando ela analisa algumas experiências desenvolvidas em âmbito municipal e estadual e a descrição enquadra-se em uma ou n’outra vertente, conforme observaremos a seguir.

As experiências desenvolvidas na rede municipal de educação se configuram na segunda vertente, a de caráter de proteção social, tais como o *Programa Escola Integrada*¹², que vem sendo desenvolvida no município de Belo Horizonte desde 2006, e trata-se de uma

¹² Está Disponível no endereço eletrônico <<http://smedbh.blogspot.com/2011/03/interacao-festival-de-escolas.html>>, um vídeo sobre o projeto Escola Integrada em Belo Horizonte. O vídeo mostra um festival que aconteceu em dezembro de 2010, abrangendo as escolas integradas do município. Há depoimentos dos gestores, dos professores e dos alunos.

experiência de educação integral que tem como objetivo oferecer aos alunos, além das aulas de reforço, conhecimento em outros campos de saberes. Para isso, são utilizados diversos espaços educativos disponíveis na cidade, tais como: clubes, parques, praças, museus, cinemas, entre outros. “O Programa funciona com o auxílio de monitores de universidades e agentes comunitários” (CAVALIERE, 2009, p. 53).

O *Programa São Paulo é uma Escola*¹³, experiência na cidade de São Paulo, desde 2005, também se aproxima da segunda vertente, descrita por Cavaliere (2009). O programa organiza o antes e o depois da aula, com atividades culturais, esportivas e recreativas. A adesão ao programa é voluntária ao aluno. Para o desenvolvimento das atividades são utilizados diversos ambientes educativos, tais como “as próprias escolas, os Centros Educacionais Unificados (Ceus), parques, praças, centros culturais, museus, balneários e o Sambódromo” (CAVALIERE, 2009, p.53).

De acordo com Cavaliere (2009, p.53), os projetos dessas duas capitais estão inseridos na Rede Brasileira de Cidades Educadoras, ligada à Associação Internacional de Cidades Educadoras que tem como base a Declaração de Barcelona, de 1990.

Outro programa dessa vertente é o *Programa Cieps*, implantado na cidade do Rio de Janeiro. A rede de escolas de tempo integral tem origem no Programa Estadual dos Cieps. O horário integral foi mantido em grande parte dos Cieps, e, em geral, no município, desenvolvem a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental em tempo integral. Entretanto, a política do atual governo municipal, gestão 2008-2012, visa ao aumento do número de alunos atendidos em tempo integral, por meio do desenvolvimento de um segundo programa de educação integral: o *Programa de Extensão Escolar*¹⁴, que supervisiona Clubes Escolares, Núcleos de Arte e Polos de Educação pelo Trabalho, com opções disponíveis para os alunos em algumas escolas da rede municipal de ensino, e se aproxima da segunda vertente que estamos tratando (CAVALIERE, 2009, p.54).

Destaca-se ainda, nessa vertente, o *Programa Centros de Educação Integrada*¹⁵

¹³ De acordo com as informações disponíveis no endereço eletrônico: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/CEU/apresentacao.aspx?MenuID=159&MenuIDAberto=135>>, não há indícios da continuidade do projeto de ampliação do tempo escolar em São Paulo com o nome *São Paulo é uma escola*. A ampliação do tempo escolar dos alunos tem ocorrido nos CEUs que “com programação variada para todas as idades, garantem aos moradores dos bairros mais afastados acesso a equipamentos públicos de lazer, cultura, tecnologia e práticas esportivas, contribuindo com o desenvolvimento das comunidades locais”.

¹⁴ Encontramos informações acerca do programa de ampliação do tempo escolar no município do Rio de Janeiro nos seguintes endereços eletrônicos: <<http://www0.rio.rj.gov.br/sme/projprog/programas/clube.htm>> e <http://www.ppgartes.uerj.br/seminario/2sp_artigos/renata_wilner.pdf>. No site oficial da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/>>, acesso em maio de 2011, não consta nenhuma informação específica do Programa de Extensão Escolar.

¹⁵ Sobre o programa de ampliação do tempo escolar em Curitiba, encontramos no endereço eletrônico - <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/index.php?subcan=7&cod_not=34419> - uma

(CEIs), que se desenvolve no município de Curitiba, aos moldes do projeto dos Cieps do Rio de Janeiro. Os trinta e cinco CEIs também foram criados na década de 1980 e permanecem atuando em tempo integral. Além dos CEIs, foram criados mais trinta e três Espaços de Contraturno Socioambientais (Ecos), que são espaços públicos e recebem parte das crianças para o segundo turno da jornada escolar no município.

A primeira vertente, de caráter de formação escolar com foco no desenvolvimento de ações de ampliação do tempo escolar dentro da própria escola, num modelo de escola de tempo integral, foi mais percebida nas experiências de educação integral desenvolvidas nas redes estaduais de educação. Citamos algumas experiências que se configuram nessa primeira vertente definida por Cavaliere (2009): a primeira experiência, o *Programa dos Cieps*¹⁶, um dos mais conhecidos nacionalmente, desenvolve-se no estado do Rio de Janeiro desde a década de 1980, embora não haja qualquer iniciativa recente, a rede estadual mantém o tempo integral em parte das escolas oriundas do Cieps. Assim como as demais experiências realizadas nessa primeira vertente, esse programa oferece ao aluno o currículo básico e atividades extracurriculares voltadas para o desenvolvimento integral e ainda oferece assistência médica e odontológica básica aos estudantes.

Outra experiência é o *Projeto Escola Pública Integrada*¹⁷, desenvolvido no estado de Santa Catarina, a partir de 2003. A proposta é baseada no desenvolvimento do currículo escolar em tempo integral e na gestão democrática. A escola oferece, além das disciplinas curriculares, aulas de ciências, artes e esportes (CAVALIERE, 2009, p. 54).

Nessa vertente citamos o *Programa Escola de Tempo Integral*¹⁸, que desenvolve-se no estado de São Paulo desde 2004. Neste programa, os alunos ficam na instituição escolar por nove horas, de sete horas da manhã às quatro e meia da tarde, e recebem três refeições diárias, aulas de reforço, oficinas de música, dança, teatro, informática e outras.

ata de uma reunião da Secretaria com o CEI, com aspectos cotidianos fundamentais para a compreensão do projeto.

¹⁶ Ao atualizarmos os dados da pesquisa, encontramos iniciativas do governo do Rio de Janeiro em retomar o funcionamento dos Cieps, no endereço eletrônico: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/listaconteudo?search-type=busca&group-id=91317&search-params=CIEP&search-location=0>>. Há vários relatos de novas experiências nos Cieps.

¹⁷ Encontramos informações de funcionamento até o ano de 2008 das Escolas Integradas de Santa Catarina, no endereço eletrônico: <<http://www.sed.sc.gov.br/educadores/escola-publica-integrada>>. Está disponível a descrição de todo o projeto de ampliação do tempo escolar no estado.

¹⁸ Informações disponíveis sobre o projeto escola de tempo integral em São Paulo no endereço eletrônico: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/escola_integral/2007/Default.asp>. A previsão para 2011 é de aumento do número de escolas de tempo integral em São Paulo.

Ainda destacamos o *Programa Estadual Aluno em Tempo Integral*¹⁹, implantado em 2005, no estado de Minas Gerais. Trata-se de uma experiência na própria escola onde se desenvolve, no turno regular, o currículo básico e a parte diversificada e, no extraturno, atividades de linguagem e matemática, artísticas e esportivo-motoras, além das de formação social, todas elas voltadas para o aprendizado (CAVALIERE, 2009, p. 54). Embora o nome – aluno em tempo integral – indique a configuração da experiência na segunda vertente, a concepção dessa proposta de Minas Gerais é de intervenção no interior da escola, está claro que a ampliação do tempo escolar acontece na escola e não em outros espaços educativos.

De acordo com Cavaliere (2009, p. 55), diversos municípios, especialmente das Regiões Sul e Sudeste, também desenvolvem projetos próprios, num lento processo de adequação à Lei nº 9.394/1996. A autora afirma que as experiências são muito diferentes entre si, que se processam ora com o modelo escola de tempo integral e ora com o modelo aluno em tempo integral.

A diversidade das experiências citadas por Cavaliere (2009) são confirmadas com base nos resultados da pesquisa “Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira”, desenvolvida por um grupo de universidades públicas federais a partir de solicitação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do Ministério da Educação (Secad/MEC), por meio de sua Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (Deidhuc). A pesquisa foi elaborada tendo os objetivos de mapear quantitativamente e qualitativamente as experiências de educação integral em andamento no país e, ainda, propor alternativas para a educação integral a nível nacional, já considerando o programa Mais Educação, que se encontrava à época em fase de elaboração no MEC. A primeira parte da pesquisa, a parte quantitativa, foi concluída em 2008 e a qualitativa em 2009 e, indica que:

Em relação a essas concepções, torna-se relevante identificar que, dentre as várias atividades desenvolvidas nas experiências de ampliação da jornada escolar, há um grupo que poderia ser caracterizado como de atividades mais estritamente – ou tradicionalmente – “escolares”, ou seja, voltadas para uma complementação do trabalho realizado nas aulas regulares, seja na forma de aulas de reforço, de acompanhamento às “tarefas de casa”, de oficinas centradas em temas já abordados no currículo regular. Há, também, um outro conjunto de atividades que se voltam para uma formação cultural, artística, social, de caráter mais geral, envolvendo dimensões como esportes, música, dança, teatro, artesanato, artes. A ênfase em um ou em outro tipo de atividade pode estar associada a diferentes objetivos atribuídos à ampliação da jornada escolar e a diferentes concepções de educação integral,

¹⁹ No endereço eletrônico: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp>. A partir do link há possibilidade de acessar um ambiente virtual interativo com as escolas de tempo integral de Minas Gerais. *Escola de Tempo Integral* esse é o nome do projeto que é considerado estruturante na proposta da Seduc/MG.

tornando-se relevante, portanto, analisar o modo como se equacionam em cada projeto e as justificativas apresentadas para tanto. (BRASIL, 2009a, p.129).

Diante da diversidade das experiências que estão se definindo no cenário educacional brasileiro, podemos afirmar que os princípios educacionais e organizacionais da proposta da Seduc/GO, com base nos documentos oficiais em estudo, se assemelham com a proposta de Escola de Tempo Integral de São Paulo. Especialmente, no que diz respeito à organização das atividades extracurriculares. Isso pode ser visto nas referências do documento da Seduc/GO.

Mesmo diante de diversas possibilidades de ampliação do tempo escolar, tendo em vista o desenvolvimento de projetos e políticas estaduais que já estavam em andamento no estado, nas próprias unidades escolares, como já citamos os Praecs, a Seduc/GO, elaborou diretrizes pedagógicas e operacionais como referência para a organização do espaço e do tempo curricular e implantou a Escola Estadual de Tempo Integral, a partir de 2006.

Todavia, toda a proposta, inclusive a organização curricular do tempo e do espaço é definida pela escola no PPP, ou seja, o projeto da Seduc/GO prevê que a escola reelabore o seu PPP e reorganize o espaço e o tempo escolar. A adesão ao projeto é voluntária por parte da escola. De acordo com a pesquisa, o que está escrito é que a implantação da proposta de ampliação do tempo escolar é uma definição da escola. É a instituição que elabora o projeto de ampliação do tempo escolar e o encaminha para a aprovação da Seduc/GO.

O Programa Mais Educação se configura no contexto externo como um dos programas do MEC que tem influenciado a implementação da proposta na EETI em Goiás, uma vez que o programa é desenvolvido nessas unidades. De acordo com a pesquisa “Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira”,

As experiências de jornada escolar ampliada que se configuram no espaço público brasileiro, sob a responsabilidade das secretarias municipais e estaduais de educação, provavelmente sob a influência da legislação e das políticas federais indutoras do tempo integral. (BRASIL, 2009a, p. 133).

Confirmamos a falta de normatização das experiências em desenvolvimento em âmbito estadual e municipal, conforme havíamos evidenciado nos aspectos legais da ampliação do tempo escolar em Goiás, e, percebemos a influência das políticas públicas federais na oferta da ampliação do tempo escolar.

Em âmbito das políticas públicas federais, destacamos a partir de 2007 a criação do Programa Mais Educação, por meio de Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 envolvendo os Ministérios da Educação, da Cultura, do Esporte e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. O objetivo é o aumento da oferta de ações educativas nas escolas públicas por meio do desenvolvimento de atividades optativas e agrupadas em macrocampos, tais como: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica (BRASIL, 2007c).

A seguir, apresentamos um quadro resumo para ilustrar os Ministérios parceiros do Mais Educação e os programas de governo que eles desenvolvem.

Quadro 3 - Os ministérios e os Projetos Desenvolvidos no Programa Mais Educação

Ministério	Programa
Ministério dos Esportes	Esporte e Lazer e Segundo Tempo.
Ministério da Cultura	Cineclubes na Escola, Cultura Viva, Casas do Patrimônio
Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome	Programa Atenção Integral à Família, ProJovem Adolescente, Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)
Ministério da Ciência e Tecnologia	Casa Brasil Inclusão Digital, Centros Vocacionais Tecnológicos e Centros Museus da Ciência.
Ministério da Educação	Com Vidas – Comissão Meio Ambiente e Qualidade de Vida, Educação e Direitos Humanos, Educação Inclusiva: direito à diversidade, Escola que Protege, Escola Aberta, Educar na Diversidade, Salas Recursos Multifuncionais e ProInfo.
Ministério do Meio Ambiente	Sala Verde, Municípios Educadores Sustentáveis e Viveiros Educadores.

Fonte: BRASIL, 2009d.

O Programa Mais Educação atendeu, em caráter prioritário, as escolas que apresentaram baixo Ideb, situadas em capitais e regiões metropolitanas. Com base nesse critério, as atividades tiveram início em 2008 com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios, nos 27 estados para beneficiar 386 mil estudantes. Em 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas, 126 municípios, de todos os estados e no Distrito Federal com o atendimento previsto a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas redes de ensino, por meio de formulário eletrônico de captação de dados gerados pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (Simec)²⁰. No estado de Goiás, o Programa Mais Educação atendeu em 2009, a 11 escolas da região metropolitana – Goiânia e Aparecida de Goiânia num total de 6.763 estudantes.

Este programa situa-se no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Plano de Ações Articuladas (PAR) e o seu desenvolvimento está sob a responsabilidade da

²⁰ Ver: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12372&Itemid=817>.

Secad/MEC, que tem se responsabilizado pelo desenvolvimento da educação integral no país. O Programa materializa-se por meio da transferência de recursos e pela assistência técnica do MEC aos municípios e estados, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Para o desenvolvimento de cada atividade proposta, o governo federal repassa recursos para ressarcimento de monitores, materiais de consumo e de apoio segundo as atividades desenvolvidas. As escolas beneficiárias também recebem conjuntos de instrumentos musicais e rádio escolar, dentre outros; e referência de valores para equipamentos e materiais que podem ser adquiridos pela própria escola com os recursos repassados.

A educação integral, em tempo integral, deve associar-se à ideia de extensão da qualidade e da quantidade do tempo e espaço escolar, convergindo para o aumento de oportunidades e ampliação das condições de aprendizagem, com vistas à construção de uma escola formativa e inclusiva, contribuindo, dessa maneira, para a efetiva melhoria do desempenho educacional dos estudantes, conforme estabelecido na Portaria Interministerial nº 17/2007, que prescreve as finalidades do Programa Mais Educação. Três anos depois da implantação do programa, a Presidência da República editou o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, em que estabeleceu suas finalidades e objetivos.

Objetiva ainda formular a política nacional de educação básica em tempo integral, promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais, favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades, disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral e convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico de educação integral, conforme estabelecido no Artigo 3º do referido decreto.

De acordo com o Artigo 4º, essas finalidades e objetivos devem ser desenvolvidos em regime de colaboração entre a União, estados e municípios, mediante a prestação de assistência técnica e financeira aos programas de ampliação da jornada escolar diária nas escolas públicas de educação básica. Define como educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

Estabelece como princípios da educação integral (Artigo 2º):

- a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais;
- a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;
- a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;
- a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;
- o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;
- a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;
- a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral. (BRASIL, 2010a).

Nesse sentido, prevalece a concepção de que a educação integral em tempo integral articula saberes e práticas em diferentes contextos e momentos, isto é, vincula os saberes escolares com os saberes da comunidade local, oportunizando uma relação dialógica reflexiva e prática para a construção de novos conhecimentos, possibilitando aprendizagens significativas e emancipadoras em múltiplos espaços que vão além dos prédios escolares. Trata-se da prática de ações estratégicas que articulam pedagogicamente a ampliação do tempo, espaço e oportunidades educativas em função do desenvolvimento do estudante.

O Programa Mais Educação vem se consolidando no país como uma política que descentraliza o financiamento e a execução de ações educativas, dando mais autonomia aos estados e municípios. Segundo Cavaliere (2010, p. 04), o movimento é resultado do momento histórico brasileiro que tenta consolidar o sistema público de educação básica incorporando modelos que valorizam o protagonismo local, vistos, mundialmente, como democratizantes.

Os fatores externos que apresentamos nesse capítulo, tanto as experiências das redes estaduais e municipais de outros estados, quanto o Programa Mais Educação, influenciaram na trajetória da implementação da EETI em Goiás. Assim como tiveram influência algumas ações pedagógicas internas desenvolvidas no sentido de ampliação do tempo escolar, tais como o Projeto Aprender e os Praecs, ações de formação de professores, que promoveram, na escola, debates acerca do currículo escolar, ações de construção da autonomia escolar, construindo a gestão democrática na escola.

CAPÍTULO 3

ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS: análises e perspectivas do processo de implantação

Este capítulo tem como objetivo discutir o processo de implementação da proposta de EETI na rede estadual de educação. Para tal, consideramos importante apresentar a estrutura organizacional da Seduc/GO no período de 2006 a 2010, pois essa configuração nesse período auxilia-nos na compreensão do processo de implementação da proposta de ampliação do tempo escolar e no relacionamento do órgão centralizado com as unidades escolares. Apresentamos ainda, o projeto piloto da EETI e, algumas análises e perspectivas sobre a implantação da ampliação do tempo escolar.

3.1 A Estrutura Administrativa da Secretaria de Estado da Educação de Goiás

De acordo com os documentos da Seduc/GO, pode-se afirmar que a rede estadual de educação, em Goiás, tem a seguinte estrutura:

Figura 1 - Estrutura Organizacional da Seduc/GO (2006 a 2010)



Fonte: GOIÁS, 2010.

A Secretaria tem uma estrutura organizacional²¹ complexa contendo Superintendências, Coordenações, Gerências e Núcleos²². Já as trinta e oito Subsecretarias

²¹ Físicamente, esse estrutura ocupa vários espaços na capital do estado, em Goiânia, citamos a sede da Seduc/GO na Rua R-2, Setor Oeste, num prédio locado pelo estado onde funcionava a parte administrativa das

Regionais de Educação (SRE), descritas no Quadro 4, são organizadas por porte, localizadas em diversos municípios do estado.

Quadro 4 - Relação das Subsecretarias Regionais de Educação de Goiás

Subsecretarias Regionais de Educação		
1. Anápolis	14. Itapuranga	27. Planaltina
2. Aparecida de Goiânia	15. Itumbiara	28. Porangatu
3. Campos Belos	16. Jataí	29. Posse
4. Catalão	17. Jussara	30. Quirinópolis
5. Ceres	18. Luziânia	31. Rio Verde
6. Formosa	19. Metropolitana	32. Rubiataba
7. Goianésia	20. Minaçu	33. Santa Helena
8. Goiás	21. Mineiros	34. São Miguel do Araguaia
9. Goiatuba	22. Morrinhos	35. São Luis de Montes Belos
10. Inhumas	23. Palmeiras	36. Silvânia
11. Iporá	24. Piracanjuba	37. Trindade
12. Itaberaí	25. Piranhas	38. Uruaçu
13. Itapaci	26. Pires do Rio	

Fonte: GOIÁS, 2010.

As Subsecretarias realizam um trabalho de gestão pedagógica e operacional descentralizada da Seduc/GO. De acordo com as Diretrizes Operacionais da Seduc/GO (GOIÁS, 2010, p. 21), compete a elas:

- Apoiar, assessorar, monitorar e avaliar as unidades escolares do sistema estadual de ensino, em sua jurisdição, acompanhando o processo de construção do projeto político-pedagógico e do regimento escolar, de forma articulada, com a participação democrática da sociedade e em consonância com as leis educacionais vigentes. Acompanhar e monitorar, sistematicamente, os processos de autorização e reconhecimento das unidades escolares estaduais e municipais sob sua jurisdição.
- Responsabilizar-se pelo desenvolvimento da política pedagógica das unidades escolares, tendo a inclusão educacional como eixo norteador.
- Orientar, acompanhar, monitorar e atestar, com base na documentação apresentada, a aplicação dos recursos destinados às unidades escolares e os destinados ao apoio, no âmbito da sua jurisdição.
- Promover o acompanhamento, orientação, monitoramento e avaliação das unidades escolares estaduais sob sua jurisdição.
- Promover o controle da rede física do Sistema Estadual de Ensino.
- Participar do trabalho coletivo e do planejamento realizado nas unidades escolares.
- Promover estudos e estabelecer estratégias que promovam a integração do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, para garantir a continuidade do trabalho pedagógico.

A estrutura administrativa da Seduc/GO, no período de 2006 a 2010, descentralizando o planejamento e a execução das políticas educacionais para as SREs e para as unidades escolares, pode ter influenciado na implantação da Escola Estadual de Tempo

Centrais Elétricas de Goiás (CELG) e, na Vila Nova, em prédio próprio aos fundos do Instituto de Educação de Goiás (IEG) funcionam as Coordenações da Educação Básica.

²² Ver organograma contendo a estrutura detalhada, de acordo com Anexo B.

Integral no sentido de fortalecer a autonomia da unidade escolar em aderir ou não ao projeto. Antes da promulgação da LDB nº 9.394/1996, as propostas eram centralizadas e o que chegava nas escolas eram os ofícios *cumpra-se*, não permitindo às escolas a construção de ações educacionais legítimas. Sem dúvidas, a estrutura descentralizada é mais democrática, porém há que se garantir que o processo de descentralização administrativa privilegie os critérios técnicos em detrimento dos critérios político-partidários locais. Explicando melhor essa questão, é que o cargo de Subsecretário é um cargo de *confiança*, de indicação da(o) Secretaria(o) de Estado da Educação e, como os critérios para escolha desse gestor não são técnicos, corre-se o risco da gestão ser uma gestão partidária, comprometendo o funcionamento e o desenvolvimento da educação na região.

3.2 As Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação para a ampliação do tempo escolar

Os documentos da Seduc/GO abordam que a EETI articula saberes/práticas em diferentes contextos e momentos, isto é, vinculam os saberes escolares com os saberes da comunidade local, para oportunizar uma relação dialógica reflexiva e prática para a construção de novos conhecimentos e possibilitar aprendizagens significativas e emancipadoras em múltiplos espaços.

Ao longo do processo educativo as ações devem ser desenvolvidas de forma integrada, simultânea e funcionar como elo de unificação das atividades desenvolvidas pela escola. É válido destacar que a articulação curricular, interpessoal e de gestão sistêmica garante à escola uma prática pedagógica inovadora que além de assegurar a integração e a unidade entre as atividades curriculares desenvolvidas, possibilita o avanço e/ou superação das expectativas de aprendizagem dos educandos pretendidas pela escola, em seu projeto político pedagógico. (GOIÁS, 2006b, p. 10).

De acordo com os documentos da Seduc/GO analisados na pesquisa, na EETI a extensão do tempo escolar deve ser associada à vivência de ações socioeducativas diversificadas e articuladas com objetivos de novas oportunidades de aprendizagens. O termo socioeducativo, designa, de acordo com Carvalho (2007, p. 10),

[...] um campo de múltiplas aprendizagens para além da escolaridade, voltadas a assegurar proteção social e oportunizar o desenvolvimento de interesses e talentos múltiplos que crianças e jovens aportam. Designa igualmente finalidades, como a convivência, sociabilidade e participação na vida pública comunitária, entendendo este campo como privilegiado para tratar, de forma intencional, valores éticos, estéticos e políticos.

A concepção, segundo os documentos da Seduc/GO, é de uma modalidade de ensino em que a organização do tempo e do espaço na escola implique numa sistemática organizacional pedagógica específica, constituindo a EETI em:

um novo desafio que está disponível: uma proposta de gestão escolar mais estreita com alunos, pais e comunidade intra e extra-escolar, interessados em seu bom funcionamento. A conjugação de extensão do tempo físico, a otimização do espaço, o envolvimento coletivo da escola e da sociedade parceira serão decisivos para garantir um contexto educativo integrado e articulado, assegurando, assim, a unidade da proposta pedagógica. (GOIÁS, 2006b, p. 22).

A proposta da Seduc/GO prevê o aumento de tempo de permanência do educando na escola, considerando que esse aumento represente ampliação de saberes, de novas oportunidades de aprendizagens e de novos horizontes a todos que dela participam. O projeto tem como base três princípios educativos fundamentais necessários à formação plena do ser humano: “a educação para a democracia; a participação do aluno como prática da cidadania; e a escola como espaço de movimento, arte, cultura, aperfeiçoamento e lazer” (GOIÁS, 2006b, p. 07).

Para a Seduc/GO, esses princípios devem ser desenvolvidos numa escola organizada em três âmbitos de integração: o curricular, o interpessoal e o de gestão sistêmica. A articulação entre as ações desenvolvidas em cada âmbito assegura a contextualização, a interdisciplinaridade e/ou a relação entre o que se realiza no tempo de permanência do aluno na escola, objetivando manter a unidade entre o que se executa no turno de *Aprendizagem Básica*, com as atividades interdisciplinares, integradas e contextualizadas que perpassem por todos os componentes do currículo da base nacional comum, com as atividades curriculares do turno de *Ampliação de Aprendizagem*: atividades que iniciam-se a partir do momento da alimentação e higienização dos alunos. Trata-se de um momento de vivência de atividades de caráter mais lúdico, relacionadas aos componentes curriculares da base nacional comum, visando apoio complementar às atividades curriculares permanentes diversificadas e desenvolvidas sob a forma de oficinas contextualizadas e/ou interdisciplinares com a finalidade de complementar, ampliar, fortalecer ou enriquecer os saberes conceituais, procedimentais e atitudinais integrados aos componentes curriculares relacionados às expectativas de ensino e de aprendizagem para o momento.

As orientações da Seduc/GO definem que as ações pedagógicas desenvolvidas na Escola Estadual de Tempo Integral, nos diferentes turnos, devem ser integradas permitindo que o turno da ampliação de aprendizagem ofereça o reforço escolar, a realização de tarefas

de casa e a ampliação de oportunidades para aprofundamento de saberes nas diversas áreas do conhecimento que, de certa forma, ainda não foram aprendidos e/ou aprendidos pelos educandos. Assim, a escola poderá avaliar-se continuamente e consolidar-se como uma instituição com estrutura organizacional específica de Escola de Tempo Integral.

Ainda, de acordo com a Seduc/GO, para a consolidação e integração entre o que se desenvolve no turno de Aprendizagem Básica com o currículo do turno de Ampliação de Aprendizagem, é necessário assegurar à escola: planejamento coletivo regularmente; fortalecimento da construção coletiva e do desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico, incluindo as definições políticas acerca do currículo escolar.

Quanto mais a escola conseguir desenvolver ações unificadas e integradas nos dois turnos, otimizando os espaços disponíveis, os recursos humanos e materiais existentes na escola e comunidade local, mais propícia ela estará a consolidar-se como uma instituição educacional voltada para formação integral do educando; levantamento de possíveis atividades pedagógicas integradas entre as diversas disciplinas, sem perder de vista a necessidade de se priorizar a leitura e escrita bem como a cultura local juvenil. (GOIÁS, 2006b, p. 10).

Em nossa análise, a proposta de ampliação de tempo escolar com base no acréscimo de atividades no período chamado contraturno do tempo destinado à base nacional comum, não privilegia a concepção de integração curricular e de educação integral, ao contrário, tende a favorecer a fragmentação da ação pedagógica. Pensamos que seria mais interessante uma proposta curricular que não diferenciasse as ações pedagógicas de acordo com os turnos.

A Seduc/GO associa a educação integral e a escola estadual de tempo integral à ideia de extensão da qualidade e da quantidade do tempo e do espaço escolar, convergindo para que esses fatores possibilitem o aumento de oportunidades e ampliação nas condições de aprendizagem. O Projeto Escola Estadual de Tempo Integral apresenta nas Diretrizes Operacionais que as escolas públicas goianas possam desenvolver um currículo educacional tendo como referência um PPP contextualizado. A relação da ampliação de tempo escolar com ampliação de oportunidades de aprendizagem é recorrente nos documentos.

De acordo com os documentos, a proposta da Seduc/GO objetiva garantir que a escola de tempo integral tenha um práxis educativa que transcenda a educação formal e contemple também os saberes referentes aos diversos aspectos da formação humana, de forma a considerar o educando em sua diversidade e integralidade (GOIÁS, 2006b, p. 10).

Para problematizar os conceitos desses princípios remetemo-nos a uma consideração de Brandão (2009, p. 101) que vem se dedicando a pesquisar o tema ampliação

do tempo escolar: “o acesso à escola não garante cidadania escolar”. Ainda, de acordo com a pesquisadora:

O processo de escolarização do embalo ideológico do discurso de prioridade à educação como solução de todos os problemas brasileiros. Eles tem servido de desconversa a respeito da urgência em se aparelhar o sistema público para oferecer escolaridade de qualidade a todos...desviam a atenção dos baixos padrões de escolaridade oferecidos às populações mais pobres pelo sistema público. (BRANDÃO, 2009, p. 101).

Para a autora, a escola tem objetivos mais amplos que o de ensino formal, no entanto, como o ser humano aprende durante toda a vida, se compreendermos a aprendizagem como um processo contínuo e inacabado, essa instituição compartilha a função socializadora com todos os membros da sociedade, mas “se a escola não se ocupar centralmente das atividades específicas dos processos de escolarização terá sonogado aos estudantes, sobretudo os dos setores das camadas populares, o direito à cidadania escolar” (BRANDÃO, 2009, p.101). Por que sobretudo aos jovens das camadas populares? Porque as famílias desses estudantes, na maioria dos casos, encontram-se desprovidas de recursos materiais e escolares para ajudar a superar as deficiências da escolarização de seus filhos, ao contrário do que acontece com os filhos dos pais das classes média e alta, pois se a escola não cumpre o seu papel, eles recorrem a aulas privadas de reforço escolar, a cursos de línguas estrangeiras e o acesso às artes nas várias linguagens, música, dança, teatro, artes visuais. “Isto sem falar nos recursos materiais e culturais com que, diferentemente das famílias dos setores populares, podem cercar o cotidiano de crianças e jovens em idade escolar” (BRANDÃO, 2009, p. 107)

Nessa perspectiva, nos documentos pesquisados, a proposta da Seduc/GO (GOIÁS, 2006b) buscava atender a classe menos favorecida da comunidade, ou utilizando uma expressão de Bourdieu (1998), os não herdeiros do capital cultural. No entanto, não há uma proposta de um trabalho educacional comum para as diferentes classes, mantendo-se acentuada no projeto a distinção entre a classe mais favorecida e a classe menos favorecida. A reflexão de Bourdieu (1998, p. 62) contribui com essa discussão ao afirmar que:

É preciso por em dúvida a eficácia de todas as técnicas de ação cultural direta, desde os Centros Culturais até os empreendimentos em educação popular, que enquanto perdurarem as desigualdades frente à escola (única instituição capaz de criar a atitude cultivada), apenas contribuirão para disfarçar as desigualdades culturais que não conseguem reduzir realmente e, sobretudo, de maneira duradoura. Não há atalhos no caminho que leva às obras da cultura e os encontros artificialmente arranjados e diretamente provocados não têm futuro.

A ampliação do tempo escolar na perspectiva de educação integral, sem perder o

horizonte da especificidade da instituição escolar, um Projeto Político Pedagógico articulado com a comunidade, instalações adequadas em espaços físicos organizados com equipamentos didático-pedagógicos que possam fazer da escola um ambiente rico, acolhedor, saudável e prazeroso para estudantes, educadores e para toda a comunidade escolar.

3.3 A Escola Estadual de Tempo Integral a partir do projeto piloto

A trajetória da implantação da proposta de Escolas Estaduais de Tempo Integral em Goiás, de acordo com os documentos em estudo, iniciou-se em junho de 2006, com a elaboração das orientações para o desenvolvimento de um Projeto Piloto de Escola Estadual de Tempo Integral pela Seduc/GO por meio da Coordenação de Ensino Fundamental e posterior apresentação do mesmo junto às Secretarias Regionais de Educação.

O Projeto Piloto Escola de Tempo Integral irá atender, a partir agosto de 2006, escolas que ministram os anos iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, distribuídas nas Subsecretarias Regionais de Ensino, inseridas, preferencialmente, em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e nas periferias urbanas. A partir de janeiro de 2007, as escolas de 1º ao 5º ano que iniciarem em agosto de 2006, poderão oferecer gradativamente, o ensino em tempo integral do 6º ao 9º ano. E ainda, serão atendidas no projeto piloto, até 38 escolas do 6º ao 9º ano, que terão acrescidas ao critério de escolha que participem do processo de Reorientação Curricular desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação. Essas escolas funcionarão em dois períodos. Os alunos receberão três refeições sendo, um lanche pela manhã, almoço com um intervalo de duração de uma hora e quarenta minutos e um lanche à tarde. A equipe de docentes será constituída por educadores da rede, obedecendo aos critérios legais, instituídos pela Secretaria de Estado da Educação. O Projeto promoverá ações que contribuam para que o segmento populacional indicado participe de atividades que prolonguem a sua permanência na escola, de maneira formadora e prazerosa. (GOIÁS, 2006c, p. 03).

De acordo com a Seduc/GO (GOIÁS, 2006c, p. 05), “o que se propõe não é uma utopia e sim dar cumprimento ao preceito legal estabelecido pela Lei nº 9.394/1996 e, sobretudo, atender aos anseios da sociedade em relação à formação integral que as famílias aspiram para seus filhos.” Como critérios²³ para que as unidades escolares pudessem aderir ao Projeto Piloto de Escola Estadual de Tempo Integral, a Seduc/GO determinou:

- Que a unidade escolar atenda a regiões de menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH);
- Que a comunidade escolar esteja de acordo com a proposta (apresentar ata de reunião com a comunidade escolar)
- Que a unidade escolar tenha quadra de esporte (não precisa ser coberta, inicialmente);

²³ Os critérios para a adesão da escola ao projeto permanecem os mesmos até o momento final de realização desta pesquisa (2010).

- Que a unidade escolar tenha salas de aula disponíveis no turno de ampliação da aprendizagem (na mesma escola) para atender aos reagrupamentos de estudantes, nos projetos a serem desenvolvidos;
- Que a unidade escolar tenha espaço disponível para adaptação de refeitório e para ampliações futuras. (GOIÁS, 2006c, p. 07).

Tendo apresentado em junho de 2006 a proposta de EETI para as SREs ,a Seduc/GO as orientou no sentido de que divulgassem a proposta de ampliação do tempo escolar junto a todas às unidades escolares a elas jurisdicionadas e que definissem qual(is) escola(s) apresentaria(m) projetos de ampliação do tempo escolar, de acordo com as orientações:

A Escola Estadual de Tempo Integral deverá caracterizar-se, dentro do Sistema de Ensino Estadual, como uma instituição que terá o tempo de funcionamento ampliado dentro da escola que já temos. A essência pedagógica do Ensino Fundamental (Projeto Aprendizagem e Reorientação Curricular) será preservada e enriquecida, uma vez que todos os alunos terão oportunidade de ampliar, sistematicamente, seus conhecimentos, suas habilidades, competências e valores. É esse o propósito dessa escola: ampliar oportunidades de desenvolvimento de projetos específicos que garantam a aprendizagem dos nossos alunos, propiciando-lhes momentos de acesso à informação, à comunicação, à cultura, ao lazer, ao desenvolvimento do hábito da leitura e da escrita e da convivência cidadã. (GOIÁS, 2006c, p. 57).

Então, as SREs divulgaram junto as unidades escolares sob sua jurisdição os critérios e as orientações pedagógicas necessários para a implementação da proposta nas escolas²⁴. Após a apresentação de propostas de adesão das unidades escolares, foi realizado um encontro pedagógico com os subsecretários, diretores e coordenadores pedagógicos que implementariam o tempo ampliado, bem como técnicos das subsecretarias e gerências das diversas superintendências responsáveis pela execução da proposta.

O acompanhamento realizado pela equipe técnica da Superintendência do Ensino Fundamental, iniciou-se com a análise de todas as propostas encaminhadas pelas unidades escolares. Imediatamente, a equipe técnica manteve um contato preliminar com as escolas, repassando-lhes algumas orientações necessárias para a organização do trabalho.

Implantada a proposta em trinta e duas escolas e realizadas visitas *in loco* nas mesmas, verificou-se a necessidade de um encontro com os gestores e coordenadores para a resolução das dificuldades surgidas no processo. Para tanto, a Secretaria da Educação promoveu um novo encontro pedagógico com os gestores, coordenadores pedagógicos e subsecretários.

²⁴ Ver um quadro síntese contendo as ações de implantação no Anexo A.

O projeto da Seduc/GO (GOIÁS, 2006c) ampliava o tempo escolar nos nove anos do ensino fundamental para dez horas diárias, três horas a mais do que prevê a legislação vigente. Nessa experiência a distribuição do tempo escolar foi realizada da seguinte forma: quatro horas destinadas ao currículo básico, duas horas para o período do almoço, destinadas essas horas à alimentação e ao repouso, as outras quatro horas de ampliação seriam destinadas ao desenvolvimento de atividades chamadas de: Atividades Curriculares Pedagógicas Permanentes e Atividades Curriculares Artísticas e Culturais, as Esportivas e as de Integração Social, como explicitam os anexos E e F. Prevalece na proposta a orientação de organizar o tempo escolar em turnos, o que pode caracterizar atividades fragmentadas caso não ocorra planejamento coletivo na escola. Mas, como a organização do tempo é definida pelo Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, essa distribuição requer novas pesquisas que enfoquem essas experiências e se alguma escola tem organizado de forma diferente seus tempos e espaços.

A proposta da Seduc indicava que as Atividades Curriculares Pedagógicas Permanentes sejam desenvolvidas sob a forma de oficinas interdisciplinares, com a finalidade de complementar, ampliar, fortalecer ou enriquecer os saberes conceituais, procedimentais e atitudinais, integrados aos componentes curriculares, objeto de estudo, no momento, nas disciplinas da base nacional comum. Do 1º ao 5º ano do ensino fundamental essas atividades seriam desenvolvidas pelo professor regente da base nacional comum. Durante essas atividades, o professor além da ampliação dos conhecimentos em estudo e acompanhamento das tarefas dos alunos, desenvolveria um trabalho pedagógico diversificado para atender aos alunos com defasagem de aprendizagem. Do 6º ao 9º ano, as Atividades Curriculares Pedagógicas Permanentes seriam desenvolvidas por outro professor que não seja o do turno do ensino regular. Propunha-se um planejamento cooperativo entre os docentes, no sentido de garantir a interação e o aprofundamento de estudo, bem como atendimento específico aos alunos em suas dificuldades.

Os professores de 1º ao 5º ano trabalhavam os dois turnos na escola de tempo integral, porém não recebiam nenhum tipo de gratificação por dedicação exclusiva ou outro tipo de incentivo salarial. Quanto às atividades desenvolvidas do 6º ao 9º ano, havia dificuldades de realizar o planejamento coletivo na escola, pois a maioria dos professores trabalham nos três turnos e não há um horário garantido para o planejamento do trabalho pedagógico. Mesmo que 1/3 (um terço) da carga horária do professor seja destinada ao planejamento, esse tempo não era utilizado na escola.

A proposta para o desenvolvimento das Atividades Curriculares Artísticas e Culturais, as Esportivas e as de Integração Social, previa que a escola considerasse as expectativas da comunidade escolar, as possibilidades do local e os recursos humanos disponíveis. Depois de estabelecer as atividades que seriam oferecidas, essas atividades seriam apresentadas aos alunos a fim de que estes fizessem, por ordem de preferência, a escolha de quais desejariam participar, de acordo com o tempo que eles tinham disponível para estas atividades²⁵. Neste momento de escolha, não havia necessidade de manter o agrupamento inicial das turmas. O aluno teria a oportunidade de participar, na medida do possível, das atividades pelas quais optou. Nesse sentido, competiria à escola gerenciar, de forma eficiente, o tempo escolar, utilizando dos espaços disponíveis, permitindo que o aluno se integre em, pelo menos, uma atividade curricular de cada modalidade, de acordo com sua opção.

De acordo com a Seduc/GO, todos os momentos da escola de tempo integral deveriam ter caráter educativo, a proposta é que no período de almoço também se fizesse o acompanhamento dos alunos, pois, trata-se de um momento com finalidade formativa, uma vez que deveriam ser proporcionadas ações de higiene, hábitos sociais saudáveis, noções de ética, enfim, de cidadania. Para esse período, a proposta é que sejam programados: tempo para refeição, escovação, repouso, tempo livre e atividades opcionais aos alunos (filmes, músicas, salas de jogos, contação de histórias, resgate das brincadeiras infantis, etc.), conforme as especificidades e possibilidades da escola. Um professor efetivo deveria acompanhar o período de almoço e organizar esse tempo em três momentos distintos:

- No primeiro momento o professor deverá incentivar o aluno à alimentação, enfatizar os valores nutricionais dos alimentos, dando destaque às hortaliças e frutas. Este é também o momento de propiciar aos alunos uma relação amistosa com os colegas. Quando o aluno não estiver predisposto à alimentação não deve forçá-lo.
- No segundo momento o professor acompanhará a criança no ato da escovação, enfocando a importância da higienização bucal. O professor conduzirá o aluno na organização do local, estar atento para o consumo da água e assim evitar o desperdício. Este é um momento importante para inculcar-lhes noções de direitos e deveres bem como desenvolver nos alunos valores como autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros e a cordialidade para com os demais.
- No terceiro momento terá um espaço livre e o professor direcionará o aluno nos momentos interativos, oportunizando jogos, recreações e descanso. Depois de alimentados e descansados, esses alunos encontrarão espaços tais como: salas de TV e vídeo, salas de descanso, jogos, parques, jardins, brinquedoteca e outros oportunizados pela escola, é importante que seja um momento motivador para o desenvolvimento de atividades direcionadas que estimulem o desenvolvimento integral do aluno. (GOIÁS, 2006b).

²⁵ De acordo com a proposta da Seduc/GO, os estudantes devem ter, diariamente, 1h40min destinadas às atividades culturais, esportivas e de integração social.

O Projeto de EETI demanda das unidades escolares que aderiram à proposta reflexão e reconstrução do Projeto Político-Pedagógico, o qual deverá ter uma nova matriz curricular estabelecendo atividades distribuídas em dois períodos e intervalos para as refeições. Essa escola deve ter como preocupação fundamental o atendimento da sua comunidade, estreitando ainda mais os laços com os interesses dos estudantes, sem perder de vista a transformação qualitativa das estruturas já existentes.

O trabalho a ser desenvolvido em continuidade ao turno do ensino visa complementar a atividade escolar, estimular o aprendizado e a pesquisa possibilitando ao estudante a ampliação de seu universo de reflexão e de crítica, para o exercício da sociabilidade e da cidadania. Decorre, daí, segundo a Seduc/GO (GOIÁS, 2006b, p. 28):

A necessidade de se construir o Projeto Escola Estadual em Tempo Integral, com o objetivo geral de promover a permanência do estudante na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a auto-estima e o sentimento de pertencimento.

Nesse sentido, um dos documentos que analisamos foi o Projeto Político-Pedagógico do Colégio Estadual Criméia Oeste, que estava em análise na Coordenação de Ensino Fundamental. O Colégio Estadual Criméia Oeste funciona em tempo integral desde o ano de 2006, a implantação foi gradativa e em 2010 atendeu aos estudantes do 1º ao 7º ano do ensino fundamental. Ao lermos o PPP da escola percebemos que ao reformulá-lo, a escola criou no PPP um novo item: Escola Estadual de Tempo Integral e definiu nesse item, à parte do PPP, um projeto de ampliação do tempo escolar, contendo objetivos gerais e específicos, estratégias de ensino e quadro com organização do horário e distribuição das atividades do contraturno. Ao ler o projeto a impressão que se tem é a de que existem duas escolas em uma. A análise do projeto nos remeteu à pesquisa realizada pela UnB e UFG em Goiás, já citada no Capítulo II, acerca da elaboração dos PPPs. Corroboramos a ideia que o PPP é elaborado com muita dificuldade e somente por algumas pessoas da equipe escolar, sem orientação da Seduc/GO. Para a escola, é apenas um documento burocrático, difícil de ser elaborado, especialmente se for coletivamente, que tem a função de cumprir com a ordem estabelecida pela Seduc/GO.

Segundo os responsáveis pela proposta, a intenção da Seduc/GO é que as escolas apresentem os seus projetos para serem analisados e implantados observando-se a meta estabelecida pelo governo inicialmente de atender no mínimo 100 escolas estaduais, e, não há

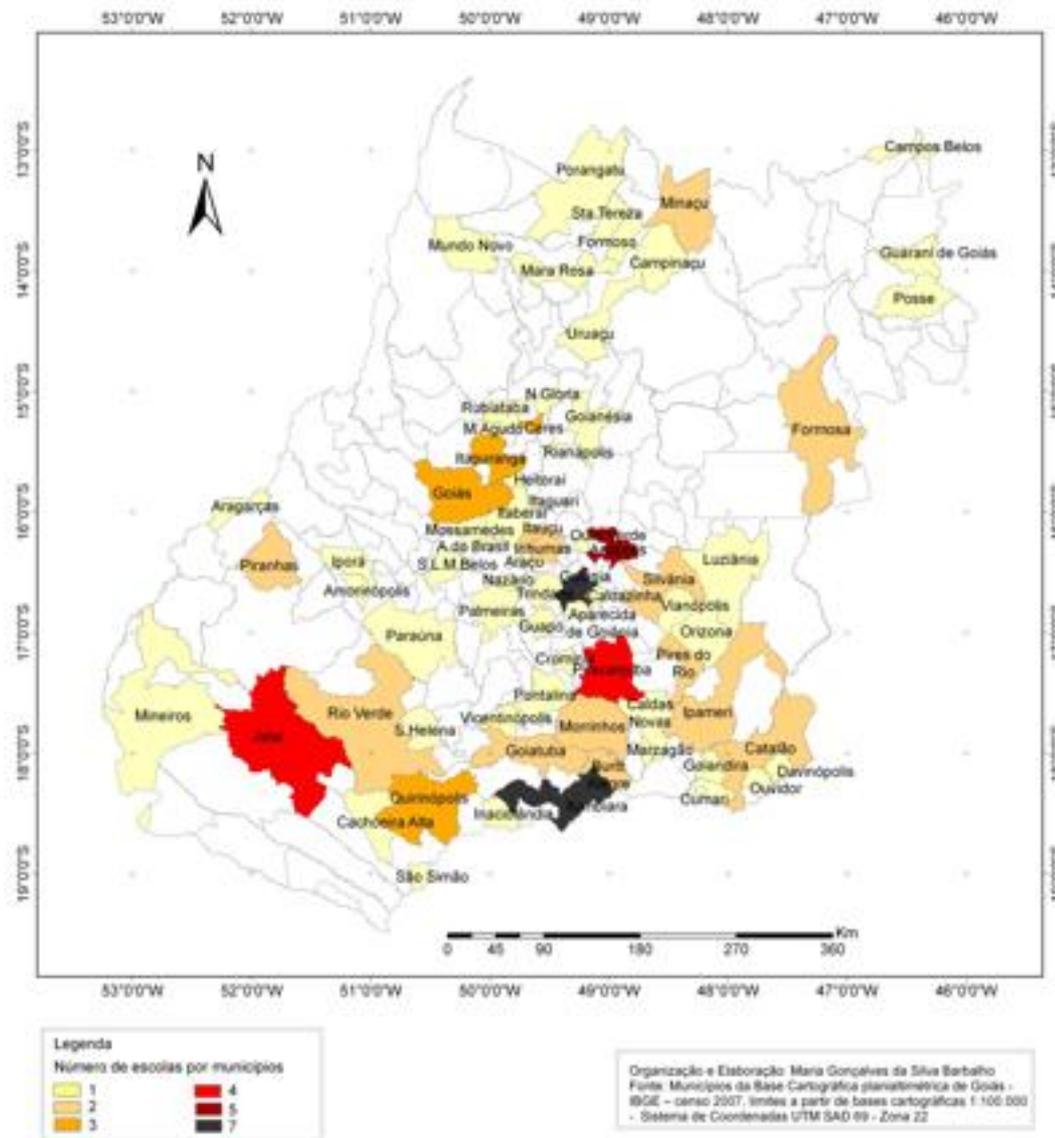
máximo estabelecido. Destaca-se que 100% das escolas que apresentaram os projetos tiveram os mesmos aprovados e estão em funcionamento. De acordo com a análise dos pareceres emitidos pela equipe técnica da Seduc/GO, os projetos foram aprovados com ressalvas. Entre as principais ressalvas, destaca-se a falta de professores para o desenvolvimento de atividades específicas, especialmente as atividades esportivas e artísticas e a falta de espaço adequado para refeições e para o vestuário. No entanto, os projetos foram aprovados e foram contratados professores em caráter temporário para suprir o déficit já previsto no projeto, mas quanto à adequação do espaço escolar, de acordo com os documentos analisados, algumas reformas, ampliações e construções, embora previstas e orçadas desde o ano de 2006, até 2010 não haviam sido concluídas, conforme o Anexo G.

A partir de 2007, a Seduc/GO estabeleceu os trâmites para a aprovação do projeto apresentando-os nas suas Diretrizes Operacionais, a saber:

1. Elaboração do processo: Após análise das Diretrizes Pedagógicas da Escola Estadual de Tempo Integral do Ensino Fundamental e elaboração do Projeto – EETI, o qual deverá ter por base o PPP já existente na Unidade Escolar.
2. Subsecretário Regional de Educação encaminhará à Superintendência de Educação Básica, por meio de ofício, o Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual de Tempo Integral, analisado e aprovado, juntamente com o termo de aprovação do Conselho Escolar. A Superintendência de Educação Básica o encaminhará à equipe técnica pedagógica da Coordenação de Ensino Fundamental.
3. A equipe técnica pedagógica da Coordenação de Ensino Fundamental fará a análise dos projetos (essa análise inclui uma verificação *in loco*, efetuada pela equipe pedagógica da Coordenação de Ensino Fundamental que dará o parecer de aprovação destes, encaminhando-os, em seguida, à Coordenação de Desenvolvimento e Avaliação).
4. A Coordenação de Desenvolvimento e Avaliação fará análise tendo em vista a aprovação da modulação dos professores. Feito isto, o processo será devolvido à Superintendência de Educação Básica para que esta possa emitir a autorização de implantação.
5. A Superintendência de Educação Básica encaminhará o processo ao Gabinete da Secretária, que emitirá portaria de autorização. (GOIÁS, 2010, p. 67).

De acordo com os dados estatísticos, em 2006, 32 unidades escolares aderiram ao projeto; em 2007, o número de escolas foi ampliado para 52 unidades escolares; em 2008, para 79 unidades escolares, em 2009, para 109 unidades escolares e em 2010, para 119 unidades escolares. As 119 EETIs estão localizadas em 76 municípios e um distrito distribuídas conforme o mapa seguir:

Figura 2 - Mapa de Localização - Municípios Goianos com Escolas de Tempo Integral – 2010



Ressalta-se na pesquisa que apenas uma escola que iniciou o projeto em 2006, não deu continuidade à proposta. O número de estudantes atendidos em 2006 foi de 5.800 estudantes e, em 2010, esse número foi ampliado para 22.750 estudantes, conforme podemos observar na Tabela 6.

Tabela 6 - Número de escolas e de matrículas na EETI no ensino fundamental (2006 a 2010)

Ano	2006	2007	2008	2009	2010
Número de EETIs	32	52	79	101	119
Número de matrículas nas EETIs	5.800	7.210	10.460	15.003	22.750

Fonte: GOIÁS, 2010.

O número de escolas da rede pública estadual de ensino, em 2009, era de 1.090 escolas e o número de estudantes matriculados no ensino fundamental 328.121 estudantes. Portanto, o percentual de estudantes atendido nesse projeto não chegava a 7% dos estudantes matriculados no ensino fundamental, embora o número de escolas atendidas já represente um percentual um pouco superior a 10% do total de escolas da rede. O fato é que as escolas que ampliaram o tempo não o fizeram com 100% dos estudantes, em alguns casos, porque a implantação da proposta foi feita de forma gradativa, iniciando no 1º ano dos anos iniciais ou no 6º ano dos anos finais. E, em outros casos, porque a escola atendia também estudantes do ensino médio ou na modalidade da educação de jovens e adultos, portanto, etapa e modalidade que não estão inseridos na proposta de ampliação do tempo escolar. Ressalta-se que as unidades escolares podem funcionar em até três turnos: matutino, vespertino e noturno. Há escolas que funcionam em tempo integral das 7h às 17h e depois funcionam no turno noturno com a educação de jovens e adultos ou ensino médio. E, há escolas de porte maior que atendem no mesmo turno turmas de tempo integral para o 6º ao 9º ano do ensino fundamental e turmas de ensino médio.

De acordo com as Diretrizes da Seduc/GO, no que diz respeito aos funcionários e professores que trabalham na Escola Estadual de Tempo Integral:

O quadro de professores e funcionários técnico-administrativos das Escolas Estaduais de Tempo Integral é constituído de profissionais efetivos, preferencialmente e tanto quanto possível. Esse quadro é repensado, em termos de quantidade/qualidade, no sentido de atender, além da especificidade do Projeto Político-Pedagógico da escola, os horários de refeições e intervalos entre as atividades do turno matutino e do vespertino. Essas atividades são acompanhadas, bem como, garantidos os momentos específicos para avaliação do trabalho realizado e para o desenvolvimento do planejamento coletivo. (GOIÁS, 2010, p.67).

Em relação às atividades culturais:

[...] a escola deve proporcionar aos estudantes a leitura das mais diversas obras de arte e produtos artísticos, bem como incentivá-los à pesquisa para a ampliação de conhecimentos. Isso posto, faz com que os educandos conheçam, apreciem e façam arte nas quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. É importante que o docente busque diversas fontes de conhecimento, para diversificar e fortalecer sua prática pedagógica. (GOIÁS, 2006a, p.125).

Para compreendermos se essas condições de trabalho se desenvolveram de fato na Escola Estadual de Tempo Integral tal como estava direcionado pela Seduc/GO, faz-se necessário mais estudos e pesquisas, uma vez que essa questão não se constitui como foco e não se esgota neste trabalho. Também convém indagar se a escola contou com profissionais e professores suficientes e com formação adequada para desenvolver todas as atividades

previstas, inclusive para as atividades artísticas, considerando a Arte nas quatro linguagens: dança, música, teatro e artes visuais?

De acordo com a pesquisa que realizamos nos documentos da Seduc/GO, há o desenvolvimento e a consolidação de um centro de pesquisa mantido pela Secretaria nesta área, trata-se do *Centro de Estudos e Pesquisa Ciranda da Arte*:

É um espaço educativo que consolida diversos projetos curriculares e frentes de trabalho na área de arte para o crescimento e fortalecimento cultural de professores e estudantes, com apoio das políticas públicas de avanço no campo educacional, que compartilham e acreditam no sonho de construir uma sociedade mais consciente da sua identidade cultural. (GOIÁS, 2010, p. 52).

Nas Escolas Estaduais de Tempo Integral localizadas na capital, em Goiânia, as atividades artísticas e culturais eram desenvolvidas pelos professores do Ciranda da Arte. Portanto, havia nessas escolas profissionais capacitados para o desenvolvimento das atividades, o que não podemos afirmar como sendo a realidade de outras Escolas Estaduais de Tempo Integral, localizadas em regiões onde não há profissionais habilitados nessas áreas.

3.4 A gestão do projeto de ampliação do tempo escolar na Secretaria de Estado da Educação

A Seduc/GO prestou junto às escolas que estavam funcionando em tempo integral assessoria técnica e pedagógica na implementação do projeto de EETI. De acordo com as Diretrizes da Seduc/GO,

As Escolas Públicas Estaduais de Tempo Integral (EETI) serão acompanhadas pelas equipes técnico-pedagógicas da Coordenação de Ensino Fundamental, Coordenação de Desenvolvimento e Avaliação e Subsecretarias. Essas equipes deverão realizar o gerenciamento e o acompanhamento de todas as ações desenvolvidas nessas escolas, tendo como foco as orientações pedagógicas e gerenciais do **Projeto Aprendizagem** (1º ao 9º ano), integrando, de forma especial, as atividades curriculares permanentes aos conteúdos objeto de estudo da Base Nacional Comum. (GOIÁS, 2010, p. 75).

Os recursos financeiros, aqueles que a escola recebe para aquisição de materiais pedagógicos e pequenas reformas e reparos, foram geridos pelas comunidades escolares por meio dos Conselhos Escolares. Tanto o funcionamento desses conselhos como o desenvolvimento das atividades pedagógicas seriam acompanhados pelos técnicos das Subsecretarias Regionais de Educação. De acordo com a organização da Seduc/GO, cada cinco escolas da rede pública estadual seriam acompanhadas, rotineiramente, por um técnico

da SRE que seria responsável por alimentar o Sistema de Gestão Escolar (Sige) com informações gerenciais²⁶ sobre evasão, repetência e resultados de aprendizagem dos estudantes.

A gestão do projeto EETI estava sendo realizada de forma descentralizada, quem fazia o acompanhamento eram os coordenadores pedagógicos das Subsecretarias Regionais de Educação e os coordenadores pedagógicos das unidades escolares. Importante ressaltar que havia uma equipe, composta por dezoito profissionais na Coordenação de Ensino Fundamental na Seduc/GO, responsável pelo desenvolvimento de ações de acompanhamento pedagógico e operacional. Podemos observar que havia uma intenção em fortalecer as atividades pedagógicas na própria unidade escolar:

Além dos coordenadores a que tem direito pelo número de turmas e turnos que funcionam na escola, a Escola Estadual de Tempo Integral terá mais 1 (um) coordenador de 30 horas-relógio semanais para acompanhar, orientar, monitorar e efetivar relatórios periódicos da implantação do projeto, além de se responsabilizar pelo gerenciamento da construção e execução do cronograma da programação pedagógica diária e de toda a rotina do período de alimentação, reagrupamentos e deslocamentos das turmas do projeto de tempo integral. (GOIÁS, 2010, p.75).

As Diretrizes Pedagógicas definiam para esses coordenadores as atividades de planejamento e formação continuada e avaliação na escola:

O planejamento e a formação continuada são fundamentais para a melhoria da qualidade da educação e devem ser sistematização da proposta curricular, a articulação e a integração entre as atividades curriculares definidas estabelecidos no projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar. Ao coordenador pedagógico cabe a a sistematização da proposta curricular, a articulação e a integração entre as atividades curriculares definidas pela escola e os programas em desenvolvimento, bem como, a avaliação das ações desenvolvidas. (GOIÁS, 2010, p. 75).

A proposta de ampliação do tempo escolar não poderia ser entendida como de propriedade de uma equipe de técnicos da Seduc/GO, mas sim, das equipes de professores, gestores e demais profissionais da educação que estavam à frente do projeto na escola, incluindo a ouvitiva a pais e alunos. De acordo com as Diretrizes da Seduc/GO:

A escola participante do Projeto Escola Pública Estadual de Tempo Integral deverá, por meio do Grupo Gestor, Conselho Escolar e os demais responsáveis pela elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), planejar, estrategicamente, as ações financiáveis e não financiáveis, adequando-as às necessidades, de forma a atender ao currículo básico e às atividades curriculares pedagógicas estabelecidas em seu Projeto Político-Pedagógico. (GOIÁS, 2010, p. 74).

²⁶ Essas informações não são públicas, para acessar o sistema é necessário ter login e senha.

Os investimentos em materiais pedagógicos, materiais permanentes, pequenas reformas e conservação do prédio escolar seriam planejadas pela escola no PPP e as ações definidas no PDE-Escola. O financiamento das ações seria feito com recursos do Fundeb mais a complementação de recursos da cota estadual. Esses recursos financeiros seriam repassados para a escola via PDDE de acordo com o número de estudantes e sua gestão de responsabilidade do Conselho Escolar. As demais despesas como pagamento de todos os profissionais da escola, água, luz, telefone, grandes reformas, construções e aquisição de alguns materiais permanentes foram efetuadas de forma centralizada pela Secretaria da Fazenda do Estado.

De acordo com a assessoria técnica da Seduc/GO:

[...] não haverá uma EETI padrão, porque cada uma terá a “cara” da sua comunidade. As EETIs no Estado de Goiás não possuem um manual de implantação e funcionamento, a proposta deste projeto, é que ele seja planejado e executado pelos próprios sujeitos (professores, diretores e coordenadores pedagógicos e estudantes), a Seduc/GO forneceu apenas a ideia, algumas diretrizes e os recursos. (GOIÁS, 2007c, p.151).

Alguns materiais pedagógicos foram adquiridos pela Coordenação de Ensino Fundamental com os recursos que não vão direto para a escola. De acordo com a Seduc/GO, foi feito um levantamento das necessidades junto às escolas e a compra coletiva garantiu um menor preço e a qualidade dos produtos adquiridos.

3.5 Análise e perspectivas da Escola Estadual de Tempo Integral em Goiás

Como atividade de gestão da proposta, a Seduc/GO realizou um acompanhamento sistemático do Projeto Piloto da Escola Estadual de Tempo Integral, ao final do primeiro ano da implantação (2006), visando identificar o cumprimento das diretrizes estabelecidas e das ações desenvolvidas, verificando a adequação dos recursos disponíveis e a melhoria da qualidade do ensino. Para isso, levantou dados sobre: a adesão das escolas; a estrutura física; os recursos materiais e humanos; as atividades desenvolvidas nas EETIs; os aspectos positivos e negativos na implantação desse projeto e as críticas e sugestões dos gestores; e, a opinião dos alunos.

Quanto aos critérios para adesão das escolas ao Projeto da EETI, no que diz respeito à estrutura física, a escola deveria dispor de salas para as atividades do contraturno, quadra de esportes e espaço para adaptação de refeitório e para futuras ampliações. No

entanto, foi observado que tais critérios não foram cumpridos pela maioria das escolas, dificultando o funcionamento da EETI nas mesmas. Em 25% das escolas não havia salas disponíveis para as atividades do contraturno. Nessas escolas, a frequência dos alunos não era regular; caso a frequência fosse total, não haveria espaço suficiente para abrigar a todos. Em 75% das escolas que afirmaram ter salas para o contraturno, houve improvisação tais como junção de turmas, utilização de biblioteca, auditório, salas emprestadas da prefeitura, pátios e áreas livres da escola. Apenas 50% das escolas tinham quadra de esporte, porém não coberta. Apesar de 100% das escolas terem declarado possuir espaço suficiente para futuras ampliações, percebe-se que em algumas escolas o terreno era muito pequeno, não comportando nem a construção de uma quadra de esportes. Outro aspecto que descobriu-se foi que muitas escolas do estado foram construídas em terrenos doados, mas que não tinham os documentos regulamentares de doação, o que impedia o investimento por parte do estado em ampliação ou reformas nesses prédios (GOIÁS, 2007c, p. 158).

Um outro aspecto importante refere-se ao banho dos alunos. Apesar de doze escolas terem chuveiros, apenas em três os alunos tomavam banho todos os dias. Na maioria dessas escolas, as instalações foram improvisadas precariamente, e a quantidade de chuveiros era insuficiente (GOIÁS, 2007c, p.158).

Observou-se, também, que as escolas improvisaram algumas adequações para o fornecimento do almoço, tais como refeitório, aquisição de alimentos, utensílios de cozinha, pratos e talheres, visto que não foram liberados recursos financeiros para tais despesas. As escolas compraram os alimentos a prazo no comércio local; 59,37 % das escolas contaram com o complemento da própria horta e algumas receberam doações da prefeitura e da comunidade. Apesar das dificuldades, as escolas se esforçaram para oferecer uma alimentação de qualidade. Houve algumas reclamações por parte dos alunos de que a quantidade de comida era insuficiente para repetir e sobre a qualidade da mesma. As escolas não receberam sugestão de cardápio por parte Gerência de Alimentação e Nutrição Escolar, algumas receberam orientações da SRE e em outras, a própria gerente de merenda estipulou o cardápio. Os recursos financeiros destinados para o café da manhã e almoço foram considerados insuficientes por 68,8% das escolas. Em 46,9 % das escolas, os alunos comiam na própria sala de aula, 21,9% tinham refeitório improvisado em uma sala, 15,6% conseguiram adaptar o refeitório, e o restante, 15,6%, os alunos comiam no pátio ou áreas livres da unidade. Em 84,4% das escolas o almoço era servido em pratos, porém, a grande maioria não utilizavam garfos e facas, mas colheres. Em 15,6%, os alunos almoçavam nas tigelinhas da merenda. Outro complicador foi a falta de servidores para acompanhar e orientar

os alunos no horário do almoço, sobrecarregando os coordenadores pedagógicos e diretores (GOIÁS, 2007c, p. 160).

A Tabela 7 mostra as atividades curriculares desenvolvidas nas trinta e duas escolas nos anos iniciais do ensino fundamental²⁷, no ano de 2006.

Tabela 7 - Atividades curriculares desenvolvidas nas escolas por ano do ensino fundamental (2006)

Atividades	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano
Orientação de Estudos e Pesquisas	19	22	22	19	19
Leitura e Escrita	22	24	26	22	22
Resolução de Problemas Matemáticos	22	24	25	21	21
Prática nos Laboratórios de Informática	04	04	06	05	04
Prática nos Laboratórios de Ciências	06	06	07	06	07
Prática nos Lab. de Língua ou Cantinho de Leitura	21	24	25	21	22
Teatro	14	16	17	14	15
Artes Visuais	16	18	19	15	16
Dança	12	14	14	11	13
Música	14	16	15	11	14
Pintura	08	08	08	07	07
Esporte	18	20	21	18	18
Jogos	17	20	20	17	18
Recreação	22	25	26	21	21
Educação Ambiental	18	19	21	18	17
Ética e Filosofia	14	14	14	12	12
Empreendedorismo	11	11	12	11	07
Qualidade de Vida e Saúde	17	19	21	17	18

Fonte: GOIÁS, 2007c.

Apesar do registro de todas essas atividades, a maioria das escolas encontrava dificuldades como: falta de professores capacitados; professores acostumados a trabalhar somente com o ensino médio, não tendo habilidades para lidar com crianças; falta de materiais; falta de local apropriado; falta de tempo disponível para a realização de planejamento coletivo para integração dessas atividades com o currículo básico. Foram desenvolvidas poucas atividades de laboratório, as quais consideramos essenciais para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

O relatório sobre o acompanhamento dos diretores aponta que a adesão da grande maioria (81%) das unidades escolares ao Projeto Piloto Escola Estadual de Tempo Integral, foi realizada através de decisão conjunta SRE/escola e contou com 53% de total aprovação dos professores. A comunicação com os pais foi feita através de reunião em 91% das escolas, sendo que 50% dos pais aprovaram o projeto com restrições e 41% tiveram total aprovação (GOIÁS, 2007c, p. 162).

²⁷ Em 2006, a EETI foi implantada apenas nos anos iniciais do ensino fundamental.

As Tabelas 8 e 9 indicam os aspectos positivos e negativos, respectivamente, apresentados no campo pedagógico sob a ótica dos diretores das unidades escolares participantes do projeto piloto da EETI.

Tabela 8 - Aspectos positivos destacados pelos gestores das EETI no campo pedagógico

Ordem	Aspectos	Freq.	(%)
1	Melhoria na participação e na aprendizagem dos alunos	24	75,0
2	Integração e envolvimento dos docentes (planejamento coletivo)	08	25,0
3	Maior socialização e integração dos alunos	06	18,8
4	Desenvolvimento da leitura, matemática e pesquisa	05	15,6
5	Maior acompanhamento e auxílio às crianças	05	15,6
6	Formação de valores e hábitos	04	12,5
7	Desenvolvimento de novas habilidades	04	12,5
8	Melhoria na disciplina dos alunos	02	6,3
9	Maior envolvimento dos familiares	01	3,1
TOTAL		59	-

Fonte: GOIÁS, 2007c.

Tabela 9 - Aspectos negativos destacados pelos gestores das EETI no campo pedagógico

Ordem	Aspectos	Freq.	(%)
1	Indisponibilidade de horário para o planejamento coletivo e integração das atividades do contraturno	08	25,0
2	Falta de material de apoio	05	15,6
3	Falta de estrutura física e demora nas adaptações	05	15,6
4	Dificuldade para o atendimento dos alunos com dificuldade de aprendizagem	04	12,5
5	Falta de professor capacitado para as oficinas	05	15,6
6	Insuficiência de recursos humanos	03	9,4
7	O contraturno no matutino cansa os alunos, prejudicando o rendimento e a disciplina	03	9,4
8	Falta de um coordenador específico para a EETI	03	9,4
9	O professor da turma não pode atender os alunos no contraturno	01	3,1
10	Extensão de carga horária para 40h insuficiente	01	3,1
11	Falta de comprometimento da equipe	01	3,1
TOTAL		39	-

Fonte: GOIÁS, 2007c.

De acordo com a Tabela 8, o aspecto positivo mais relevante em relação ao campo pedagógico é a melhoria na participação e na aprendizagem dos alunos, seguido do envolvimento dos professores no planejamento. Na Tabela 9, o aspecto negativo mais destacado pelo gestor foi a falta de tempo para o planejamento o que acarreta a falta de integração entre os turnos. Daí pode se justificar necessidade de se pensar numa escola de turnos integrados ao invés de contraturno.

Outros aspectos importantes levantados com relação à implantação da EETI foram as críticas positivas e negativas e sugestões dos gestores, conforme mostram as tabelas seguintes:

Tabela 10 - Críticas dos diretores à implantação da EETI

Ord.	Críticas	Freq.
1	Falta estrutura física adequada: refeitório, quadra coberta, salas suficientes e adequadas, equipamentos eletrônicos, mobiliário, adequação de banheiros, área coberta, etc	20
2	Para o funcionamento em tempo integral os recursos humanos existentes são insuficientes	12
3	Faltou suporte financeiro na implantação (verbas)	09
4	A implantação no final do ano e em um período curto de tempo foi prejudicial	08
5	O projeto é excelente e vem ao encontro com as necessidades de nossa comunidade escolar	07
6	Não houve possibilidades de novas contratações em função do período eleitoral	04
7	Não houve tempo para preparar adequadamente a escola para receber os alunos	03
8	O laboratório de informática é uma necessidade urgente	03
9	Os alunos já estão apresentando crescimento cognitivo, além de estarem adquirindo novas habilidades e hábitos	03
10	A utilização das verbas destinadas à EETI deveriam ser de autonomia da unidade escolar pois os materiais de maior necessidade são de uso permanente	02
11	Necessitamos de professor de apoio e intérprete em todo o tempo	02
12	É difícil trabalhar sem um coordenador exclusivo para a EETI	02
13	Faltou capacitação para os professores	02
14	Falta tempo para o planejamento coletivo	02
15	Para termos sucesso é preciso investimentos e é isso que estamos esperando	02
16	Os alunos demonstram cansaço nas aulas do Projeto Aprender por falta de estrutura para repouso após o almoço	01
17	Os professores das atividades curriculares ainda não receberam	01
18	O projeto exige dedicação total e o comprometimento de toda a equipe	01
19	O suporte pedagógico oferecido pela SEE foi de suma importância para superar as dificuldades	01
20	A grande aceitação dos pais nos encorajou a aderir ao projeto	01

Fonte: GOIÁS, 2007c.

Tabela 11 - Sugestões dos diretores para implantação da EETI

Ord.	Sugestões	Coninua- Freq.
1	Agilizar as adequações do espaço físico urgente: refeitório, chuveiros, quadra coberta	19
2	Capacitar professores para as atividades curriculares e demais servidores envolvidos	10
3	Contratar pessoal administrativo e professores para as atividades curriculares e para atendimento de alunos da inclusão	09
4	Implantar Laboratórios de Informática e de Ciências	08
5	Disponibilizar com urgência verba para o almoço, compra do gás de cozinha, aquisição de material de limpeza e utensílios de cozinha	08
6	Investir nas escolas que já aderiram ao projeto antes de expandir as implantações	05
7	Melhorar e ampliar as instalações da unidade escolar	04
8	Aumentar a verba do café da manhã e almoço	04
9	Construção de piscinas e parque infantil	03
10	Agilidade no atendimento das reivindicações	03
11	Liberar um coordenador específico para a EETI independente do número de turmas	02
12	Ampliar o PRAEC para que os alunos possam ter aulas de dança, capoeira e outras atividades diversificadas	01

Encerra Tabela 11

Ord.	Sugestões	Freq.
13	A Seduc/GO poderia fazer parceria com o Sebrae para capacitar os nossos professores nas atividades de empreendedorismo	01
14	Mais agilidade e interação entre as ações dos diversos segmentos da Seduc/GO	01
15	Ajuda do estado para a melhoria do transporte escolar	01
16	Os professores do Projeto Aprender devem ser modulados com, no máximo, 40h pois precisam de tempo para planejar	01
17	Uma tarde livre para a realização do planejamento coletivo	01
18	Uma psicóloga para atender os alunos pelo menos uma vez por semana	01
19	Diminuir as burocracias nas licitações	01
20	Repasse das orientações para 2007 ainda este ano	01
21	Oferecer oportunidade de socialização das experiências entre as EETIs	01
22	Maior suporte pedagógico e financeiro	01
23	Estruturar para depois implantar	01
24	Ampliar a carga horária de diretor e secretário	01
25	As regras para modulação na EETI têm que ser diferenciadas	01
26	Adquirir livros de literatura e livros para pesquisa	01
27	Adquirir armários individuais para os alunos	01

Fonte: GOIÁS, 2007c.

As críticas e sugestões dos gestores da EETI foram muitas, não conseguimos confirmar se todas foram atendidas na expansão do projeto a partir de 2007, mas algumas sugestões apontadas pelos gestores chamam a atenção para o imediatismo da implantação da EETI, tais como: 1. Adaptação do espaço; 2. Formação da equipe; 5. Repasse de recursos para alimentação; 23. Estruturar para depois implantar. De tais observações problematizamos: como pode a escola ampliar o tempo escolar sem espaço, sem recursos humanos e materiais, enfim, sem estrutura organizacional?

Foram ouvidos pela Seduc/GO, 2.133 alunos a respeito da ampliação do tempo escolar. Na Tabela 12 são apresentados os motivos que os levam a gostar de ficar na escola e na Tabela 13 os motivos pelos quais eles não gostam de ficar na escola.

Tabela 12 - Motivos pelos quais os alunos gostam de ficar na escola o dia todo

Ord.	Respostas	Freq.
1	Aprendo mais	27
2	Almoço e lanche	17
3	Tem brincadeiras	14
4	Faço a tarefa na escola	12
5	Esporte	09
6	Por causa dos professores	06
7	Aula de inglês	06
8	Não fico na rua	05
9	Gosto do recreio	05
10	Assisto vídeo e TV	05
11	Tomo banho	04

Continua -

Encerra Tabela 12

Ord.	Respostas	Freq.
12	Por causa das colegas	04
13	Gosto de tudo	04
14	Não fico sozinho em casa	03
15	Aula de música	03
16	Aula de informática	03
17	Aprende brincando	03
18	Tem muitos jogos	02
19	Tem hora para descanso	02
20	Tem capoeira	02
21	Fico cada vez mais inteligente	02
22	Estamos sendo educados	02
23	Aula de espanhol	02
24	Aula de dança	02
25	Aula de artes	02
26	A escola cuida de nós	01
27	Aula de teatro	01
28	Aula de libras	01

Fonte: GOIÁS, 2007c.

Tabela 13 - Motivos pelos quais os alunos não gostam de ficar na escola o dia todo

Ord.	Respostas	Freq.
1	Não gosto de levantar cedo	07
2	Fico muito cansado	05
3	Não tem banho	03
4	Não posso mais jogar videogame	02
5	Prefiro ficar assistindo TV	02
6	Prefiro ficar em casa	02
7	A escola é muito quente	01
8	A sala parece um forno	01
9	Antes eu podia ir para a rua e agora não posso mais	01
10	Em casa eu tenho mais liberdade	01
11	Fico com dor de cabeça	01
12	Não gosto das atividades	01
13	Não gosto do almoço	01
14	Não posso ficar descalço	01
15	Não posso ouvir os meus CDs de Hap	01
16	Não tenho mais tempo para brincar	01
17	Os colegas me batem	01
18	Porque deixei o PETI	01
19	Porque fico na escola muito tempo	01

Fonte: GOIÁS, 2007c.

De acordo com os resultados, observamos que as crianças, na grande maioria (96,4%), gostam de permanecer na escola o dia todo. A maior solicitação dos estudantes foi o de Laboratório de Informática para aquelas escolas que ainda não o tem.

3.6 Perspectivas com relação à melhoria da qualidade da educação

A Seduc/GO (GOIÁS, 2006b, p. 17), com relação a experiência de ampliação, ressalta que:

É importante frisar que para se chegar a uma escola total muito ainda nos resta fazer, no entanto, hoje, as várias experiências que estão sendo vivenciadas nessas escolas merecem destaque, seja pelo grande esforço ou pela conquista de uma ação bem sucedida. Com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) podemos perceber que já conseguimos avanços, porém, estes ainda são tímidos, o que vale dizer que nossas escolas buscam alternativas para se consolidar uma educação pública que garanta além da permanência, o sucesso de nossos educandos. As experiências que surgem nessas escolas merecem ser vivenciadas por toda rede pública de ensino, para que se alcance realmente uma educação pública integral de tempo integral.

O Ideb foi criado pelo MEC/Inep em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação, num contexto de intensificação do monitoramento nacional e internacional da educação. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e a Prova Brasil, de cada escola, de cada rede de ensino. O Ideb é medido a cada dois anos e “a lógica é a de que para o Brasil chegue à média 6,0 em 2021 [...] cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional” (INEP, 2009, p. 2)

Oficialmente, o Ideb é considerado um indutor de políticas educacionais pois é um indicador da educação brasileira, conforme Capítulo II, Art. 3º do Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica:

Art. 3º - A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (BRASIL, 2007a).

O Ideb aponta como concepção de qualidade: rendimento e desempenho. A taxa média de aprovação é retirada do Censo Escolar. Considera-se a taxa média de aprovação das séries iniciais do ensino fundamental (1ª à 4ª série) e das séries finais (5ª à 8ª série). A pontuação média dos estudantes de cada etapa avaliada (4ª, 8ª série do ensino fundamental e

3º ano do ensino médio) e tem como parâmetro os exames padronizados. A taxa média de proficiência é dada, considerando a média obtida nos exames padronizados (do ano ao qual se refere), em língua portuguesa (LP) e matemática (M), e o seu desvio padrão (DP), sendo calculado o limite inferior e o limite superior. Ou seja, se a média de LP na 4ª série foi de 186 e o DP de 46, o limite inferior é o de 49,0 e o superior, de 100 (FERNANDES, 2007).

A Tabela - Anexo C com os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica nos anos de 2005, 2007 e 2009, nas Escolas Estaduais de Tempo Integral²⁸ de 1º ao 5º ano em Goiás e as projeções para o Ideb para essas escolas de 2007 a 2021, os dados demonstram que das cento e dezenove EETIs em funcionamento, oitenta oferecem o tempo ampliado apenas nos anos iniciais do ensino fundamental. Analisando os indicadores dessas escolas, sessenta e duas (77,5%) tiveram crescimento do Ideb, sete (8,75%) tiveram diminuição e onze (13,75%) não tiveram o Ideb aferidos. De acordo com os dados da Tabela – Anexo D do 6º ao 9º ano, trinta e nove EETIs atendem estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Em dezenove (48,7%) o Ideb teve crescimento, em oito (20,5 %) o índice teve diminuição e, em doze (30,8%) o índice não foi aferido.

Os dados do Ideb, por diversas razões que não discutiremos nesse trabalho, não nos permitem conclusões sobre a melhoria da qualidade educacional nas EETIs, seria necessário um estudo ampliado para compreendermos as influências da permanência do estudante na escola com dez horas de trabalho escolar, sob a orientação de professores habilitados. Todavia, os índices apontam que houve uma melhoria nos índices de aprovação e diminuição da evasão na maioria das EETIs, mas, não houve análise comparativa com os resultados das demais escolas que não ampliaram o tempo escolar. Seria pretencioso afirmarmos se a EETI alcançou ou não os resultados educacionais esperados, mas podemos afirmar que o que queremos é uma escola melhor, real, que ofereça melhores oportunidades de aprendizagem a todos

Nesta perspectiva, ampliar a jornada escolar diária significa ter como objetivo ampliar as oportunidades de aprendizagens de todos os estudantes matriculados na escola pública; ampliar oportunidades compreende oferecer a esses estudantes o mesmo que os

²⁸ Os dados que estão em branco significam que a escola não teve seu Ideb aferido, de acordo com nota técnica do Inep, escolas que não apresentam Ideb se enquadram numa das seguintes situações:

- escolas particulares, escolas rurais, escolas exclusivamente com ensino profissionalizante e de Jovens e Adultos, bem como escolas públicas com menos de 20 alunos matriculados nas séries avaliadas (4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano), conforme declaração prestada ao Censo Escolar 2006;
- escolas pertencentes a redes municipais que não aderiram à Prova Brasil, cuja participação não foi obrigatória. A média na Prova Brasil é componente do cálculo do Ideb;
- escolas em que menos de 10 alunos compareceram à avaliação, posto que, do ponto de vista metodológico, tal contingente não refletiria o resultado de toda a escola.

estudantes da classe média e alta recebem, ou melhor, significa oferecer-lhes em melhor qualidade o que os estudantes da classe média e alta recebem em termos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa pesquisa, retomamos a indagação inicial que norteou todo o trabalho aqui desenvolvido: como se deu a ampliação do tempo escolar por meio das EETIs, proposto pela Seduc/GO? Amparada no corpus documental investigado, podemos afirmar que a EETI se caracteriza como uma política pública educacional imediatista, com intenções eleitoreiras. Tal análise se fundamenta na forma como a Seduc/GO encaminhou o processo, tomando as decisões de forma centralizada, pautada em documento com validade perene tal como a portaria, sem mobilizar a comunidade escolar para a compreensão do que significaria essa ampliação do tempo escolar. Pode-se compreender esse caráter de ação imediatista também no contexto de conjuntura mais ampla na qual, apesar de a legislação vigente no país prever a ampliação do tempo escolar, constata-se a ausência de um sistema nacional de educação o que, muitas vezes, permite estados e municípios a não cumprirem integralmente com suas obrigações.

Quando me perguntavam sobre o que eu estava pesquisando no mestrado e eu dizia: “A Escola Estadual de Tempo Integral”, muitos me arguíam: “Existe em Goiás? Onde? Qual escola? O que as crianças fazem lá o dia todo?”. Essas pessoas pensavam que tinha sido *só promessa de campanha*. A pesquisa na Seduc/GO nos revelou que as políticas públicas educacionais pensadas em seu âmbito nem sempre chegam às escolas como foram planejadas, há ruídos no processo de comunicação entre Secretaria – SRE – Escola que precisam ser superados, especialmente, no que diz respeito à publicidade dos projetos desenvolvidos pela Secretaria. Muitas unidades escolares nem mesmo ficaram sabendo que a Seduc/GO estava propondo a ampliação da jornada escolar. Poucas pessoas na unidade escolar têm acesso às Diretrizes Operacionais da Seduc/GO e a outros documentos que chegam à escola via SRE. Especialmente os professores, que pelo excesso de carga horária trabalhada, mesmo com vários documentos disponíveis on-line no sítio da Seduc/GO, não conseguem se manter informados, o que colabora para a centralização de muitas decisões da escola nas mãos de poucas pessoas, basicamente, da equipe gestora. Muitos direcionamentos externos à escola se configuram em resistências e a não efetivação das ações pedagógicas propostas.

Podemos afirmar que as Diretrizes Pedagógicas colocadas à disposição das escolas eram de alta qualidade, propunham o perfil do profissional para as diversas atividades, os objetivos gerais e específicos e a contextualização curricular. A questão é que o tempo não foi suficiente para a escola realizar a reconstrução do PPP antes do início da ampliação do

tempo escolar. As escolas do projeto piloto receberam as Diretrizes Pedagógicas no mês de agosto de 2006 e iniciaram as atividades em tempo ampliado no mês de setembro do mesmo ano. Tempo insuficiente para o debate da proposta pela comunidade escolar. Mas por que o início tinha que ser em setembro de 2006? Pode-se afirmar que essa decisão esteve vinculada ao período de eleições estaduais para o mandato de 2007-2010. A escola de tempo integral fora o discurso da campanha eleitoral da maioria dos candidatos. Daí inferimos o caráter eleitoreiro da implantação da proposta. A cada período eleitoral, mais candidatos se colocam a favor da educação de qualidade e a relacionam à necessidade de implantação do tempo integral como política pública nas escolas públicas.

No caso goiano, algumas ações demonstram a dificuldade em tornar a ampliação do tempo escolar uma política pública: quando a Seduc/GO propôs a implantação da EETI havia recursos financeiros disponíveis no PPA-2007-2011 para aquisição de materiais didáticos e pedagógicos para as escolas, mas esses recursos não foram descentralizados para as unidades escolares, foram gastos de forma centralizada, atrasando sobremaneira a dos materiais nas EETIs. Os recursos humanos também foram disponibilizados e em casos que as escolas não tinham o profissional efetivo para desenvolver as atividades, foram contratados profissionais em caráter temporário, o que comprometeu o desenvolvimento das ações pedagógicas com a qualidade social desejada e a continuidade das ações.

O que a Seduc/GO propôs às escolas foi a ampliação do tempo escolar como possibilidade de ampliar as oportunidades de aprendizagem dos estudantes da escola pública por meio da reorganização do tempo e dos espaços que as escolas já dispunham. Portanto, a construção de prédios escolares ou a valorização dos profissionais da escola não fez parte da proposta, mas o aumento do tempo escolar dos alunos, por meio da reconstrução do PPP e da disponibilização de materiais didáticos, pedagógicos, recursos para a oferta de três refeições aos alunos, e, em alguns casos, recursos para reformas e adequações da infraestrutura. Isso significa dizer que a rede estadual permaneceu a mesma, em toda a sua problemática, com a oferta de dois turnos escolares à mesma clientela, apresentando para as unidades escolares o desafio de permanecer com o aluno em mais um turno. Não se fez um planejamento pedagógico e financeiro para ampliar o tempo escolar considerando os princípios fundamentais de uma educação integral que promova a socialização dos saberes e da cultura, com qualidade social, e que também garanta as condições adequadas para o trabalho dos profissionais da educação.

De acordo com estudos e pesquisas realizados no âmbito educacional, o Brasil é um dos países onde os estudantes passam o menor tempo diário na escola. Infelizmente, esses

estudos também têm demonstrado que os estudantes têm um baixo índice de aproveitamento escolar em todos os segmentos da educação básica. Sem intenção de estabelecer relações entre tempo de estudo e rendimento escolar, dadas as inúmeras variáveis que influenciam o processo educativo, uma das ações públicas demandadas pela sociedade e por parte do meio acadêmico/profissional que objetiva garantir a qualidade da educação é, sem dúvida, a ampliação da jornada escolar diária (CONAE, 2010).

A ampliação da jornada escolar deveria ser concebida e implantada como uma política de melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes, portanto, deveria haver recursos financeiros suficientes para a ampliação de espaços escolares diversificados como laboratórios de línguas, de informática, de ciências equipados. A escola deveria ter ainda espaços adequados para a prática de esportes, de atividades culturais, para a convivência e integração social entre os estudantes, deveria ter espaços para leitura, para a pesquisa e com profissionais preparados para a utilização desses espaços.

Muitas EETIs ainda funcionam sem a estrutura física adequada, aguardando verbas para ampliação e reformas que *nunca chegam*. Além de recursos financeiros insuficientes para oferecer as três refeições propostas pelo projeto, ainda destacamos a falta de pontualidade do repasse desses recursos. As compras que foram feitas de forma centralizada para essas escolas, por meio do Plano Plurianual de Educação 2008-2011, passaram por processo licitatório e o período gasto para aquisição e distribuição dos materiais foi de vinte meses, em média. Fatos que corroboram para demonstrar que a burocracia e não descentralização total dos recursos financeiros dificultam a implementação da proposta na unidade escolar.

Isso posto, pode-se afirmar que a melhoria da estrutura física e das condições de trabalho de toda a equipe escolar é condição essencial para ampliar o tempo escolar com vistas a garantir melhor qualidade social. A primeira condição de trabalho para a equipe escolar é a melhoria do salário, pois sem esse problema resolvido, é difícil debater a garantia da qualidade social da educação na escola pública.

Também observamos como ponto crítico para a implantação da proposta a extensa carga horária dos professores, conforme as Diretrizes (GOIÁS, 2010, p.72): “o professor que atua na EETI nos turnos matutino e vespertino poderá ser modulado com no máximo 28h/a + 7h/a”; trata-se do professor dos anos iniciais do ensino fundamental para o qual a carga horária máxima permitida é de 60h/a semanas e no caso este professor da EETI, para receber a carga máxima precisa “complementar sua carga horária com mais 7h/a, poderá fazê-lo no noturno na mesma escola ou em outra escola, garantindo assim o cumprimento da hora

atividade na(s) respectiva(s) unidade(s) escolar(es)”. Em síntese, para receber a carga máxima de 60h/a semanais o professor tem que trabalhar nos três turnos, fato, humanamente, estressante. Ressalta-se que o vencimento referente a 40h/a semanais do professor P-III, com licenciatura, na rede estadual é de R\$ 1.510,90 e, se isso significa a permanência por dois turnos integrais na escola o professor não teria a mínima condição de sobreviver com apenas esses salário. Tal realidade recoloca em esfera ampliada a problemática da valorização dos professores e enfaticamente a questão da remuneração.

Uma questão delicada presente na implantação das ETTIs em Goiás diz respeito à qualidade do tempo que se passa na escola e a que ele se destina. Compreende-se que não basta aumentar o tempo de aulas na escola, é preciso ampliar as oportunidades de aprendizagens significativas, contudo, não se pode ampliar o tempo para o aluno continuar a fazer cópias da lousa de textos sem sentido para ele. Nessa perspectiva, se se pretende ampliar a aprendizagem do estudante, precisa-se cuidar melhor do professor, pois este precisa de formação adequada com cursos de boa qualidade, para que possa romper com os velhos ambientes de ensino que dificultam o processo de desenvolvimento de conhecimentos e preparar-se para conhecer e educar as crianças e os jovens que estão nas escolas públicas. Na escola de tempo integral, o professor, melhor dizendo a equipe escolar tem o desafio de criar, propor, planejar uma educação diferenciada que integre conteúdos, metodologias e altere as práticas conservadoras ainda muito presentes no cotidiano escolar. O professor tem que se preparar para ser um mediador, o aluno deve aprender a pesquisar e a construir seus conhecimentos; o aluno precisa fazer, não só ouvir e reproduzir o que lhe foi dito em questionários e avaliações.

Uma das críticas às experiências passadas de tempo integral, como o caso dos CAICs e mesmo da Escola-Parque de Salvador, é que essas escolas tinham estrutura física adequada, profissionais capacitados mas não conseguiram se sustentar com mudanças de governo, ou seja, uma característica que vem se confirmando nas administrações estaduais é o desmonte das políticas anteriores e o eterno *reinventar a roda*; o descontínuismo que marca as políticas públicas no Brasil corrobora para o abandono de projetos que poderiam, num processo contínuo de avaliação, tornarem-se potencialmente balizadores de novas práticas para a educação brasileira. Em outras análises, alguns especialistas afirmam que a essas experiências faltaram aliar ao PPP, conteúdos, metodologias e atividades significativas, potencializadoras das necessidades dos estudantes. Nessa perspectiva, acrescentamos a necessidade de um PPP engajado, a estrutura física adequada e os profissionais capacitados e valorizados.

Em Goiás, o discurso inicial do projeto da EETI foi o de implantá-la a partir da escola que já existia, sem gastos com construções, mas com um projeto pedagógico adequado à comunidade escolar e com investimentos na formação dos professores, a fim de não repetir os resultados de outras experiências que não tiveram continuidade. No entanto, com a mudança do governo estadual em 2011, percebe-se nitidamente a fragilidade de se considerar a EETI como uma política pública e sua consolidação encontra-se seriamente ameaçada. De acordo com entrevista concedida ao Jornal o Popular, à jornalista Drummond (2011, p. 3) o secretário estadual de educação que assumiu a pasta no início de 2011, disse que a EETI é um projeto muito caro para o estado, e por isso, não haveria recursos financeiros suficientes para ampliação do projeto. O novo governo mantém o funcionamento das 120 EETIS já existentes, mas estuda outras possibilidades de ampliar o tempo escolar dos estudantes não apenas na unidade escolar. Uma dessas possibilidades é manter o aluno em tempo integral, por meio do desenvolvimento de ações multissetoriais.

Mesmo compreendendo a importância das ações multissetoriais, da participação da comunidade na construção efetiva do PPP, do diálogo com os movimentos sociais e das relações dos espaços escolares com os demais espaços disponíveis da comunidade, cabe ainda à instituição escolar o papel de ampliar o tempo escolar, na perspectiva de ampliar oportunidades de aprendizagem.

Um dos limites da implantação da jornada escolar ampliada com atividades desenvolvidas fora do espaço escolar, ou mesmo atividades planejadas por projetos fora da escola, como, por exemplo, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e do Programa Mais Educação, é que quem desenvolve esses projetos são profissionais contratados temporariamente, são monitores, que muitas vezes não têm, ainda, formação adequada. Nesse sentido, há maiores dificuldades em sedimentar um projeto de ampliação de tempo escolar com educação integral, pois nos casos exemplificados, o aluno passa um período na escola e o outro turno num outro ambiente, desenvolvendo atividades extracurriculares, com outros profissionais. Portanto, se há dificuldades de integração das atividades dentro da própria escola, com os profissionais efetivos e pelo menos, em tese, habilitados para desenvolver o trabalho, as dificuldades serão maiores com outros grupos extraescolares.

Chamou-nos a atenção no decorrer da pesquisa que o ingresso dos estudantes na EETI não é feito via sistema de matrícula informatizada pela Seduc/GO, conforme é divulgado na mídia sobre o processo de matrícula na rede estadual. Para matricular os filhos numa escola de tempo integral, é necessário que os pais procurem vagas direto nas secretarias dessas escolas, mas o que eles têm encontrado é uma fila de espera por vagas.

Quem define quem estuda nessas escolas são os gestores, e o que define quantos alunos estudam são os espaços e os profissionais disponíveis, o que dificulta uma análise da demanda real dessa escola pela comunidade. Viabilizar um projeto de educação integral voltado para a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais, é uma alternativa fundamental para a democratização da educação, a inclusão social e para a diminuição das desigualdades educacionais. Esse projeto deveria contribuir para a ampliação do capital cultural de todas as classes sociais, em especial daquelas que não dispõem das condições materiais para ampliá-lo sem a intervenção do Estado. É uma questão de direito à educação com qualidade que não pode ser impedido pelas práticas patrimonialistas que continuam presentes no cotidiano escolar.

Por fim, apontamos como limite do trabalho a ausência da pesquisa de campo nas EETIs e apontamos a necessidade de estudos futuros sobre a temática que possam analisar como essa implantação se deu no chão da escola, seus desafios, conquistas. Pesquisas que possam focalizar essa implementação na perspectiva da escola e dos seus sujeitos. Diante da complexidade da realidade brasileira e dos arranjos familiares atuais entendemos que a Escola de Tempo Integral pode se tornar uma política pública educacional importante para atender a essas novas demandas sociais e por isso reafirmamos nossa defesa de que a ampliação da jornada escolar deve acontecer objetivando melhorar a aprendizagem dos estudantes brasileiros, em especial, das camadas mais pobres, e com isso possibilitar a escola pública uma oportunidade importante para se reestruturar e se fortalecer.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. (Org.). **A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo.** anifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Nacional, 1932.

AZEVEDO, J. **A educação como política pública.** Campinas (SP): Autores Associados, 2004.

BARROS, K. O. de. **A escola de tempo integral como política pública educacional: a experiência de Goianésia-GO (2001-2006).** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília (DF), 2008. Disponível em: <http://bdtd.bce.unb.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3348>. Acesso em: dez. 2008.

BORGES, L. F. F. Currículo, cultura e docência: um tríade integrada. In: GALVÃO, A.; SANTOS, G. L. dos (Orgs.). **Educação: tendências e desafios de um campo em movimento.** Brasília (DF): Líber Livro Editora: Anped, 2008. Vol. Escola, Currículo e Cultura, Ensino/Aprendizagem, Psicologia da Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação.** [Sel., Org., Intr. e Notas: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M.]. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Campinas (SP): Papirus, 1996.

BRANDAO, Z. Escola em tempo integral e cidadania escolar. **Em Aberto.** Brasília (DF): INEP, v.22, n. 80, p. 97-108, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, 05 de outubro de 1988.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: mai. 2011.

_____. **Decreto nº 6.253**, de 13 de novembro de 2007b, que dispõe sobre o Fundeb e regulamenta a Lei no 11.494/2007.

_____. **Decreto Presidencial nº. 7.083**, de 27 de janeiro de 2010a.

_____. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira.** Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília (DF): Inep, 2009a.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei Federal nº 8.069, 13 de julho de 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007b, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Estabelece o Plano Nacional de Educação.

_____. **O projeto de lei do Plano Nacional de Educação**: projeto em tramitação no Congresso Nacional. Brasília: Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, 2011. (Cadernos CEC 01/2011). Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cec/plano-nacional-de-educacao/o-projeto-de-lei-do-plano-nacional-de-educacao-cec-01-2011>>. Acesso em: mar. 2011.

_____. **Pesquisa Avaliação do Plano Nacional de Educação**: desafios e perspectivas. Brasília (DF): Inep, 2009b.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, 09 de janeiro de 2001.

_____. **Portaria Interministerial 538-A/2010**. Diário Oficial da União, 05 de maio de 2010, seção 1, p. 10. Brasília (DF): DOU, 2010b. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/fundeb-legislacao>>. Acesso em: jun. 2010.

_____. **Portaria Interministerial nº. 17**, de 24 de abril de 2007d.

_____. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. Brasília: MEC/Secad, 2009c.

_____. **Proposta de Emenda Constitucional nº 134/07**, Brasília, 25 de novembro de 2010c. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/agencia/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/151533-COMISSAO-APROVA-JORNADA-MINIMA-DE-SETE-HORAS-NA-REDEPUBLICA.html>>. Acesso em: dez. 2010.

_____. **Rede de saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília (DF): MEC, 2009d.

CARVALHO, M. do C. B. de. **O lugar da educação integral na política social**. Reprodução do discurso de abertura do prêmio Itaú-UNICEF. SP. 2007. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/modules/biblioteca_digital/index.php?op=i_reg&bib_10_id=5>. Acesso em: set. 2009.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade da escola brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, 2002a.

CAVALIERE, A. M. V. – em direção a uma educação escolar multidimensional. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, INEP, v.22, nº 80, p.51-64, 2009.

_____. **Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local**. Rio de Janeiro: FE/UFRJ, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/10.pdf>>. Acesso em: dez. 2010.

COELHO, L. M. C. C. ; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

COELHO, L. M. C. C. ; MENEZES, J. S. da S. **Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão**. Caxambú (MG): Anped, 2010.

COELHO, L. M. C. C. **Educação integral: concepções e práticas na Educação fundamental**. Caxambu (MG): Anped, 2004.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação**. Documento Final. Brasília (DF): MEC/CONAE, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: mar. 2011.

DEMO, P. **Metodologia de pesquisa em Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo, Atlas: 1989.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DOURADO, L. F; SANTOS, C. A; OLIVEIRA, J. F. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental. Brasília (DF): Inep, v. 24, n. 22, p. 34-65, 2007.

FERNANDES, R. IDEB: monitoramento objetivo da qualidade dos sistemas a partir da combinação entre fluxo e aprendizagem escolar. **Em Questão**. O Plano de desenvolvimento da educação. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

FONSECA, M; TOSCHI, M. S; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos políticos pedagógicos em debate**. Goiânia: Editora da UCG, 2004.

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

GOIÁS (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/CP n. 04/2009, de 20 de março de 2009**. Fixa normas para a gestão democrática nas unidades escolares de educação básica do Sistema Educativo do Estado. Goiânia, CEE/GO, 2009a. Disponível em:

<<http://www.cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2009-Resolucao-CP-04.pdf>>. Acesso em: mar. 2010.

GOIÁS (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/CP nº 03, de 23 de fevereiro de 2007**. Fixa normas para a gestão democrática nas unidades escolares de educação básica do Sistema Educativo do Estado. Goiânia: CEE/GO, 2007a. Mimeo.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/CP nº 29/2003**. Fixa normas para a gestão democrática nas unidades escolares de educação básica do Sistema Educativo do Estado, e dá outras providências. Goiânia: CEE/GO, 2003.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/CEB nº 186, de 07 de julho 2004**. Autoriza a ampliação do Ensino Fundamental do Sistema Educativo do Estado de Goiás e dá outras providências. Goiânia: CEE/GO, 2004.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/CEB nº 258, de 11 de dezembro de 2005**. Regulamenta a ampliação do Ensino Fundamental do Sistema Educativo de Goiás para 9 (nove) anos e dá outras providências. Goiânia (GO): CEE/CEB, 2005. Disponível em: <<http://www.cee.go.gov.br/wp-content/uploads/Res.-CEE-CP-258-de-11-de-novembro-de-2005.pdf>>. Acesso em: mar. 2010.

_____. **Lei Complementar nº 26**, de 28 de dezembro de 1998. Disponível em: <http://www.gabcivil.go.gov.br/leis_complementares/1998/lei_complementar_n26.htm>. Acesso em: dez. 2010.

_____. **Lei Complementar nº 85, de 19 de abril de 2011**. Altera a Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, que estabelece as Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás. Goiânia (GO): Gabinete Civil, 2011. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.br/pagina_leis.php?id=9930>. Acesso em: abr. 2011.

_____. **Lei nº 13.564, de 08 de dezembro de 1999**. Estabelece critérios para o processo de eleição de diretores dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual. Goiânia (GO): Gabinete Civil, 1999. Disponível em: <<http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis.php?tipo=ordinaria&ano=1999>>. Acesso em: mar. 2010.

_____. **Plano Estadual de Educação 2008-2017**. Lei Complementar nº 62, 09 de outubro de 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo em Debate: currículo e práticas culturais**. As áreas do conhecimento. Caderno 3, Goiânia: Seduc, 2006a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás**. Goiânia: Seduc, 2010.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Pedagógicas para Organização da Ampliação do Tempo Escolar**. Goiânia: Seduc, 2006b. Mimeo.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Educação em Dados – Censo Escolar 1999 a 2008**. Goiânia: Seduc, 2009b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Escola Estadual de Tempo Integral: espaço público para construção da cidadania**. Goiânia: Seduc, 2007b. Mimeo.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Piloto de Escola Estadual de Tempo Integral**. Goiânia: Seduc, 2006c.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório de implantação da EETI em Goiás**. Goiânia (GO): Seduc, 2007c.

GONÇALVES, A. S.; PETRIS, L. **Escola de Tempo Integral – A construção de uma proposta**. 2006. Disponível em: <http://nexusassessoria.com.br/downloads/ETI_a_construcao_de_uma_proposta.pdf>. Acesso em: abril de 2008.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, Inep, v.22, n. 80, p.65-81, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do Ideb no Brasil, Estados, Municípios e Escolas**. (Nota técnica). Brasília, INEP, 2009a. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: mai. 2011.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2008.

MAURÍCIO, L. V.; RIBETTO, A. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos. **Em Aberto**, Brasília, Inep, v. 22, n.80, p. 137-160, 2009.

MONTEIRO, A. M. Ciep – escola de formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, Inep, v. 22, n. 80, p. 35-51, 2009.

OLIVEIRA, Paulo Salles Oliveira (Org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: UNESP; HUCITEC, 1998.

PEREIRA, E. W. Anísio Teixeira e a experiência de educação integral em Brasília. **Pátio – Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, n. 51, p. 42 - 45, ano XIII, ago./out. 2009.

RIBEIRO, D. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1985.

_____. **Testemunho**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Apicuri: Brasília (DF): UnB, 2009.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, S. V. **A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SAVIANI, D. **Sistema de Educação: subsídios para a Conferência Nacional de Educação**. Brasília (DF): MEC/CONAE, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf>. Acesso em: mar. 2011.

TEIXEIRA, A. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.47, n.106, p.246-253, abr./jun. 1967. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>> Biblioteca Virtual Anísio Teixeira. Acesso em: ago. 2010.

_____. A Pedagogia de Dewey. In: DEWEY, J. **Vida e educação**. [Trad. Henry Suzzallo]. 4.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, p.78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>>. Acesso em: ago. 2010.

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. [Trad. Cláudia Schilling]. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VALADARES, F. **A implantação das escolas de tempo integral na cidade de Goiânia**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, UNESP, Brasil, 2011.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas (SP): Papirus, 2009.

ANEXOS

ANEXO A – Escola Estadual de Tempo Integral: atividades e ações iniciais realizadas em de 2006	104
ANEXO B - Estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (2010)	105
ANEXO C - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica nos anos de 2005, 2007 e 2009 nas Escolas Estaduais de Tempo Integral de 1º ao 5º ano em Goiás e as projeções para essas escolas de 2007 a 2021	106
ANEXO D - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica nos anos de 2005, 2007 e 2009 nas Escolas Estaduais de Tempo Integral de 6º ao 9º ano em Goiás e as projeções para essas escolas de 2007 a 2021	111
ANEXO E – Matriz de referência para implantação da escola de tempo integral – 1º ao 5º ano do ensino fundamental	114
ANEXO F – Matriz de referência para implantação da escola de tempo integral – 1º ao 5º ano do ensino fundamental	115
ANEXO G – Documento com a relação da programação das ampliações e reformas das Escolas Estaduais de Tempo Integral.....	116

ANEXO A

Escola Estadual de Tempo Integral: atividades e ações iniciais realizadas em 2006

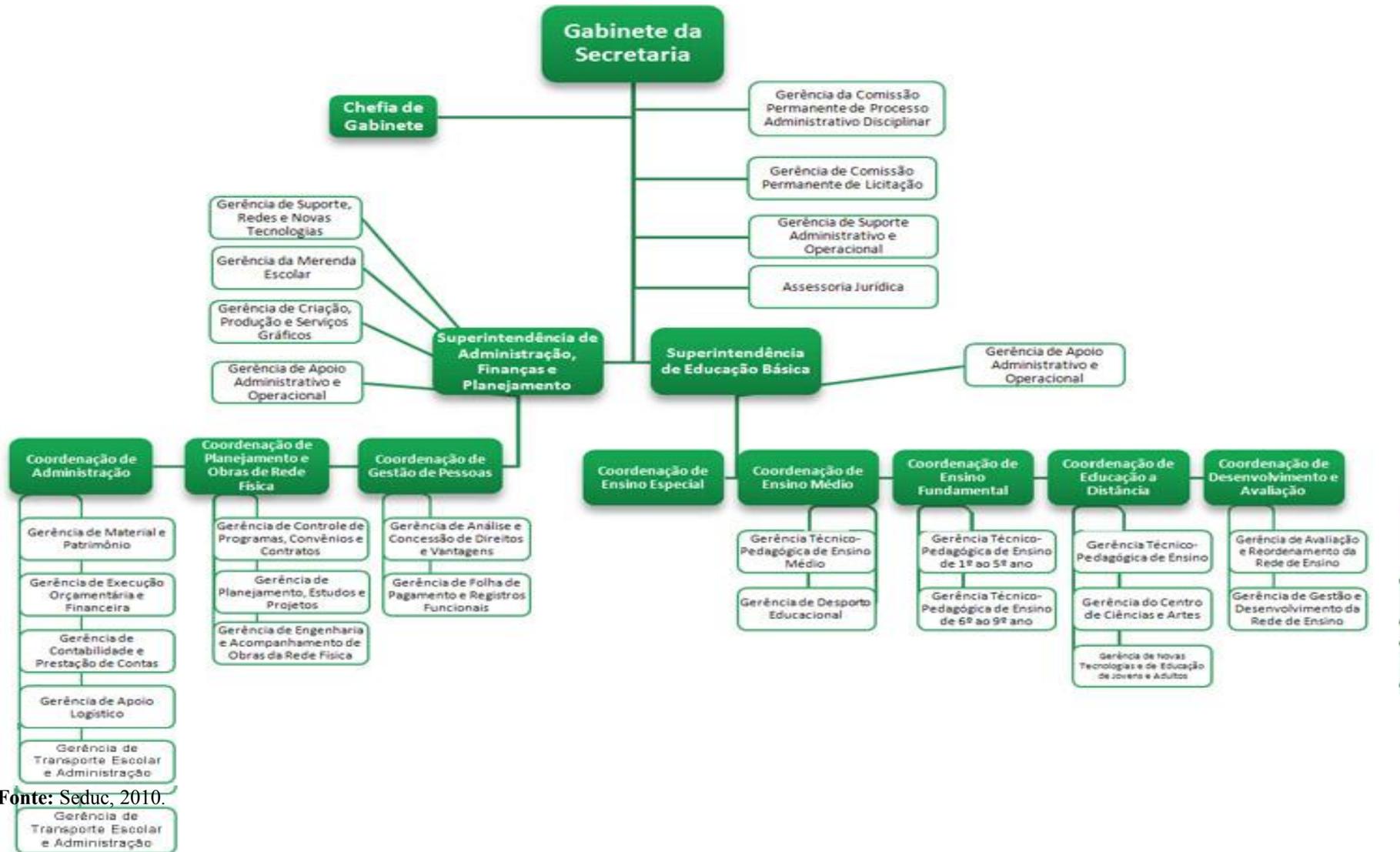
DATA	ATIVIDADE
05/07/2006	Realização da 1ª Reunião do Projeto da Escola Estadual de Tempo Integral (EETI) no Gabinete da Secretária de Estado da Educação com o Profº José Luiz Domingues, Edvânia Braz Teixeira Rodrigues e Isa Lourdes de Araújo Pitaluga para estabelecer as diretrizes para a implantação do Projeto.
10/07/2006	Reunião da equipe Gestora da SEDUC/GO para discutir e aprovar os critérios levantados para a seleção das escolas que desejarem aderir ao Projeto EETI.
10/07/2006	Informativo a todas as Subsecretarias, via e-mail, dos critérios estabelecidos para a implantação da EETI e solicitação da indicação de escolas que realmente estejam em condições de aderir ao Projeto.
Jul/2006	Elaboração do Projeto Piloto da EETI pela Superintendência de Ensino Fundamental (SUEF)
03/08/2006	1ª Listagem de escolas indicadas pelas Subsecretarias para adesão ao Projeto Piloto da EETI, num total de 45 escolas.
03 e 04/08/2006	Reunião com os Subsecretários Regionais de Educação
16 a 18/08/2006	Estudo sobre o Projeto Piloto da EETI no Augustu's Hotel com a participação dos diretores, coordenadores e professores das escolas que aderiram ao Projeto para orientação pedagógica das atividades do contraturno.
23/08/2006	Nova listagem de escolas, onde o número de escolas indicadas reduziu para 33.
28/08/2006	Data estabelecida para o envio à Superintendência de Desenvolvimento e Avaliação (SUDA) das demandas das escolas para a implantação da EETI e do projeto da EETI de cada escola.
Ago/2006	Divulgação de orientações para a elaboração das matrizes de referência do Projeto Piloto da EETI, pela SUEF.
Ago/2006	Divulgação de orientações para a expansão de carga horária, novas nomeações e sugestão de cronograma de atividades para a EETI.
Ago/2006	Elaboração do projeto de monitoramento e avaliação da implantação do Projeto Piloto da EETI pela Gerência de Avaliação Educacional (GAED).
01 a 06/09/2006	Análise dos projetos e demandas das escolas pela SUEF. Intensificação de suporte técnico-pedagógico, via telefone, as EETIs pela SUDA e SUEF para o início do 2º Turno.
11/09/2006	Autorização de transferência de recursos financeiros e regulamentação para uso do mesmo através da Portaria nº 3.256/2006.
11 a 15/09/2006	Início de funcionamento do segundo turno nas EETIs, na maioria das escolas. Desistência de uma unidade escolar de São Miguel do Araguaia e o total de EETIs passa para 32 escolas.
11/09/2006	Início das visitas da equipe da SUEF às unidades escolares para dar suporte pedagógico.
Set/2006	Elaboração do instrumento de monitoramento e avaliação do Projeto Piloto Escola Estadual de Tempo Integral
04/10/2006	Reunião dos Superintendentes da SUEF, SUDA, e Assessoria Técnica com as equipes pedagógica e de monitoramento e avaliação para o relato dos trabalhos e visitas já realizados e encaminhamentos necessários.
18/10/2006	Encontro com os gestores das EETIs, realizado num dos espaços da Universidade do Estado de Goiás – Setor Oeste, Goiânia para esclarecimentos referentes à implantação, organização do tempo escolar, integração de oficinas com as matrizes de habilidades do Projeto Aprender e para a apresentação do projeto de monitoramento e avaliação da implantação da EETI.
Out/2006	Testagem dos instrumentos de monitoramento e avaliação
30/10 a 28/11/2006	Visitas das técnicas da Gerência de Avaliação Educacional às unidades escolares para a realização do monitoramento in loco e aplicação dos instrumentos.
06 a 08/12/2006	Seminário Estadual: A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL COMO PONTE PARA A INCLUSÃO SOCIAL.

Fonte:

Seduc,

2007.

ANEXO B
Estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (2010)



Fonte: Seduc, 2010.

ANEXO C - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica nos anos de 2005, 2007 e 2009 nas Escolas Estaduais de Tempo Integral de 1º ao 5º ano em Goiás e as projeções para essas escolas de 2007 a 2021

Continua

Escola Estadual de Tempo Integral - Ensino Fundamental - Séries Iniciais (1º ao 5º ano)														
IDEB 2005, 2007 e 2009 - Rede Estadual de Ensino de Goiás														
SRE	Cidade	Escola	Ano de implantação EETI	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	Projeções do IDEB							
							2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
APARECIDA DE GOIÂNIA	APARECIDA DE GOIÂNIA	E.E. Caic Darcy Ribeiro	2009	4	3,8	4,2	4,1	4,4	4,9	5,1	5,4	5,7	5,9	6,2
	SENADOR CANEDO	E.E. Rui Rodrigues	2009	-	3,6	-	-	3,8	4,1	4,4	4,7	5	5,3	5,6
CATALÃO	CATALÃO	E.E. Wilson Elias Jorge Democh	2007	4,5	5,1	5,5	4,6	4,9	5,3	5,6	5,9	6,1	6,4	6,6
		C.E. Madre Natividade	2007	3,8	4,4	5,2	3,8	4,2	4,6	4,9	5,1	5,4	5,7	6
	CUMARI	E.E. Castro Alves	2007	4,9	4	4,8	5	5,3	5,7	5,9	6,2	6,4	6,7	6,9
	DAVINÓPOLIS	C.E. João Bernardes de Assunção	2007	-	3,9	-	-	4,1	4,5	4,8	5	5,3	5,6	5,9
	GOIANDIRA	E.E. Amélia de Castro Lima	2007	4,5	4,9	5,3	4,6	4,9	5,3	5,6	5,8	6,1	6,3	6,6
	OUVIDOR	E.E. Dácio Amorim Fonseca	2007	4,5	5,2	5,5	4,5	4,9	5,3	5,5	5,8	6,1	6,3	6,5
CERES	CERES	C.E. São Tomaz de Aquino	2008	-	5,6	5,5	-	5,8	6,1	6,3	6,5	6,7	7	7,2
		E.E. Professora Maria	2009	4,5	4,8	5,3	4,6	4,9	5,3	5,6	5,9	6,1	6,4	6,6
		E.E. Virgílio do Vale	2007	4,1	5,2	4,7	4,2	4,5	4,9	5,2	5,5	5,7	6	6,3
	NOVA GLÓRIA	E.E. Mariana Shettini	2009	4,5	-	4,5	4,6	4,9	5,3	5,5	5,8	6,1	6,3	6,6
	RIANÁPOLIS	E.E. Cônego José	2009	4	3,2	3,8	4,1	4,4	4,9	5,1	5,4	5,7	5,9	6,2
GOIÁS	GOIÁS	E.E. Mestre Nhola	2009	4,4	4,8	5,3	4,5	4,8	5,2	5,5	5,7	6	6,3	6,5
		C.E. Cora Coralina	2007	-	3,9	5,4	-	4,1	4,4	4,7	5	5,3	5,5	5,8
	MOSSÂMEDES	C.E. Ilidia Maria Perillo Caiado	2009	4,5	4,2	4,9	4,6	4,9	5,3	5,6	5,8	6,1	6,3	6,6

Continuação Anexo C

Escola Estadual de Tempo Integral - Ensino Fundamental - Séries Iniciais (1º ao 5º ano)														
IDEB 2005, 2007 e 2009 - Rede Estadual de Ensino de Goiás														
SRE	Cidade	Escola	Ano de implantação EETI	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	Projeções do IDEB							
							2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
GOIATUBA	GOIATUBA	C.E. Manoel Vicente Rosa	2008	4,1	4	5,2	4,2	4,5	4,9	5,2	5,4	5,7	6	6,2
		C.E. Orcalino Fernandes Evangelista	2007	-	3,1	-	-	3,3	3,6	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1
	VICENTINÓPOLIS	C.E. Ladico Vieira	2008	-	4,5	4,4	-	4,7	5	5,3	5,6	5,8	6,1	6,3
INHUMAS	ARAÇU	E.E. Artur Costa e Silva	2007	3,8	4,1	4,3	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6
	INHUMAS	E.E. João Lôbo Filho	2007	-	4,6	5,5	-	4,8	5,2	5,4	5,7	5,9	6,2	6,4
	INHUMAS	E.E. Belarmino Essado	2009	-	4,2	5,3	-	4,4	4,7	5	5,3	5,5	5,8	6,1
	ITAUÇU	E.E. Ary Demóstenes de Almeida	2009	5,2	5,1	5,8	5,2	5,5	5,9	6,2	6,4	6,6	6,8	7
	ITAUÇU	E.E. Alfredo Nasser	2008	3,1	4,6	4,8	3,2	3,5	3,9	4,2	4,5	4,8	5,1	5,4
IPORÁ	AMORINÓPOLIS	E.E. Alfredo Nasser	2007	4,4	4,5	5	4,4	4,8	5,2	5,4	5,7	5,9	6,2	6,5
	IPORÁ	C.E. de Aplicação de Iporá	2007	4,4	3,6	5,2	4,5	4,8	5,2	5,5	5,8	6	6,3	6,5
ITABERAÍ	ITABERAÍ	E.E. Maria Olinta de Almeida	2010	4	4,4	5,5	4,1	4,4	4,9	5,1	5,4	5,7	5,9	6,2
		E.E. Americano do Brasil	2010	3,9	3,8	5,2	4	4,3	4,7	5	5,3	5,6	5,9	6,1
ITAPURANGA	HEITORAI	E.E. Joaquim Teodoro de Souza	2008	3,9	-	5	4	4,3	4,7	5	5,3	5,5	5,8	6,1
	ITAPURANGA	E.E. Milton Camilo de Faria	2009	4	-	5,2	4,1	4,4	4,8	5,1	5,4	5,7	5,9	6,2
		E.E. José Pereira de Faria	2007	4	-	5	4	4,4	4,8	5,1	5,3	5,6	5,9	6,1
	MORRO AGUDO	E.E. Sinval de Souza Ramos	2007	-	4,3	-	-	4,5	4,8	5,1	5,3	5,6	5,9	6,1

Continuação Anexo C

Escola Estadual de Tempo Integral - Ensino Fundamental - Séries Iniciais (1º ao 5º ano)														
IDEB 2005, 2007 e 2009 - Rede Estadual de Ensino de Goiás														
SRE	Cidade	Escola	Ano de implantação EETI	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	Projeções do IDEB							
							2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ITUMBIARA	BURITI ALEGRE	E.E. Ligia Assis Paiva	2007	-	3,8	-	-	4	4,3	4,6	4,9	5,2	5,4	5,7
	ITUMBIARA	C.E. Dr. Jose Feliciano	2007	3,9	3,8	4,9	4	4,3	4,7	5	5,3	5,6	5,8	6,1
		E.E. Félix de Almeida	2008	5	4,6	4,7	5	5,4	5,7	6	6,2	6,5	6,7	6,9
JATAÍ	JATAÍ	E.E. José Manoel Vilela	2007	5	3,1	5,5	5,1	5,4	5,8	6	6,2	6,5	6,7	6,9
		E.E. Washington B. de França	2007	4,1	3,8	4,9	4,2	4,5	4,9	5,2	5,5	5,7	6	6,3
JUSSARA	JUSSARA	C.E. Dr. Brasil de Ramos Caiado	2008	1,7	4	4,5	2,1	3	3,7	4	4,3	4,6	4,9	5,2
METROPO-LITANA	GOIÂNIA	C.E. José Honorato	2007	-	4,2	5,2	-	4,4	4,7	5	5,3	5,6	5,8	6,1
		C.E. Vandy de Castro	2007	3,7	-	5	3,7	4,1	4,5	4,8	5,1	5,3	5,6	5,9
	GOIÂNIA	C.E. Criméia Oeste	2007	-	3,3	4,6	-	3,5	3,8	4,1	4,4	4,7	5	5,3
		C.E. Dr. Antonio da Frota	2009	-	4	4,5	-	4,2	4,5	4,8	5,1	5,3	5,6	5,9
MINAÇU	MINAÇU	C.E. Antônio Albino	2007	-	4,7	4,4	-	4,9	5,2	5,4	5,7	6	6,2	6,5
	VILA BORBA	C.E. Antônio dos Santos	2007	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
MINEIROS	MINEIROS	E.E. Coronel Carrijo	2007	4,4	4,1	4,4	4,5	4,8	5,2	5,5	5,7	6	6,2	6,5
MORRI-NHOS	CALDAS NOVAS	E.E. Juscelino Kubitschek	2008	4,2	3,9	5,4	4,3	4,6	5	5,3	5,5	5,8	6,1	6,3
	MARZAGÃO	E.E. Sen. Olegário Pinto	2009	4,7	5,2	5	4,7	5	5,4	5,7	6	6,2	6,4	6,7
	MORRINHOS	E.E. Alfredo Nasser	2008	4,1	3,8	4,8	4,2	4,5	4,9	5,2	5,5	5,7	6	6,2
		E.E. Drº Gertrude Lutz	2008	4,1	4,9	4,6	4,1	4,5	4,9	5,2	5,4	5,7	6	6,2
	PONTALINA	E.E. Rui Barbosa	2008	3,9	4,5	6	4	4,3	4,7	5	5,3	5,5	5,8	6,1
PALMEIRAS	NAZARIO	E.E. Santos Dumont	2008	4,2	3,3	5,2	4,2	4,6	5	5,2	5,5	5,8	6	6,3
	PARAÚNA	E.E. Professor Ferreira	2008	4,3	4,1	4,7	4,4	4,7	5,1	5,4	5,7	5,9	6,2	6,4

Continuação Anexo C

Escola Estadual de Tempo Integral - Ensino Fundamental - Séries Iniciais (1º ao 5º ano)														
IDEB 2005, 2007 e 2009 - Rede Estadual de Ensino de Goiás														
SRE	Cidade	Escola	Ano de implantação EETI	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	Projeções do IDEB							
							2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
PIRACANJUBA	CROMÍNIA	E.E. Profª Emerenciana E. A. dos Santos	2007	4,9	4,9	5,9	5	5,3	5,7	6	6,2	6,4	6,7	6,9
	PIRACANJUBA	E.E. Abdala Daher	2008	-	4,1	5,8	-	4,3	4,7	4,9	5,2	5,5	5,7	6
		E.E. Dom Bosco	2007	4,5	5,4	4,8	4,6	4,9	5,3	5,6	5,8	6,1	6,3	6,6
		E.E. Juscelino Kubitschek	2009	2,8	4,2	-	2,9	3,3	3,8	4	4,3	4,6	4,9	5,2
PIRANHAS	PIRANHAS	E.E. Joaquim F. de Souza	2007	4,3	4,5	4,9	4,3	4,7	5,1	5,3	5,6	5,9	6,1	6,4
PIRES DO RIO	IPAMERI	E.E. Michele Santinoni	2007	4,5	5,1	6,7	4,5	4,9	5,3	5,5	5,8	6,1	6,3	6,5
		E.E. Dom Bosco	2007	4,2	3,9	5,7	4,2	4,6	5	5,3	5,5	5,8	6,1	6,3
	ORIZONA	E.E. Amélia Issa	2009	4,5	4,8	5,2	4,6	4,9	5,3	5,5	5,8	6,1	6,3	6,6
	PALMELO	E.E. Eirípedes Barsanulfo	2008	4,3	3,9	4,8	4,3	4,7	5,1	5,4	5,6	5,9	6,1	6,4
	PIRES DO RIO	E.E. Augusto Monteiro Godoy	2008	-	3,3	4,3	-	3,5	3,8	4,1	4,4	4,7	5	5,3
		Escola Formação Integral para Menores	2009	-	-	4,3	-	-	4,6	4,9	5,1	5,4	5,7	6
PORANGATU	FORMOSO	C.E. Prof. Enio Martins de Arruda	2009	4,6	5	5,2	4,7	5	5,4	5,6	5,9	6,2	6,4	6,6
	PORANGATU	E.E. Pedro II	2007	4,8	4,4	4,9	4,8	5,1	5,5	5,8	6	6,3	6,5	6,8
	SANTA TERESA	C.E. Dr. Pedro Ludovico Teixeira	2007	-	4,2	-	-	4,4	4,7	5	5,3	5,6	5,8	6,1
POSSE	GUARANI DE GOIÁS	E.E. Elias Pereira de Souza	2007	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
QUIRINÓPOLIS	CACHOEIRA ALTA	E.E. Pedro Sobrinho de Oliveira	2007	-	-	4,2	-	-	4,4	4,7	5	5,3	5,6	5,9
	QUIRINÓPOLIS	C.E. Presidente Castelo Branco	2008	-	4,4	5,1	-	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6	6,2
		E.E. Quintiliano Leão Neto	2007	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
RIO VERDE	RIO VERDE	E. E. Cunha Bastos	2007	4,7	4,2	4,7	4,8	5,1	5,5	5,8	6,0	6,3	6,5	6,7

Encerra Anexo C

Escola Estadual de Tempo Integral - Ensino Fundamental - Séries Iniciais (1º ao 5º ano)														
IDEB 2005, 2007 e 2009 - Rede Estadual de Ensino de Goiás														
SRE	Cidade	Escola	Ano de implantação EETI	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	Projeções do IDEB							
							2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
RUBIATABA	RUBIATABA	E.E. Levindo Borba	2007	-	4,2	5,1	-	4,4	4,8	5	5,3	5,6	5,9	6,1
SÃO LUIS DE MONTES BELOS	SÃO LUIS DE MONTES BELOS	C.E. Antonio Campos	2008	3,7	-	4,7	3,8	4,1	4,6	4,8	5,1	5,4	5,7	6
SANTA HELENA	SANTA HELENA	E.E. Alcides R. da Silva	2009	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SÃO MIGUEL DO ARAGUAIA	MUNDO NOVO	C.E. Mundo Novo	2009	3,2	3,3	4,7	3,3	3,6	4	4,3	4,6	4,9	5,2	5,5
SILVÂNIA	SILVÂNIA	E.E. Marista P. Lancísio	2007	-	-	5	-	-	5,2	5,5	5,7	6	6,3	6,5
	VIANÓPOLIS	E.E. Zenaide Campos Roriz	2009	3,5	3,3	5,4	3,6	4	4,4	4,7	4,9	5,2	5,5	5,8
TRINDADE	GUAPÓ	E.E. Valdivino Serafim	2007	3	-	4,6	3,1	3,4	3,9	4,1	4,4	4,7	5	5,3
	TRINDADE	E.E. Sol Dourado	2007	4,2	4,1	5,1	4,3	4,6	5	5,3	5,6	5,8	6,1	6,4
URUAÇU	MARA ROSA	E.E. Jose Feliciano Ferreira	2007	4,6	4,1	6,3	4,7	5	5,4	5,7	5,9	6,2	6,4	6,6
	URUAÇU	E.E. Aeroporto	2007	3,7	4	4,3	3,8	4,1	4,6	4,8	5,1	5,4	5,7	6

Fonte: MEC/Inep/Seduc/GO

ANEXO D - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica nos anos de 2005, 2007 e 2009 nas Escolas Estaduais de Tempo Integral de 6º ao 9º ano em Goiás e as projeções para essas escolas de 2007 a 2021

Continua

Escola Estadual de Tempo Integral - Ensino Fundamental - Séries Finais (6º ao 9º ano)														
Ideb 2005, 2007 e 2009 - Rede Estadual de Ensino de Goiás														
SRE	Cidade	Escola	Ano EETI	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	Projeções							
							2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
ANÁPOLIS	ANÁPOLIS	C.E. Violeta Pitaluga	2008	4,2	4,6	5,4	4,2	4,4	4,6	5	5,4	5,6	5,9	6,1
		C.E. Carlos de Pina	2007	4	3,2	3,8	4	4,2	4,4	4,8	5,2	5,4	5,7	5,9
		C.E. Adolfo Batista	2007	3,6	3,9	3,7	3,6	3,8	4	4,4	4,8	5,1	5,3	5,6
		C.E. Lions Melchior de Araújo	2008	2,9	2,9	3,6	3	3,1	3,4	3,8	4,2	4,4	4,7	5
		C.E. Pe. Trindade	2007	-	4,3	-	-	4,4	4,6	5	5,3	5,5	5,8	6
	OURO VERDE DE GOIÁS	C.E. Roque Romeu Ramos	2007	4,1	3,2	3,0	4,2	4,3	4,6	5,0	5,3	5,6	5,8	6,1
APARECIDA DE GOIÂNIA	APARECIDA DE GOIANIA	C.E. Donato Coutinho ²⁹	2010	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
CAMPOS BELOS	CAMPOS BELOS	C.E. Polivalente Professora Antusa	2008	2,9	2,8	3,2	3	3,1	3,4	3,8	4,2	4,4	4,7	5
FORMOSA	FORMOSA	C.E. Presidente Vargas	2008	3,1	2,9	-	3,1	3,2	3,5	3,9	4,3	4,6	4,8	5,1
		E.E. Mauro Alves Guimarães	2008	-	3,8	-	-	3,9	4,1	4,4	4,8	5	5,3	5,5
GOIANÉSIA	GOIANÉSIA	E.E. Luiz Gonzaga Sobrinho	2008	3,4	4,1	3,8	3,4	3,6	3,8	4,3	4,6	4,9	5,1	5,4
	SÃO FRANCISCO DE GOIÁS	C.E. São Francisco de Goiás	2008	-	3,4	3,4	-	3,5	3,7	4	4,4	4,6	4,9	5,1

²⁹ Escola inaugurada em agosto de 2010.

Continuação Anexo D

Escola Estadual de Tempo Integral - Ensino Fundamental - Séries Finais (6º ao 9º ano)														
Ideb 2005, 2007 e 2009 - Rede Estadual de Ensino de Goiás														
SRE	Cidade	Escola	Ano EETI	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	Projeções							
							2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
GOIÁS	GOIÁS	C.E. Albion de Castro Curado	2009	-	2,7	-	-	2,8	3	3,3	3,7	3,9	4,2	4,5
ITAGUARI	ITAGUARU	C.E. Dr. Ary Ribeiro V. Filho	2007	2,0	3,4	3,2	2,1	2,4	2,9	3,4	3,9	4,1	4,4	4,7
	ITAGUARU	E.E. José Eduardo do Couto	2010	3,6	4,1	4,4	3,6	3,8	4,1	4,5	4,8	5,1	5,4	5,6
ITAPURANGA	ITAPURANGA	E.E. Coronel Virgílio J. de Barros	2010	3,5	4,1	4,3	3,5	3,6	3,9	4,3	4,7	4,9	5,2	5,5
ITUMBIARA	BURITI ALEGRE	C.E. Alfredo Nasser	2009	3,7	3,3	3,5	3,7	3,8	4,1	4,5	4,9	5,1	5,4	5,6
	ITUMBIARA	C.E. Rui Barbosa	2010	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		C.E. Polivalente Dr. Menezes Júnior	2010	-	3,9	4,3	-	4	4,2	4,6	4,9	5,2	5,4	5,6
		C.E. Adoniro Martins de Andrade	2010	3,5	3,2	3,4	3,5	3,7	4	4,4	4,7	5	5,2	5,5
		E.E. Homero Orlando Ribeiro	2008	2,3	3,3	3,4	2,3	2,5	2,8	3,2	3,6	3,9	4,1	4,4
		C.E. Esmelindo Félix de Miranda	2010	3,9	3,7	3,3	4	4,1	4,4	4,8	5,2	5,4	5,7	5,9
ITUMBIARA	INACIOLÂNDIA	E.E. Perilo Rodrigues de Moura	2010	-	3,5	-	-	3,6	3,8	4,2	4,5	4,8	5	5,3
JATAÍ	JATAÍ	C.E. Serafim de Carvalho	2008	-	2,7	3,5	-	2,8	3,1	3,4	3,7	4	4,3	4,5
		E. E. Emilia Ferreira de Carvalho	2007	3,1	3,9	4,1	3,1	3,3	3,6	4	4,3	4,6	4,9	5,1
LUZIÂNIA	LUZIÂNIA	C.E. Cecilia Meirelles	2009	-	3	4,1	-	3,1	3,3	3,6	4	4,2	4,5	4,8

Encerra Anexo D

Escola Estadual de Tempo Integral - Ensino Fundamental - Séries Finais (6º ao 9º ano)														
Ideb 2005, 2007 e 2009 - Rede Estadual de Ensino de Goiás														
SRE	Cidade	Escola	Ano EETI	IDEB 2005	IDEB 2007	IDEB 2009	Projeções							
							2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
METROPO- LITANA	GOIÂNIA	C.E. Profº Genesco Ferreira Bretas	2009	-	-	4,3	-	-	4,4	4,7	5	5,3	5,5	5,8
		C. E. Pol. Prof. Goiany Prates	2007	2,8	3,5	3,9	2,8	2,9	3,2	3,6	4	4,3	4,5	4,8
		C. E. Criméia Oeste	2007	3	2,7	3,8	3	3,2	3,5	3,9	4,2	4,5	4,8	5
		C.E. Bandeirante	2007	3,6	4	3,9	3,6	3,8	4	4,4	4,8	5,1	5,3	5,6
MINAÇU	CAMPINAÇU	C.E. Calumério Galvão	2010	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
PALMEIRAS	PALMEIRAS	E.E. Barão do Rio Branco	2009	3,7	3,7	3,5	3,7	3,9	4,1	4,5	4,9	5,2	5,4	5,7
PIRACAN- JUBA	PIRACAN- JUBA	E.E. Leo Lynce	2008	3,1	3,9	4	3,2	3,3	3,6	4	4,4	4,6	4,9	5,2
PIRANHAS	ARAGARÇAS	E.E. de Aragarças	2009	4,4	3,3	3,7	4,4	4,6	4,8	5,2	5,6	5,8	6,0	6,3
	PIRANHAS	E.E. Costa e Silva	2008	3,8	4	4,7	3,9	4	4,3	4,7	5,1	5,3	5,6	5,8
POSSE	POSSE	E.E. Prof. Francisca Pinto F. Rosa	2010	2,6	-	-	2,6	2,8	3,1	3,5	3,9	4,2	4,5	4,8
QUIRINÓ- POLIS	QUIRINÓ- POLIS	C.E. Lauro Jacinto da Silva	2008	3,7	4,4	4,3	3,7	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,4	5,7
	SÃO SIMÃO	C.E. São Simão	2009	3,4	3,5	-	3,4	3,6	3,9	4,3	4,6	4,9	5,2	5,4
RIO VERDE	RIO VERDE	E. E. Maria Ribeiro Carneiro	2007	3,3	-	-	3,3	3,5	3,7	4,1	4,5	4,8	5	5,3
RUBIA- TABA	RUBIATABA	E.E. Levindo Borba	2007	-	3,3	3,2	-	3,4	3,6	4	4,3	4,6	4,8	5,1
SILVÂNIA	SILVÂNIA	C.E. Moisés Santana	2010	3,2	2,9	3,7	3,3	3,4	3,7	4,1	4,5	4,7	5	5,3

Fonte: MEC/Inep/Seduc/GO

ANEXO E – Matriz de referencia para implantação da escola de tempo integral – 1º ao 5º ano do ensino fundamental

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR								
1º ao 5º ano: ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL								
Turno/Horário	Componentes Curriculares			ANO/AULAS				
				1º	2º	3º	4º	5º
Matutino 7h-11h30min Recreio 15min Lanche 15min	Currículo Básico	Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Língua Portuguesa	Atividades interdisciplinares, integradas e contextualizadas que perpassem por todos os componentes do Currículo da Base Nacional Comum. Distribuídas em 200 dias letivos (800h).				
			Arte					
			Educação Física					
			História					
			Geografia					
			Matemática					
			Ciências					
			Ensino Religioso					
Carga Horária: 20h/semanais de efetivo trabalho escolar								
Almoço: 1h30min às 13h10min								
Turno/Horário	Atividades Curriculares			ANO/AULAS				
				1º	2º	3º	4º	5º
Tarde 13h 10min-17h Recreio 15min Lanche 15min	Atividades Curriculares	Atividades Curriculares Pedagógicas Permanentes	Orientação de Estudos e Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Vivência de atividades de caráter lúdico, relacionadas aos Componentes Curriculares da Base Nacional Comum, visando: <ul style="list-style-type: none"> • ampliação de conhecimentos; • recuperação paralela de alunos com dificuldades; • realização do para casa; • pesquisa, etc; • Atividades Curriculares Pedagógicas Permanentes a serem desenvolvidas diariamente, num período de 1h 40min ou em dois momentos de 50min. 				
			Leitura e Escrita					
			Resolução de Problemas Matemáticos					
			Prática de Laboratório: Ciências, Línguas e Informática					
		Lanche/Recreio						
		Atividades Curriculares Artísticas e Culturais	Teatro	Atividades a serem integradas de acordo com: <ul style="list-style-type: none"> • O Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. • Recursos humanos e materiais disponíveis. • As características da comunidade • Essas atividades serão organizadas pela unidade escolar de acordo com os critérios estabelecidos acima, para o período de 1h 40min diários. Este tempo será distribuído entre as diversas oficinas selecionadas pela unidade escolar. 				
			Artes Visuais					
			Dança					
		Atividades Curriculares Esportivas	Música					
			Esporte					
Jogos								
Atividades Curriculares de Integração Social	Recreação							
	Educação Ambiental							
	Ética e Filosofia							
	Empreendedorismo							
		Qualidade de Vida e Saúde						

Fonte: Seduc/2006b.

ANEXO F – Matriz de referência para implantação da escola de tempo integral – 6º ao 9º ano do ensino fundamental

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR							
6º ao 9º ano: ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL							
Turno/ Horário	Componentes Curriculares			ANO/AULAS			
				6º	7º	8º	9º
Matutino 7h - 11h 30min Recreio 15min Lanche 15min	Curriculo Básico	Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo elaborado considerando a LDB 9394/96: • Art. 24: carga horária de 800h com 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar. • Art.26: currículo do Ensino Fundamental deve ter uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada, elaborado atendendo as características regional e local, a cultura, a economia e a sociedade. • A proporcionalidade da carga horária de cada componente curricular/disciplina deve ser definida pelo conjunto de professores de cada escola, no seu Projeto Pedagógico. Essa distribuição deve ser registrada de forma completa nos documentos da escola. • O Ensino Religioso deverá ser programado de acordo com a Resolução CEE-GO nº285/2005 – disciplina obrigatória no currículo escolar e de frequência optativa ao aluno, que eleva a carga horária da escola para 840 horas. 			
			Arte				
			Educação Física				
			História				
			Geografia				
			Matemática				
			Ciências				
			Ensino Religioso				
		Parte Diversificada	Língua Estrangeira				
Carga Horária: 25h/semanais de efetivo trabalho escolar							
Almoço: 11h 30min às 13h 10min							
Turno Horário	Atividades Curriculares			ANO/AULAS			
				6º	7º	8º	9º
Tarde – 13 h 10 min – 17 h / Recreio 15 min. / Lanche 15 min	Atividades Curriculares	Atividades curriculares pedagógicas permanentes	Orientação de Estudos e pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio complementar às atividades curriculares permanentes diversificadas e desenvolvidas sob a forma de oficinas interdisciplinares, com a finalidade de complementar, ampliar, fortalecer ou enriquecer os saberes conceituais, procedimentais e atitudinais integrados aos componentes curriculares objetos de estudo, no momento, nas disciplinas da Base Nacional Comum. • Na medida em que o componente curricular em estudo de cada disciplina permitir, direcionar o foco do trabalho para as tendências vocacionais da comunidade. • Atividades Permanentes a serem desenvolvidas diariamente, num período de 1h 40 min ou em dois momentos de 50 min. 			
			Leitura e Escrita				
			Resolução de Problemas Matemáticos				
			Prática de Laboratório: Ciência, Línguas e Informática				
		Atividades Curriculares Artísticas e Culturais	Teatro	Atividades a serem integradas de acordo com: <ul style="list-style-type: none"> • O Projeto Pedagógico da unidade escolar. • Recursos humanos e materiais disponíveis. • As características da comunidade. • Tendências vocacionais da comunidade. • Essas atividades serão organizadas pela unidade escolar de acordo com os critérios estabelecidos acima, para o período de 1h 40min diários. Este tempo será distribuído entre as diversas oficinas selecionadas pela unidade escolar. 			
			Artes Visuais				
			Dança				
			Música				
		Atividades Curriculares Esportivas	Esporte				
			Jogos				
			Recreação				
		Atividades Curriculares de Integração Social	Educação Ambiental				
			Ética e Filosofia				
			Empreendedorismo				
			Qualidade de Vida e Saúde				

Fonte: Seduc/2006b.

ANEXO G – Relação da programação das ampliações e reformas das Escolas Estaduais de Tempo Integral

Goiania, 22 de abril de 2010

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO | GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS

COORDENAÇÃO DE OBRAS DA REDE FÍSICA
AMPLIAÇÕES E REFORMAS DAS UNIDADES ESCOLARES ESTADUAIS DE TEMPO INTEGRAL

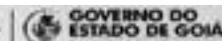
Nº	Subsecretaria	Município	Unidade Escolar	Ação	Processo	Valor	Órgão Executor
1	ANÁPOLIS	ANÁPOLIS	C. E. Adolfo Borista	REFORMA GERAL	201000000008440	R\$ 194.704,70	PAR 2007B
2			C. E. Carlos de Pina				
3			C. E. Lione Melchior de Araújo	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 1.447.560,00	AGETOP- CI/2008
4			C. E. Pe. Trindade	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 1.692.900,00	AGETOP- CI/2009
5			C. E. Violeta Piadego				
6		OUBO VERDE	C. E. Roque Bezerra Ramos				
7	APARECIDA DE GOIÂNIA	APARECIDA DE GOIÂNIA	E. E. Cole Darcy Ribeiro				
8		SENADOR CANEDO	E.E. Rui Rodrigues				
9	CAMPOS BELOS	CAMPOS BELOS	C. E. Polivalente Professora Antuna	REFORMA GERAL	201000000008432	R\$ 322.113,16	PAR 2007B
10	CATALÃO	CATALÃO	C. E. Madre Natividade Gerochotzka	AMPLIAÇÃO BLOCO DE 42 PAVIMENTOS COM 08 SALAS, COZINHA E PATIO COBERTO	200800000023633	R\$ 643.989,14	SEEDUC - Ampliação
11			E. E. Wilson Elias Jorge Democh	AMPLIAÇÃO COZINHA, PÁTIO COBERTO, BLOCO DE 04 SALAS E SANITÁRIOS E LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	200800000023633	R\$ 455.037,13	SEEDUC
12		CUMARI	E. E. Castro Alves	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 1.331.100,00	AGETOP- CI/2008
13		DAVINÓPOLIS	C. E. João Bernardes de Assunção	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 1.105.440,00	AGETOP- CI/2008
14		GORANDIRA	E. E. Anália de Castro Lima	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 1.105.440,00	AGETOP- CI/2008
15		OUVIDOR	E. E. Dácio Amorim Fonseca	AMPLIAÇÃO	200800000022341	R\$ 270.030,82	PAR 2007B
16	CERES	CERES	C. E. São Tomaz de Aquino	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 1.020.312,00	AGETOP- CI/2008
17			E. E. Professora Maria Carmelita Macedo Cordeira				
18			E. E. Virgílio do Vale	AMPLIAÇÃO	201000000022597	R\$ 527.796,32	PAR 2007B
19		NOVA GLÓRIA	E. E. Mariana Schettine				
20		RIANÁPOLIS	E. E. Cônego José T. da Fonseca e Silva				

1

F:04/04/10 10:44:00

Goiânia, 22 de abril de 2010

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

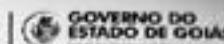


**COORDENAÇÃO DE OBRAS DA REDE FÍSICA
AMPLIAÇÕES E REFORMAS DAS UNIDADES ESCOLARES ESTADUAIS DE TEMPO INTEGRAL**

Nº	Subsecretaria	Município	Unidade Escolar	Ação	Processo	Valor	Órgão Executor
21	FORMOSA	FORMOSA	E. E. Mauro Alves Guimarães	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 1.560.240,00	AGETOP- CI/2008
22			E. E. Presidente Vargas				
23	GOLANÉSIA	GOLANÉSIA	E. E. Luiz Gonzaga Sobrinho	REFORMA GERAL	20100006603442	R\$ 102.108,51	PAR 2007B
24		SÃO FRANCISCO DE GOIÁS	C. E. São Francisco de Goiás	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 1.107.360,00	AGETOP- CI/2008
25	GOIÁS	GOIÁS	C. E. Cora Coralina	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 715.920,00	AGETOP- CI/2008
26			E. E. Mestre Niola				
27			C. E. Albion de Castro Curado				
28		MOSSÂMEDES	C. E. Bíblia Maria Perillo Caiado				
29	GOIATUBA	GOIATUBA	C. E. Manoel Vicente Rosa	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 1.272.300,00	AGETOP- CI/2008
30			C. E. Ozealino Fernandes Evangelista	REFORMA	20100006603443	R\$ 122.227,73	PAR 2007B
31		VICENTINÓPOLIS	C. E. Lúcio Vieira	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 1.803.428,00	AGETOP- CI/2008
32	INHUMAS	ARAÇU	E. E. Arnar Costa e Silva	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 1.340.120,00	AGETOP- CI/2008
33		INHUMAS	E. E. Belarmino Essado	AMPLIAÇÃO DE 03 SALAS DE AULA, ÁREA DE RECREIO E BANHEIROS	20090006021302	240.120,50	SEDUC
34			E. E. João Lôbo Filho	AMPLIAÇÃO	20090006021591	R\$ 163.761,91	PAR 2007B
35		ITAUÇU	E. E. Alfredo Nasser	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 889.382,40	AGETOP- CI/2008
36			E. E. Ary Demétrios de Almeida				
37		IPORÁ	AMORINÓPOLIS	E. E. Alfredo Nasser	AMPLIAÇÃO	20090006021593	R\$ 311.708,92
38	IPORÁ		C. E. de Aplicação de Iporá	AMPLIAÇÃO	20090006021547	R\$ 285.883,31	PAR 2007B
39	ITABERAÍ	ITABERAÍ	E. E. Mario Orlino de Almeida				
40		ITAGUARI	E. E. José Eduardo da Costa				
41		AMERICANO DO BRASIL	E. E. Americano do Brasil	REPAROS NAS INSTALAÇÕES ELÉTRICAS	20090006021525	R\$ 14.473,30	SEDUC
42		ITAGUARU	C. E. Dr. Ary Ribeiro Valada Filho				

Goiânia, 22 de abril de 2010

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO



**COORDENAÇÃO DE OBRAS DA REDE FÍSICA
AMPLIAÇÕES E REFORMAS DAS UNIDADES ESCOLARES ESTADUAIS DE TEMPO INTEGRAL**

Nº	Subsecretaria	Município	Unidade Escolar	Ação	Processo	Valor	Órgão Executor
43	ITAPURANGA	HEITORAI	E. E. Joaquim Teodoro de Souza	DEMOLIÇÃO E CONSTRUÇÃO DE ESCOLA PADRÃO SÉCULO XXI COM QUADRA COBERTA		R\$ 2.940.806,00	AGETOP- C/2008
44		ITAPURANGA	E. E. José Pedro de Faria	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 775.200,00	AGETOP- C/2008
45			E. E. Milton Camilo de Faria	CONSTRUÇÃO DE VESTIÁRIOS E REFORMA DO SANITÁRIO	20090000043389	R\$ 114.792,20	
46			E. E. Cel. Virgílio José de Barros				
47		MORRO AGUDO	E. E. Sivaldo de Souza Ramos	AMPLIAÇÃO	200800000422613	R\$ 424.165,62	PAR - 2007
48	BURITI ALEGRE		E. E. Lígia Assis Paiva	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 1.688.900,00	AGETOP- C/2008
49			C. E. Alfredo Nasser				
50	ITUMBIARA	INACIOLÂNDIA	E. E. Perito Rodrigues de Moura			R\$ 1.212.240,00	AGETOP- C/2008
51		ITUMBIARA	C. E. Adonir Martins de Andrade	REFORMA GERAL	201000010000431	R\$ 181.337,02	PAR - 2007
52			C. E. Dr. José Feliciano Ferreira	AMPLIAÇÃO	200800010022594	R\$ 119.930,81	PAR - 2007
53			E. E. Hernesto Orlando Ribeiro				
54			C. E. Polivalente Dr. Moisés Junier				
55			E. E. Raul Barbosa				
56			C. E. Ermelindo Félix de Miranda				
57	E. E. Felix de Almeida	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL			R\$ 1.311.600,00	AGETOP- C/2008	
58	JATAÍ	JATAÍ	C. E. Serafim de Carvalho	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 851.480,00	AGETOP- C/2008
59			E. E. Ernília Ferreira de Carvalho				
60			E. E. José Manoel Vilela	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 1.254.240,00	AGETOP- C/2008
61			E. E. Washington Barros França	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 1.379.760,00	AGETOP- C/2008
62	JUSSARA	JUSSARA	C. E. Dr. Brasil de Ramos Caetano				PAR - 2007B
63	LUZIÂNIA	LUZIÂNIA	C. E. Cecília Mokelbes	REFORMA HIDROSANITÁRIA E PINTURA	20090000020596	R\$ 19.422,85	SEDUC

Goiânia, 22 de abril de 2010

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO



COORDENAÇÃO DE OBRAS DA REDE FÍSICA
AMPLIAÇÕES E REFORMAS DAS UNIDADES ESCOLARES ESTADUAIS DE TEMPO INTEGRAL

Nº	Subsecretaria	Município	Unidade Escolar	Ação	Processo	Valor	Órgão Executor	
64	METROPOLITANA	GOIÂNIA	C. E. Bandeirante	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 1.776.012,00	AGETOP- CI/2008	
65			C. E. Cíntia Deste	REFORMA GERAL, CONSTRUÇÃO DE 01 LABORATORIO DE INFORMATICA, CONSTRUÇÃO DE REFEITÓRIO, 02 DEPÓSITOS	20080000019325	R\$ 413.004,80	SEDUC	
66			C. E. Dr. Antonio R. G. da Fresta					
67			C. E. José Honorato	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 1.242.900,00	AGETOP- CI/2008	
68			C. E. Profº Omesco Ferreira Bretas					
69			C. E. Pol. Prof. Goiary Pretas	REFORMA GERAL		200800000022350	R\$ 194.067,25	SEDUC
70			C. E. Vandy de Castro	REPAROS NAS INSTALAÇÕES ELÉTRICAS		200800000030078	R\$ 14.901,75	SEDUC
71	MINAÇU	MINAÇU	C. E. Antônio Albino Ferreira	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 1.198.108,00	AGETOP- CI/2008	
72		CAMPINAÇU	C. E. Calamêrio Galvão	CONSTRUÇÃO DE COBERTURA E PISO DE PÁTIO	200800000042388	R\$ 139.852,89	SEDUC	
73		VILA BORBA	C. E. Antônio Rodrigues dos Santos					
74	MINEIROS	MINEIROS	E. E. Coronel Carrão	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 1.254.120,00	AGETOP- CI/2008	
75	MORRINHOS	CALDAS NOVAS	E. E. Jucelino Kubitschek					
76		MARZAGÃO	E. E. Senador Olegário Pinto					
77		MORRINHOS	E. E. Alfredo Nasser	REFORMA GERAL	201000000008462	R\$ 181.056,14	SEDUC	
78		MORRINHOS	E. E. Drª Gertrude Lutz	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 2.109.480,00	AGETOP- CI/2008	
79		PONTALINA	E. E. Rui Barbosa	REFORMA GERAL	201000000008438	R\$ 217.668,56	PAR - 2007B	
80	PALMEIRAS	PARAÚNA	E. E. Professor Ferreira	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 1.391.080,00	AGETOP- CI/2008	
81		PALMEIRAS	E. E. Barão do Rio Branco					
82		NAZARIO	E. E. Santos Dumont					

Goiânia, 22 de abril de 2010

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO



COORDENAÇÃO DE OBRAS DA REDE FÍSICA
AMPLIAÇÕES E REFORMAS DAS UNIDADES ESCOLARES ESTADUAIS DE TEMPO INTEGRAL

Nº	Subsecretaria	Município	Unidade Escolar	Ação	Processo	Valor	Orgão Executor
83	PIRACANJUBA	CROMÍNIA	E. E. Prof. Emerenciana E. A. dos Santos				
84		PIRACANJUBA	E. E. Abdala Daher				
85			E. E. Dom Bosco				
86			E. E. Asselino Kubitschek	CONSTRUÇÃO DE QUADRA DE ESPORTES COBERTA E CONSTRUÇÃO DE 05 SALAS/ BANHEIRO COM CHUVEIRO/ COBERTURA DO PÁTIO	20080000030263	R\$ 597.137,24	SEDUC
87			E. E. Leo Lynce	CONSTRUÇÃO DE QUADRA DE ESPORTES COBERTA E CONSTRUÇÃO DE REFEITÓRIO/ SALA PROF / INFORMÁTICA/ OFICINAS MÚSICA/ COMUNICAÇÃO E REFORMA DO AUDITÓRIO (PINTURA/ ORNO/ ILUMINAÇÃO/ CRESCIMO DO PALCO E CAMARIM E BANHEIROS PARA O PÚBLICO)	20080000030260	R\$ 815.440,28	SEDUC
88	PIRANHAS	ARAGARÇAS	E. E. Aragarças				
89		PIRANHAS	E. E. Costa e Silva	REFORMA GERAL	201000000608444	R\$ 99.440,77	PAR - 2007B
90			E. E. Joaquim Francisco de Souza				
91	PIRES DO RIO	IPAMERI	E. E. Dom Bosco	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 1.296.552,00	AGETOP- CI/2008
92			E. E. Michele Santinoni	REFORMA GERAL	201000000608477	R\$ 145.165,28	PAR - 2007B
93		PALMELO	C. E. Euripedes Barsanulfo	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL	20080000022250	R\$ 1.254.108,00	AGETOP- CI/2008
94		PIRES DO RIO	E. E. Augusto Monteiro Godey	REFORMA DA COBERTURA, REDE ELÉTRICA, PINTURA E MURO		R\$ 135.351,41	
95			Escola Formação Integral para Menores				
96		ORIZONA	E. E. Anália Issa	REFORMA E AMPLIAÇÃO	20100000013700	R\$ 1.296.403,95	SEDUC
97	PORANGATU	FORMOSO	Colégio Est. Prof. Enio Martins de Almeida				
98		PORANGATU	E. E. Pedro II	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 899.690,00	AGETOP- CI/2008
99		SANTA TERESA	C. E. Dr. Pedro Ludovico Teixeira				
100	POSSE	POSSE	E. E. Professora Francisca Pinto F. Rosa	CONSTRUÇÃO DE SALA DE AULA, RECONSTRUÇÃO PARCIAL DE MURO DE DIVISA, PASSARELA COBERTA E ADICIONAMENTO	20080000030678	R\$ 83.794,25	SEDUC
101		GUARANI DE GOIÁS	E. E. Elias Pereira de Souza	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 1.136.400,00	AGETOP- CI/2008

COORDENAÇÃO DE OBRAS DA REDE FÍSICA
AMPLIAÇÕES E REFORMAS DAS UNIDADES ESCOLARES ESTADUAIS DE TEMPO INTEGRAL

Nº	Subsecretaria	Município	Unidade Escolar	Ação	Processo	Valor	Órgão Executor
102	QUIRENÓPOLIS	CACHOEIRA ALTA	E. E. Pedro Sobrinho	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL	20080006022344	R\$ 304.684,00	PAR - 2007
103		QUIRENÓPOLIS	C. E. Lúcio Jacinto da Silva	REFORMA GERAL	20100006008441	R\$ 162.842,85	PAR - 2007B
104			C. E. Presidente Castelo Branco	REFORMA GERAL	20100006001451	R\$ 170.336,80	PAR - 2007B
105			E. E. Quintiano Leão Neto	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 923.520,00	AGETOP - CI/2008
106		SÃO SIMÃO	C. E. São Simão				
107	RIO VERDE	RIO VERDE	E. E. Cunha Bastos	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL	20080006021419	R\$ 436.299,23	SEDUC
108			E. E. Maria Ribeiro Carneiro	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 1.058.760,00	AGETOP - CI/2008
109	RUBATABA	RUBATABA	E. E. Levisdo Barba	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 1.421.200,00	AGETOP - CI/2008
110	SANTA HELENA	SANTA HELENA	E. E. Alcides Rodrigues da Silva				
111	SÃO MIGUEL DO ARAGUAIA	MUNDO NOVO	C. E. Mundo Novo	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 1.699.000,00	AGETOP - CI/2008
112	SÃO LUIS DE MONTES BELOS	SÃO LUIS DE MONTES BELOS	C. E. Antonio Campos	AMPLIAÇÃO E REFORMA GERAL		R\$ 1.445.400,00	AGETOP - CI/2008
113	SILVÂNIA	SILVÂNIA	Aprendizado Maria do Padre Lanchão				
114			C. E. Moisés Serrana				
115		VIANÓPOLIS	E. E. Zenilde Campos Reis				
116	TRINDADE	TRINDADE	E. E. Sol Dowrdo				
117		GUAPÓ	E. E. Valdivino Serafim				
118	URUAÇU	URUAÇU	E. E. Aeroporto				
119		MARA ROSA	E. E. José Feliciano Ferreira	CONSTRUÇÃO DE REFETÓRIO, COZINHA E SANITÁRIOS	20090006043035	R\$ 2.541.599,50	SEDUC