

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

MARCILENE PELEGRINE GOMES

O PRESCRITO E O VIVIDO:
ESTUDO DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR EM
ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

GOIÂNIA - 2016

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

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

1. Identificação do material bibliográfico: ☐ Dissertação ☒ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

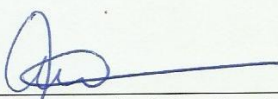
Nome completo do autor: MARCILENE PELEGRINE GOMES

Título do trabalho: **O PRESCRITO E O VIVIDO:** ESTUDO DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

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



Assinatura do (a) autor (a) ²

Data: ____ / ____ / ____

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

²A assinatura deve ser escaneada.

MARCILENE PELEGRINE GOMES

O PRESCRITO E O VIVIDO:
ESTUDO DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR EM
ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA

Tese apresentada à Banca Examinadora do Doutorado em Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral.

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

GOMES, Marcilene Pelegrine
O PRESCRITO E O VIVIDO [manuscrito] : ESTUDO DA
POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR EM ESCOLAS
DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
GOIÂNIA / Marcilene Pelegrine GOMES. - 2016.
384 f.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Cardoso AMARAL.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2016.
Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui siglas, mapas, fotografias, abreviaturas, tabelas, lista de
figuras, lista de tabelas.

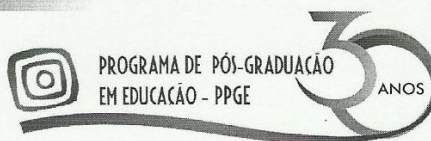
1. Ampliação da Jornada Escolar. 2. Ensino fundamental. 3. Rede
Municipal de Educação de Goiânia (RME). 4. Escola Municipal de Tempo
Integral (EMTI). 5. Condições de Funcionamento da Escola. I. AMARAL,
Nelson Cardoso, orient. II. Título.

CDU 37.014



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO - PPGE

Faculdade
de Educação



ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE TESE DE MARCILENE PELEGRINE GOMES. Aos trinta e um dias do mês de outubro do ano de dois mil e dezesseis (31/10/2016), às 14h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof. Dr. **Nelson Cardoso Amaral**, orientador, doutor em Educação pela UNIMEP; Prof. Dr. **João Ferreira de Oliveira**, doutor em Educação pela USP; Prof. Dr. **José Carlos Libâneo**, doutor em Educação pela PUC/SP; Prof. Dr. **José Marcelino de Rezende Pinto**, doutor em Educação pela UNICAMP e Prof.^a Dr.^a **Valdeniza Maria Lopes da Barra**, doutora em Educação pela PUC/SP, para, sob a presidência do primeiro, e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da tese intitulada: **“O PRESCRITO E O VIVIDO: ESTUDO DA EFETIVIDADE DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE GOIÂNIA”**, em nível de Doutorado, área de concentração em Educação, de autoria de **Marcilene Pelegrine Gomes**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora da tese que, em 30 minutos procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução N° 1.063/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da UFG (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação, a tese foi APROVADA por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega na secretaria do Programa da versão definitiva da tese e demais documentos necessários para a expedição do diploma. Cumpridas as formalidades de pauta, às 18h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de tese e, para constar eu, Prof.^a Dr.^a Sandra Valéria Limonta Rosa, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.

Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral
Presidente – FE/UFG

Prof. Dr. José Carlos Libâneo
Membro – PUC/GO

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira
Membro – UFG

Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto
Membro – USP/Ribeirão Preto

Prof.^a Dr.^a Valdeniza Maria Lopes da Barra
Membro – UFG

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, João Irias Gomes, e à minha mãe, Luiza Pelegrine Gomes, que, mesmo não compreendendo a importância e o sentido acadêmico deste trabalho, entendem, pela experiência empírica vivida, como trabalhadores rurais analfabetos, o significado social de terem uma filha DOUTORA!

AGRADECIMENTOS

[...] o Tratado da Gratidão de São Tomás de Aquino tem três níveis de gratidão: um nível superficial, um nível intermédio e um nível mais profundo. O nível superficial é o nível do reconhecimento, do reconhecimento intelectual, do nível cerebral, do nível cognitivo do reconhecimento. O segundo nível é o nível do agradecimento, do dar graças a alguém por aquilo que esse alguém fez por nós. E o terceiro nível mais profundo do agradecimento é o nível do vínculo, é o nível de sentirmos vinculados e comprometidos com essas pessoas.
(NÓVOA, 2015).

Parafraseando o pesquisador português Antônio Nóvoa (2015) utilizo, neste espaço, o sentido mais profundo do agradecimento para dizer que me sinto vinculada e comprometida com várias pessoas e instituições que, de forma direta ou indireta, contribuíram para o desenvolvimento deste estudo.

À minha família pela compreensão por minhas ausências em decorrência dos dias e noites dedicados à pesquisa e à escrita desta tese. De forma especial, ao meu marido, Antônio Carlos Alves, companheiro de vida e de sonhos, que sempre incentivou e contribuiu com a minha formação acadêmica e profissional. À Mariane que, com a sabedoria dos seus 7 anos de idade, foi a primeira pessoa a “ler” o meu trabalho e encorajou-me dizendo: “Titia parabéns! Você escreveu tudo isso sozinha!”

Ao meu orientador, Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral, que, nos momentos de orientação, contribui para que a minha atuação e militância na educação básica não sobrepujassem as exigências teóricas e metodológicas do trabalho acadêmico sem, contudo, intervir na minha autonomia e autoria no processo de pesquisa e exposição desta tese.

Ao Mestre de todos, Prof. Dr. José Carlos Libâneo (PUC Goiás), pelo carinho e dedicação à leitura do meu trabalho na Qualificação e, sobretudo, por me ajudar a pensar de forma rigorosa e radical acerca das finalidades da escola pública.

Ao Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira (UFG), pela leitura criteriosa do meu trabalho e pelos apontamentos importantes no processo de qualificação, bem como pela capacidade de ensinar que é possível ser um grande pesquisador/professor sem desconsiderar a afetividade na relação professor/aluno/conhecimento.

À querida Prof^a Dra Valdeniza Maria Lopes da Barra (UFG), pelas contribuições substantivas quando da Banca de Qualificação, as quais contribuíram para ampliar, teórica e metodologicamente, o meu olhar sobre o objeto de estudo. Agradeço-a, também, pelo

compromisso ético e profissional com a escola pública e, em especial, escola de tempo integral da rede municipal de educação de Goiânia.

Ao Prof. Dr. José Marcelino de Rezende Pinto (USP), que num “domingo de manhã”, ao apresentar cuidadosamente sugestões/contribuições para melhoria do meu texto, fez-me acreditar no potencial acadêmico do trabalho, instigando-me a buscar novas leituras que, por sua vez, possibilitaram novas sínteses.

Ao Professor Valter Soares (*in memoriam*), por haver me provocado, quando orientador do meu Mestrado, a “olhar” de forma atenta para o cotidiano da escola pública de modo a apreender aspectos relacionados à formação e à profissão docente.

Aos meus amigos da PUC Goiás, professores Janaína, Renato, Rodrigo, Cláudia Valente, Liliane, entre outros, pelo convívio ético e profissional no Curso de Pedagogia. Ao Adilson, Nelson e à Patrícia pelas aprendizagens compartilhadas no Programa de Extensão Educação e Cidadania (PEC). Ao amigo Romilson Martins Siqueira, que sempre me provocou/provoca a ir além dos meus limites e expectativas. E de forma muito especial, à Prof^a Eliane Silva que, com a sabedoria de quem lê a “alma” humana, me ajudou a ter coragem para enfrentar os desafios e os medos da escrita e da produção acadêmica. A Ana Beatriz pela leitura atenta e comprometida deste trabalho.

Às *amigas irmãs* que a vida presenteou-me, Jovenília, Lázara, Gislene, Inês, Adriane, Vanderlucy e Maria Valeska, que me ensinam cotidianamente o sentido da amizade numa sociedade premida pelo individualismo e pela efemeridade dos afetos e das afetividades. Incluo, neste grupo, as minhas queridas amigas da 11^a de Turma do Doutorado: Mara, Nilza e Sheila.

Aos companheiros da Rede Municipal de Educação de Goiânia que, como eu, acreditam que é possível a construção de uma escola pública de qualidade para todos nesta cidade, no estado de Goiás, e neste país.

À Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e aos professores do PPGE, pelo papel central na minha formação e trajetória acadêmica no Mestrado e no Doutorado.

À SME de Goiânia pela garantia da licença para aprimoramento remunerada de quatro anos ininterruptos e pela autorização para o estudo de campo nas Escolas Municipais de Tempo Integral (EMTI).

A tantas outras pessoas (alunos, amigos, familiares, parentes, colegas de trabalho e de militância), que marcaram e marcam a minha trajetória pessoal e profissional cujos nomes não

estão aqui, pois o pequeno espaço deste texto de agradecimento não comportaria tantos nomes. Mas saibam que me sinto imensamente agradecida, portanto, vinculada a vocês!

A realidade, porém, é que nos acostumamos a viver em dois planos, o real com suas particularidades e originalidades e o oficial com seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes. Continuamos a ser, com a autonomia, a nação de dupla personalidade, a oficial e a real (TEIXEIRA, Anísio, 1999).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Entrada da Escola A	204
Figura 2 Pátio Coberto com Tenda	204
Figura 3 Sala dos Profs. espaço externo Escola A	205
Figura 4 Sala de Aula Escola A	205
Figura 5 Portão de Entrada Escola B	205
Figura 6 Pátio de Acesso Escola B	205
Figura 7 Sala de Aula Escola B	206
Figura 8 “Sala de aula” adaptada Escola B	206
Figura 9 Entrada da Escola C	206
Figura 10 Corredores de acesso às salas de aulas Escola B	206
Figura 11 Sala de professores Escola C	207
Figura 12 Sala de Aula Escola C	207
Figura 13 Entrada e corredor de acesso Escola D	207
Figura 14 Pátio coberto com tendas Escola D	207
Figura 15 Sala de professores Escola D	208
Figura 16 Sala de Aula Escola D	208
Figura 17 Entrada da Escola E	208
Figura 18 Corredor de acesso às salas de aula Escola E	208
Figura 19 Pátio interno da Escola E	209
Figura 20 Sala de Aula Escola E	209
Figura 21 Sala de professores Escola A	261
Figura 22 Sala de professores Escola B	261
Figura 23 Sala de professores Escola C	261
Figura 24 Sala de professores Escola D	261
Figura 25 Sala de Leitura Escola D	264
Figura 26 Sala de Leitura Escola D	264
Figura 27 - 28 Laboratórios de Informáticas Escola A	265
Figura 29 - 30 Laboratórios de Informáticas Escola B	265
Figura 31 a 32 Laboratório de Informática Escola C	266
Figura 33 a 34 Laboratório de Informática Escola D	266
Figura 35 a 36 Laboratório de Informática Escola E	266
Figura 37-38 Refeitórios das Escolas C	268

Figuras 39-40	Refeitório das Escolas D	269
Figuras 41-42	Adaptações na sala de aula para o horário de descanso Escola C	270
Figuras 43-44	Adaptações na sala de aula para o horário de descanso Escola E	270
Figuras 45-46	“Sala de aula” improvisada no pátio da Escola B	272
Figuras 47-48	Quadra da Escola B	272

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Identificação dos sujeitos entrevistados (2015)	34
Quadro 2 - Ampliação do tempo escolar nos PNE (2001-2010; 2014-2024)	61
Quadro 3 - Macrocampos e atividades do Programa Mais Educação – 2013	65
Quadro 4 - Estratégias, mecanismos e instrumentos jurídicos para a universalização do Ensino fundamental, com a permanência do aluno	96
Quadro 5 - Eixos e variáveis para análise da efetividade da política da SME de Goiânia para EMTI – 2015	141
Quadro 6 - Escolas de Tempo Integral (EMTI) por Coordenação Regional de Educação - CRE (2015)	168
Quadro 7 - Alterações nas orientações curriculares e na organização do trabalho pedagógico nas EMTI (2006, 2009, 2015)	174
Quadro 8 - Receitas e despesas administradas pelo FMMDE/SME	178
Quadro 9 - Pré-requisitos e atribuições do grupo diretivo das instituições escolares da RME..	188
Quadro10 - Dados gerais do funcionamento de cinco EMTI (2015)	210
Quadro 11 - Quadro de servidores das EMTI investigadas (2015)	210
Quadro 12 - Atividades integradoras da jornada escolar nas EMTI – 2015	221
Quadro 13 - Atividades Específicas desenvolvidas nas EMTI – 2015	225
Quadro 14 - Ordem de prioridade para aplicação dos recursos administrados diretamente pelas EMTI (2015)	235
Quadro 15 - Desafios apresentados pelos diretores na gestão financeira nas EMTI (2015)	237
Quadro 16 - Possibilidades apresentadas pelos diretores quanto à gestão financeira nas EMTI (2015)	238
Quadro 17 - Perfil dos professores das cinco EMTI investigadas (2015)	239
Quadro 18 - Justificativas dos professores quanto ao conhecimento e à adesão à proposta de EMTI (2015)	245
Quadro 19 - Percepções dos professores acerca do papel social da EMTI (2015)	246
Quadro 20 - Expectativas e perspectivas do professor em torno da escola de tempo integral (2015)	254
Quadro 21 - Aspectos observados quanto ao estado de funcionamento da Sala de Leitura nas EMTI (2015)	263

Quadro 22 - Necessidades de intervenção no espaço físico das EMTI, em consonância com os PPP (2015)	274
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Matrículas no ensino fundamental por dependência administrativa segundo a duração do turno de escolarização – Brasil (2008, 2010, 2012, 2014)	40
Tabela 2 -	Número de Matrículas por Atividade Complementar – Brasil (2009-2013)	41
Tabela 3 -	Volume de recursos destinados ao Programa Mais Educação (2008-2011)	68
Tabela 4 -	Gastos com o Projeto Escola Integrada da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Ano 2010	72
Tabela 5 -	Razão entre os fatores de ponderação entre jornada de tempo integral e parcial para diferentes etapas da educação básica no Fundeb (2007 e 2013)	76
Tabela 6 -	Repasse de recursos considerando o número de alunos a serem beneficiados com o Programa Mais Educação, conforme o Plano de Atendimento Geral Consolidado, aprovado pela SEB/MEC – 2012	78
Tabela 7 -	Valor do Programa Mais Educação aplicado por quantidade de turmas ano de 2012	78
Tabela 8 -	Repasse do PME para despesas de custeio e ressarcimento dos voluntários (Ano de referência: 2012)	78
Tabela 9 -	Universalização do Ensino fundamental. Taxa líquida de matrícula - Brasil (1995 a 2014)	97
Tabela 10 -	Ensino fundamental. Taxas de promoção, repetência, evasão e distorção idade/série	105
Tabela 11 -	Ensino fundamental. Matrícula inicial. Brasil 1975-2013	107
Tabela 12 -	Matrículas no Ensino Fundamental por dependência administrativa (1996 e 2014)	116
Tabela 13 -	Valor aplicado e o custo aluno no financiamento da primeira escola de tempo integral da RME – 2005	164
Tabela 14 -	Número de alunos atendidos em EMTI nos anos de 2005, 2010 e 2015	170
Tabela 15 -	Ideb da RME de Goiânia: observado e metas projetadas (2011)	171
Tabela 16 -	Ideb das cinco EMTI – Observado e metas projetadas (2015)	171
Tabela 17 -	Recursos aplicados na manutenção e desenvolvimento da educação municipal (2007-2014)	179
Tabela 18 -	Valores anuais do custo-aluno no ensino fundamental de tempo integral: aplicados em Goiânia e previstos para os Estados e Distrito Federal (2015) ..	181
Tabela 19 -	Gratificação para direção das instituições educacionais da SME (2016)	193

Tabela 20 - Média geral de remuneração dos diretores das EMTI investigadas, considerando os dados do Questionário da Pesquisa e a Tabela de Cargos e Salários do Magistério Público do Município de Goiânia.....	194
Tabela 21 - Gratificações recebidas pelos coordenadores pedagógicos (2016)	195
Tabela 22 - Vencimento dos professores da RME de Goiânia 2016	196
Tabela 23 - Remuneração de um professor em início de carreira na RME de Goiânia (2016)	198
Tabela 24 - Proporção de alunos/sala de aula e de alunos/professor nas EMTI (2015)	252

LISTA DE SIGLAS

AICE	Associação Internacional das Cidades Educadoras
ANDE	Associação Nacional de Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
CAIC	Centros de Atenção Integral à Criança
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CAQi	Custo Aluno Qualidade Inicial
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CE	Conselho Escolar
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEF	Caixa Econômica Federal
CEFPE	Centro de Formação de Profissionais da Educação
CF	Constituição Federal
CIAC	Centros Integrados de Apoio à Criança
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CME	Conselho Municipal de Educação de Goiânia
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho de Secretários de Estado de Educação
CRE	Coordenação Regional de Educação
DAE	Diretoria de Administração Educacional
DEFIA	Divisão da Infância e Adolescência do Ensino Fundamental da Infância e da Adolescência
DEPE	Diretoria Pedagógica
DF	Distrito Federal
DGP	Diretoria de Gestão de Pessoal
E	Entrevista
EaD	Educação a Distância
EAJA	Educação de Adolescentes Jovens e Adultos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Escola Municipal de Tempo Integral
FCC	Fundação Carlos Chagas
FE	Faculdade de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FMMDE	Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
Fundescola	Fundo de Fortalecimento da Escola
GACPC	Gerência de Acompanhamento, Controle e Prestação de Contas
GALE	Gerência de Alimentação Educacional
GEREFU	Gerência de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência
GFPE	Gerência de Formação dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICME	Índice de Condições Materiais da Escola
ICQ	Índice de Condições de Qualidade
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Ifet	Institutos Federais de Educação Tecnológica
IFG	Instituto Federal de Goiás
IG	Índice de Gestão
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IP	Índice do Professor
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MPG	Ministério Público do Estado de Goiás

NAP	Núcleo de Avaliação e Pesquisa da SME
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NOVACAP	Comissão Urbanizadora da Nova Capital
ONGs	Organizações Não Governamentais
PAA	Programa de Aceleração de Aprendizagem
Pafie	Programa de Autonomia Financeira das Instituições Educacionais
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDDE	Programa Dinheiro Direto à Escola
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEE	Programa Especial de Educação
PEI	Programa Escola Integrada
PEMAI	Programa para Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral
PIB	Produto Interno Bruto
Pibid	Programa de Incentivo à Iniciação a Docência
PM	Polícia Militar
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME	Programa Mais Educação
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Pnae	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Plano Plurianual
PPGE	Programa de Pós Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Paraná
Pradime	Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
Pronaica	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PST	Programa Segundo Tempo
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás

RJ	Rio de Janeiro
RME	Rede Municipal de Educação
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEB	Secretaria de Educação Básica
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Scielo	<i>Scientific Eletronic Library Online</i>
Sinaeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
Sintego	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás
SME	Secretaria Municipal de Educação
SMEE	Superintendente Municipal de Educação e Esporte
SNE	Sistema Nacional de Educação
TAC	Termo de Ajuste de Conduta
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais de Ensino
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
URE	Unidade Regional de Educação
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	23
PARTE I	
A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA A QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTEXTOS, CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES	37
CAPÍTULO I	
OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICAS	39
1 EDUCAÇÃO INTEGRAL, EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: CONCEITOS, CONCEPÇÕES E MODOS DE FUNCIONAMENTO.....	44
2 OS CAMINHOS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: IDEIAS, CONTEXTOS E POLÍTICAS.....	50
2.1 Escola de tempo integral: ideias e projetos que marcaram a história da educação brasileira no século XX	53
2.2 Educação de tempo integral: concepções e experiências em curso no Brasil	59
2.2.1 O Programa Mais Educação como política nacional indutora da ampliação da jornada escolar em escolas públicas de ensino fundamental	63
2.2.2 Ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: algumas considerações acerca das propostas implementadas pelas redes públicas de educação.....	69
2.3 Fatores extraescolares e intraescolares na implantação de Escolas de Tempo Integral: financiamento, trabalho docente, infraestrutura educacional	73
2.3.1 Condições de financiamento da educação de tempo integral no Brasil	73
2.3.2 Condições de trabalho docente na perspectiva da educação de tempo integral	80
2.3.3 Condições da infraestrutura educacional para oferta de educação em tempo integral	82
CAPÍTULO II	
AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O DISCURSO DE QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL: DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	85
1 OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO: DEBATES, EMBATES E DEFINIÇÕES EM TORNO DA QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA	87

2 A DISCUSSÃO ACADÊMICA E POLÍTICA REFERENTE À QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA E A INTERFERÊNCIA NAS POLÍTICAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	95
2.1 O processo de democratização do acesso ao ensino fundamental e as políticas para regularização do fluxo escolar	100
2.2 A universalização do acesso ao ensino fundamental e o desafio da aprendizagem.....	108
2.3 Continuidade e descontinuidade das políticas para o ensino fundamental: política de avaliação e de ampliação da jornada escolar	122
2.4 A escola de tempo integral: qualidade do ensino e a ampliação do tempo escolar – o impasse entre atender questões sociais ou atender a aprendizagem?	128
3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS PARA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES PARA OFERTA DE UM ENSINO DE QUALIDADE EM ESCOLAS PÚBLICAS.....	131
PARTE II	
A POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE GOIÂNIA: A LEGISLAÇÃO, O DISCURSO OFICIAL E O COTIDIANO DA ESCOLA	141
CAPÍTULO I	
A POLÍTICA PARA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL DA SME DE GOIÂNIA: O PRESCRITO NA LEGISLAÇÃO E NO DISCURSO OFICIAL	145
1 ESTUDOS ACADÊMICOS SOBRE A POLÍTICA DA SME DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL	145
2 O ENSINO FUNDAMENTAL NA RME DE GOIÂNIA: DA ORGANIZAÇÃO EM CICLOS À ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	156
2.1 Especificidades da organização do ensino fundamental na RME de Goiânia: a proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano	156
2.2 A implantação da proposta de educação de tempo integral em escola de tempo integral na RME de Goiânia.....	159
2.2.1 Planejamento pedagógico e orçamentário: urgências na contramão do discurso de qualidade	162
2.3 Expansão da educação de tempo integral em escolas de tempo integral na RME de Goiânia.....	166

2.4 A EMTI como possibilidade de efetivação dos Ciclos na perspectiva de qualidade no atendimento às crianças e adolescentes do ensino fundamental	173
3 AS CONDIÇÕES MATERIAIS E HUMANAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE EMTI: O QUE OS DOCUMENTOS E O DISCURSO OFICIAL INFORMAM?	176
3.1 As condições de financiamento da proposta de EMTI na rede pública de educação de Goiânia	177
3.1.1 Financiamento do ensino fundamental e a estimativa do custo-aluno em EMTI na RME de Goiânia	177
3.1.2 Recursos diretos às EMTI: Pafie e PDDE	183
3.2 A gestão escolar na SME: pressupostos legais e institucionais	187
3.3 Profissionais que atuam nas EMTI: perspectivas e desafios para o exercício da docência	195
CAPÍTULO II	
O COTIDIANO ESCOLAR COMO ESPAÇO DE MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DA SME DE GOIÂNIA	199
1 O COTIDIANO COMO CENTRALIDADE DA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES PARA EFETIVIDADE DA POLÍTICA MUNICIPAL	200
2 AS ESCOLAS: LOCUS DA PESQUISA DE CAMPO	203
3 AS CONDIÇÕES DE QUALIDADE E A MATERIALIZAÇÃO DA PROPOSTA: O COTIDIANO DAS EMTI	210
3.1 Os sujeitos da escola: professores, funcionários administrativos e os alunos	210
3.2 Condições de Gestão das EMTI	215
3.2.1 Organização do trabalho pedagógico: expectativas e desafios	219
3.2.1.1 A rotina escolar: o currículo em movimento	220
3.2.1.2 Atividades Específicas: desafios para a integralização do currículo nas EMTI	222
3.2.1.3 Ausências e déficits de professores e a rotina de trabalho nas EMTI	227
3.2.1.4 Tempo de estudo e planejamento coletivo: o instituído e o instituinte	228
3.2.1.5 Adesão dos diretores e dos coordenadores à proposta: mobilização e resistência	232
3.2.1.6 O Ideb e o desafio da gestão da EMTI: como esse debate emerge no cotidiano escolar?	233
4 A GESTÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS NAS EMTI: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	235

5 DAS CONDIÇÕES PARA O EXERCÍCIO DO TRABALHO DOCENTE À RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM O TRABALHO, COM A ESCOLA E COM A PROPOSTA.....	238
6 CONDIÇÕES MATERIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA: DA MERENDA ESCOLAR AOS ESPAÇOS FÍSICOS – O QUE OS DADOS EVIDENCIAM SOBRE A EFETIVIDADE DA POLÍTICA MUNICIPAL?	255
6.1 A merenda escolar na perspectiva da educação de tempo integral	256
6.2 Infraestrutura das EMTI: equipamentos e espaços físicos	259
6.2.1 A sala dos professores.....	260
6.2.2 A Sala de Leitura e o Laboratório de Informática	262
6.2.3 Outros espaços: usos e adaptações.....	268
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	277
REFERÊNCIAS	295
APÊNDICES	
APÊNDICE 1	313
Questionários da Pesquisa de Campo	313
APÊNDICE 2.....	344
Roteiros das entrevistas semiestruturadas.....	344
ANEXOS	
ANEXO 1.....	350
Quadro de referência para elaboração e sistematização dos instrumentos da pesquisa de campo – Questionários.....	350
ANEXO 2.....	360
Fichas sínteses de caracterização das EMTI com base no PPP das instituições.....	360
ANEXO 3.....	380
Mapa com a localização das Coordenações Regionais de Educação da SME.....	380

RESUMO

GOMES, Marcilene Pelegrine. *O Prescrito e o Vivido: Estudo da Efetividade da Política de Ampliação da Jornada Escolar em Escolas de Tempo Integral da Rede Municipal de Educação de Goiânia*. 383f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

Esta tese inscreve-se na 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 (PPGE/FE/UFG). Tem como objeto de pesquisa a política da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) para ampliação da jornada escolar em Escolas Municipais de Tempo Integral (EMTI). Seu objetivo geral consiste em investigar a efetividade desta política mediante a análise da capacidade financeira, administrativa e pedagógica que o sistema de educação apresenta para garantir as condições materiais e humanas para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem em escolas de tempo integral. A pesquisa configura-se em um estudo de caso, desenvolvido no ano de 2015, em cinco (05) escolas, as primeiras experiências de EMTI da Rede Municipal de Educação (RME), e fundamenta-se nos procedimentos próprios das pesquisas documental, bibliográfica e de campo, tendo como principais eixos de análise: as condições de financiamento, as condições de infraestrutura da escola, as condições para o exercício da docência e as condições de gestão da escola. Esses eixos, constituídos por variáveis quantificáveis e não quantificáveis, objetivas e subjetivas, sustentam-se epistemologicamente, principalmente, nos estudos de Amaral (2012), Brasil (2006a, 2009a, 2010a, 2010b), Carreira e Pinto (2007), Dourado, Santos e Oliveira (2007), Dourado e Oliveira (2009), Fineduca (2013) Oliveira e Araújo (2005), Oliveira (2007), Pinto (2014, 2015), Souza, Gouveia e Scheneider (2011), Scheneider (2012) e Barra et al. (2015). No desenvolvimento da exposição registra-se, por meio de dados e análises, que a política municipal de EMTI se insere no conjunto das políticas para o ensino fundamental no Brasil implementadas nas últimas duas décadas com centralidade na ampliação da jornada escolar, tendo em vista assegurar a melhoria no desempenho escolar discente e, concomitantemente, oferecer um atendimento em tempo integral a crianças em situação de vulnerabilidade social. Afirma-se como tese que as condições materiais e humanas, objetivas e subjetivas, de implementação da política municipal nas cinco EMTI explicitam tensionamentos e contradições presentes na legislação municipal, nos discursos oficiais e no cotidiano escolar que, por sua vez, evidenciam limites, desafios e possibilidades para a efetividade da proposta na RME de Goiânia como política pública de Estado.

Palavras-chave: Ampliação da Jornada Escolar. Ensino fundamental. Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME). Escola Municipal de Tempo Integral (EMTI). Condições de Funcionamento da Escola.

ABSTRACT

This thesis is linked to the line research State, Policies and History of Education of the Program of Post-graduation in Education of the Faculty of Education of the Federal University of Goiás (PPGE/FE/UFG). The study object is the extended school time policy in the Full Time Schools (EMTI) of the Municipal Secretary of Education of Goiânia (SME). The general objective is to investigate the effectiveness of this policy by the analysis of the financial, administrative and pedagogical capacity of the educational system to guarantee the material and human conditions for the quality of the teaching and learning process in Full Time Schools. This is a case study carried out with the first five (05) schools that implemented the EMTI in the Municipal Education System in 2015. The procedures used in this research were documental, bibliographic and field research. The main analyses consisted on the following areas: the financing, the school infrastructure, the development of the teaching process and the school management conditions. Based on quantitative and qualitative and objective and subjective data, the investigation is epistemologically supported by the studies of Amaral (2012), Brasil (2006, 2009a, 2010a, 2010b), Carreira and Pinto (2007), Dourado, Santos and Oliveira (2007), Dourado and Oliveira (2009), Fineduca (2013) Oliveira and Araújo (2005), Oliveira (2007), Pinto (2014, 2015), Souza, Gouveia and Scheneider (2011), Scheneider (2012) and Barra et al. (2015). In the development of the exhibition registers, through data and analysis, in municipal policy falls within the set of policies for basic education in Brazil implemented over the last two decades with centrality in the expansion of the school day in order to ensure improvement in student academic performance and, at the same time, offer a full-time care for children in situations of social vulnerability. It is stated as a thesis that material and human conditions, objective and subjective, municipal policy implementation in the five in outline stresses and contradictions present in municipal law, in speeches and in everyday school officials who, in turn, show limits, challenges and possibilities for the effectiveness of the proposal on RME de Goiânia as State public policy.

Key-words: extension of the school day. Elementary school. Municipal Education of Goiânia (RME). Full-time Municipal school (EMTI). Operating conditions of the School.

INTRODUÇÃO

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

(MINAYO, 2000)

Esta investigação inscreve-se na 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 (PPGE/FE/UFG). Tem como objeto de investigação a efetividade da política da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) para a educação integral em Escolas Municipais de Tempo Integral (EMTI), a partir do estudo, desenvolvido no ano de 2015, acerca das condições de financiamento, de infraestrutura, de gestão e do exercício da docência em cinco (05) escolas de ensino fundamental, as primeiras experiências de EMTI da Rede. De acordo com Gouveia e Souza (2013, p. 852), “[...] a efetividade não se relaciona ao resultado do processo escolar sobre o estudante, mas à capacidade que os sistemas de ensino municipais têm de garantir para esse processo condições equânimes para as trajetórias escolares”.

Esta pesquisa configura-se metodologicamente em um estudo de caso (ANDRÉ, 2013). Assim, partindo-se da investigação documental, bibliográfica e de campo, buscou-se apreender na legislação municipal, nos discursos oficiais e no cotidiano escolar as contradições e os tensionamentos que permearam/permeiam o processo de implementação da política de ampliação da jornada escolar nas escolas *locus* da pesquisa, bem como as particularidades e universalidades da experiência da rede pública de Goiânia no contexto nacional das políticas para educação de tempo integral no ensino fundamental. Nesse sentido, pretendeu-se durante o movimento de pesquisa e de exposição do objeto conhecer, mediante dados qualitativos e quantitativos, as condições materiais e humanas, objetivas e subjetivas, presentes nas cinco EMTI investigadas, que possibilitariam aferir a efetividade da política municipal de ampliação da jornada escolar. Mesmo reconhecendo que a efetividade de uma política educacional para escola pública se expressa, sobretudo, pelos resultados da aprendizagem discente mediada pela relação professor-aluno-conhecimento em sala de aula, a centralidade deste estudo é o de verificar as condições para efetividade do processo ensino-aprendizagem externas à sala de aula.

Como afirma Minayo (2000), a escolha do tema/problema de pesquisa está diretamente articulada às circunstâncias socialmente condicionadas em que o sujeito do conhecimento se insere. Dessa forma, é pertinente salientar que a escolha do tema e da problemática de estudo desta tese está intrinsecamente relacionada à atuação profissional da pesquisadora como formadora de professores no Centro de Formação dos Profissionais da Educação da SME de Goiânia (CEFPE), atual Gerência de Formação dos Profissionais da Educação (GEFPE). Nesse espaço, no período de 2007 a 2009, atuando diretamente com a formação dos professores das EMTI, foi possível ouvir inúmeras percepções dos docentes acerca dos desafios cotidianos impostos à implementação da proposta de ampliação da jornada escolar. Para esses sujeitos, o descompasso entre o prescrito e o vivido na escola poderia ser explicado, principalmente, pelos limites da infraestrutura educacional (espaços físicos, mobiliário, equipamentos eletrônicos etc.) e pelo uso da escola de tempo integral como espaço de acolhimento e proteção social das crianças pobres. Em contraposição às percepções dos professores, havia a crença entre os gestores da SME de que os desafios, especialmente, os relacionados à infraestrutura educacional e à organização do trabalho pedagógico nas EMTI poderiam ser enfrentados na medida em que fosse assegurada a formação continuada dos professores e dos dirigentes escolares (coordenadores e diretores).

Nesse sentido, para os gestores da SME, a formação em serviço ofertada pela própria Secretaria, por meio do CEFPE, era tratada pedagógica e administrativamente como elemento central para a mobilização dos sujeitos (professores e gestores escolares), à implementação da política de ampliação da jornada escolar em escolas de tempo integral e, portanto, para a efetividade da proposta (GOIÂNIA, 2006, 2009). Assim, mensalmente, aos sábados, todos os professores e dirigentes das EMTI eram convocados a participarem de uma agenda formativa no CEFPE destinada a estudar e a debater temas (concepção de escola e de educação integral, currículo e práticas educativas) que, na percepção dos gestores do Departamento Pedagógico da SME, contribuiriam, no campo didático-pedagógico, com a efetivação da experiência. Contudo, por um lado, enquanto os gestores da SME, em nome das concepções de educação integral em tempo integral, solicitavam aos professores o comprometimento com a implementação da proposta a partir das condições materiais e humanas “possíveis”, por outro, os professores, ressaltando os limites dos espaços físicos e da proposta em implementação, não viam sentido em discutir as concepções de educação integral, de currículo e de trabalho pedagógico que norteavam a política municipal.

Assim, no confronto entre o dito e o vivido, entre o discurso oficial e as práticas cotidianas, empiricamente evidenciadas nas falas dos professores em formação e dos gestores

da SME, indagava-se inicialmente em que medida é possível efetivar uma política educacional desconsiderando as condições materiais e humanas para sua implantação e implementação no espaço da escola pública. Nesse sentido, para a pesquisadora imersa em tal contexto, o interesse em analisar as condições materiais e humanas de implementação da política de ampliação da jornada escolar em EMTI representou, no campo acadêmico e profissional, assumir um posicionamento político e epistemológico de contraposição ao discurso reiterado pelos reformadores educacionais e pelos gestores dos sistemas públicos de educação de que basta o compromisso social do professor e a formação continuada, entendida com formação em serviço, para que haja qualidade na escola, portanto, para que se tenha melhoria no desempenho escolar dos alunos (FREITAS, 2012).

Dessa forma, as inquietações iniciais propiciadas pela experiência na formação de professores para atuação nas EMTI, reiteradas no confronto entre o prescrito e o vivido, foram mobilizadoras para o desenvolvimento desta pesquisa. O “real”, apreendido *a priori* por meio das percepções dos sujeitos em formação, foi tratado teórica e metodologicamente como elemento do cotidiano que deveria ser problematizado a partir e para além do empírico imediato captado nos momentos pontuais da formação. Dessa forma, este trabalho expressa o esforço epistemológico de ir além das representações cotidianas dos sujeitos da pesquisa e também da pesquisadora, por meio da pesquisa bibliográfica, documental e do aprofundamento na pesquisa de campo, procurando romper com a cotidianidade que, conforme adverte Patto (2010, p. 230), submete os sujeitos ao mundo da aparência impedindo-os de “[...] apreender criticamente a totalidade social de que fazem parte”.

Nessa complexa tarefa de conhecer um objeto que *a priori* “aparecia” como já conhecido, foram adotados como principais eixos de análise: **as condições de financiamento, as condições de infraestrutura da escola, as condições para o exercício da docência e as condições de gestão da escola**. Esses eixos, constituídos por variáveis quantificáveis e não quantificáveis, objetivas e subjetivas, sustentam-se epistemologicamente nos estudos de Carreira e Pinto (2007), Dourado, Santos e Oliveira (2007), Dourado e Oliveira (2009), Oliveira e Araújo (2005), Oliveira (2007), Pinto (2014, 2015), Souza, Gouveia e Scheneider (2011) e Scheneider (2012). Esses estudos e a análise de documentos expedidos pelo Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 2006a, 2009a), pelo Conselho Nacional de Educação - CNE (BRASIL, 2010a, 2010b), pela Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação - Fineduca (2015) e pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2004). Tratam de estudos teóricos e metodológicos que possibilitam apreender quantitativa e qualitativamente aspectos imprescindíveis, externos e internos à escola pública,

que devem ser considerados no horizonte da garantia da qualidade da escola e que, conforme nas pesquisas citadas, interferem no processo de ensino aprendizagem e, mesmo assim, são secundarizados ou ocultados pelo principal indicador de qualidade da escola pública brasileira, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

As **condições de financiamento** foram tratadas como um eixo importante para análise das demais condições para oferta de um ensino de qualidade nas EMTI, entre elas as **condições de infraestrutura, as condições para exercício da docência e as condições de gestão da escola**. Parte-se do pressuposto de que para a garantia do direito à educação de tempo integral em escolas públicas é imperativo, na esfera da União, dos estados e dos municípios, que hajam fontes de financiamento permanentes e suficientes à oferta do ensino de qualidade em escolas de tempo integral (MONLEVADE, 2012; PINTO, 2014).

As **condições de gestão da escola** foram apreendidas por meio da análise: do perfil do diretor e do coordenador pedagógico (formação inicial e continuada, carga horária de trabalho, carreira e remuneração, experiência profissional etc.); das percepções, expectativas e perspectivas desses sujeitos acerca da escola pública de tempo integral; das concepções, formas de organização e mecanismos de gestão adotados; e da articulação entre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e a Proposta Pedagógica da SME para educação de tempo integral em EMTI. A análise referente a essas condições assenta-se na premissa assumida teórica e metodologicamente por Paro (2002, 2007), de que a gestão escolar, numa perspectiva crítica e democrática, é a utilização racional de recursos materiais e humanos para que os fins educacionais sejam atingidos como forma de plena realização humana. Nesse sentido, reafirma-se a função precípua da escola como instituição social responsável pela apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade no campo das ciências, da cultura, das artes, da linguagem e das tecnologias.

As **condições de infraestrutura da escola** também foram tomadas como eixo para apreender aspectos da efetividade da política municipal de Goiânia. Com isso não se está adotando uma perspectiva linear de que a infraestrutura educacional, em si, garantiria as provisões necessárias à aprendizagem discente. O que se reitera é que as condições infraestruturais da escola interferem diretamente no desenvolvimento satisfatório do processo de ensino-aprendizagem e na permanência com qualidade da criança e do professor nesse espaço, sobretudo na escola organizada para atendimento em tempo integral (TEIXEIRA, 1959, 1961, 1967; BATISTA, ODELIUS, 2006).

De acordo com Evangelista (2014, p. 138), “[...] para percebemos os desdobramento da política educacional na escola temos que levar em conta o professor”. Seguindo essa

premissa, a análise das **condições para o exercício da docência** contempla as principais variáveis que envolvem: a formação (inicial e continuada); a política de carreira, de remuneração e de valorização profissional; o vínculo de trabalho (efetivo ou temporário); a jornada de trabalho (somando as horas de regência de sala, horas-atividades, planejamento e horário de estudo); o número de alunos por turma; e a expectativa e motivação do professor em relação à profissão e à escola pública no contexto da política a ser implementada. As variáveis utilizadas para apreender tais condições compreendem, portanto, as dimensões objetivas e subjetivas do desenvolvimento da docência na educação básica (BRASIL, 2006a; GOUVEIA et al., 2011; GOUVEIA, SOUZA, 2013) e são fundamentais para analisar sob quais condições o trabalho docente se realiza nas escolas de tempo integral da RME. Nesse sentido, entende-se que os professores são sujeitos fundamentais para implementação das políticas dos governos, à medida que aderem ou resistem a elas.

Ao se analisar, a partir do estudo de campo, a efetividade da política municipal mediante a capacidade do sistema de ensino de assegurar condições para a oferta de um ensino de qualidade, assumiu-se uma postura política e epistemológica de não reduzir a discussão da qualidade da escola e do ensino apenas aos resultados de testes padronizados e à regularização do fluxo escolar expressos no Ideb. Dessa forma, foram pensados como elementos centrais para a efetividade: os valores aplicados na implantação e desenvolvimento da política municipal, o número de alunos por turma, a infraestrutura dos prédios, os tipos de ambientes na escola, o perfil e a adesão/resistência dos professores, a carreira docente, a gestão e organização do trabalho pedagógico, a proposta política pedagógica do sistema e da escola. Esses fatores foram tomados a partir da compreensão de que a efetividade da ação pública é medida pela capacidade financeira, administrativa e pedagógica que o sistema de ensino tem para assegurar o direito à aprendizagem (BRASIL, 2006a; GOUVEIA, SOUZA, 2013).

Nessa perspectiva, as condições aparentemente internas à escola pública foram analisadas sob a mediação das condições externas ao seu funcionamento, tais como: o investimento financeiro, a gestão da política municipal, o cenário nacional das políticas educacionais para o ensino fundamental em escolas de tempo integral e a materialidade econômica e social do Brasil. Para tanto, procurou-se desenvolver uma análise crítica que apreendesse o objeto para além das aparências, do empírico imediato, buscando os nexos e os condicionantes que articulam a realidade pesquisada a uma totalidade maior que orienta, intencionalmente ou não, as políticas para o ensino fundamental (FRIGOTTO, 2001).

No desenvolvimento da exposição registra-se, por meio de dados e análises, que a política municipal de EMTI se insere no conjunto das políticas para o ensino fundamental no Brasil implementadas nas últimas duas décadas com centralidade na ampliação da jornada escolar, tendo em vista assegurar a melhoria no desempenho escolar discente e, concomitantemente, oferecer um atendimento em tempo integral a crianças em situação de vulnerabilidade social. Afirma-se como tese que as condições materiais e humanas, objetivas e subjetivas, de implementação da política municipal nas cinco EMTI explicitam tensionamentos e contradições presentes na legislação municipal, nos discursos oficiais e no cotidiano escolar que, por sua vez, evidenciam limites, desafios e possibilidades para a efetividade da proposta na RME de Goiânia como política pública de Estado.

A partir desse movimento, buscou-se nesta tese apreender as tensões e contradições por meio do estudo documental, bibliográfico e da experiência vivida, no ano de 2015, em cinco EMTI. Para tanto, o cotidiano, como espaço de ação e reação dos indivíduos, foi compreendido como *locus* social de adesão e acomodação e, ao mesmo tempo, de resistência e superação do real imediato, conforme explicitado nos aportes teóricos e metodológicos da sociologia da vida cotidiana (AZANHA, 1994; GUIMARÃES, 2002; PATTO, 1993, 2010).

A escolha da RME como objeto de estudo e *locus* da pesquisa de campo se sustenta, por um lado, pelos motivos já anunciados pela pesquisadora e, por outro, pela história administrativa e política dessa rede pública de ensino que se configura entre as maiores do país, com mais de 300 instituições educacionais (Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI e Escolas), 95.784 mil alunos e 15 mil servidores (professores e funcionários administrativos) (GOIÂNIA, 2014a). A SME de Goiânia, entre outros aspectos, foi vanguarda no estado de Goiás na implementação da política de Ciclos de Aprendizagens, na década de 1990, como estratégia para universalização do ensino fundamental e regularização do fluxo escolar, e em 2005 foi pioneira, no estado, na implantação do projeto de educação de tempo integral em EMTI (GOIÂNIA, 2006).

No que se refere à organização da escola na perspectiva da educação em tempo integral, a SME de Goiânia trabalha com duas terminologias: Escola de Tempo Integral (EMTI), para classificar as 22 instituições organizadas a partir de proposta específica da Secretaria, com uma jornada escolar de 9 (nove) horas diárias para atendimento à totalidade dos alunos, e Escola de Jornada Ampliada, para nomear as instituições aderidas ao Programa

Mais Educação¹. Dessa forma, na RME a ampliação da jornada escolar se dá tanto pelo programa federal como pela experiência construída e implementada pelo próprio sistema municipal de educação (GOIÂNIA, 2006, 2009, 2015a). Ressalta-se que o *locus* de investigação de campo desta pesquisa circunscreveu-se às escolas designadas sob a primeira terminologia (Escola Municipal de Tempo Integral).

De acordo com dados oficiais (GOIÂNIA, 2014a), a RME de Goiânia conta com 167 (cento e sessenta e sete) instituições de ensino fundamental que atendem um universo de 70.437 crianças e adolescentes, somados os anos iniciais e finais desse nível de ensino. Desse total de instituições, 164 (cento e sessenta e quatro) estão localizadas na zona urbana e 03 (três) na zona rural. Destas vinte e duas (22) são de tempo integral, distribuídas nas cinco regiões administrativas da cidade (Central, Oeste, Sudoeste, Sul e Noroeste), e atendem em tempo integral (“dia inteiro”) 4.870 alunos; 77 (setenta e sete) ampliaram a sua jornada por meio do Programa Mais Educação e atendem, prioritariamente, alunos “com dificuldades de aprendizagem nos componentes curriculares” ou “em situação de vulnerabilidade social” (GOIÂNIA, 2009). Portanto, uma média de 15% das 167 instituições de ensino fundamental funcionam como escolas de tempo integral e quase 45% oferecem uma jornada ampliada por meio do Programa Mais Educação. A SME afirma que, somando os atendimentos nas escolas de tempo integral e nas escolas de jornada ampliada, 12.548 crianças e adolescentes permanecem, no mínimo, 7 horas diárias em atividades escolares, ou seja, 21% do total de alunos matriculados no ensino fundamental (Goiânia, 2014a).

A opção por desenvolver o estudo empírico em cinco instituições de ensino fundamental de tempo integral da RME, o que equivale a 25% das instituições de tempo integral da Rede, pautou-se nos seguintes critérios: escolas com mais tempo de implantação da política; localização geográfica, a qual priorizou uma instituição por Coordenação Regional de Educação (CRE)²; similaridade do número de alunos atendidos, média de 250

¹ Em 2007, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituiu-se, por meio da Portaria Interministerial n. 17/2007, o Programa Mais Educação (PME), cujo objetivo estruturante foi (é) ampliar o tempo de permanência na escola, prioritariamente para as crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem e em situação de vulnerabilidade, mediante a oferta de atividades de 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, 2007b, 2008a, 2009b).

² Para descentralizar o acompanhamento pedagógico e administrativo das instituições educacionais, a Rede Municipal de Educação de Goiânia conta com cinco (05) Centros Regionais de Educação (CRE), distribuídos pelas microrregiões da cidade (Central, Sudoeste, Noroeste, Sul e Leste). Essas unidades dispõem de uma equipe técnica, denominada de Apoios Pedagógicos, constituída por professores efetivos da SME, que semanalmente está nas instituições com o objetivo de acompanhar, auxiliar, avaliar e registrar os processos educativos ali desenvolvidos (Nota da pesquisadora).

crianças, e das etapas do ensino fundamental oferecidas - Ciclos I e II (1º ao 5º ano do ensino fundamental).

A problemática que orientou o processo de investigação e exposição da pesquisa pode ser assim formulada: sob quais condições materiais e humanas, objetivas e subjetivas, foi implantada e está sendo desenvolvida a política de ampliação da jornada escolar em escolas de tempo integral na RME de Goiânia? Essas condições indicam quais percepções, concepções e práticas de educação e de escola de tempo integral? Qual é o projeto de educação de tempo integral em curso e a quem se destina? Em que medida a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental na RME se articula ao discurso nacional em torno da qualidade da escola da escola pública?

Na perspectiva de apreensão teórica e metodológica do tema e da problemática de investigação, o estudo foi pautado pelos seguintes objetivos:

Objetivo geral: investigar a efetividade da política municipal da rede pública de Goiânia por meio da análise da capacidade financeira, técnica e pedagógica que o sistema público de educação apresenta para garantir condições equânimes para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem em escolas de ensino fundamental de tempo integral.

Objetivos específicos:

- a) Verificar como a política municipal para educação de tempo integral, prescrita na legislação e nos discursos oficiais, materializa-se no cotidiano das EMTI com base no estudo das condições de financiamento, de infraestrutura, de exercício da docência e de gestão da escola e das percepções de diretores, coordenadores e professores.
- b) Apreender em que medida a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental na RME de Goiânia se intercrusa e se articula ao discurso nacional prescrito nas políticas educacionais, principalmente a partir da primeira década deste século, com vista à melhoria da qualidade da escola e dos resultados do desempenho escolar.
- c) Contribuir com o debate nacional sobre a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, contrapondo-se à concepção de educação de tempo integral mediada unicamente pela ampliação do tempo de atividades na escola ou em outros espaços educativos da cidade sem, contudo, alterar o financiamento e as condições materiais e humanas para o funcionamento da escola pública.

Ao longo da exposição da tese, a concepção de políticas públicas adotada assenta-se na compreensão de Azevedo (2001), de que política pública é a ação do Estado em determinado campo, a partir do interesse e das disputas de grupos e forças sociais e econômicas. Compreende-se, ainda, em consonância com Shiroma, Moraes e Evangelista

(2002), que as políticas públicas numa sociedade de classes antagônicas são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos de interesses e de projetos. Nesse sentido, as políticas educacionais não são deslocadas do tempo e dos sujeitos que as produziram, tampouco são expressões de neutralidade política ou iniciativas individuais e abstratas.

Nesse contexto, o Estado é compreendido como espaço de coerção e mediação de ações, posições e disputas de interesses e de projetos entre a sociedade política e a sociedade civil. Tomando a acepção gramsciana, revela-se como um Estado de classe, condicionado pelas relações sociais de produção da vida material e espiritual. Para Gramsci³, no Estado estão contidas, dialeticamente, a sociedade civil e a sociedade política, movimento que ideologicamente, em nome da hegemonia, a classe dominante procura ocultar.

[...] permanecemos sempre no terreno da identificação de Estado e de governo, identificação que não passa de uma representação da forma econômico-corporativa, em outras palavras, da confusão entre sociedade civil e sociedade política, pois é necessário salientar que a noção geral de Estado inclui elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (neste sentido poder-se-ia dizer que o Estado = sociedade política + sociedade civil, em outras palavras, a hegemonia garantida pela couraça da coerção). Numa doutrina que conceba o Estado coerção pode ser imaginado em processo de desaparecimento, à medida que se afirmam elementos cada vez mais conspícuos de sociedade regulada (ou Estado ético ou sociedade civil) (GRAMSCI, 1991, p. 149).

Dessa forma, o Estado não pode ser concebido como uma instituição a-histórica, desvinculada das forças econômicas e sociais em disputa no âmbito da sociedade civil e política, pois, sobre ele incidem interesses e conflitos de classes demandados pelos indivíduos e pelas instituições que constituem a realidade econômica, social e política em determinado tempo histórico. No caso brasileiro, historicamente o Estado se constituiu e se atualiza, em diferentes contextos e governos, como aparelho de manutenção da hegemonia da classe social que detém os meios de produção. Nesse processo dialético e, portanto, contraditório, o Estado, por meio de mecanismos de gestão e de regulação, contribui para produzir consensos e adesões em torno de um projeto hegemônico de sociedade. Nesse sentido, toda análise que propõe compreender, numa perspectiva histórico-crítica, as políticas contemporâneas para a educação básica no Brasil deve tensionar o sentido do Estado brasileiro, apreendendo as

³ De acordo com Bobbio (1999, p. 47), a teoria de Estado de Gramsci pode ser apreendida pela seguinte acepção: “O Estado não é um fim em si mesmo, mas um aparelho, um instrumento; é o representante não de interesses universais, mas particulares; não é uma entidade superposta à sociedade subjacente, mas é condicionado por esta e a esta subordinado; não é uma instituição permanente, mas transitória, destinada a desaparecer com a transformação da sociedade que lhe é subjacente.”

relações conflituosas e muitas vezes antagônicas que o constituem na materialidade histórica fundada no sistema capitalista e nas diferenças de classes.

Diante disso, reitera-se que, para apreensão empírica do objeto de estudo, em meio à complexidade da realidade política e educacional brasileira, adotou-se a abordagem metodológica de estudo de caso, que possibilita, por meio de um conjunto variado de procedimentos, conhecer o fenômeno pesquisado em suas singularidades. De acordo com André (2013, p. 97, grifos da autora), esse tipo de abordagem pressupõe “[...] focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu **contexto** e suas **múltiplas dimensões**”, processo que exige do pesquisador a capacidade de reconhecer a particularidade do fenômeno estudado, considerando a multiplicidade de aspectos que o constitui e o caracteriza. Para tanto, tornou-se imprescindível a utilização de diferentes procedimentos de coleta de dados que contribuam para a apreensão em profundidade do objeto investigado. Com base nesse pressuposto e segundo já registrado anteriormente, para a construção desta tese foram adotados como procedimentos de investigação: a pesquisa bibliográfica, a documental e a de campo.

Mediante a pesquisa bibliográfica foram analisados os trabalhos (livros, teses, capítulos de livros e artigos) cujos autores tiveram como objeto de estudo o ensino fundamental, a escola pública, a educação em tempo integral e o financiamento da educação básica, entrecruzados com o estudo das políticas para a qualidade da escola pública. Foram realizadas leituras e análises de livros, capítulos de livros e de teses cadastradas no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), além de artigos disponibilizados pela *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) e em revistas brasileiras da área de educação disponibilizadas *online* pelos seus conselhos editoriais, tais como: Educação & Sociedade (Cedes); Revista Brasileira de Educação (ANPEd); Educação e Pesquisa (USP); Pro-Posições (Unicamp); Cadernos de Pesquisa (FCC); Educar em Revista (UFPR). Foram também analisados trabalhos completos apresentados em Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

A pesquisa documental foi desenvolvida por meio do levantamento e análise de documentos oficiais, publicações técnicas, periódicos e notas técnicas produzidos pelo MEC e por seus agentes sociais: Secretaria de Educação Básica (SEB), responsável direta pela indução, implementação e avaliação da política nacional de ampliação da jornada escolar, e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), responsável por desenvolver, entre outras ações, pesquisas sobre a qualidade da educação básica. Nesta etapa da pesquisa foram analisadas ainda a legislação municipal e a documentação da SME de

Goiânia referente ao ensino fundamental e à política de ampliação da jornada escolar neste nível de ensino, tais como: Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e Adolescência (GOIÂNIA, 2008a); orientações para organização dos tempos e espaços na escola de tempo integral (GOIÂNIA, 2006, 2009, 2015), dados de acompanhamento de matrículas (GOIÂNIA, 2014a); Orientações para Organização do Currículo em Escolas de Tempo Integral (GOIÂNIA, 2015a), dados do Fundo Municipal de Manutenção da Educação Básica (FMMDE) sobre o financiamento do ensino fundamental e da escola de tempo integral (GOIÂNIA, 2015b) e os projetos político-pedagógicos das instituições-*locus* da pesquisa de campo.

Na pesquisa de campo foram adotados como instrumentos da investigação:

- a) Observações sistemáticas e sistematizadas da rotina pedagógica e administrativa nas cinco EMTI (denominadas, para fins desta exposição, de Escolas *A, B, C, D e E*), no período de agosto a dezembro de 2015. As observações foram orientadas e direcionadas com base nos eixos centrais da pesquisa, definidos a partir do estudo bibliográfico e documental acerca do objeto. Para a realização das observações *in loco*, considerando os procedimentos previstos no projeto de pesquisa e autorizados pelo Comitê de Ética da UFG, foi solicitado à SME e às escolas autorização para gravar e fotografar aspectos considerados pertinentes à compreensão do objeto de estudo, tais como: momentos de planejamento, de estudo, de organização do espaço físico e do trabalho pedagógico na EMTI. Para fins de análise e de exposição do tema/problemática de investigação, as observações foram registradas nos seguintes instrumentos: Caderno de Pesquisa, gravadores e fotografias. O material registrado foi tratado como objeto de reflexão, sistematização, análise e síntese para a compreensão das mediações e das determinações que constituíam o objeto de estudo em suas particularidades e universalidades.
- b) Aplicação de questionários aos professores e aos gestores (diretores, coordenadores pedagógicos) das EMTI *locus* da pesquisa. Foi elaborado e aplicado um questionário específico para cada segmento - Diretor, Coordenador Pedagógico e Professor –, todos estruturados em questões abertas e fechadas (quantitativas e qualitativas) que abrangeram os eixos e as variáveis fundamentais da pesquisa (Apêndice 1). Ao todo foram aplicados 56 (cinquenta e seis) questionários para os professores, 5 (cinco) para os diretores e 5 (cinco) para os coordenadores pedagógicos. Desse universo, foram respondidos e entregues 54 questionários de professores (98%), 4 (80%) de diretores e 5 (100%) de coordenadores pedagógicos. Os dados obtidos foram sistematizados por escola e pelo

conjunto das cinco EMTI em forma de gráficos e tabelas. Para a exposição da síntese da pesquisa, os dados foram confrontados com os estudos dos documentos da RME e com os discursos dos gestores municipais registrados nas entrevistas que também compõem os procedimentos de investigação adotados.

- c) Entrevistas semiestruturadas com os responsáveis, no âmbito da gestão da SME, pela implantação, implementação e acompanhamento pedagógico, técnico e financeiro da política de educação de tempo integral. As informações apreendidas pelos questionários e pelas observações auxiliaram na elaboração do roteiro (Apêndice 2) das entrevistas. Ao todo foram entrevistados 7 (sete) sujeitos, escolhidos entre os gestores da SME no ano de 2015 e a equipe técnico-pedagógica responsável pela implantação e implementação da proposta no período de 2005 a 2009. Esses sujeitos são identificados ao longo da exposição da pesquisa conforme apresentado no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Identificação dos sujeitos entrevistados (2015)

Sujeitos entrevistados	Identificação
Representante da equipe técnico-pedagógica da SME responsável pela implantação e implementação da política no período de 2005 a 2009.	E1
Representante da equipe técnico-pedagógica da SME responsável pela implantação e implementação da política no período de 2005 a 2009.	E2
Gerente de Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, ano de 2015.	E3
Superintendente Municipal de Educação e Esporte (SMEE)	E4
Diretora de Administração Educacional (DAE)	E5
Diretor Pedagógico (DIRPED)	E6
Coordenadora do Núcleo de Avaliação e Pesquisa da SME (NUPE)	E7

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Para exposição das análises sintetizadas com base na pesquisa bibliográfica, documental e de campo, esta tese está dividida em duas partes, cada uma com dois capítulos que se inter cruzam, interrogam-se e se sustentam teórica e metodologicamente na perspectiva de apreender as particularidades e as universalidades do objeto de estudo. Na Parte I, analisa-se o processo de implantação e expansão das políticas educacionais de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental no Brasil, considerando como as condições de financiamento, de trabalho docente e de gestão e organização do trabalho pedagógico se apresentam nas principais experiências em curso no país, bem como tendo-se em vista à quem se destinam essas experiências. Nesta primeira parte do trabalho, analisa-se ainda de que maneira e sob quais condições o conceito e a concepção de educação e escola de qualidade se materializaram nas políticas para escola pública, incidindo, sobretudo, a partir da década de 2000, nos programas e projetos de ampliação do tempo escolar.

Na Parte II, será exposta a síntese da investigação acerca das condições de gestão e organização do trabalho pedagógico, infraestrutura e financiamento que potencialmente podem contribuir para a efetividade da política municipal de ampliação da jornada escolar em EMTI, tomando como referência a análise do cotidiano de cinco escolas de tempo integral, as primeiras experiências implantadas na Rede. A análise desenvolvida, conforme anunciado na problemática e nos objetivos desta tese, não se atém aos processos didático-pedagógicos de ensino e aprendizagem, expressos na ação do professor em sala de aula, mas sobre a capacidade financeira, técnica, pedagógica e organizacional que o sistema público de educação de Goiânia apresenta para a implementação da política em condições de qualidade.

Nas Considerações Finais apresenta-se uma síntese acerca do objeto de estudo, explicitando as ideias centrais da tese confirmadas no movimento de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para tanto, procurou-se centrar-se em aspectos diretamente relacionados aos objetivos e à problemática de estudo anunciados nesta introdução e reafirmados durante a exposição.

PARTE I

A EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL COMO POLÍTICA PÚBLICA PARA A QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTEXTOS, CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES

O mundo é opaco para a consciência ingênua que se detém nas primeiras camadas do real.

(BOSI, 1979).

Na perspectiva de apropriar-se do objeto de estudo a partir, mas, sobretudo, para além das “primeiras camadas da realidade”, nesta primeira parte da tese procura-se desenvolver, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, uma análise sociológica e histórica acerca da escola pública brasileira, buscando captar como o debate sobre a qualidade da educação se coloca e, também, de que forma ele vem se desenvolvendo no âmbito das políticas para escola de ensino fundamental nas últimas três décadas, incidindo diretamente na legislação, na produção acadêmica e na (re)organização dos tempos e dos espaços escolares.

Procurando apreender a totalidade das políticas educacionais para o ensino fundamental no Brasil para, a partir desta mediação, compreender aspectos específicos do objeto de estudo desta investigação, a Parte I da tese foi dividida em dois capítulos. No Capítulo I, apresentam-se dados e análises sobre as políticas educacionais brasileiras de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, implementadas a partir da primeira década de 2000, tensionando em que medida essas políticas se articulam ao debate, à legislação e às políticas em torno da qualidade da escola pública. No Capítulo II, analisa-se de que maneira o conceito e a concepção de educação e escola de qualidade se materializaram nas políticas para escola pública, bem como nos programas e projetos de ampliação do tempo escolar.

Assim, esta parte da tese, articulada teórica e metodologicamente à lógica de exposição da pesquisa, cumpre a finalidade de fornecer subsídios políticos, econômicos e sociais à contextualização da política municipal da RME de Goiânia de ampliação da jornada escolar em escolas de tempo integral. A realidade de Goiânia, analisada na segunda parte deste estudo, é compreendida, considerando-se suas particularidades, como universalidade constitutiva e constituinte da realidade da educação básica brasileira, que, para ser entendida, faz-se necessário enxergá-la para além da opacidade do cotidiano. Essa é a perspectiva e, ao

mesmo tempo, o desafio epistemológico posto para a pesquisadora, tanto no decorrer do processo de pesquisa como na exposição.

CAPÍTULO I

OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICAS

A ampliação da jornada escolar no ensino fundamental já é uma realidade nas redes públicas de educação brasileira (BRASIL, 2010a, 2013b, 2014a), como também é real o consenso em torno da ideia de que a garantia de mais tempo do aluno na escola qualificaria o processo de ensino-aprendizagem, propiciando maiores possibilidades de aprendizagem e de socialização das crianças por meio de práticas e atividades escolares voltadas à formação integral destes sujeitos (COELHO, PORTILHO, 2009; MAURÍCIO, 2013; CAVALIERE, 2014).

A partir e para além deste contexto e consenso, objetiva-se neste capítulo apreender o movimento de implantação e expansão das políticas educacionais de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental no Brasil, sobretudo, a partir da primeira década de 2000, procurando compreender, de forma geral, como as condições de financiamento, do trabalho docente e da gestão e organização do trabalho pedagógico se apresentam nas principais experiências em curso no país, bem como a quem se destinam essas experiências. As análises apresentadas expressam a síntese da pesquisa bibliográfica e documental que fundamentaram a construção desta tese.

Nas últimas duas décadas, a progressiva ampliação da jornada escolar, já sinalizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), Lei n. 10.172/2001 e pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024, Lei n. 13.005/2014, converteu-se numa ideia forte no âmbito das políticas educacionais federais, estaduais e municipais para o ensino fundamental. De acordo com Coelho e Portilho (2009), a partir da primeira década de 2000, observou-se no Brasil uma grande expansão de experiências de educação de tempo integral nas redes públicas estaduais, distrital e municipais de ensino sob diferentes projetos e propostas.

Cavaliere (2014b, p. 169), ao analisar esse processo, afirma que “[...] a ampliação da jornada escolar tornou-se uma bandeira associada à luta pela qualidade da educação pública”, incidindo diretamente na implementação de diferentes modelos e experiências educacionais nas diversas regiões do país. Essas experiências apresentam características diversificadas, tais como: projetos implantados unicamente com o aporte financeiro e pedagógico do poder local

ou por adesão aos programas do governo federal e/ou em parceria com órgãos ou instituições da sociedade civil; atividades de complementação de carga horária organizadas pela própria escola ou por projetos isolados (BRASIL, 2010a; CAVALIERE, 2014b).

O movimento nacional de expansão de ofertas de vagas em tempo integral no ensino fundamental pode ser observado no mapa de matrículas, por dependência administrativa (Tabela 1), sintetizado nos dados do Censo Escolar (BRASIL, 2014a).

Tabela 1 - Matrículas no ensino fundamental por dependência administrativa segundo a duração do turno de escolarização – Brasil (2008, 2010, 2012, 2014)

Ano	Ensino fundamental regular					
	Total geral		Pública		Privada	
	Total	Tempo integral	Total	Tempo integral	Total	Tempo integral
2008	32.086.700	767.492	28.468.696	722.830	3.618.004	44.662
2010	31.005.341	1.327.129	27.064.103	1.264.309	3.941.238	63.120
2012	29.702.498	2.184.079	25.431.566	2.101.735	4.270.932	82.344
2014	28.459.667	4.477.113	23.982.657	4.371.298	4.477.010	105.815
Δ%2008/2014	-11,3	483,3	-15,8	504,7	23,7	136,9

Fonte: MEC/Inep/DEED

Nota: 1) O tempo integral é calculado somando-se a duração da escolaridade com a duração do atendimento complementar. Considera-se tempo integral quando esta soma for superior ou igual a 7h.

Estes dados evidenciam que, desde 2008, um número maior de crianças está permanecendo mais tempo na escola. Observa-se que no período de 2008 a 2014 houve, no ensino fundamental, um aumento de 483,3% no número de matrículas em tempo integral, mesmo considerando a redução de 11,3% de matrículas nesse nível de ensino. Tal ampliação se deu tanto na rede pública (504,7%) como na privada (136,9%) de educação. Portanto, a demanda pela ampliação da jornada escolar é uma realidade posta pela e para sociedade brasileira pelas diferentes camadas sociais. Nas redes públicas de ensino essa demanda é atendida, principalmente, por meio de programas e projetos do governo federal e dos governos estaduais e municipais, com ênfase em atividades de acompanhamento pedagógico (“reforço escolar”), esportivas e culturais (BRASIL, 2013b e 2014a).

De acordo ainda com o Censo Escolar (2013b), a ampliação do tempo escolar se sustenta pela oferta de atividades variadas de complementação da carga horária, conforme pode ser vislumbrada na Tabela 2.

Tabela 2 - Número de Matrículas por Atividade Complementar – Brasil (2009-2013)

Nome do Curso de Atividade Complementar	Matrículas 2009	Matrículas 2010	Matrículas 2011	Matrículas 2012	Matrículas 2013	Δ% 2012/ 2013
Matemática	331.871	464.646	692.123	1.283.367	1.786.446	39,2
Letramento e alfabetização	198.214	283.534	476.225	1.160.573	1.506.515	46,2
Futebol e Futsal	168.744	226.953	337.387	693.928	1.210.702	74,5
Português	276.374	327.360	427.613	655.534	917.291	39,9
Danças	100.075	283.774	279.138	546.70	861.705	57,6
Brincadeiras, Jogos não estruturados, recreação/Lazer etc.	205.047	274.286	326.020	542.928	740.775	36,4
Banda fanfarra, Percussão	38.501	100.206	193.388	507.487	690.956	36,2
Artes Marciais (Taekwondo, Jiu Jitsu, karatê etc)	56.253	97.245	166.010	406.076	569.669	40,3
Leitura e Teatro	84.629	129.965	211.378	398.912	555.835	39,3
Pintura, Grafite, Desenho, Escultura, Colagem, Desenho gráfico, Mosaico etc.	122.344	148.342	214.767	368.512	547.567	48,6
Voleibol, Basquetebol, Handebol, Basquete de rua, Natação	118.297	145.491	182.157	311.519	491.445	57,8
Capoeira	35.886	68.192	120.753	277.595	441.835	59,2
Horta escolar e/ou comunitária	28.923	49.233	104.165	241.311	402.690	66,9
Outra categoria de arte e cultura	111.621	156.657	169.616	274.246	389.727	42,1
Canto coral	47.780	79.015	121.044	280.191	371.287	48,4
Informática e Tecnologia da Informação (Proinfo)	-	-	130.582	305.894	370.518	21,1
Outra categoria de Acompanhamento Pedagógico	107.280	125.719	136.826	185.628	320.879	72,9
Leitura e produção de texto	64.715	113.540	158.743	212.275	319.911	50,7
Ensino coletivo de cordas (piano, violão, guitarra, violino), flauta doce, trompete etc.	-	-	81.347	165.840	291.411	75,7
Xadrez Tradicional e Xadrez Virtual	44.370	72.875	104.845	214.615	286.346	33,4
Outra Categoria de esporte e lazer	72.894	92.565	99.617	214.668	269.193	25,4

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas: 1) Cursos que englobam 80% da matrícula de atividade complementar.

2) O mesmo aluno pode cursar mais de uma atividade complementar.

Conforme o mapeamento apresentado na Tabela 2, no período de 2009 e 2013, as principais atividades ofertadas nas propostas de ampliação da jornada escolar nas redes públicas de ensino foram: instrumentos simples de cordas e sopro (75,7%); futebol e futsal (74,5%); acompanhamento pedagógico (72,%); e horta escolar e/ou comunitária (66,9%). Essas atividades, por sua vez, estão diretamente vinculadas aos Programas federais Mais Educação, Horta Escolar, Segundo Tempo, Escola Aberta.

De acordo com o Ministério dos Esportes (BRASIL, 2016), o Programa Segundo Tempo (PST) integra um conjunto de ações de apoio e fomento de projetos de esporte, educação, lazer e inclusão social cujo objeto principal objetivo é o de

Implantar ações de esporte educacional para atender crianças, adolescentes e jovens, com a oferta de múltiplas vivências esportivas e outras ações para seu desenvolvimento integral, com ênfase nas áreas em situação de vulnerabilidade social, financiando e capacitando recursos humanos, adquirindo e distribuindo material didático e didático-esportivo e outras despesas, por meio da implantação de núcleos esportivos (BRASIL, 2016, p. 6).

Pela sua natureza institucional, o PST tem como público alvo crianças e adolescentes de 06 a 17 anos idade, prioritariamente, matriculados em escolas públicas e expostos aos riscos sociais.

O Programa Escola Aberta é fruto do acordo de cooperação técnica entre o Ministério da Educação e a Unesco e tem por finalidade

Contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz, por meio da ampliação da integração entre escola e comunidade; ampliação das oportunidades de acesso à formação para a cidadania e redução de violências na comunidade escolar (BRASIL, 2007c, p. 13-14).

O Programa é coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e com as secretarias de educação dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, e se materializa mediante ações (cultura, lazer, inclusão digital, capacitação para o trabalho) destinadas à abertura de escolas públicas de ensino fundamental e médio, localizadas em regiões urbanas de risco e vulnerabilidade social, aos finais de semana, para toda a comunidade (BRASIL, 2007c).

De forma geral, seja por meio de projetos e programas específicos do MEC ou de outros ministérios (Cultura, Lazer) o governo federal teve, ao longo da primeira década de 2000, um papel central na indução e na proposição de ações e programas destinados à ampliação da jornada escolar nas escolas públicas de ensino fundamental. Em consonância com os dados do MEC (BRASIL, 2013b), em 2013, 12,5% dos alunos matriculados nas redes públicas brasileiras eram atendidos na educação em tempo integral, considerando, para efetivação desse cálculo, as matrículas nas atividades complementares apresentadas na Tabela 2.

Verifica-se, ao se analisar o conjunto das atividades e experiências consideradas de educação em tempo integral, que a maioria das políticas e programas de expansão da jornada escolar no ensino fundamental não foi pensada para ser desenvolvida necessariamente em escolas organizadas para o funcionamento em regime de tempo integral (BRASIL, 2010a; MAURÍCIO, 2013). Nesse sentido, nas redes públicas brasileiras, o desenvolvimento de propostas, programas, projetos e ações de ampliação da jornada escolar nem sempre está articulado, administrativa e pedagogicamente, à reorganização dos espaços físicos da escola, da jornada de trabalho do professor, da gestão do trabalho pedagógico, portanto, a um projeto político-pedagógico específico para esse regime de organização escolar.

Essa realidade está presente em diferentes e importantes propostas de educação de tempo integral, a exemplo das experiências desenvolvidas nas redes municipais de Belo Horizonte e Porto Alegre (MOLL, 2009, 2012) e no Programa Mais Educação (BRASIL, 2008b, 2009d, 2010a, 2012a). No entanto, há que se questionar: em que medida é possível ampliar o tempo da criança em atividades escolares numa perspectiva democrática de educação integral, sem que haja mudanças estruturais nas condições materiais da escola, no trabalho docente, na gestão e no financiamento?

No Brasil, as experiências de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, pelo que aparentam ou escondem, tornaram-se objetos de debates em amplos setores da sociedade civil. No âmbito acadêmico, inúmeros estudos apresentam análises favoráveis ou críticas às concepções e às políticas públicas que orientaram/orientam estas experiências, suscitando análises importantes acerca das possibilidades e dos limites da escola de tempo integral no contexto político, social e econômico brasileiro. Dentre as análises apresentadas destacam-se: a) o uso político dessa escola por políticos e governos (PARO et al., 1988; BRANDÃO, 1989, 2009; CUNHA, 2009); b) o alto custo de manutenção e a inviabilidade política e pedagógica de sua universalização (PARO et al., 1988, BRANDÃO, 1989; LIBÂNEO, 2014); c) os limites e os desafios do financiamento público (MENEZES, 2009; MONLEVADE, 2012; SCALABRIN, 2012; PINTO, 2014); d) a impossibilidade de universalização do atendimento com qualidade nessas escolas, quando ainda não se garantira as condições para o ensino de qualidade em instituições de tempo parcial (PARO et al., 1998, 2009; LIBÂNEO, 2014); e) a ampliação da jornada escolar em escolas públicas como possibilidade para formação integral das crianças das classes populares (CAVALIERE, 2007, 2009; ARROYO, 2012); f) o uso da escola de tempo integral como espaço de proteção social da criança pobre, justificando a secundarização da instrução em nome da socialização e do acolhimento (CAVALIERE, 1996; PARO et al., 1988; COELHO, CAVALIERE, 2002; MIRANDA, SANTOS, 2012; LIBÂNEO, 2014); g) a percepção negativa da pobreza nas propostas e na prática pedagógica nas escolas de tempo integral (ARROYO, 1988); h) O trabalho docente, o planejamento e o aprimoramento profissional na escola de tempo integral (PARO, 1988; BRANDÃO, 1989; ARROYO, 2012); i) concepções de educação integral e educação de tempo integral de tempo integral em curso e em disputa no cenário das políticas públicas (CAVALIERE, 2007; BRANDÃO, 2009; MIRANDA, SANTOS, 2012; LIBÂNEO, 2014); j) o Programa Mais Educação como principal política de indução da ampliação da jornada escolar nas redes públicas brasileiras (MOLL, 2012; VASCONCELOS, 2012;

MAURÍCIO, 2013); l) a improvisação das propostas e das práticas pedagógicas em escolas de tempo integral (SANTOS, 2009; MIRANDA, SANTOS, 2012).

As análises desenvolvidas por esses autores permitem que se vislumbrem as possibilidades, os limites e os desafios postos aos governos, na esfera da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, para garantia das condições materiais e humanas, objetivas e subjetivas, necessárias para que a ampliação do tempo escolar coadune com um processo de formação integral das crianças com vistas à emancipação. Esses estudos possibilitam ainda que se apreenda as tensões, as contradições, as disputas, os avanços e os retrocessos no âmbito das políticas educacionais de ampliação da jornada escolar ao longo da história da educação brasileira.

1 EDUCAÇÃO INTEGRAL, EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: CONCEITOS, CONCEPÇÕES E MODOS DE FUNCIONAMENTO

Em meio ao processo de ampliação da jornada escolar verifica-se, no contexto das políticas públicas para o ensino fundamental, a disseminação de uma lógica unidimensional que compreende qualquer projeto ou programa de ampliação do tempo escolar como **educação integral**, ocultando as condições que de fato propiciariam a formação integral das crianças por meio dessa organização escolar. Contra essa lógica é imprescindível explicitar que **educação integral**, **educação de tempo e escola de tempo integral** não são sinônimos. Para Cavaliere (2009), nem sempre as propostas de educação de tempo integral e de escola de tempo integral estão articuladas a uma perspectiva de educação integral das crianças. Frente ao discurso hegemônico que, intencionalmente ou não, assemelha educação integral com educação e escola de tempo integral, torna-se de suma importância apreender os elementos constitutivos desses conceitos.

Educação integral ou *omnilateral* (GRAMSCI, 1968) é um conceito amplo que envolve concepções e princípios de formação humana nas dimensões ética, estética, política, cognitiva e socioafetiva na perspectiva da emancipação dos sujeitos. De acordo com Maurício (2009, p. 55), pressupõe a integralidade do ser humano, construída por meio de diferentes linguagens, espaços e circunstâncias educativas, levando em consideração que “[...] o desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente”. A autora defende que para as camadas populares a ampliação do tempo na escola representa maior possibilidade, se comparada a oportunidades das crianças de classe média, para a

apropriação de conhecimentos, hábitos e valores para o enfrentamento dos desafios presentes na sociedade.

Em consonância com os documentos do MEC (BRASIL, 2009, 2012b, 2013b, 2014c) *educação de tempo integral* pressupõe o atendimento da criança num tempo mínimo de sete horas diárias em atividades complementares de reforço escolar, arte, cultura e meio ambiente, nos espaços da escola ou do bairro e outros da cidade, sob a responsabilidade dos profissionais da escola. Essa perspectiva está intrinsecamente articulada à concepção de “cidade educadora” disseminada pela UNESCO desde a década de 1970, a qual pressupõe a cidade como um espaço por essência de educação dos cidadãos (BARBOSA, 2013)¹. Nessa concepção, os espaços e os equipamentos públicos são compreendidos como elementos culturais para socialização e desenvolvimento das crianças, portanto, complementares à ação educativa desenvolvida pela escola (MOLL, 2004).

Nos principais documentos que orientam as políticas educacionais para ampliação da jornada escolar no ensino fundamental (BRASIL, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b, 2009c, 2012a, 2014a, 2014b), a ideia de educação em tempo integral é concebida como educação integral. Essa compreensão contribuiu para legitimar práticas e experiências que caminham na contramão da formação integral das crianças em nome de uma suposta educação integral. Legitima também o discurso funcionalista² de que, para ampliação da jornada escolar, não seria necessária a (re)organização física, didática e pedagógica da escola pública, historicamente fragmentada em torno da ideia de turnos.

Coelho (2014), ao investigar diferentes experiências de ampliação da jornada escolar, observou que está em curso um modo de compreender e formular políticas públicas para educação de tempo integral que se contrapõe à concepção de educação integral. Na análise da autora, os programas e os projetos desenvolvidos acabam introduzindo “um horário

¹ De acordo com Barbosa (2013), a concepção de cidade educadora parte do pressuposto de que os espaços de aprendizagem devem extrapolar os muros da escola, permitindo a construção de “territórios de aprendizagens” mediante a parceria com entidades públicas, privadas e com a própria comunidade local. Nessa perspectiva, “colocar os diferentes saberes comunitários em diálogo com os saberes curriculares seria o melhor caminho para uma educação de qualidade, democrática e congruente com os interesses, a cultura e a vida comunitária” (BARBOSA, 2013, p. 2).

² A concepção e o discurso funcionalista de educação estão diretamente articulados à teoria positivista-funcionalista de sociedade formulada, principalmente, por Émile Durkheim (1858-1917). Para os formuladores e adeptos deste pensamento, seja no século XIX ou no século XXI, a realidade é igual o que aparenta ser, não há contradições nem espaços de ocultamentos, as ideias, os sujeitos e as ações que se colocam contrários a esta premissa representam uma anomalia social e que, portanto, devem ser contidos e eliminados para que a sociedade, como organismo social, prossiga de forma “natural” e “positiva”, em ordem, rumo ao progresso. Para tanto, exige-se que cada indivíduo, como membro desse organismo, desempenhe uma função específica a fim de contribuir com a manutenção e o funcionamento da vida social. Nessa lógica, a educação formal assume um papel central de inculcar valores, ideias e ideologias que contribuam para que os indivíduos cumpram com suas funções sem, contudo, tensionar a realidade (social, política, econômica e educacional) na perspectiva de sua superação (SELL, 2012).

suplementar” para atender, no contraturno, alguns alunos que precisam “completar sua formação” para melhorar os índices da educação básica.

Essa prática resumidamente carrega uma concepção de educação integral mais próxima a uma visão assistencial/assistencialista do que pedagógica, sendo defendida não só, mas principalmente, por institutos, fundações e/ou Organizações Não Governamentais (ONGs) voltados para o trabalho social nas instituições de ensino (COELHO, 2014, p. 201).

Essa concepção encontra ressonância nas políticas implementadas pelo MEC na última década, as quais, como afirma Cavaliere (2009), ao invés de contribuir para a constituição de escolas de tempo integral, corporificam e disseminam a ideia de aluno de tempo integral. Essa lógica confirma uma compreensão hegemônica de que os espaços físicos e os recursos humanos não precisam ser organizados e assegurados com o objetivo de garantir, na escola, as condições (materiais e humanas) para o desenvolvimento integral das crianças, haja vista que esses sujeitos podem ser deslocados para outros locais da cidade e do bairro. O que está em disputa, portanto, não é a aprendizagem efetiva, mas sim o cumprimento de atividades que assegurem a permanência do aluno na instituição ou sob os cuidados desta, longe dos “perigos” da sociedade, da cidade e da família.

A defesa da educação integral em escola pública de tempo integral contrapõe-se à perspectiva de que basta aos governos assegurarem parcerias com instituições públicas ou privadas a fim de permitir às crianças atividades culturais, esportivas e socioeducativas. Possibilitar novos espaços de apropriação da cultura, da ciência e das artes por meio de atividades nos museus, teatros, universidades, cinemas, reservas ambientais, cidades históricas, entre outras, é de extrema importância para ampliação do capital cultural dos alunos e dos professores. Entretanto, o que se verifica é que muitas parcerias para ampliação da jornada no ensino fundamental restringem-se à utilização de espaços físicos (quadra coberta, piscinas, salas de aulas etc.) para suprir as carências materiais da escola. Na concepção de Cavaliere (2009, p. 61) “[...] as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não têm como centro a instituição, expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção”. Essa “perda de direção” conduz ao imprevisto e ao distanciamento da perspectiva de formação integral.

A ênfase em políticas de educação de tempo integral deslocada da ideia de escola de tempo integral minimizaria, aparentemente, o impacto da precariedade da infraestrutura das escolas públicas no processo de ampliação do tempo da criança na escola. A ausência de quadras e pátios cobertos para práticas esportivas poderia ser suprida, por exemplo, pela

utilização de espaços públicos ou privados do bairro ou da cidade. Cavaliere (2009) observa que, no cenário atual, há um predomínio de experiências em que o espaço físico e os profissionais da escola são substituídos por espaços e agentes externos a ela, oriundos de parcerias com instituições privadas, filantrópicas ou de assistência social. Nesse aspecto, segundo a autora, é o aluno que se torna de tempo integral e não a escola. Portanto, é o tempo do aluno que é redimensionado, não o tempo pedagógico da escola e dos profissionais da educação. Contra essa perspectiva é que se defende, no espaço desta tese, a importância do fortalecimento da escola de tempo integral, asseguradas as condições para o ensino de qualidade, como *locus* central para a constituição de uma educação integral.

Compreende-se por **escola de tempo integral** a instituição cujo projeto político-pedagógico, em conformidade com a legislação nacional e local, esteja organizado para o atendimento à totalidade das crianças em jornada integral – de, no mínimo, 7 horas/dia, de atividades escolares (BRASIL, 2014c). De acordo com Cavaliere (2009, p. 53), a educação de tempo integral em escola de tempo integral exige o fortalecimento da instituição escolar como espaço de formação integral dos sujeitos, processo que demanda “[...] mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada”.

A expansão das experiências de educação de tempo integral nas últimas décadas vem retirando da escola e dos professores o protagonismo na formação acadêmica e cultural. Há uma literatura ampla que afirma a importância das demais instâncias educativas na formação dos indivíduos, contudo, não se pode minimizar ou desqualificar o papel da escola para justificar o pouco investimento na melhoria e manutenção dos espaços físicos, quando se discute a formação integral das crianças articulada a práticas formais de escolarização. Se a “educação integral” das crianças é compreendida deslocada da efetiva melhoria da escola pública, corre-se o risco de converter a ampliação do tempo escolar em estratégia política inócua à qualidade dessa instituição.

Frente a esse desafio, é necessário explicitar criticamente o que se entende e se espera da educação integral em escolas de tempo integral. Nesse aspecto é pertinente, conforme afirma Paro (2009), romper com a compreensão de educação de qualidade que perpassa o senso comum e determina as concepções de escola e conhecimento. O senso comum, também expresso nas políticas, reitera como escola de qualidade aquela instituição cujo processo ensino-aprendizagem se restringe ao “bom professor”, entendido como aquele que repassa as informações dos manuais didáticos para que os alunos as “absorvam” e consigam reproduzi-las conforme solicitado nos testes e provas standardizados, a exemplo do Saeb e da Prova

Brasil. Essa lógica, fundamentada na razão instrumental e funcional de sociedade, encontra cada vez mais ressonância nas políticas para educação básica, por meio das quais tanto o professor como o aluno são desconsiderados como sujeitos históricos produtores de cultura, entendendo-se “[...] cultura enquanto a produção humana, como tudo aquilo que o homem produz para além da natureza” (PARO, 2009, p. 17).

Segundo Coelho (2014, p. 200), uma escola que se propõe ampliar os tempos e os espaços para educação integral das crianças deve se pautar na concepção histórica-crítica de educação, fundamentada na premissa “[...] de que todo o ser humano tem direito a uma educação completa, multidimensional – aquela que leva em conta os aspectos que o constituem como ‘ser’ humano”. A autora afirma ainda que a seguinte ideia:

Para que essa concepção seja posta em prática nas escolas, é necessário que várias atividades estejam presentes no dia a dia pedagógico de forma intencional e compromissada; que essa presença aconteça integrando esses conhecimentos de forma a que o aluno os compreenda como parte de um todo que compõe a sua formação, entre outras possibilidades que o cabedal epistemológico e metodológico, a experiência e a criatividade dos docentes possam acrescentar (COELHO, 2014, p. 200).

De acordo com Maurício (2009), essa concepção de educação integral traz para o cenário educacional elementos importantes para pensar o sentido e a natureza da escola, tais como: 1º) O reconhecimento de que o objetivo da escola não é retirar a criança da rua; a escola deve ser convidativa para que a criança se sinta mobilizada a nela permanecer e aprender; 2º) A escola tem de se constituir como um “laboratório de soluções” para questões atinentes ao processo de ensino-aprendizagem; 3º) A escola deve ter como pressuposto a aprendizagem e não a reprovação; 4º) A escola de tempo integral deve ser uma opção para o aluno e para o professor, por isso deve ser implantada nos sistemas de forma paulatina; 5º) deve ser, necessariamente, uma política de Estado, uma vez que

[...] implica uma disponibilidade de recursos materiais e humanos significativa, ou uma articulação entre serviços de diversas instituições que não se dá espontaneamente, caso não se leve em consideração os recursos indispensáveis para esta proposta, teremos um simulacro de escola de horário integral (MAURÍCIO, 2009, p. 57).

Portanto, uma escola de tempo integral na perspectiva de educação integral exige planejamento minucioso e vontade política, no sentido de assegurar as condições materiais e humanas para que ela consiga desenvolver ações que de fato possibilitem a formação integral dos sujeitos. De acordo com Paro (2009) e Libâneo (2012, 2013, 2014), as políticas públicas

para essa escola no Brasil, em detrimento da concepção crítica que entende educação de qualidade como direito social subjetivo de todos, transformam direitos sociais em favores. Em consonância com essa perspectiva, inúmeros projetos e programas de governos são criados com objetivo de assegurar a ampliação do tempo escolar nas instituições de ensino fundamental para atender, de forma imediata, crianças em situação de vulnerabilidade com ênfase na proteção social. Assim, abrem-se escolas de tempo integral de forma “aligeirada”, sem um planejamento estratégico que indique metas e estratégias a serem alcançadas ao longo de determinado período, e nem se destinam os recursos financeiros necessários à execução de um programa de implantação e manutenção do atendimento em jornada integral.

Nesse sentido, essas políticas evidenciam o desafio nacional de instituir, política e pedagogicamente, um projeto de escola pública que supra as demandas sociais de um país democrático mediante o atendimento com qualidade. Portanto, um projeto de escola que garanta a todos o acesso não apenas à vaga, mas ao conhecimento produzido e sistematizado pela humanidade no âmbito das ciências, das linguagens, da arte e da cultura. Nesse aspecto, é fundamental pensar, como afirmou Gramsci (1968), numa escola pública estatal que consiga elevar o nível cultural da classe trabalhadora, oportunizando-a adquirir conhecimentos que lhe permita sair da condição de “governada” para a de “governante”.

No movimento de investigação acerca das condições e das possibilidades da escola de tempo integral numa sociedade de classes, as formulações de Gramsci (1968) permitem desvelar o senso comum em torno da ideia de escola para o “povo”, reafirmando a natureza e o sentido da escola pública para a classe trabalhadora. Segundo Gramsci (1968, p. 120), a escola organizada para atender às crianças dessa classe deve possibilitar, necessariamente, que elas se constituam integralmente como seres sociais capazes “[...] de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”. Deve incidir, portanto, diretamente na formação política, possibilitando aos sujeitos condições cognitivas, sociais e políticas para o desenvolvimento integral (*omnilateral*), pressuposto fundamental para a constituição de uma nova sociedade.

Esse processo exige que a escola forneça bases para que as crianças adquiram conhecimentos que lhes permitam romper com o senso comum arraigado culturalmente, movimento que exige disciplina e submissão do corpo e da mente à rotina de estudo, uma vez que, na concepção de Gramsci (1968), a atividade intelectual é um trabalho humano que exige adaptação e esforço mental e físico.

Ao defender o sentido e a importância da mediação da escola na constituição dos sujeitos, Gramsci (1968) questionava as pedagogias liberais espontaneístas de sua época, as quais, na sua perspectiva, defendiam que a escola para as massas deveria afrouxar a disciplina

de estudo, provocando “facilidades”. Para o autor, essas supostas facilidades têm como resultado a construção de uma escola vazia de conhecimentos, que denota empobrecimento do ensino. Essa escola “empobrecida” legitima a dominação de uma classe social sobre a outra; legitima, portanto, a posição dirigente da burguesia e a de “dirigidos” dos trabalhadores.

Nesse sentido, os estudos de Gramsci (1968) contribuem substancialmente para que se possa pensar/tensionar, na atual materialidade histórica, as condições e as possibilidades da oferta de uma educação integral em escolas públicas de tempo integral para os filhos da classe social que vive do trabalho. Tanto na sociedade de Gramsci como na sociedade brasileira contemporânea o que está em questão é um projeto de formação das crianças e adolescentes da classe trabalhadora frente às contradições da sociedade capitalista que operam na contramão do direito à aprendizagem, da gestão democrática, da escola pública e da igualdade social.

Dessa forma, há que se considerar a importância da efetivação de uma educação integral em tempo integral, já anunciada nos discursos governamentais e nos documentos oficiais (BRASIL, 1996, 2007b, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b, 2009c, 2012a, 2014), que, de fato, contribua com a formação *omnilateral* das crianças e adolescentes, ou seja, que desenvolva todas as potencialidades humanas destes sujeitos por meio das ciências, da cultura, das artes, da linguagem, do trabalho, da ética e da estética. Contudo, ainda há um longo processo a percorrer para converter discursos e textos legais em realidade, sobretudo no que se refere à educação integral como direito das crianças. Para tanto, fazem-se necessários o compromisso e a vontade política dos formuladores de políticas públicas, dos gestores dos sistemas e das escolas, dos profissionais da educação (professores e funcionários administrativos), bem como a garantia do financiamento estatal para a escola pública, a assistência financeira e técnica da União e o envolvimento e mobilização da sociedade civil em defesa da escola pública e de qualidade para todos.

2 OS CAMINHOS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: IDEIAS, CONTEXTOS E POLÍTICAS

A primeira década do século XXI no Brasil foi marcada pela expansão da oferta de vagas na educação de tempo integral. Como já se expôs, essa expansão se efetivou de maneiras diversas, materializando experiências próprias de políticas municipais e estaduais ou experiências induzidas pelo governo federal, conforme o Programa Federal Mais Educação (PME), instituído em 2007 (CAVALIERE, 2009; MAURÍCIO, 2013; COELHO, 2014).

Muitas das diversas ofertas de educação de tempo integral são apresentadas pelos seus formuladores, mesmo com projetos e propostas diferentes, como herdeiras dos ideais e das ideias pedagógicas de Anísio Teixeira (MOLL, 2012). É importante que se destaque que, tanto nas experiências de educação de tempo integral desenvolvidas no país ao longo do século XX como nas propostas contemporâneas, há certo consenso em torno da ideia de que essa educação deve ser implementada, principalmente, para o atendimento às crianças pobres e/ou com vulnerabilidade. Essa concepção pode ser apreendida tanto nos programas dos governos considerados de esquerda como nos de direita, e permeou/permeia o debate e as políticas educacionais para o ensino fundamental no século XX e início do XXI, seja nos projetos de Escola-Classe e Escola-Parque de Anísio Spínola Teixeira implementados de forma preliminar no Rio na década de 1930 e na Bahia, na década de 1950 (TEIXEIRA, 1959, 1961), seja nos CIEPs de Brizola e Darcy Ribeiro, na década de 1980 (RIBEIRO, 1995), nos CAICs de Collor de Melo, na década de 1990 (BRASIL, 1993), ou no Programa Mais Educação dos governos de Lula e Dilma Rousseff, na primeira década de 2000 (BRASIL, 2007b, 2008a, 2008b, 2009a, 2009c, 2012a).

A educação de tempo integral, historicamente, foi tratada no Brasil como uma proposta de (re)organização dos tempos e dos espaços para escolarização das crianças pobres, consideradas em situação de abandono (TEIXEIRA, 1959, 1967), marginalidade (RIBEIRO, 1995) ou vulnerabilidade social (BRASIL, 2007b, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b 2009c). A escola é concebida, portanto, como espaço social para sanar ou minimizar os problemas sociais e de aprendizagem que denunciam as contradições inerentes à sociedade de classes. Diante desse fato, resta a indagação: em que medida a escola pública, nas condições materiais e humanas às quais está submetida, consegue se contrapor à lógica de exclusão engendrada no próprio movimento da sociedade?

Para Beisiegel (2005), a escola pública brasileira no movimento de democratização do acesso, sobretudo após a década de 1960, não foi pensada e organizada em seus tempos, espaços e proposta pedagógica para formar integralmente as crianças. Esse fato ficou evidenciado por meio dos prédios improvisados, mediante a precariedade da formação do professor, por intermédio da proletarização do trabalho docente, pelos limites do financiamento público, entre outros aspectos que revelam o antagonismo entre o discurso de qualidade e as políticas públicas em curso no país nas últimas décadas. Sobre essa questão, Rosa e Santos (2014, p. 217) afirmam que, “[...] as escolas são chamadas a responder aos problemas da sociedade, mas, concomitantemente a isso, a precarização das condições de

trabalho, a estrutura e a falta de materiais são as principais queixas dos profissionais da educação que estão trabalhando nessas escolas”.

De acordo com Cavaliere (2002a), as justificativas para implantação da escola em tempo integral evidenciam concepções diferentes acerca do papel do Estado e da escola no que tange à formação das crianças e dos adolescentes. Nesse sentido,

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: a) ampliação de tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido a maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; b) ampliação de tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2002a, p. 1).

Seguindo os aspectos apontados por Cavaliere (2002a), pode-se afirmar que em muitas das experiências desenvolvidas no Brasil (MINAS GERAIS, 2009; GOIÁS, 2006; DISTRITO FEDERAL, 2008; GOIÂNIA, 2009; BELO HORIZONTE, 2010; TOCANTINS, 2011; SÃO PAULO, 2012, 2013; APUCARANA, 2015) a justificativa para ampliação da jornada escolar fundamenta-se na premissa de que, aumentando-se a permanência dos alunos na escola, haveria impactos positivos nos resultados da aprendizagem, portanto, na qualidade da escola. Outra justificativa muito utilizada para a implantação da escola de tempo integral pauta-se na necessidade do poder público de garantir um espaço para atendimento às crianças e adolescentes cujas famílias, em decorrência da jornada de trabalho, especialmente da mulher, não têm com quem deixar os filhos. Nas duas justificativas não se considera o sentido e o papel da escola na vida e na formação integral dos sujeitos. Nesse contexto, amplia-se o tempo escolar, mas, em muitos casos, não se alteram os espaços físicos, tampouco a concepção que direciona as políticas e a organização da escola pública brasileira.

Brandão (2009), ao analisar as políticas para ampliação da jornada escolar, chama atenção para o risco de transformar programas e projetos em soluções para todos os problemas sociais (alimentação, saúde, lazer, habitação, trabalho, exclusão social etc) que afetam as sociedades capitalistas periféricas. Por outro lado, para a autora, essas políticas trazem consigo um “proselitismo educativo” já reiterado na história da educação brasileira, não contribuindo para transformar a escola pública em espaço democrático de conhecimento e aprendizagem.

Libâneo (2014) afirma que há uma ideia generalizada, tanto na sociedade civil como na sociedade política, de que

[...] as escolas de tempo integral irão redimir a educação brasileira de seus males” ao garantir mais tempo para a formação das crianças. Contudo, o autor problematiza: “Mas, que formação? A mesma que hoje é dada nas escolas comuns? Com professores com os mesmos salários defasados? Com a precária infraestrutura física e equipamentos? Com os baixos resultados escolares dos alunos?(LIBÂNEO, 2014, p. 258-259).

Os questionamentos do autor sintetizam os desafios a serem assumidos pelos governos se, de fato, quiserem implantar com qualidade uma política de educação integral em escolas de tempo integral, pois formar integralmente um sujeito, nos limites de uma sociedade de classes, exige uma intencionalidade política e pedagógica que articule os meios (condições materiais e humanas) aos fins educacionais (formação humana em sua integralidade).

2.1 Escola de tempo integral: ideias e projetos que marcaram a história da educação brasileira no século XX

Conforme já explicitado anteriormente, a proposta de ampliação da jornada escolar com vistas à extensão dos tempos e dos espaços de aprendizagem das crianças pobres apareceu pela primeira vez no cenário educacional brasileiro nas formulações de Anísio Teixeira, para assistência e escolarização da “infância abandonada” (TEIXEIRA, 1959, 1967). A partir da crítica à escola fragmentada em turnos, instituída pelas reformas educacionais da década de 1920 e 1930 e ao ensino tradicional, Teixeira (1959) defendeu uma educação pública de tempo integral que instrísse de forma ativa, livre e aberta as crianças pobres, preparando-as para vida na sociedade industrial.

[...], entre nós, quase tôda a infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada. Pois, com efeito, se tinham pais, não tinham lares em que pudessem ser educados e se, aparentemente, tinham escolas, na realidade não as tinham, pois as mesmas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado. No mínimo, as crianças brasileiras, que logram freqüentar escolas, estão abandonadas em metade do dia. E êste abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina (TEIXEIRA, 1959, n.p.).

As ideias de Teixeira, no contexto de “Otimismo Pedagógico e Entusiasmo pela Educação” (NAGLE, 2001), ganharam destaque no debate educacional na década de 1930, influenciando a reforma educacional, já referida, na cidade do Rio de Janeiro no período de 1931 a 1935, no governo progressista de Pedro Ernesto Rego Batista (1884-1942). Na década de 1950, a proposta de ampliação do tempo escolar mediante Escolas Classe e Escolas Parque

foi implantada no estado da Bahia, na gestão do governador Otávio Cavalcante Mangabeira (1947-1951). A convite do governo baiano, Teixeira assumiu a Secretaria de Educação e Saúde com a missão de enfrentar os problemas de saúde, assistência social e instrução pública das crianças consideradas em situação social de “infância abandonada” (TEIXEIRA, 1959). Percebe-se que nesse período histórico as propostas referentes à escolarização primária estavam atreladas à saúde e à assistência social; portanto, às condições externas à escola, haja vista a própria estrutura organizacional das secretarias de governos e do Ministério da Educação e da Saúde Pública, instituído pelo presidente Getúlio Vargas (1882-1954) em novembro de 1930.

Para o enfrentamento dos problemas referentes à instrução, saúde pública e assistência social das crianças em situação de “abandono”, o governo baiano idealizou e implementou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)³, complexo composto por uma Escola Classe com 12 salas e uma Escola Parque. Nas dependências da Escola Classe os alunos tinham aulas de linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais; na Escola Parque tinham oficinas com foco na profissionalização, nas artes e na convivência social. Para Teixeira (1959), o CECR representava “o comêço de um esforço pela recuperação, entre nós, da escola pública primária”. Nas suas palavras:

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1959, n.p.).

Anísio Teixeira deixava claro que o modelo de escola de tempo integral por ele idealizado e implantado na Bahia era um modelo “caro”; deveria ser alto o custo da construção, da manutenção e do funcionamento dessas escolas, “porque são custosos e caros os objetivos a que visa”. Afirmava ainda que o custo inicial com o projeto representava “[...] apenas um terço do que virá a ser o Centro completo. Custará, não apenas os sete mil contos

³ O CECR foi construído numa região de ocupação urbana, no bairro da Liberdade, local em que a população vivia em situação de extrema pobreza e vulnerabilidade social. Na opinião de Anísio Teixeira, essa região era estratégica para implantação da experiência, uma vez que despertaria os moradores para a importância da educação para solução dos problemas sociais, portanto, da pobreza (TEIXEIRA, 1967).

que custaram êstes três grupos escolares, mas alguns quinze mil mais” (TEIXEIRA, 1959, n.p.).

A proposta de Anísio Teixeira, seja pelo seu alto valor financeiro ou pela radicalidade pedagógica, não teve continuidade nos governos baianos posteriores à gestão de Otávio Mangabeira e foi definitivamente abandonada durante a ditadura militar no Brasil (1964-1985). Para os militares, Anísio Teixeira era um comunista cujas ideias políticas e pedagógicas não poderiam ser disseminadas nacionalmente (SMOLKA; MENEZES, 2000).

No governo do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), o ideal arquitetônico e pedagógico de Anísio Teixeira⁴ foi retomado na organização do sistema educacional do Distrito Federal. Para tanto, em 1960 foi inaugurado na capital federal, Brasília, o Centro de Educação Elementar para atendimento em tempo integral de crianças e adolescentes. O Centro foi estruturado em pavilhões de: jardim de infância, Escola Classe, artes industriais, educação física, atividades sociais, biblioteca escolar e serviços gerais. Segundo Teixeira (1961), a estrutura física e a organização pedagógica do Centro funcionariam como uma “Universidade Infantil”, contribuindo para a formação integral e autônoma das crianças e dos adolescentes atendidos em regime de tempo integral.

Anísio defendia que, embora importante, a existência de infraestrutura física e de equipamentos didático-pedagógicos adequados à educação de tempo integral não era suficiente para assegurar um processo de ensino-aprendizagem condizente com a formação integral das crianças e dos adolescentes. Para o educador baiano, tanto na experiência da Bahia como na de Brasília foi indispensável à constituição de um quadro de professores com habilitação específica e compromisso social e político com a implementação da experiência, tendo a criança e o adolescente como sujeitos fundamentais dos processos pedagógicos (TEIXEIRA, 1961).

Kubitschek e Anísio Teixeira acreditavam que o modelo de Escola Classe e Escola Parque, se adotado em Brasília, poderia servir de referência para todo o país. Para eles, “[...] o plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao propósito de abrir oportunidade para a Capital federal oferecer à nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país” (TEIXEIRA, 1961, n.p.).

⁴ Em 1957, Anísio Teixeira, na ocasião Diretor do INEP, foi designado pelo governo federal para elaboração do plano educacional de Brasília. No processo de elaboração do Plano foi retomada a proposta de Escola Parque implantada em Salvador, na perspectiva de generalizá-la para todo o sistema público educacional da nova capital. Segundo Teixeira (1961, p.195-198), o Plano, organizado sob o título “Plano de Construções Escolares de Brasília”, foi submetido ao Ministério da Educação e Cultura e, após aprovação, encaminhado à Comissão Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP) para execução.

Contudo, a história da educação brasileira evidencia que nem a experiência da Bahia tampouco a de Brasília constituíram-se em políticas públicas capazes de mobilizar adesões nos territórios em que tiveram origem ou nos demais da federação. As ideias de Teixeira não atingiram os propósitos anunciados devido, principalmente, à descontinuidade dos projetos no processo de alteração dos governos; ou seja, foram importantes políticas de governos, mas não tiveram sustentação política e civil para se converterem em projetos de Estado. O ideal de Anísio Teixeira de enfrentar a desigualdade social por meio de uma educação integral de tempo integral não se concretizou como possibilidade histórica de superação das contradições impostas pelo Estado e pela sociedade brasileira.

Na década de 1980, no estado do Rio de Janeiro (RJ), no governo de Leonel Brizola (1983-1987), do Partido Democrático Trabalhista (PDT), a ideia de enfrentar, concomitantemente, os problemas sociais e de instrução das crianças pobres por meio da implantação de escolas de tempo integral foi posta novamente no campo das políticas para o ensino fundamental. No contexto de redemocratização do Estado e da sociedade brasileira, Darcy Ribeiro (1922-1997), vice-governador do Rio de Janeiro, inspirado nas ideias de Anísio Teixeira, idealizou e coordenou o processo de implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), na época apelidados pelos críticos de “brizolões”.

A concepção pedagógica que orienta a ação educativa dos Cieps tem como norma central assegurar a cada criança um bom domínio da escrita, da leitura, da aritmética, como instrumentos fundamentais que são para atuar eficazmente dentro da civilização letrada. Com base nestes elementos ela pode não só prosseguir estudando em regime escolar, como continuar aprendendo por si própria. Sem esta base, ao contrário, ela estará condenada à marginalidade e ao risco de cair em delinquência (RIBEIRO, 1995, p. 21).

Em maio de 1985 foi inaugurado o primeiro Ciep e, ao longo das duas gestões de Brizola (1983-1986 e 1991-1994), foram implantadas mais 506 instituições com o objetivo principal, segundo Cavaliere e Coelho (2003, p. 148), de “[...] promover um salto de qualidade na educação fundamental do estado”.

Os Cieps, como parte integrante do Programa Especial de Educação (PEE) do governo Brizola, representou, segundo Bomeny (2009), um projeto político para escola pública com foco em oferecer, principalmente para as crianças pobres, um atendimento integral em tempo integral, assegurando-lhes educação, saúde, cultura, atendimento odontológico, reforço psicológico e assistência familiar. Defendia Ribeiro que,

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, proveniente dos segmentos sociais mais pobres, o Ciep compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o Ciep supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o Ciep proporciona a todos eles assistência médica e odontológica (RIBEIRO apud BOMENY, 2009, p. 115-116).

Dessa forma, por meio dos Cieps, o governo do estado do Rio de Janeiro procurava conciliar assistência social e escolarização na perspectiva de melhoria dos resultados de aprendizagem, transformando a escola pública em um lugar atrativo para educação das crianças, independente da classe social (BOMENY, 2009). Contudo, a centralidade no atendimento às crianças pobres, demarcada nos discursos dos implementadores do programa e nos documentos orientadores da organização pedagógica dos centros, “[...] criou um vínculo simbólico entre clientela pobre e clientela dos Cieps” (BOMENY, 2009, p. 117).

Pelo que anunciavam e pelo que se implementava os Cieps foram objetos de críticas acirradas, tanto pela comunidade acadêmica como pelos partidos de oposição ao governo Brizola. Paro (1988, p. 15), ao analisar a proposta e a forma de organização dos Centros, afirmou que a organização do tempo das crianças nessas instituições, ao invés de privilegiar o trabalho com o saber sistematizado, converteu-se em solução política para “[...] os problemas sociais localizados além dos limites da escola e que têm natureza não propriamente pedagógica”. De acordo com o autor, a experiência de ampliação de tempo escolar no estado do Rio de Janeiro revelou que “não existe, de fato, uma escolaridade possível de ser estendida” (PARO, 1988, p. 219).

Apesar dos limites e das contradições na implementação dos Cieps, os estudos de Monlevade (2012, p. 76) evidenciam que, na segunda gestão de Brizola (1991-1994), o investimento do governo na implantação e manutenção dos Centros “chegou a comprometer 40% da receita de impostos estaduais”, fato inédito na história do financiamento da educação brasileira. Assim, mesmo considerando as críticas apontadas na época, a experiência dos Cieps é referência para tensionar os limites e os desafios para implementação e consolidação de uma escola de tempo integral de qualidade para uma parcela da população histórica e socialmente excluída do projeto hegemônico de sociedade.

Na década de 1990, no governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992), por influência da experiência do Rio de Janeiro, foi instituído, por meio do Ministério da Educação, o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica).

Para operacionalizá-lo foram implantados, sobretudo, nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), posteriormente denominados de Centros de Atenção Integral à criança (CAICs), que eram administrados pelos governos estaduais. O Programa tinha como objetivo principal “[...] garantir à criança e ao adolescente seus direitos fundamentais e seu desenvolvimento integral, com vistas ao seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1993b, n.p.). As áreas prioritárias de atuação foram: mobilização para a participação comunitária, atenção integral à criança de 0 a 6 anos, ensino fundamental, educação para o trabalho, proteção à saúde, segurança e alimentação, assistência social, cultura, esporte e lazer. De acordo com Coelho (1999), com o fim do governo de Fernando Collor, o programa foi abandonado e os prédios foram reutilizados conforme os interesses políticos dos governos estaduais, ou seja, deixou-se de cumprir os objetivos anunciados inicialmente.

Mesmo que as experiências da Bahia, do Rio de Janeiro e do governo de Fernando Collor de Mello não tenham se convertido em políticas de Estado, elas revelam a mesma intencionalidade política: a constituição de uma escola de tempo integral que assegurasse a instrução e a assistência social às crianças pobres, compreendendo a educação escolar como elemento fundamental de inclusão social. Dessa forma, as experiências de escola de tempo integral ao longo do século XX, após a democratização do acesso à escola pública, foram constituídas, nos discursos governamentais e nas práticas escolares, como lugares de assistência social às crianças pobres sem, contudo, apresentar um tensionamento profundo acerca do projeto de sociedade consolidado no Brasil, que negou e nega à grande maioria da população os direitos sociais fundantes da cidadania.

O discurso em defesa de uma escola de tempo integral com viés assistencialista, sem a luta por uma mudança profunda nas estruturas do Estado e da sociedade brasileira, ao invés de contribuir para melhorar a qualidade da escola pública, contribui para a conformação de uma lógica perversa, denunciada por Libâneo (2014), de “escola pobre para pobre”. Essa lógica se sustenta e se reproduz com base na defesa de que, para a qualidade do atendimento em tempo integral às crianças da classe trabalhadora, não se faz necessário o enfrentamento das situações de exclusão externas à escola, tampouco das internas, mediadas pelas condições materiais e humanas para o funcionamento escolar, pela política de financiamento e gestão da escola e pelas condições do trabalho docente.

De acordo com Monlevade (2012), as experiências de ampliação da jornada escolar nas últimas duas décadas são resultados de ações pontuais caracterizadas por “arranjos” que não alteram os percentuais financeiros públicos (federais, estaduais e municipais) aplicados na

educação básica. Esses arranjos evidenciam a falta de prioridade a essa questão, expressa na ausência de uma política sistêmica de Estado para educação de tempo integral em escolas de tempo integral. Assim, o ideal de Anísio Teixeira em começar uma “transformação social” pela escola (TEIXEIRA, 1959, 1961, 1967) não foi confirmado pela história.

Aparentemente, pode-se ter a impressão de que é possível mudar a sociedade pela escola, mas uma análise radical revela que essa instituição, por si só, seja de tempo parcial ou integral, não conseguirá resolver as questões estruturais geradoras das grandes desigualdades sociais que impedem a criança pobre de se desenvolver integralmente, tanto no âmbito escolar quanto em outros espaços de socialização. Essa premissa possibilita compreender as descontinuidades das políticas para o ensino fundamental por meio de projetos e programas frustrados de escola de tempo integral.

2.2 Educação de tempo integral: concepções e experiências em curso no Brasil

Atualmente, no cenário educacional brasileiro, observa-se, segundo Coelho e Portilho (2009), a implantação de experiências híbridas de educação de tempo integral sem um contorno político-filosófico específico, experiências que “retratam a pluralidade de políticas, projetos e experimentos que vêm se consolidando pelo país, nos últimos dez/vinte anos” (COELHO; PORTILHO, 2009, p. 96). Elas apresentam concepções de currículo e de educação diferentes e muitas vezes antagônicas aos princípios de educação integral. Para Coelho (2014),

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

Maurício (2013), com base no mapeamento das experiências de tempo integral desenvolvida pelo MEC/Secad (BRASIL, 2010a), verificou as seguintes situações a respeito dos programas e projetos implementados pelas redes públicas (estaduais e municipais) para ampliação da jornada escolar no ensino fundamental:

- a) projetos implementados com nomenclaturas e, principalmente com carga horária diferentes, variando de 4h50min a mais de 8 horas;

- b) utilização de atividades esportivas, artísticas e de reforço escolar para integralização da carga horária;
- c) maximização do uso da sala de aula para o desenvolvimento do currículo escolar;
- d) pouca utilização dos espaços públicos da cidade e do bairro para realização das atividades de integração do currículo;
- e) organização do trabalho pedagógico fracionada em turno e contraturno (80,1% das experiências foram organizadas dessa forma);
- f) precariedade das instalações físicas e dos equipamentos de usos pedagógicos;
- g) professores horistas com carga horária fragmentada para organização das atividades atinentes à ampliação da jornada escolar;
- h) valorização das experiências pela comunidade escolar (pais, professores, famílias), pela possibilidade de “retirarem a criança da rua”;
- i) reclamações de alunos, professores e a família em relação ao cansaço produzido pela jornada ampliada;
- j) tendência nacional de priorizar o atendimento integral às crianças com maior vulnerabilidade social;
- k) a modalidade mais utilizada para oferta de educação de tempo integral foi a jornada ampliada em escolas de tempo parcial;
- l) desafio para manutenção do quadro de pessoal necessário (professores e funcionários administrativos) ao funcionamento da escola em regime de tempo integral;
- m) pouca sustentabilidade financeira das propostas/experiências em curso, com dependência dos recursos oriundos do PME e do Fundeb.

Os dados destacados por Maurício (2013), a partir da pesquisa do MEC (BRASIL, 2010a), evidenciam como às realidades micros estão dialeticamente articuladas a uma totalidade maior, qual seja: as políticas para educação básica e, especificamente, para o ensino fundamental desenvolvidas no país. Há um conjunto de leis e orientações nacionais que, mesmo considerando as diferenças econômicas, culturais e sociais regionais, acabam por direcionar as políticas educacionais dos entes federados, movimento apreendido nas pesquisas supracitadas.

É importante que se observe que as experiências de escola de tempo integral implantadas no Brasil no século XX não contavam com um ordenamento jurídico nacional que direcionasse ou induzisse os estados e os municípios à ampliação da jornada escolar. Elas nasceram e se constituíram como casos localizados e circunscritos a determinados contextos,

governos e territórios. No final da década de 1990, com a aprovação da LDB, lei comprovadamente influenciada pelas ideias e convicções políticas e educacionais de Darcy Ribeiro, abriram-se precedentes para que as legislações nacionais posteriores começassem a inserir pontos importantes para a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental. A LDB, em seu artigo 34, prevê: “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” (BRASIL, 1996a).

Os PNE (2001-2010; 2014-2024) retomaram e ampliaram as metas para o atendimento em tempo integral no ensino fundamental. Essas metas podem ser verificadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Ampliação do tempo escolar nos PNE (2001-2010; 2014-2024)

Nível de ensino	PNE (2001-2010)	PNE (2014-2024)
	Objetivo e meta	Meta
Ensino Fundamental	21. Ampliar, progressivamente, a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.	6. Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica.

Fonte: BRASIL/PNE (2001a; 2014).

No PNE (2001-2010), o direito à educação de tempo integral foi estendido, prioritariamente, para “as crianças das camadas sociais mais necessitadas”. Nessa mesma direção, o PNE (2014-2024) estabeleceu como uma das estratégias da Meta 6:

6.2 instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado **para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social** (BRASIL, 2014b, p. 59, grifo da pesquisadora).

Dessa forma, nos dois PNE, aprovados nas últimas duas décadas, reforça-se a premissa de que o atendimento de tempo integral deve, prioritariamente, ser direcionado às crianças pobres em situação de vulnerabilidade. Esse recorte social como prerrogativa legal pode, contraditoriamente, contribuir para reiterar e justificar, no horizonte das políticas públicas, a construção de um projeto pobre de escola para o atendimento a esses sujeitos (BRANDÃO, 2009; LIBÂNEO, 2014; PINTO, 2014), haja vista que historicamente no Brasil há uma percepção negativa da pobreza (ARROYO, 1988).

Reconhecendo a situação de pobreza que ainda persiste no país e atinge milhões de crianças (BRASIL, 2013c), compreende-se o sentido social e político de priorizar esses

sujeitos nas políticas de ampliação da jornada escolar. Entretanto, esse recorte social pode contribuir para reiterar a lógica arraigada nas políticas para o ensino fundamental de que, para as crianças pobres e socialmente vulneráveis, qualquer escola e qualquer forma de organizar os tempos e os espaços escolares justifica-se, tendo se em conta a realidade social da família. Essa lógica oculta que a situação de exclusão dessas crianças e de suas famílias foi historicamente produzida - por isso, não será resolvida por meio de ações pontuais e contingentes de escolarização e de assistência social; por outro lado, revela as disputas políticas e ideológicas em torno da natureza, do sentido, da função e dos limites da escola pública numa sociedade estruturada na desigualdade social (BRANDÃO, 2009).

Acerca do PNE (2014-2024) é importante salientar-se que, ao estabelecer na Meta 6 a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, o Plano determina como uma das estratégias para essa efetivação a que se segue:

6.1. promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, **de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade**, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL, 2014b; grifo da pesquisadora).

Portanto, o PNE 2014, por um lado, abre precedentes para que as atividades de ampliação da jornada escolar ocorram em espaços externos à escola e, por outro, acena para integralização da carga horária do professor em uma única escola, pressuposto importante para efetivação do atendimento em tempo integral das crianças e adolescentes.

Nesse sentido, na contemporaneidade, a ampliação do tempo escolar retorna ao cenário das políticas para o ensino fundamental amparada por um ordenamento jurídico que induz os estados e municípios a adotarem, por conta própria ou por meio de programas do governo federal, experiências de (re)organização dos tempos e espaços nas escolas públicas. Segundo Cavaliere (2014b), frente à impossibilidade de conter a demanda por escolas de tempo integral, os governos estaduais e municipais têm elaborado e implementado seus próprios projetos. Na perspectiva da autora, essa “autonomia” dos governos se explica “[...] em função de idiosincrasias políticas, de possibilidades financeiras ou de concepções político-ideológicas acerca da educação e do serviço público em geral” (CAVALIERE, 2014b, p. 183).

2.2.1 O Programa Mais Educação como política nacional indutora da ampliação da jornada escolar em escolas públicas de ensino fundamental

O Programa Mais Educação (PME) foi formulado no governo do Presidente Lula e integra o conjunto de ações que compõem o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Instituído pela Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril 2007, e regulamentado pelo Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, o PME tem como objetivo central “induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2012a) para atendimento às crianças e adolescentes com baixo desempenho escolar e em situação de vulnerabilidade social. Portanto, a ideia fundante é oferecer educação de tempo integral para essas crianças e não para a totalidade dos alunos matriculados nas instituições escolares.

O modelo induzido não se configura numa proposta de constituição de uma escola de tempo integral, mas na oferta de atividades de 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, 2007b, 2008a, 2008b, 2009a) para um grupo específico e predefinido de alunos. Portanto, a ideia e a metodologia estruturante do PME se aproximam da perspectiva de “aluno de tempo integral”, apontada nos estudos de Cavaliere (2009).

O PME é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Programa Dinheiro Direto à Escola (PDDE). Contudo, configura-se como uma ação intersetorial entre o MEC, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União.

A execução do PME nos estados, no Distrito Federal e nos municípios, conforme determina o Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010e), deve ser coordenada pelas Secretarias de Educação, as quais deverão articular suas ações com a sociedade civil e com os órgãos e instituições públicas e privadas nas áreas de esporte, cultura, ciência e tecnologia, meio ambiente, etc. Esse decreto reafirma a premissa de que o *Mais Educação* contribui com a melhoria dos resultados da aprendizagem “[...] por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral” (BRASIL, 2010e, p.1).

De acordo com dados do MEC (BRASIL, 2013a), o Programa Mais Educação atende, em todo o território nacional, 14.995 escolas e 3.067.644 estudantes, com base nos seguintes critérios: escolas estaduais ou municipais que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e que foram contempladas com o PDE/Escola 2009, que estão localizadas em territórios de vulnerabilidade social e situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes.

A lógica estruturante desse Programa Federal assenta-se na promoção da ampliação dos tempos e dos espaços no ensino fundamental por meio do “[...] compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores” (BRASIL, 2012a, p. 4). Nesse sentido, tem como principal pressuposto metodológico sensibilizar, incentivar, apoiar, fomentar e articular projetos ou ações educativas e político-sociais, considerando as orientações a seguir:

- I. contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
- II. promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
- III. integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
- IV. promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
- V. contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;
- VI. fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada;
- VII. fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;
- VIII. desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em territórios mais vulneráveis; e
- IX. estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2012a, p. 5).

De acordo com Cavaliere (2014b), o PME está presente em todos os estados brasileiros. Atualmente, pela sua abrangência geográfica e pela sua capilaridade política, converteu-se na principal política nacional para ampliação da jornada escolar no ensino fundamental. Os recursos do PDDE/FNDE que financiam o Programa destinam-se à aquisição de materiais didáticos e ao pagamento dos voluntários que oferecem oficinas para ampliação da jornada escolar da criança. As escolas que aderem a ele têm a opção de escolher as oficinas

conforme os macrocampos e atividades previstos no Manual de Operacionalização (BRASIL, 2012a). Observa-se o detalhamento dos macrocampos e das atividades no Quadro 3.

Quadro 3 - Macrocampos e atividades do Programa Mais Educação – 2013

Macrocampos	Atividades
Acompanhamento Pedagógico (Obrigatória pelo menos uma atividade)	• Ciências • História e geografia • Letramento/alfabetização • Línguas estrangeiras • Matemática • Tecnologias educacionais
Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável	• Educação ambiental e desenvolvimento Sustentável • Tecnologias educacionais
Esporte e Lazer	Atletismo • Basquete de rua • Basquete • Corrida de orientação • Futebol • Futsal • Ginástica rítmica • Handebol • Judô • Karatê • Natação • Recreação e lazer/brinquedoteca • Taekwondo • Tênis de campo • Tênis de mesa • Voleibol • Xadrez tradicional • Xadrez virtual • Yoga/meditação • Tecnologias educacionais
Cultura, Artes e Educação Patrimonial	• Artesanato popular • Banda fanfarra • Canto coral • Capoeira • Cineclube • Danças • Desenho • Educação patrimonial • Ensino coletivo de cordas • Escultura • Iniciação musical por meio da flauta doce • Grafite • Hip-hop • Leitura e produção textual • Mosaico • Percussão

	• Pintura • Práticas circenses • Teatro • Tecnologias educacionais
Cultura Digital	• Ambiente de redes sociais • Tecnologias educacionais
Promoção da Saúde	• Promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos • Tecnologias educacionais
Comunicação e Uso de Mídias	• Fotografia • Histórias em quadrinhos • Jornal escolar • Rádio escolar • Vídeo • Tecnologias educacionais
Investigação no Campo das Ciências da Natureza	• Laboratórios, feiras e projetos científicos • Robótica educacional • Tecnologias educacionais
Educação Econômica/Economia Criativa	• Educação econômica/economia criativa • Tecnologias educacionais

Fonte: Brasil (2012a).

As escolas aderidas ao Programa têm autonomia para contratação do monitor, em regime de trabalho voluntário, para o desenvolvimento das atividades propostas nos macrocampos. De acordo com a Resolução n. 21 de 2012 (BRASIL, 2012b), enquadram-se na categoria de voluntário: professor comunitário, educador comunitário, coordenador, oficineiro, supervisor e monitor. Em conformidade com essa Resolução, o pessoal contratado sob esse estatuto não receberá remuneração para a realização das atividades; terá apenas como contrapartida o ressarcimento das despesas com alimentação e transporte. Para Pinto (2014, p. 244), “[...] arrisca-se a dizer que nem no período de trabalho escravo no Brasil se chegava a tal detalhamento para uma atividade compulsoriamente não remunerada”.

A hegemonia do PME como política nacional indutora de práticas e metodologias para ampliação da jornada escolar encontrou ressonância no âmbito da sociedade política e civil e nas conferências municipais, estaduais e nacional de educação, nas quais foram apreciadas e debatidas as metas e as estratégias do PNE 2014 para a educação de tempo integral. Na Meta 6 estabeleceu-se um conjunto de nove (9) estratégias referentes a ela. Verifica-se que em algumas, transcritas a seguir, as ações e as atividades de ampliação da jornada escolar do aluno consubstanciam-se com as metodologias de trabalho características do *Mais Educação*:

- 6.1. promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; [...]
- 6.4. fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
- 6.5. estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) 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;
- 6.6. orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos(as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino (BRASIL, 2014).

De forma geral, o PNE 2014 apresenta aspectos importantes no que se refere à adequação dos espaços físicos, dos recursos didáticos, dos equipamentos eletrônicos e mobiliários e da carga horária dos professores para oferta de um ensino de tempo integral, explícitos nas estratégias abaixo:

- 6.2. instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
- 6.3. institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (BRASIL, 2014b).

Como expressão do embate e da disputa em torno das concepções e das práticas de educação de tempo integral, em curso no Brasil, é possível evidenciar-se no PNE 2014-2024 estratégias articuladas ao fortalecimento da escola como espaço de oferta de educação de tempo integral e, contraditoriamente, estratégias aproximadas à ideia de aluno de tempo integral, já analisadas por Cavaliere (2009), em detrimento da escola de tempo integral, demarcando ainda como principal sujeito para os programas ou projetos de ampliação da

jornada as crianças em situação de vulnerabilidade social, recorte estruturante do *Mais Educação*.

No tocante à política federal de financiamento da educação de tempo integral, o PME configura-se como um dos programas com maior aporte financeiro. A Tabela 3, a seguir, apresenta o aumento dos montantes aplicados no Programa no período de 2008 a 2011.

Tabela 3 - Volume de recursos destinados ao Programa Mais Educação (2008-2011)

	Anos			
	2008	2009	2010	2011
Nº de Escolas	1.380	5.006	10.026	14.995
Nº de Alunos	317.874	1.181.440	2.551.723	3.367.703
Recursos destinados (R\$)	89.978.405,32	276.730.036,52	615.290.662,48	986.989.913,10
Investimento médio por aluno/ano	283,06	234,23	273,25	293,07

Fonte: Nota Técnica n. 61/2011, SEB/MEC.

Os recursos destinados ao PME são transferidos e administrados diretamente pelas escolas que aderiram ao programa e devem ser utilizados para aquisição de material de custeio e de capital. São considerados gastos com material de custeio: o ressarcimento de despesas com alimentação e transporte dos monitores/voluntários responsáveis pelo desenvolvimento das atividades de ampliação da jornada escolar, a aquisição de material de consumo, a contratação de serviços e a aquisição de kits de materiais didático-pedagógicos. O material de capital refere-se a objetos permanentes para a instituição escolar, tais como: TV, computador, microfones, caixas de som etc.

Pesquisas (VASCONCELOS, 2012; MAURÍCIO, 2013; PINTO, 2014; CAVALIERE, 2014b) indicam que, mesmo existindo inúmeras e diferentes experiências de educação em tempo integral, o PME se tornou referência nacional para a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, a qual incidiu diretamente na organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem, seja na escola, seja em outros espaços do bairro e da cidade. Essa hegemonia pode ser explicada pela forma de operacionalização junto aos sistemas de ensino, que não exige dos estados e dos municípios investimentos financeiros na garantia das condições materiais e humanas para implantação e manutenção do Programa. Portanto, a operacionalização do *Mais Educação* não pressupõe alterações substantivas nos espaços físicos da escola e da cidade, na contratação de profissionais da educação, na reorganização do trabalho pedagógico e na proposta pedagógica dos sistemas ou das escolas na perspectiva da educação integral. Na lógica de implementação do PME, amplia-se formalmente o tempo

da criança na escola, todavia, substancialmente não se amplia o papel social da escola como espaço de conhecimento e de aprendizagem. Assim,

O que se consolida é a compreensão de que o formato de extensão do tempo escolar mais apropriado é aquele baseado no Programa Mais Educação, que abre espaço para a participação de instituições privadas ou filantrópicas, baseia-se no trabalho voluntário e pode prescindir da construção de prédios escolares, utilizando, para isso, espaços físicos da comunidade. Se, por um lado, esse modelo pode ser visto como uma saída provisória para a criação de alternativas frente à falta de profissionais e de edificações escolares apropriadas; por outro, ele compactua e pode mesmo difundir e naturalizar as condições precárias da educação pública brasileira, observadas particularmente nos bairros periféricos das grandes metrópoles – locais aos quais se destinam prioritariamente os programas de ampliação da jornada escola (CAVALIERE, 2014b, p. 184).

Apesar de existirem experiências de ampliação da jornada escolar anteriores ao *Mais Educação*, na análise de Maurício (2013) há evidências empíricas de que esse Programa federal estimulou o debate e a expansão do atendimento em tempo integral nas redes públicas estaduais, municipais e distrital de educação em todo o território nacional. Nesse sentido, não obstante os limites e as possibilidades do PME, ele contribuiu, no horizonte das políticas públicas, para colocar a educação integral como um tema importante no debate político e acadêmico do século XXI.

2.2.2 Ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: algumas considerações acerca das propostas implementadas pelas redes públicas de educação

Conforme estudos de Coelho e Cavaliere (2002), Santos (2009), Brasil (2010a), Moll (2012), Coelho e Portilho (2009) e Maurício (2009, 2013), atualmente vêm se desenvolvendo experiências de educação de tempo integral nas redes estaduais de São Paulo, Amazonas, Minas Gerais, Goiás, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Tocantins, Brasília (Distrito Federal), Bahia, Espírito Santo e Sergipe, bem como nas redes municipais de Belo Horizonte (Minas Gerais), Curitiba (Paraná), Palmas (Tocantins), Goiânia (Goiás), Porto Alegre (Rio Grande do Sul), Recife (Pernambuco), São Paulo (São Paulo), Vitória (Espírito Santo), Apucarana (Paraná), Diadema (São Paulo), Nova Iguaçu (Rio de Janeiro), Santarém (Pará), Cuiabá (Mato Grosso), Americana e Santa Bárbara D’ Oeste (São Paulo)⁵. Com base nesses estudos é

⁵ Ressalto que foram citados apenas os estados e os municípios cujas experiências foram objetos de estudo e produção acadêmicos mapeados no movimento da pesquisa bibliográfica realizada no processo de elaboração desta tese.

possível afirmar-se que em todas as regiões brasileiras existem experiências de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental. Elas são coordenadas pelos sistemas públicos de ensino por meio de projetos próprios e específicos ou em parceria com o governo federal e com organizações não governamentais.

No conjunto dessas experiências verifica-se que, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, na maioria dos sistemas, a educação de tempo integral ofertada está articulada aos programas federais Segundo Tempo, Escola Aberta e Mais Educação (BRASIL, 2010a). Algumas experiências, implementadas com projetos próprios das redes de ensino, atendem a um grupo específico de alunos em tempo integral, contudo, a escola continua funcionamento em tempo parcial para a totalidade dos discentes. Um exemplo dessa forma de organização está na rede municipal de educação de Belo Horizonte (MG) (LEITE, 2012; MACEDO et al., 2012). Existem experiências, como as da Rede Estadual de Goiás (FERREIRA; ARAÚJO, 2012) e da Rede Municipal de Palmas (SOUZA, 2012), em que um conjunto de escolas está organizado para funcionar em tempo integral (a minoria) e o outro continua funcionando em tempo parcial. A Rede Municipal de Apucarana (SILVA, 2012) distingue-se em relação às demais redes brasileiras: todas as suas escolas de ensino fundamental foram (re)organizadas ao longo da década de 2000 para atendimento em tempo integral à totalidade dos alunos.

Para fins desta análise merecem destaques as experiências desenvolvidas nas redes públicas municipais de Belo Horizonte e de Apucarana. A experiência de Belo Horizonte juntamente com a de Porto Alegre (MOLL, 2004, 2009, 2012) têm uma estreita ligação com a proposta de educação em tempo integral desenvolvida pelo MEC nas últimas décadas. A experiência de Apucarana, segundo relatos da equipe gestora da SME de Goiânia (Entrevistas 1 e 2), serviu como inspiração para elaboração da proposta de educação integral da rede goianiense, principalmente a partir de 2009 (GOIÂNIA, 2009). De forma geral, essas duas experiências são tidas como referências para políticas de educação de tempo integral no ensino fundamental (VASCONCELOS, 2012; MOLL, 2012).

No município de Belo Horizonte, o Programa Escola Integrada (PEI), parte integrante da Escola Plural⁶, foi implantado em 2006 na administração do prefeito Fernando Pimentel (2001-2009), do Partido dos Trabalhadores (PT), com objetivo de ampliar a jornada escolar por meio de parcerias com órgãos e instituições comunitárias, equipamentos públicos e universidades. Segundo Leite (2012, p. 64), o Programa é fruto da parceria entre escolas da

⁶ A Escola Plural foi implantada, no ano de 1995, pela Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte com objeto de democratização e universalização do acesso e da permanência no ensino fundamental, tendo como fundamento a adoção dos ciclos de formação como forma de organização do currículo e do trabalho pedagógico na escola.

Rede Municipal, universidades e ONGs “na perspectiva de se construir uma escola que dialogasse com a cidade, compreendida como cidade educadora, e uma rede de corresponsabilidade social, a partir de uma política intersetorial”.

A proposta foi idealizada para ser desenvolvida tanto nessa escola como em outros espaços públicos e privados da cidade e da comunidade, a partir do projeto político-pedagógico apresentado pela instituição escolar. A referência conceitual é a concepção de “cidade educadora”⁷, perspectiva que percebe a cidade em sua totalidade como um espaço educativo. Após a adesão ao Programa, a escola constitui um grupo de educadores composto por um coordenador, professor efetivo da Rede Municipal; agentes culturais, selecionados na comunidade; e monitores-estudantes das universidades parceiras. Os agentes culturais e os monitores tornaram-se responsáveis por ministrarem as oficinas voltadas para a ampliação do tempo escolar das crianças e adolescentes.

Após a adesão da escola, a direção apresenta aos pais a proposta para que estes tenham a opção de inscrever ou não a criança nas atividades desenvolvidas. Conforme Leite (2012, p. 65-66), o PEI garante nove horas diárias de atendimento mediante a oferta de atividades de acompanhamento pedagógico, cultura, esportes, lazer e formação cidadã. Para tanto, “[...] são oferecidas oficinas de Acompanhamento pedagógico/Conhecimentos específicos, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos e Cidadania, Cultura e Artes, Inclusão Digital e Saúde, Alimentação e Prevenção”. Inicialmente, foi implantado como experiência-piloto em sete escolas e atualmente atende mais de 130 instituições.

De acordo com a coordenadora do PEI⁸, para essa ampliação foi fundamental o aporte teórico, técnico e financeiro do PME: “Ele respaldou conceitualmente o PEI com a construção de um arcabouço teórico de ideias em torno da educação integral em nível nacional, importante para um programa que pretende ter sustentabilidade ao longo do tempo” (MACEDO et al., 2012, p. 423).

Segundo os dados da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (MACEDO et al., 2012, p. 423), no ano de 2010 o MEC repassou a quantia de R\$ 4.685.771,00, por meio do *Mais Educação*, que foi distribuída em 97 escolas participantes no PEI. Além do aporte financeiro do programa federal, a prefeitura de Belo Horizonte apresentou o seguinte gasto com a educação de tempo integral no ano de 2010:

⁷ Em 2000, Belo Horizonte filiou-se à Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), e desde 2004 passou a coordenar a Rede Brasileira de Cidades Educadoras (MACEDO et al., 2012).

⁸ No livro organizado por Moll (2012), “Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros espaços educativos”, Neusa Maria Santos Macedo, coordenadora do Programa Escola Integrada, descreve a experiência de educação de tempo integral da rede pública de Belo Horizonte em um artigo.

Tabela 4 - Gastos com o Projeto Escola Integrada da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Ano 2010

Despesas (Serviços)	Valores gastos (R\$)
Contratação de monitores de oficinas	10.000.000,00
Materiais de Consumo	518.000,00
Reformas de Escola	30.250.000,00
Transporte para deslocamento das crianças	1.728.720,00
Convênios com institutos, museus e outras entidades	500.000,00
Subvenções para demais custeios do Programa	12.000.000,00
Total	43.996.720,00

Fonte: Macedo et al. (2012, p. 421).

No município de Apucarana (PR), as primeiras experiências de escolas de tempo integral foram implantadas em 2001 na administração do prefeito Padre Pegorer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Atualmente, conforme indica Silva (2012)⁹, todas as instituições de ensino funcionam em regime de tempo integral¹⁰, sendo 37 escolas de ensino fundamental e 20 Centros Educacionais Infantis. Para Monlevade (2012), a universalização do tempo integral nas instituições públicas de Apucarana só tornou-se possível em virtude do “arranjo” institucional entre a prefeitura e o governo do estado, visando a redistribuição de responsabilidades quanto à oferta da educação básica. Mediante esse “arranjo”, o governo estadual assumiu a responsabilidade pelos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e o município pelos anos iniciais (1º ao 5º ano) e a educação infantil.

A cidade de Apucarana dispõe de leis e diretrizes próprias que orientam e regulamentam de forma específica a política municipal de educação integral em toda a rede pública. O município também é referência nacional pelo pioneirismo em suprimir na proposta curricular e na organização do trabalho pedagógico a ideia de escola integral dividida **em turno** (destinado às disciplinas ou componentes do currículo comum - Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia) e **contraturno** (dedicado às atividades educativas diversificadas).

⁹ No livro organizado por Moll (2012), “Caminhos da educação integral no Brasil: direitos aos outros tempos espaços educativos”, Cláudio Aparecido da Silva, Secretário de Desenvolvimento Humano da Prefeitura de Apucarana, apresenta o artigo “O arranjo educativo local: a experiência de Apucarana (PR)”.

¹⁰ De acordo com Silva (2012, p. 369), o município mantém uma escola opcional de tempo parcial para atender casos especiais, como crianças com problemas de saúde ou outras demandas das famílias.

Se a educação integral prevê a necessidade de 7 a 8 horas diárias de jornada escolar, o currículo deve ser mesclado entre os conteúdos estabelecidos na base comum em nível nacional e atividades educativas diferenciadas que contribuem para formação integral do aluno. Com o currículo mesclado e interdisciplinar, a partir de um projeto político pedagógico, a escola passa a compor uma rede de espaços sociais (institucionais e não institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e forma de ser e estar no mundo. Essa inter-relação possibilita a construção de um projeto político pedagógico frente ao sucesso escolar, por meio das relações entre saberes, currículo e aprendizagem. A integração de atividades curriculares da base comum nacional (língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia) com as atividades educativas diferenciadas (educação física/desportos, atividades artísticas, temas transversais, ensino religioso, língua estrangeira moderna, complementação de conteúdos), promove a verdadeira cidadania (APUCARANA, 2012, p. 9).

De acordo com os idealizadores do Programa de Educação Integral de Apucarana (SILVA, 2012), o resultado positivo da experiência, implantada há mais de uma década, deve-se: à articulação entre o poder público e a sociedade civil, ao conjunto articulado de leis municipais; ao “arranjo educativo local” entre o governo estadual e o municipal; à articulação entre as políticas sociais de saúde, assistência social e meio ambiente com vistas à construção de uma cidade sustentável e educativa; e ao investimento na carreira e na formação continuada de professores.

As políticas para o ensino fundamental ao longo das três últimas décadas, mesmo considerando os avanços do município de Apucarana e de outros mapeados em pesquisas nacionais (BRASIL, 2010a; MOLL, 2012), ainda, revelam os desafios de consolidação da escola pública de tempo integral em contraposição a lógica hegemônica da escola de tempo parcial. Nesse sentido, as políticas para a escola pública nas diferentes regiões do país ainda são caracterizadas pela descontinuidade das ações dos governos; pela precarização das condições materiais da escola e do trabalho docente; pela pouca adesão dos professores às políticas educacionais, evidenciada na descrença acerca do sentido e da finalidade das ações propostas (COELHO; CAVALIERE, 2002; COELHO, 2009, 2013; MAURÍCIO, 2013).

2.3 Fatores extraescolares e intraescolares na implantação de Escolas de Tempo Integral: financiamento, trabalho docente, infraestrutura educacional

2.3.1 Condições de financiamento da educação de tempo integral no Brasil

Há poucas pesquisas acadêmicas voltadas para o estudo do financiamento das políticas de educação de tempo integral implementadas no Brasil nas últimas décadas. No processo de

pesquisa bibliográfica para a elaboração desta tese foram mapeados quatro (4) artigos (MENEZES, 2009; MONLEVADE, 2012; SCALABRIN, 2012; PINTO, 2014), por meio dos quais os pesquisadores do campo de financiamento analisaram de forma específica aspectos referentes a esse objeto. Portanto, é possível afirmar-se que a educação de tempo integral ainda se configura como um tema novo no campo do financiamento das políticas públicas para o ensino fundamental.

A pesquisa “Educação integral / educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira” (BRASIL, 2010a) desenvolvida pelo MEC/SECAD com objetivo de mapear as experiências de ampliação de jornada no ensino fundamental nas redes públicas de ensino apresenta elementos importantes para se compreender as políticas em curso no Brasil. A pesquisa foi orientada em cinco eixos de investigação: tempo, espaço, atividades, sujeitos e gestão, e abarcou 39,2% dos municípios brasileiros, sendo que destes, “504 (22,9%) vêm desenvolvendo, no seu conjunto, 800 tipos de experiências de jornada escolar ampliada” (BRASIL, 2010a p. 7), considerando, para tanto, o tempo superior a quatro horas diárias de permanência da criança em atividades escolares.

Os dados apresentados na pesquisa evidenciam que 22,9% dos municípios brasileiros implementaram ao longo da década de 2000 experiências de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental. Estes municípios estão assim distribuídos: a) 45% na região Sudeste; b) 23% no Sul e Nordeste; c) 8,5% entre as regiões Norte e Centro-Oeste. Assim, a região sudeste destaca-se em termos quantitativos concernentes a estas experiências; o sul e o nordeste um movimento de expansão no número de matrículas; e o norte e centro-oeste acompanham, em ritmo mais lento, o movimento nacional de ampliação de ofertas de atividades de ampliação tempo escolar.

O que pode ser observado ainda como ponto comum nas experiências mapeadas pelo MEC/SECAD é que o modelo de educação de tempo integral implementado no Brasil, na década de 2000, articula-se, tanto no que se refere às práticas e à organização dos tempos e espaços, como no que tange às diretrizes e às orientações do Programa Mais Educação. Esse ponto converte para outro: a principal fonte de financiamento público das experiências de educação integral desses municípios é oriunda dos recursos do Fundeb e do PDDE/Programa Mais Educação, sendo pequena a participação da iniciativa privada.

De forma geral, é possível afirmar-se, analisando o mapa das políticas de ampliação do tempo escolar em curso no país, que há muito a ser percorrido para efetivação da Meta 6 do PNE 2014. O cumprimento dessa meta, assegurando as condições para oferta de um ensino de qualidade, exigirá a ampliação dos valores atualmente aplicados à oferta da educação de

tempo integral. Nesse aspecto, é imprescindível o cumprimento da Meta 20 que estabelece o seguinte:

Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014, p. 83).

Nesse sentido, o cumprimento da Meta 6 está, por sua vez, articulada ao cumprimento das 12 estratégias que sustentam a Meta 20, principalmente, as direcionadas à garantia de fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para educação básica (Estratégia 20.1); à implantação do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) como referência para definição dos insumos indispensáveis ao processo de ensino aprendizagem (Estratégia 20.6); à regulamentação do parágrafo único do artigo 23 e do artigo 211 da Constituição federal (BRASIL, 1988), no sentido de estabelecer as normas de cooperação entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, bem como com vistas a articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração (Estratégia 20.9).

A Constituição Federal e a LDB, principais marcos jurídicos regulatórios do financiamento da educação básica brasileira, determinam que, no âmbito do financiamento, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime cooperação. Resumidamente pode-se dizer que

[...] as ‘verbas’ com que contam a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios para a Manutenção e Desenvolvimento (MDE) de suas redes de ensino público e gratuito derivam de um percentual mínimo da receita de seus impostos (incluídas as transferências constitucionais), acrescidas da arrecadação do salário-educação. A primeira fonte – 18%, no mínimo, dos impostos da União, 25% dos de Estados, Distrito Federal e municípios – pode financiar a educação básica e a educação superior. Já da contribuição social do salário-educação, proveniente de 2,5% da folha de contribuição dos empregados das empresas, só se podem fazer despesas com a educação básica, excluídos os pagamentos de professores e funcionários de suas redes (MONLEVADE, 2012, p. 71).

A receita oriunda de impostos e de transferências custeia aproximadamente 90% das despesas com educação pública no Brasil. Os recursos provindos da contribuição social do Salário-Educação, arrecadado pelo governo federal, custeiam os programas de apoio à educação básica e são distribuídos aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios (AMARAL, 2012).

No âmbito da União, as principais fontes de custeio e manutenção da educação de tempo integral são o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE/MEC)¹¹ e o Fundeb. Para Menezes (2012, p. 141),

[...] pode-se considerar que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) constituiu-se como divisor de águas no que tange à garantia do direito à educação em tempo integral. O Fundo avançou em relação às leis anteriormente mencionadas (LDB e PNE), entre outros aspectos, por associar o tempo integral a todas as etapas da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

No ensino fundamental, dos montantes de recursos disponibilizados via Fundeb, são destinados de 25% a 30% a mais por matrículas em jornadas escolares iguais ou superiores a sete horas diárias. Conforme Pinto (2014, p. 239), considerando que no Brasil a jornada mínima para educação básica é de 4 horas diárias e 800 horas anuais e que a lei estabelece para a educação de tempo integral 7 horas diárias e 1.400 horas por ano, para manutenção dos mesmos padrões de oferta, seria esperado que o repasse do Fundeb para esta última atingisse um diferencial de 75% em relação à escolaridade de tempo parcial. Ao fazer a ponderação entre os valores aplicados na educação infantil (creche e pré-escola), no ensino fundamental (anos iniciais e finais no contexto urbano e no campo) e no ensino médio (urbano e no campo), nos anos de 2007 (ano de criação do Fundo) e 2013, o autor conclui que, “excluindo as creches, nas quais a diferença chega a 63%, nas demais etapas, a diferença oscila entre um máximo de 30% e um mínimo de zero” (PINTO, 2014, p. 239-240). A sua análise pode ser vislumbrada abaixo na Tabela 5.

Tabela 5 - Razão entre os fatores de ponderação entre jornada de tempo integral e parcial para diferentes etapas da educação básica no Fundeb (2007 e 2013)

Etapa	Jornada	2007	Integral/parcial %	2013	Integral/parcial %
Creche	Parcial	0,80	0	0,80	63
	Integral	0,80		1,30	
Pré-escola	Parcial	0,90	0	1,00	30
	Integral	0,90		1,30	
EF anos iniciais (urbano)	Parcial	1,00	25	1,00	30
	Integral	1,25		1,30	
EF anos iniciais (campo)	Parcial	1,05	19	1,15	13
	Integral	1,25		1,30	
EF anos finais (urbano)	Parcial	1,10	14	1,10	18
	Integral	1,25		1,30	

¹¹ O PME foi instituído inicialmente para atender ao ensino fundamental; entretanto, desde 2011 foi estendido para o ensino médio (Nota da pesquisadora).

EF anos finais (campo)	Parcial	1,15	9	1,20	8
	Integral	1,25		1,30	
Ensino Médio (urbano)	Parcial	1,20	8	1,20	8
	Integral	1,30		1,30	
Ensino Médio (campo)	Parcial	1,25	4	1,30	0
	Integral	1,30		1,30	

Fonte: Pinto (2014, p. 240).

De acordo com Pinto (2014, p. 241), os dados apreendidos revelam que “[...] não há qualquer estímulo à ampliação da jornada escolar quando se consideram os fatores de ponderação do Fundeb”. Para o autor, mesmo considerando os avanços quanto ao estabelecimento de uma ponderação diferenciada para financiamento da educação de tempo integral,

[...] o fato do montante global do fundo em cada ente federado independe do tipo de jornada escolar, assim como a pequena diferença entre os dois tipos de jornada ou a variação negativa de 2007 a 2013, ou nula nos casos da educação do campo, pouco tendem a estimular estados e municípios a investir nessas políticas (PINTO, 2014, p. 241).

Esse fato pode explicar, em parte, a adesão dos estados e municípios ao PME como resposta à exigência da oferta de educação de tempo integral, em detrimento da efetivação de políticas para esta educação em escolas de tempo integral.

No que se refere ao financiamento por meio do PME, o Decreto n. 7.083/2010 (BRASIL, 2010e) estabelece que o MEC definirá anualmente os critérios para atendimento do Programa, utilizando, para tanto, os dados do Ideb e a situação de vulnerabilidade dos alunos. Por esse decreto ficou estabelecido que o financiamento dar-se-ia por meio do FNDE, mediante o PDDE e o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae). Na perspectiva de Pinto (2014, p. 242),

[...] o decreto fala muito em compartilhamento de responsabilidades (entre governo federal, governos estaduais e municipais e sociedade civil) e pouco em recursos, o que já é motivo de preocupação, pois estamos falando em ampliar a jornada em, como vimos, 75%. Em qualquer país do mundo, a primeira questão que uma ampliação dessa magnitude suscita é: quem pagará a conta? No decreto supracitado, que regulamenta o programa, não há sequer um inciso sobre os recursos envolvidos ou sobre a repartição dos custos adicionais.

A seguir expõe-se as tabelas com valores estimados, em 2012, para repasse aos estados, municípios e DF destinados à implantação e manutenção do *Mais Educação*.

Tabela 6 - Repasses de recursos considerando o número de alunos a serem beneficiados com o Programa Mais Educação, conforme o Plano de Atendimento Geral Consolidado, aprovado pela SEB/MEC - 2012

Número de alunos	Valor mensal do repasse para despesas de custeio (R\$)	Valor mensal do repasse para despesas de capital (R\$)	Valor total referente a 6 meses (R\$)
Até 500	400,00	100,00	3.000,00
501 a 1.000	800,00	200,00	6.000,00
Mais de 1.000	1.200,00	300,00	9.000,00

Fonte: Brasil (2012b).

Tabela 7 - Valor do PME aplicado por quantidade de turmas ano de 2012

Quantidade de turmas	Valor (R\$)
01	60,00
02	120,00
03	180,00
04	240,00
05	300,00

Fonte: Brasil (2012b).

Tabela 8 - Repasses do PME para despesas de custeio e ressarcimento dos voluntários (Ano de referência: 2012)

Número de alunos	Valor mensal do repasse para despesas de custeio (R\$)	Valor mensal de ressarcimento do responsável pelo acompanhamento (R\$)	Valor mensal por escola (R\$)	Valor total referente a 6 meses (R\$)
Até 850	1.028,60	60,00	1.088,60	6.531,60
851 a 1700	1.157,20	60,00	1.217,20	7.303,20
Acima de 1.700	1.285,80	60,00	1.345,80	8.074,80

Fonte: Brasil (2012b).

Pinto (2014) chama a atenção para o seguinte dado: mesmo o ano letivo constituindo-se de 200 dias, distribuídos numa média de 9 a 10 meses, são considerados, para fins de repasses, apenas seis meses, conforme pode ser verificado nas Tabelas 5 e 7. Esse dado expressa os limites pedagógicos para proposição de uma política para melhoria da aprendizagem, pois recursos financeiros necessários para a sua efetivação, as condições de oferta de um ensino de qualidade permanecem à deriva do almejado.

Não é preciso fazer muitas contas para se constatar que essa ajuda federal é absolutamente insuficiente para viabilizar qualquer programa sustentável de ampliação da jornada escolar. Basta dizer que, na melhor das hipóteses, ela representa menos de 2% do valor mínimo disponível para Fundeb em 2012 (anos iniciais do ensino fundamental – urbano) (PINTO, 2014, p. 245).

Segundo o autor, esses valores permitem o financiamento apenas de uma política de “monitoramento das crianças pobres”, ao passo que uma política de ampliação da jornada escolar na perspectiva de educação integral deve considerar: mudanças no espaço escolar - e “[...] isso implica espaço adequado para atividades de artes, esportes e socialização, além de bibliotecas e laboratórios” (PINTO, 2014, p. 245) - e ampliação dos gastos de custeio, principalmente com pagamentos de professores e profissionais de apoio pedagógico, administrativo e operacional.

Pinto (2014) sinaliza que a Campanha Nacional pelo Direito à Educação está desenvolvendo um trabalho similar ao CAQi com o objetivo de mensurar o valor básico para garantir uma escola de tempo integral em condições de qualidade, o Custo Aluno Qualidade inicial da Escola de Tempo Integral (CAQiTI). Esse estudo tem como ponto de partida para aferir os parâmetros de qualidade às diretrizes apontadas pela Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2010b) e o Parecer n. 08/2010 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL/CNE, 2010d), que estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a educação básica pública.

Coelho e Menezes (2007, p. 12) afirmam que o direcionamento de recursos financeiros públicos específicos para o tempo integral representa um avanço histórico em “prol do direito ao ensino fundamental em tempo integral”. Entretanto, as autoras reconhecem que os recursos disponibilizados ainda são insuficientes, em vista da dimensão da dívida e dos desafios históricos postos para qualidade da escola pública brasileira. Nessa mesma direção, Monlevade (2012, p. 2-3) adverte que, no Brasil, “[...] o financiamento de mais tempo, de mais espaço e de mais qualidade de educação dialoga com a permanente ‘falta’ de recursos financeiros”. Para Scalabrin (2012, p. 7), “[...] a questão do financiamento da educação é determinante para a ampliação do tempo educativo com qualidade”.

Também acerca do financiamento da escola de tempo integral Libâneo (2014, p. 300) afirma que

[...] o financiamento público e as conhecidas condições requeridas para o funcionamento das escolas – prédios adequados, infraestrutura física e de equipamentos, professores bem pagos e bem formados, recursos materiais e

didáticos, desenvolvimento profissional dos professores etc. – têm sido insuficientes para sustentar as escolas comuns, que se dirá em relação às escolas de tempo integral, muito mais caras.

Frentes aos desafios e às perspectivas apresentados pelo financiamento público para educação de tempo integral no país, e considerando que a maioria das escolas públicas necessita de mais recursos para alcançar padrões mínimos de qualidade, reitera-se o quanto é importante que se cumpra a Meta 20 do PNE (2014-2024).

Estudos indicam (PARO, 2007, 2009; CAVALIERE, 2002b) que, historicamente, no âmbito das políticas educacionais, quando os recursos disponíveis não são suficientes para modificar os espaços da escola pública, modificam-se os discursos e as ações. Nesse cenário constata-se, nos documentos elaborados e expedidos pelo MEC no período de 2005 a 2011, que gradativamente o termo **educação integral em escola de tempo integral** foi sendo substituído por **educação de tempo integral**. Essa mudança de terminologia no campo das políticas públicas indica, sobretudo, a mudança de concepção e de orientações dos projetos e programas de implantação.

Apesar dos avanços apresentados pelo Fundeb, os recursos aplicados atualmente para manutenção e funcionamento da escola pública ainda são insuficientes para custearem as condições humanas e materiais com vistas a ensino de qualidade. No ano de 2015, o custo aluno, estipulado pelo Fundeb foi calculado em R\$ 2.285,00. Seguindo a lógica de análise apontada por Pinto (2014), esse valor para o custo aluno em escola de jornada integral deveria ser, no mínimo, dobrado, pois a organização e o funcionamento desse tipo de escola exigem investimentos no espaço físico, na contratação e pagamento de pessoal (professores, funcionários administrativos, direção, coordenação), na alimentação adequada, na aquisição de material didático-pedagógico, entre outros elementos fundamentais para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem efetiva das crianças na perspectiva de educação integral (SCALABRIN, 2012; PINTO 2014).

2.3.2 Condições de trabalho docente na perspectiva da educação de tempo integral

A escola fragmentada em dois ou três turnos, considerada, sobretudo, a partir da década de 1920, como a única possibilidade de organização do tempo e dos espaços escolares no ensino fundamental, interferiu diretamente no exercício da profissão docente. Segundo Monlevade (2012), havia a promessa dos governos e a crença inicial dos professores de que a fragmentação do tempo escolar em turnos reverteria em melhorias salariais, tendo em vista

que possibilitaria aos docentes¹² trabalhar em diferentes redes ou estabelecimentos de ensino. Essa promessa foi institucionalizada pelo texto da Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) em que figurava a garantia do duplo emprego para os professores da educação elementar, reiterada na Constituição de 1988. Esse arranjo constitucional foi compreendido como um alargamento de direitos; contudo, em médio e longo prazo essa medida contribuiu para uma maior proletarização do trabalho docente, em detrimento da tão idealizada promessa de melhorias salariais.

Para esses mestres, a preparação de aulas ficou cada vez mais difícil e a avaliação contínua impossível. Não é por acaso que, em razão de ‘sobrevivência psíquica’, de 1990 para cá se esboça um movimento de recuperação dos horários “não docentes” dos professores, consignados na LDB, na Lei do Fundef e, ultimamente, na Lei do Piso Salarial (Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008). Mas a cultura do professor horista ou aulista parece ter-se impregnado de tal forma no imaginário social que contaminou até mesmo alguns juízes da Suprema Corte do País (MONLEVADE, 2012, p. 75).

É importante destacar-se que, na história da educação brasileira, os professores da educação básica (antiga elementar) nunca foram tratados com prioridade, haja vista as condições de trabalho e de remuneração a que esta categoria profissional foi (está) submetida ao longo de diferentes contextos políticos. O reconhecimento social e os salários sempre estiverem abaixo das expectativas, das demandas e das cobranças impostas pela natureza da profissão e frente ao “eterno” discurso nacional acerca da importância da escolarização para o desenvolvimento social e econômico do país.

Nesse sentido, aparentemente a divisão da escola em turnos favoreceu o aumento salarial para aqueles que “se dispusessem à duplicação do turno”. De acordo com Monlevade (2012), a ampliação de vagas nas escolas públicas ampliou também o número de professores recrutados pelo Estado nos segmentos populares. Esses sujeitos viam na docência o meio de provimento da sua existência material, ou seja, necessariamente dependiam do salário para garantia da sobrevivência pessoal e familiar. Como analisa Monlevade (2012, p. 75),

A divisão da jornada em turnos propiciou, num primeiro momento, aumento salarial para quem se dispusesse à duplicação de turno; isso caía como luva para os novos professores, que precisavam de sua remuneração para sobreviver. O que aconteceu de 1940 a 1990 está documentado por estudo da

¹² Segundo Monlevade (2012), no período de 1834 a 1934 os professores e professoras primários eram recrutados dos estratos médios da sociedade. Esses sujeitos nunca receberam remunerações compensadoras como os docentes do ensino secundário, mas se orgulhavam de seu nível de vida e do reconhecimento da sociedade. Com o processo de universalização e democratização da educação primária, os professores para atuarem neste nível de ensino passaram a serem recrutados também nas camadas populares da sociedade.

Associação dos Professores da Rede Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), registrado em tese de doutorado sobre o Piso Salarial do Magistério: uma deterioração tal do valor do salário que, ao cabo de algumas décadas de inflação, a remuneração de dois contratos passou a ser menor do que a de um turno, com as evidentes desvantagens da sobrecarga de trabalho e do comprometimento da saúde física e mental.

Nesse sentido, uma política sustentável e articulada para a educação de tempo integral em escola de tempo integral pressupõe assegurar: material didático compatível com a jornada ampliada; horários e espaços físicos (sala de professores) destinados ao estudo, planejamento e à formação continuada; professores com jornada de trabalho integral numa única instituição escolar. De acordo com Paro et al (1998), o tempo integral do professor lhe permitiria momentos para o planejamento, a seleção e produção de material didático e a formação continuada. Para Arroyo (1988), o tempo destinado ao planejamento possibilitaria ao professor um envolvimento maior com o projeto político-pedagógico da escola. Portanto, essas condições devem estar articuladas a uma proposta de gestão democrática que assegure a participação do professor e da comunidade escolar tanto na elaboração como na implementação do projeto em questão, considerando os limites e as possibilidades, técnicas e pedagógicas, da política de educação integral dos sistemas de ensino.

2.3.3 Condições da infraestrutura educacional para oferta de educação em tempo integral

De acordo com estudos de Coelho (2014) e o mapeamento do MEC acerca das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil (2010a), os limites dos espaços físicos são um dos grandes desafios enfrentados por gestores escolares (diretores e coordenadores) para o funcionamento da escola em regime de tempo integral. A precariedade dos espaços das escolas, sobretudo, para o desenvolvimento das atividades integradoras do currículo (acompanhamento pedagógico, cultura, artes, esporte, lazer, convivência social etc), induz à busca de parcerias com órgãos ou instituições públicas, privadas ou filantrópicas para utilização de espaços externos. Entretanto, muitas vezes, essa utilização se dá pelo tempo determinado por essas instituições, e não pelo projeto pedagógico da escola. Por essa razão,

[...] é preciso refletir sobre essa busca de parcerias como “complemento” à ausência de espaço nas instituições formais de ensino. Se o propósito do município com a experiência for a de construir também uma educação integral que tenha como fundamento uma formação mais completa do aluno, o espaço apropriado para a realização dessas atividades formativas não pode ser complemento; deve, sim, se constituir como pressuposto político-pedagógico para tal. Dessa forma, depender de parcerias e de espaços que

são emprestados ‘por tempo determinado’ é estratégia que foge a essa concepção (COELHO, 2014, p. 194).

Na mesma direção, Maurício (2009) salienta a necessidade de se pensar e de se garantir espaços físicos que, de fato, possibilitem a efetivação de uma proposta de educação integral em escolas de tempo integral nas redes públicas brasileiras, considerando para tanto, o que se segue:

São intrínsecas, à proposta de escola de tempo integral, instalações adequadas para que todos os alunos possam escovar dentes e tomar banho; refeitório compatível com as demandas para uma forma de comer saudável; equipamentos em sala multimeios para que os alunos assistam e discutam programas variados em TV/DVD, internet e outros recursos; indispensável também espaço suficiente para a realização, por exemplo, de reunião de alunos para prepararem campeonatos, comemorações, conselhos. Assim se constroem valores democráticos. Tempo e espaço implicam custos. Não custa lembrar que educação não é despesa, é investimento, porque traz retorno social e econômico (MAURÍCIO, 2009, p. 55).

Desde Anísio Teixeira, na década de 1950, já era publicamente reconhecido e discutido que a ampliação do tempo escolar com qualidade pressupõe grande investimento financeiro na organização de um espaço físico em que professores e alunos pudessem conviver, ensinar e aprender com dignidade. Entretanto, de acordo com Maurício (2013), as políticas para ampliação da jornada ainda reproduzem a lógica de improvisação e adaptação dos espaços. Nesse cenário, é preciso reconhecer que, política e pedagogicamente, a consolidação da escola de tempo integral como *locus* de educação integral das crianças perpassa necessariamente pelo planejamento e investimento financeiro que garantam melhores estruturas físicas, pois, conforme Maurício (2013, p. 28), “[...] os investimentos iniciais são altos e a precariedade existente precisa ser superada”.

CAPÍTULO II

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O DISCURSO DE QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL: DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Na contemporaneidade, as políticas de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental vinculam-se ao debate e às ações dos governos (federal, distrital, estaduais e municipais) para melhoria do desempenho escolar (CAVALIERE, 2014a). No movimento de apreender em que medida o debate sobre a qualidade do ensino se intercruza com as políticas para educação de tempo integral, objetivou-se, neste capítulo, analisar de que maneira o conceito, a concepção de educação e de escola de qualidade se materializaram nas políticas para escola pública, incidindo, sobretudo, a partir da década de 2000, nos programas e projetos de ampliação do tempo escolar.

O estudo fundamentou-se em pesquisa bibliográfica e documental. Metodologicamente as análises aqui desenvolvidas foram orientadas pelas seguintes indagações: quais concepções e representações de qualidade orientaram as políticas educacionais para o ensino fundamental nas últimas décadas? Que estratégias, mecanismos e instrumentos foram desenvolvidos para a efetivação dessa qualidade? Será que essas estratégias, mecanismos e instrumentos estão, de fato, articulados à garantia das condições para o ensino de qualidade em escolas de tempo integral?

Essas indagações revelam a complexidade da discussão a respeito da qualidade no campo educativo. Nesse terreno complexo e “movediço” (SILVA, 2009), o primeiro aspecto que merece ser reiterado é o caráter histórico e social (portanto, transitório) do conceito de qualidade, permeado por singularidades e universalidades que se inter cruzam em determinada materialidade histórica. Como construção humana e histórica, o conceito sofreu e sofre alterações ao longo do tempo, expressando os interesses, as concepções, os projetos e o poder de articulação e mobilização das forças sociais e econômicas em disputa no cenário social e político brasileiro. Ressalta-se também que, embora sejam distintas as concepções e as representações acerca da qualidade da educação e da escola pública, os contextos a partir dos quais elas se originam e se desenvolvem incidem nos processos de elaboração e implementação das políticas públicas para o ensino fundamental, demarcando rupturas e continuidades que definem o lugar da educação e da escola na sociedade brasileira.

As concepções e as representações não se excluem; ao contrário, relacionam-se e determinam-se mutuamente. Assim, o que se pretende, neste capítulo, é tomar a qualidade da educação como um conceito que, em diferentes contextos históricos, revela o movimento social e político em curso no país, materializado na ação do Estado no tocante às políticas públicas, especificamente para o ensino fundamental. Para tanto, compreende-se por políticas educacionais um conjunto relativamente articulado de medidas relacionadas com o contexto social e político que as engendrou (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007).

De acordo com Enguita (1996, p. 95), a partir do final da década de 1970, a busca pela qualidade da educação básica se converteu em uma meta mobilizadora de discursos e de ações políticas em diferentes países do mundo ocidental; até mesmo os governos “[...] que se sentem desconfortáveis com o termo não podem se livrar dele, vendo-se obrigados a empregá-los para coroar suas propostas, sejam lá quais forem”. De acordo com o autor, o termo qualidade da educação, pela sua polissemia,

[...] pode mobilizar em torno de si os professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas (ENGUITA, 1996, p. 95-96).

Pelos vários significados do termo e pela ambiguidade de formulações e de expectativas, falar de qualidade da educação básica pressupõe explicitar teórica e metodologicamente o que se entende e o que se espera de uma educação de qualidade. Para Beisiegel (2005), Oliveira (2007) e Cunha (2009), a garantia da oferta, do acesso e da permanência na escola das crianças das camadas populares, historicamente excluídas dos sistemas de ensino, foi um elemento importante para o debate político e acadêmico em torno da qualidade do ensino na escola pública.

De acordo com Libâneo (2013, p. 67), a qualidade da escola está referendada pela capacidade pedagógica e organizacional de ampliação das aprendizagens dos alunos; assim, “[...] o que confere qualidade ou não aos sistemas de ensino são as práticas escolares, as práticas de ensino, ou seja, o que se ensina, o como se ensina e o que o aluno faz com que aprende”. Para Silva (2009, p. 217), qualidade da educação, pela sua natureza complexa e polissêmica, é um conceito que exige que se tensionem as questões sociais, econômicas, políticas e subjetivas que interferem dialeticamente nos tempos e nos espaços do ensino e da aprendizagem na escola e na sala de aula.

No horizonte de se compreender como o debate sobre qualidade da escola e do ensino foi apropriado pelas políticas públicas para o ensino fundamental, nas seções a seguir são apresentadas, a partir da síntese da pesquisa documental e bibliográfica, algumas perspectivas legais, teóricas e metodológicas, para análise das condições para oferta de um ensino de qualidade em escolas públicas brasileiras.

1 OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO: DEBATES, EMBATES E DEFINIÇÕES EM TORNO DA QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA

O Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001a), como toda legislação educacional, foi fruto da mobilização e de disputas de diferentes forças sociais que compõem a sociedade civil brasileira. Fonseca (2009), ao historicizar a elaboração do PNE 2001, afirma que a construção desse plano deu-se em meio a processos, paralelos e divergentes, de discussão e de organização política: um no âmbito do poder executivo, outro do legislativo e um terceiro oriundo dos setores organizados da sociedade civil - associações de professores e pesquisadores em educação. Nesse sentido,

Um deles resultou de um processo de consulta do MEC, dirigida a diferentes entidades representativas, tais que a União Nacional de Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME) e o Conselho de Secretários de Estado de Educação (CONSED). Paralelamente, os educadores construíam suas propostas em fóruns nacionais. Em meio ao debate, um terceiro processo foi deflagrado pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara Legislativa, com a intenção de conciliar os dois anteriores (FONSECA, 2009, p. 169).

Como expressão desse contexto, o PNE, aprovado em 2001, representou uma síntese “conciliadora” possível entre as pretensões do Estado brasileiro e as demandas apresentadas pela sociedade civil. Para Dourado (2012), a aprovação deste Plano sintetizou, sobretudo, a hegemonia do poder executivo no Congresso Nacional, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), haja vista que o projeto de lei apresentado e defendido pelo Executivo sobrepôs-se ao proposto pela sociedade civil. O PNE aprovado articulava-se, política e ideologicamente, ao processo de reforma do Estado e da educação brasileira, em curso desde o final da década de 1980, cujas prioridades recaíam no ensino fundamental e na construção de um sistema nacional de avaliação como premissa para melhoria da educação básica.

No que se refere à educação de tempo integral, é importante destacar-se que ao se estabelecer, no PNE, os padrões mínimos de infraestrutura educacional para oferta do ensino fundamental em escolas de tempo parcial ou integral foram estabelecidas, no documento, as condições fundamentais para o asseguramento da ampliação da jornada escolar em escolas públicas em condições de qualidade. Esse dado pode ser observado no Objetivo e Meta 4 do Plano destacado a seguir.

Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infraestrutura para o ensino fundamental, compatíveis com o tamanho dos estabelecimentos e com as realidades regionais, incluindo:

- a) espaço, iluminação, insolação, ventilação, água potável, rede elétrica, segurança e temperatura ambiente;
- b) instalações sanitárias e para higiene;
- c) espaços para esporte, recreação, biblioteca e serviço de merenda escolar;
- d) adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais;
- e) atualização e ampliação do acervo das bibliotecas;
- f) mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
- g) telefone e serviço de reprodução de textos;
- h) informática e equipamento multimídia para o ensino (BRASIL, 2001a).

De modo geral, para Fonseca (2009), as metas do PNE (2001-2011) enfatizavam a universalização do ensino fundamental e a expansão da educação infantil, do ensino médio e do ensino superior. Porém, o ensino fundamental foi tratado como nível de ensino prioritário para a intervenção do Estado brasileiro. Essa perspectiva de priorização do ensino fundamental está diretamente ligada aos compromissos internacionais firmados entre o governo federal e os organismos multilaterais, conforme estabelecido nas conferências mundiais de educação das décadas de 1990 (em Jomtein, Tailândia) e 2000 (em Dakar, Senegal) (TORRES, 1996; FONSECA, 2000, 2001, 2009).

No governo de FHC (1995-2002), para induzir por meio do financiamento a universalização do ensino fundamental, foi instituído mediante a Emenda Constitucional n. 14, de setembro de 1996 (BRASIL, 1996b), e regulamentado pela Lei n. 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano (BRASIL, 1996c), e pelo Decreto n. 2.264 de junho de 1997 (BRASIL, 1997), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).

A maior inovação do FUNDEF consistiu na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental Público no País, pela subvinculação de uma parcela dos recursos da educação a esse nível de ensino, com distribuição de recursos realizada automaticamente, de acordo com o número de alunos matriculados em cada rede de ensino fundamental, promovendo a

partilha de responsabilidades entre o Governo Estadual e os Governos Municipais. [...]. O Fundo é composto, basicamente, por recursos dos próprios Estados e Municípios, originários de fontes já existentes. [...]. São destinatários dos recursos do Fundo os Estados e Municípios que atendem alunos do ensino fundamental em suas respectivas redes de ensino público, de acordo com os dados constantes do Censo Escolar do ano anterior. Não são computadas, para efeito da distribuição dos recursos do Fundo, as matrículas na Educação Infantil (creche e pré-escola) e no Ensino Médio (antigo 2º grau), nem do Ensino Supletivo, em qualquer nível (BRASIL, 2004c, p. 7).

O Fundef representou um avanço importante no financiamento do ensino fundamental, contribuindo seguramente para universalização desse nível de ensino. Contudo, a política de focalização no ensino fundamental, marca da gestão do FHC no âmbito da educação básica, comprometeu a expansão dos atendimentos aos demais níveis e modalidades de ensino, principalmente a educação infantil e a educação de jovens e adultos.

Mesmo abarcando temas, diretrizes, objetivos e metas importantes para a educação brasileira, no governo FHC, o PNE 2001 não foi tomado como uma política de Estado orientadora das ações em prol da melhoria da educação básica. De acordo com os estudos no campo das políticas educacionais (AGUIAR, 2010; DOURADO; AMARAL, 2012), o não cumprimento das metas do Plano estava diretamente relacionado aos vetos do governo federal aos dispositivos de financiamento. O Projeto de Lei n. 42 do PNE, aprovado pela Câmara dos Deputados em 2000 (BRASIL, 2001b), foi submetido a inúmeros vetos pelo Executivo. Destaca-se o seguinte veto:

Elevação, na década, através de esforço conjunto da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, do percentual de gastos públicos em relação ao PIB, aplicados em educação, para atingir o mínimo de 7%. Para tanto, os recursos devem ser ampliados, anualmente, à razão de 0,5% do PIB, nos quatro primeiros anos do Plano e de 0,6% no quinto ano (BRASIL, 2001b).

Segundo Aguiar (2010), os vetos às metas de financiamento estavam estritamente vinculados à lógica gerencialista neoliberal do governo federal visando à minimização dos investimentos públicos em educação pública, em conformidade com as orientações e acordos internacionais firmados, principalmente, com o Banco Mundial (BM). Essa lógica, consolidada no mundo ocidental, a partir do final de 1970, foi instituída inicialmente na Inglaterra e nos Estados Unidos da América e representou uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar social. De acordo com Oliveira (2000, p. 47), para os defensores do neoliberalismo, “[...] o desenvolvimento do Estado de bem-estar teria debilitado o capitalismo.” Para o pensamento neoliberal, na busca da modernização e da eficiência, o

Estado deve minimizar o seu papel de planejador e de interventor no mercado econômico e na proposição, gestão e financiamento das políticas sociais, principalmente nos campos da saúde, segurança e educação. Assim, o Estado deve ser mínimo no tocante à intervenção na economia/mercado e na promoção de políticas públicas de bem-estar social e, contraditoriamente, máximo no que se refere ao controle e à repressão social. Essa premissa expressa a contradição entre as ideias liberais e conservadoras que fundamentaram/fundamentam a retórica neoliberal. A síntese dessas ideias constitui o *corpus* teórico e político do neoliberalismo, presente na forma de regulação estatal nas últimas décadas.

Esse contexto contribuiu para gerar, no âmbito dos movimentos sociais de defesa da escola pública, uma expectativa grande em torno do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) do Partido dos Trabalhadores (PT). No governo do presidente Lula, em detrimento das expectativas anunciadas, o PNE 2001 também não foi objeto de discussão, avaliação e implementação na perspectiva de assegurar a qualidade da educação básica. No ano de 2007, o governo federal instituiu o Plano de Ações Articuladas (PAR)¹, parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como política pública para o enfrentamento dos desafios educacionais (BRASIL, 2007a). Para Saviani (2007, p. 1239):

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este.

Observa-se, dessa forma, que no governo Lula, apesar dos apelos dos sindicatos dos profissionais da educação e dos pesquisadores em educação, o PDE converteu-se em principal instrumento de gestão da educação em âmbito federal, interferindo, por meio de diferentes programas de apoio técnico e financeiro do Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação

¹ O PAR (Plano de Ações Articuladas), instituído em 2007, é um instrumento de planejamento da educação por um período de quatro anos. É um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que objetiva a integração dos esforços e das ações do MEC e das secretarias estaduais e municipais de educação. A elaboração do PAR é requisito necessário para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/FNDE, de acordo com a Resolução/CD/FNDE n. 14 de 08 de junho de 2012 (BRASIL, 2012c).

(FNDE), na gestão da educação básica nas esferas estadual, distrital e municipal (SAVIANI, 2007b; FONSECA, 2009).

É importante observar-se que, para os estudiosos de financiamento, os vetos do governo FHC às metas referentes ao financiamento da educação básica foram um dos elementos centrais para a não implementação do PNE 2001, em consonância com os objetos, prioridades e as metas estabelecidas (BRASIL, 2001a). No documento *Indicações para Subsidiar a Construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020* (BRASIL, 2010c), o Conselho Nacional de Educação (CNE), após avaliar o processo de implementação do PNE-2001, apontou os limites e desafios que impediram que esse Plano se convertesse de fato em um documento de Estado, orientador da política nacional para a educação básica. Entre os desafios e os limites apontados, destacam-se, para fins desta análise a

- 1) Pouca utilização do PNE no primeiro triênio após sua aprovação.
- 2) Pouca consideração dada ao PNE quando do estabelecimento das políticas de governo, gerando algumas concepções, ações, programas e políticas diferentes das estabelecidas no PNE.
- 3) Desarticulação entre o PNE e os planos setoriais de governo.
- 4) Dissociação entre o PNE e os Planos estaduais e municipais de Educação.
- 5) Descontinuidade na coleta de informações pelo INEP e secretarias do MEC.
- 6) Pouca divulgação do PNE.
- 7) Ausência de normatização do sistema nacional de educação e do regime de colaboração.
- 8) Articulação tardia do PDE e do PAR com os princípios e metas do PNE.
- 9) Minimização da universalização da Educação Básica como direito.
- 10) Ausência de mecanismos para o acompanhamento e avaliação sistemáticos do PNE. (BRASIL, 2010c, p. 6).

Quanto às questões internas do texto, foram destacados ainda:

- 1) Ausência de indicadores relativos às metas, para concretizar a possibilidade de acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do PNE.
- 2) Retirada dos mecanismos concretos de financiamento das metas, expressos no próprio PNE (vetos).**
- 3) Poucas políticas com capacidade de enfrentar as grandes desigualdades regionais.
- 4) Desarticulação interna e superposição de metas, dado o formato assumido pelo PNE.
- 5) Pouca expressividade das políticas voltadas para a diversidade.
- 6) Focalização excessiva no ensino fundamental.**
- 7) Supremacia das metas quantitativas sobre as qualitativas.
- 8) Excessivo número de metas que acabaram pulverizando e fragmentando as ações (BRASIL, 2010c, p. 6-7, grifos da pesquisadora).

Há que se considerar, todavia, que os limites do PNE 2001 evidenciam as tensões entre as mudanças e permanências que permeiam a história da educação e da política no Brasil. Em meio a essas tensões, findado o prazo de execução do documento, a realidade do ensino fundamental, materializada nos resultados oficiais da aprendizagem discente divulgados pelo próprio MEC, denunciava que a conquista da universalização do ensino fundamental, marco importante para educação brasileira, registrada no Plano, não fora acompanhada da garantia das condições para oferta de um ensino público de qualidade para todos. Para o CNE (BRASIL, 2010c) faziam-se necessárias, para o enfrentamento dessa realidade adversa: a normatização do sistema nacional de educação e do regime de colaboração entre os entes federados; a implementação de políticas com capacidade de combater e erradicar as grandes desigualdades econômicas e sociais regionais; e a ampliação de recursos para a expansão da escola de tempo integral. Observa-se que a ampliação da jornada escolar por meio da escola de tempo integral foi compreendida pelo CNE como uma das condições para melhoria do ensino fundamental.

O atual PNE (2014-2024), aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014b), foi fruto de um longo processo de debate pela sociedade civil em conferências municipais, estaduais e na Conferência Nacional de Educação (Conae). Se o processo de discussão e elaboração deste Plano foi longo, mais ainda foi o período de tramitação do texto no Congresso Nacional, de dezembro de 2010 a junho de 2014. No decorrer desse processo, o texto passou por diferentes interferências de setores da sociedade civil e da sociedade política² que, contraditoriamente, balizaram suas ações em concepções e tendências divergentes acerca da educação como direito social e da qualidade da escola pública. Essas tensões revelam, da elaboração à votação do documento, a disputa política e ideológica entre as concepções críticas/progressistas de educação e as neoliberais. Uma leitura

² Conforme os dados divulgados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2014b, p. 19-20), participaram deste processo na condição de “atores governamentais”: a) o Poder Executivo no plano federal: Presidência da República, Casa Civil, Secretaria de Relações Institucionais (SRI), Ministério da Educação (MEC), Ministério da Fazenda (MF); b) o Congresso Nacional: Câmara dos Deputados e Senado Federal; c) Conselhos e fóruns de educação institucionais: CNE, FNCE, Uncme, FNE; como “movimentos sociais” a) Entidades representativas dos segmentos da comunidade educacional: CNTE, UNE, Ubes, Andes, Fasubra, Andifes, Crub, Proifes, Contee; b) Entidades científicas: Anped, Anpae, Anfope, FCC, SBPC, Cedes, Fineduca; c) Redes de movimentos: Mieib, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Apaes/Fenapaes, Fórum Nacional de Educação Inclusiva, Feneis, Todos pela Educação. Como “sociedade civil (gestores)” a) Entidades representativas de gestores dos entes federados na esfera educacional: Consed, Undime; b) Entidades representativas de gestores dos entes federados em outros setores: CNM, Confaz, Abrasf. Como “sociedade civil vinculada ao setor privado na área educacional”: a) Segmentos privados empresariais da educação: Anup, Anaceu, Abmes, Confenen, Fenep, Sistema S, Grupo Positivo; b) os grupos de educação de capital aberto: Abraes. Como “organizações da sociedade civil e *think tanks* voltados à formulação de políticas públicas”: Cenpec, Instituto Alfa e Beta, Centro de Políticas Públicas do Insper.

atenta e dialética do documento final permite apreender como essas concepções se antagonizam nas metas e estratégias do plano.

O PNE 2014 está estruturado em 20 metas e 254 estratégias que se vinculam às seguintes diretrizes apresentadas em seu artigo 2º:

- I. erradicação do analfabetismo;
- II. universalização do atendimento escolar;
- III. superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV. melhoria da qualidade da educação;**
- V. formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI. promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII. promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII. estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX. valorização dos (as) profissionais da educação;
- X. promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014b, p. 43, grifos da pesquisadora).

Além de ser apontada como uma das diretrizes do Plano, a qualidade da educação básica ganhou uma meta específica, a Meta 7. Essa meta, em consonância com a lógica funcionalista e quantitativa instaurada nas políticas educacionais desde a década de 1990, atrela diretamente a melhoria da qualidade da educação básica aos resultados e às médias nacionais do Ideb.

Meta 7: fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.

Ideb	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do Ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: BRASIL (2014b, p. 61).

As trintas e seis (36) estratégias do PNE elencadas na Meta 7 evidenciam o embate entre as concepções e as forças sociais e políticas, no tocante aos parâmetros para a definição da qualidade da educação. Nesse campo de disputa foram formuladas estratégias que avançaram no sentido de compreender a qualidade como um processo de construção social que envolve diferentes políticas públicas, entre elas as de formação e valorização docente, as

de gestão democrática do sistema e da escola e as referentes à infraestrutura das escolas e à definição de padrões básicos de qualidade para educação básica. Entretanto, as estratégias e a concepção hegemônica de qualidade presentes em todo o Plano e, de forma explícita, nas estratégias da Meta 7 reiteram a ideia de qualidade como resultado da melhoria do desempenho discente matematicamente mensurável pelo Ideb.

Na estratégia 7.21 ficou estabelecido que

A União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, estabelecerá, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2014b).

Em consonância com esta estratégia, até 2016, em regime de colaboração entre os demais entes federados, o governo federal deverá estabelecer os “parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica”. Espera-se que essa busca de unidade nacional seja pautada numa perspectiva democrática de educação de qualidade para que não se corra o risco de instituir uma padronização centrada na lógica mundializada neoliberal e funcionalista que, intencionalmente, “confunde” qualidade da escola ou da aprendizagem como a síntese do desempenho discente aferido por exames nacionais padronizados.

Outro elemento importante a ser destacado no horizonte da implementação das metas e das estratégias do PNE (2014-2024), com foco na qualidade da educação básica, é o cumprimento da Meta 20, que estabelece, a partir do quinto ano de vigência do Plano, a ampliação do investimento público para financiamento da educação pública para o patamar de 10% do Produto Interno Bruto (PIB). Contudo, o cumprimento dessa meta exigirá a mobilização e a luta política da sociedade civil frente aos projetos e interesses da sociedade política brasileira no que se refere à gestão do fundo público.

No campo da luta política, seguindo a perspectiva de análise de Fonseca (2009), é possível apreender-se que durante as últimas décadas o debate em torno da qualidade educacional oscilou em meio a múltiplas influências conservadoras e progressistas. Nesse contexto, os Planos, como expressões da materialidade histórica, sintetizaram/sintetizam os avanços e os limites impostos pelas disputas entre o público e o privado, entre a gestão democrática e a gestão gerencialista, entre a descentralização e a regulação, entre a autonomia e o controle, entre a qualidade e a quantidade, entre o financiamento e os insumos. Esse movimento evidencia as contradições no cenário das políticas para educação básica, uma vez

que, ainda que se anuncie a busca da qualidade como pressuposto para garantia do direito social à escola e à aprendizagem para todos, no plano da realidade ainda há muito a se percorrer para a efetivação das condições para oferta de um ensino de qualidade para todos.

2 A DISCUSSÃO ACADÊMICA E POLÍTICA REFERENTE À QUALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA E A INTERFERÊNCIA NAS POLÍTICAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

O acesso aos anos iniciais de escolarização foi reconhecido, desde a Constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934), como direito social dos cidadãos brasileiros. A Constituição de 1988 avançou ao estabelecer o ensino fundamental, independentemente da idade, como um direito público subjetivo de todos os cidadãos. De acordo com Cury (2002, 2005), isso implica que o Estado deve garantir as condições para universalizá-lo a toda a população brasileira e, caso não o assegure, pode ser responsabilizado juridicamente. Em consonância com a Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069 de 13 de junho de 1990 (BRASIL, 1990a), reafirmou o direito subjetivo da criança e do adolescente ao ensino fundamental e a obrigatoriedade do Estado em assegurá-lo. A LDB de 1996 (BRASIL, 1996), artigo 32, com o objetivo de atender à formação básica do cidadão, também determinou a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental. Atualmente, na perspectiva de ampliar as possibilidades de aprendizagem, esse nível de ensino passou a ter, em conformidade com a Lei 11.274/2006 (BRASIL, 2006b), duração de nove (9) anos.

Legalmente, o ensino fundamental, desde a década de 1980, é protegido por vários instrumentos jurídicos de asseguramento de sua organização e oferta, tais como a obrigatoriedade da oferta, a condição de direito público subjetivo, o controle de faltas e a proteção jurídica pelo ECA e pelo Código Penal. Esses instrumentos expressam avanços no que se refere às condições para o acesso, permanência e aprendizagem na escola pública.

O Quadro 4, a seguir, elaborado por Freitas (2008), apresenta as estratégias, os mecanismos e os instrumentos jurídicos instituídos pelo Estado brasileiro no período de 1988 a 2007 com foco na regularidade da oferta do ensino, na frequência à escola, na flexibilização da organização e progressão escolar, na promoção da aprendizagem, na ampliação do tempo escolar, na inclusão escolar e na promoção de condições favoráveis à permanência no ensino fundamental.

Quadro 4 - Estratégias, mecanismos e instrumentos jurídicos para a universalização do Ensino fundamental, com permanência do aluno

Estratégias	Mecanismos	Instrumentos
Regularidade na oferta do ensino	• Responsabilização pela irregularidade na oferta • Absoluta prioridade da efetivação do direito à educação das crianças e adolescentes • Cumprimento dos dias letivos e horas de ensino	• Constituição federal de 1988 • Leis n. 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA) e 9.394/1996 (LDB) • Lei n. 10.172/2001 (PNE)
Frequência à escola	• Fixação da frequência exigida • Controle compartilhado entre família, escola, Conselho Tutelar e Juizado competente • Acompanhamento individual com registro da frequência e razões da não frequência	• Leis n. 8.069/1990 (ECA), 9.394/1996 (LDB) e 10.287/2001 • Lei n. 10.172/2001 (PNE) • Decreto n. 6.094/2007 (Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação)
Flexibilização da organização do ensino e da progressão escolar	• Formas de organização baseadas em critérios pedagógicos • Regimes de progressão continuada e parcial • Procedimentos de classificação e reclassificação • Aproveitamento de estudos concluídos com êxito • Aceleração de estudos	• Lei n. 9.394/1996 (LDB) • Lei nº 11.274/2006 • Lei n. 10.172/2001 (PNE)
Promoção da aprendizagem	• Incumbências docentes e escolares relativas à provisão e à realização da recuperação, aulas de “reforço” e outras medidas para combate à reprovação • Implantação de sistemas de monitoramento • Estabelecimento de metas quanto aos resultados a atingir • Fixação do prazo para a alfabetização (até 8 anos de idade) • Acompanhamento individual do desempenho por meio de avaliações periódicas	• Leis n. 9.394/1996 (LDB) • Lei n. 10.172/2001 (PNE) • Lei nº 11.274/2006 • Decreto n. 6.094/2007
Ampliação do tempo escolar	• Escolas de tempo integral • Permanência do estudante na escola além da jornada regular • Políticas de indução da ampliação da jornada escola	• Leis n. 9.394/1996 (LDB) • Lei n. 10.172/2001 (PNE) • Decreto n. 6.094/2007 • Portaria Interministerial n. 17/2007 (instituiu o Programa Federal Mais Educação)

Inclusão escolar	• Medidas para permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais	• Leis n. 8.069/1990 (ECA), 9.394/1996 (LDB) e 10.287/2001 • Decreto n. 6.094/2007
Promoção de condições favoráveis à permanência	• Matrícula do estudante em escola próxima à sua residência • Gratuidade de oferta • Apoio ao estudante por meio de programas suplementares • Ampliação do atendimento social (Renda Mínima associada a ações socioeducativas) • Definição do Custo/aluno, recursos e insumos • Participação da família • Formação, desenvolvimento profissional, carreira e salário docente • Diretrizes para gestão • Elaboração do projeto pedagógico da escola • Adequação da infraestrutura, equipamentos e recursos de ensino • Reorganização do ensino rural	• Constituição federal de 1988 • Leis n. 8.069/1990 (ECA), 9.394/1996 (LDB) e 10.287/2001 • Lei n. 10.172/2001 (PNE) • Lei 10.709/2003 • Decreto n. 6.094/2007 • Lei n. 11.738/2008 (Institui o Piso Nacional do Magistério)

Fontes: FREITAS (2008, p. 42-44).

De acordo com Freitas (2008), as estratégias, os mecanismos e os instrumentos jurídicos instituídos pelo Estado brasileiro ao longo das três últimas décadas contribuíram para a universalização do ensino fundamental, a regularização do fluxo escolar, as melhorias das condições de permanência e para a conclusão desse nível de ensino. Entre essas conquistas merece destaque a universalização do acesso ao ensino obrigatório, conforme pode ser observado na Tabela 9 a seguir.

Tabela 9 - Universalização do Ensino fundamental. Taxa líquida de matrícula - Brasil (1995 a 2014)

Ano	Taxa líquida de matrícula (%)	
	7 a 14 anos	6 a 14 anos*
1995		
1996	85,9	-----
1997	86,9	-----
1998	89,1	-----
1999	91,3	-----
2000	92,5	-----
2001	93,2	-----
2002	93,7	-----
2003	93,8	-----
2004	93,7	-----
2005	94,4	-----
2006	94,6	-----
2007	94,8	92,6

2008	95,3	93,8
2009	95,4	94,3
2011	95,2	93,7
2012	-----	93,8
2014	-----	97,5

*A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, ampliou o Ensino fundamental de oito para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade, e estabeleceu prazo de implantação pelos sistemas até 2010.

Fonte: Pnad/IBGE (1995-2014).

Os avanços relativos ao aparato jurídico e à implantação de programas de focalização foram elementos importantes para a universalização do ensino fundamental no final da década de 1990. Entretanto, de acordo com Cury (2009, p. 181), as estatísticas evidenciavam, em 2002, que “[...] quase 3 milhões de crianças e adolescentes em idade escolar estão fora da escola e as avaliações manifestam baixas taxas de conclusão e baixa qualidade”. Freitas (2008), Oliveira e Araújo (2005) observam que as políticas para o ensino fundamental, em curso desde a década de 1980, fizeram com que o Brasil conquistasse avanços significativos no que se refere ao acesso e à permanência na escola, mas, por outro lado, não conseguiram assegurar, em concomitância com a universalização, a garantia do direito à aprendizagem para todos.

Pesquisas acadêmicas (CURY, 2009; LIBÂNEO, 2014) e dados sobre os resultados do desempenho discente (BRASIL, 2013) denunciam a negação do direito à aprendizagem para uma parcela significativa da população brasileira em idade escolar. Nesse cenário complexo e contraditório, é importante problematizar os limites do Estado brasileiro em implementar políticas públicas no âmbito da educação formal que assegurem as condições internas e externas à escola (materiais e humanas) para que todas as crianças aprendam e se desenvolvam integralmente, independente do gênero, da orientação sexual e da origem social e étnico-racial.

A “Avaliação do Plano Nacional de Educação / 2001-2008 (BRASIL, 2009b) e as Indicações para Subsidiar a Construção do Plano Nacional de Educação / 2011-2020” (BRASIL, 2010c) são documentos importantes que fornecem indícios se para pensar nos desafios nacionais postos à construção de uma escola pública de qualidade social para todos os brasileiros. No que se refere à qualidade do ensino fundamental, explicitam a necessidade da proposição e da efetivação de políticas que assegurem, em regime de colaboração entre União, estados e municípios, entre outras dimensões: a ampliação do tempo de duração do ensino fundamental de oito para nove anos, conforme determina a Lei nº 11.274 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006b); a ampliação da jornada escolar para facilitar e promover mais

aprendizagens; a implantação de um sistema nacional articulado de educação (SNE); o investimento na formação inicial e continuada de professores; a melhoria das condições de trabalho para o exercício da docência (piso salarial, carreira, número de alunos por sala, infraestrutura adequada); a definição, em âmbito nacional, de padrões mínimos de qualidade; a eliminação da distorção idade/série; a avaliação da aprendizagem discente; o fortalecimento da gestão democrática da escola e do sistema e da autonomia financeira da escola e do sistema de ensino. Vale destacar que, a ampliação da jornada escolar em escolas públicas é referendada como estratégia e condição para a melhoria da qualidade do ensino fundamental (BRASIL, 2009b, 2010c).

De acordo com o CNE, a definição dos padrões mínimos de qualidade estabelecidos pela LDB, considerando as especificidades da Educação Básica e as suas etapas e modalidades, deve indicar o custo-aluno-qualidade, incluindo: a) instalações gerais adequadas aos padrões mínimos de qualidade, definidos Pelo Sistema Nacional de Educação; b) ambiente adequado à realização de atividades de ensino, pesquisa, extensão, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade; c) equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades educativas; d) biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa *online*; acervo com quantidade e qualidade suficientes para atender o trabalho pedagógico e o número de alunos existentes na escola; e) laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca; f) serviços de apoio e orientação aos estudantes; g) condições de acessibilidade e atendimento para pessoas com deficiência; h) ambiente institucional dotado de condições de segurança para estudantes, professores, funcionários, pais e comunidade em geral; i) salários dos profissionais da educação; j) relação do número de alunos por turma e por professor (BRASIL, 2009b).

De forma geral, os documentos supracitados explicitam a ideia de que é impossível avançar no debate e nas políticas para melhoria do ensino fundamental sem equacionar os desafios referentes à formação e valorização dos professores, à gestão e organização da escola e do sistema, à infraestrutura, ao financiamento da escola pública e à reorganização e ampliação do tempo escolar. Essas considerações revelam a importância e o sentido do estabelecimento de marcos regulatórios que articulem o custo-aluno-qualidade inicial (CAQi) com a garantia das condições estruturantes da melhoria da educação básica, conforme já previsto na Meta 20 do PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014b). Todavia, esses documentos também apontam que o enfrentamento dessas questões passa necessariamente pela construção de uma unidade nacional em torno da qualidade da escola pública que, por sua vez, pressupõe

a constituição de um SNE, conforme defende Saviani (2013, p. 264), que “assegure a toda a população uma educação com o mesmo padrão de qualidade”.

As considerações apresentadas nos documentos (BRASIL, 2009b, 2010c) coadunam, em alguns aspectos, com estudos e pesquisas acadêmicas que buscam apreender as condições para a oferta de um ensino fundamental de qualidade em escolas públicas numa realidade nacional caracterizada pelo federalismo e pela inexistência de um SNE que viabilize as condições e os meios para que a escola, do norte ao sul do país, cumpra com seus fins educativos. O debate que emergiu no contexto de elaboração do PNE 2014 revela uma problemática que, sobretudo nas últimas três décadas, vem desafiando pesquisadores, professores, políticos e gestores educacionais comprometidos com a escola pública de qualidade social no que concerne a assegurar o direito à aprendizagem.

Essa problemática suscita alguns questionamentos, entre eles: quais condições materiais e humanas são indispensáveis para garantia do direito social à aprendizagem na escola pública? Quais políticas podem incidir diretamente na melhoria do processo de ensino-aprendizagem? Essas indagações remetem a diversas e divergentes respostas, as quais, por sua vez, explicitam concepções de sociedade, Estado, educação e escola muitas vezes antagônicas à perspectiva da escola pública se consolidar como um *locus* privilegiado para formação integral dos sujeitos por meio da ciência e da cultura.

2.1 O processo de democratização do acesso ao ensino fundamental e as políticas para regularização do fluxo escolar

A Constituição federal brasileira de 1967, elaborada e promulgada no contexto de ditadura militar, já estabelecia a obrigatoriedade e a gratuidade da educação primária de quatro anos e a responsabilidade do Estado por assegurar esse direito. Em 1971, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5.692/71, redefiniram a duração do ensino de 1º grau de oferta obrigatória para oito anos, equivalendo-o aos então vigentes ensinos primário e ginásial. Essas duas leis contribuíram, especialmente na década de 1980, para a expansão da escola pública de 1º grau (CURY, 2005).

De acordo com Beisigel (2005), o novo ordenamento jurídico colocou para os governos o desafio de incorporar um contingente expressivo de crianças, sobretudo das camadas populares, na educação compulsória de oito anos. O autor deixa claro que, historicamente, as crianças das classes abastadas, pela sua origem social, sempre estiveram incluídas nos processos de escolarização.

Cury (2005) e Vieira (2007) afirmam que a Constituição de 1967, mesmo estabelecendo a educação como direito social de todos e a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário nos estabelecimentos oficiais de ensino para a população na faixa etária de 7 a 14 anos, contraditoriamente suprimiu a vinculação de recursos públicos para a oferta e manutenção da educação escolar, já determinada pela Constituição de 1946³.

Quer dizer: houve extensão da obrigatoriedade associada à faixa etária e ao mesmo tempo caiu a vinculação de impostos para o financiamento da educação escolar. Fala-se apenas em prestações de assistência técnico-financeira da União para com os estados (CURY, 2005, p. 838).

Dessa forma, durante a ditadura militar, o Estado brasileiro ampliou juridicamente a possibilidade da democratização do acesso ao ensino primário; contudo, na contramão da garantia do direito à educação escolar pública, retirou do texto constitucional a vinculação de recursos financeiros necessários para custear a expansão do número de vagas nas instituições públicas de ensino, ou seja, custear as condições (infraestruturais e humanas) necessárias à expansão do sistema escolar. O fim da vinculação constitucional de recursos não impediu, sobretudo a partir de 1970, a entrada de uma grande parcela da população brasileira na escola de 1º grau.

Essa situação revela que, a partir dos anos 1970, a ampliação do acesso à educação no Brasil ocorreu tendo como base um modelo de baixo gasto por aluno, o que levou à diminuição do salário real do professorado, à precariedade das condições de trabalho, ao aumento do número de alunos por turma, ao aprofundamento das desigualdades educacionais (de renda, regionais, raciais, etc.) e à baixa qualidade que predomina na maioria das escolas públicas (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2011, p. 14).

Os descompassos entre os avanços anunciados no ordenamento jurídico e os retrocessos nas políticas assumidas pelo Estado contribuíram para inviabilizar a garantia do direito público à instrução primária de qualidade em estabelecimentos oficiais de ensino. A escola, como “ponta” do sistema público de educação, assumiu a tarefa de incluir no universo da educação formal um número grande de crianças que se encontravam distantes do mundo “da escola” e, para cumprir essa tarefa, contou com professores precariamente formados e remunerados, salas de aulas adaptadas, improvisadas e superlotadas, currículo distante da realidade dos novos sujeitos (alunos e professores) e controle técnico-burocrático do MEC sobre o trabalho docente (BEISIEGEL, 2005; MONLEVADE, 2012).

³ De acordo com Monlevade (2001), a Constituição de 1946 estabelecia a vinculação de recursos resultantes dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educacionais na proporção de 10% para a União e 20% para os estados e municípios.

Nesse cenário, a conquista jurídica do acesso à escola pública não significou para um contingente significativo de crianças a possibilidade da permanência, tampouco a garantia do direito à aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, à linguagem, às ciências e aos esportes. Germano (2011) observa que esse processo contribuiu para aumentar os índices de reprovação e evasão, caracterizando a exclusão do educando dentro da própria escola primária, pois,

[...] muito embora significativos contingentes das camadas populares tenham tido acesso à escola, na verdade foi proporcionada a esses contingentes uma educação de segunda categoria, de baixa qualidade. Tanto é assim que as taxas de evasão e repetência mantiveram-se em níveis elevados (GERMANO, 2011, p. 170).

Analizando esse contexto, Franco, Alves e Bonamino (2007) denunciam que, respaldadas pela LDB de 1971, as políticas propostas pelo governo brasileiro para assegurar a inclusão dos novos grupos sociais à escola de 1º grau foram pautadas pela racionalidade técnica, em que os meios se sobrepunham aos fins. Nessa perspectiva, de acordo com os autores, as principais ações apreendidas pelo Estado para assegurar a expansão do acesso à escola pública foram, principalmente: a reforma e a adaptação dos antigos prédios escolares, a criação de cargos de administração, supervisão e orientação educacional, com formação específica para atuar na gestão da escola e do currículo escolar, e a instituição da recuperação paralela para minimizar os problemas relacionados à reprovação em massa.

Além dessas medidas, como “reconhecimento” dos diversos problemas de aprendizagem preexistentes e em antecipação dos problemas associados ao acesso de novos contingentes estudantis, observou-se a inserção, no âmbito da formação de professores, de diversas iniciativas em torno do uso da tecnologia educacional no processo de ensino e aprendizagem, numa vertente behaviorista⁴. Essas medidas estavam ancoradas numa perspectiva tecnicista⁵ de educação que, segundo Saviani (2007) e Freitas (2011), dominou as políticas para formação e atuação docente na década de 1970.

⁴ O Behaviorismo é uma vertente norte-americana da Psicologia que congrega diferentes teorias sobre o comportamento. Estas teorias têm em comum a defesa teórica e metodológica de que é possível criar e desenvolver técnicas científicas de estudo e de controle do comportamento animal e humano. Para os adeptos desta teoria, a psicologia não deveria estudar processos internos da mente, como preconizava a Psicanálise de Sigmund Freud (1856-1939), e, sim, o comportamento, pois este é visível e passível de observação por meio de uma ciência positivista (CUNHA, 2002).

⁵ De acordo com Saviani (2007a), a *pedagogia tecnicista*, instituída no Brasil no contexto político e social de ditadura militar, baseava-se “[...] no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, [...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2007a, p. 379).

Nesse contexto, a organização da escola em turnos parciais também favoreceu a implantação das políticas com foco na democratização do acesso à escola como forma de enfrentamento de garantia de mais vagas nas escolas já existentes. Assim, houve a institucionalização do atendimento escolar em três turnos diários: matutino, intermediário e vespertino (CAVALIERE, 2009). Segundo Cavaliere (2009, p. 51), essa realidade evidencia que a escola brasileira para os pobres sempre foi uma escola minimalista: poucas horas diárias, poucos espaços físicos, poucos profissionais e pouca instrução.

Em que pesem as contradições e as forças sociais e políticas em disputa, a escola pública foi sendo concebida como espaço de compensação e assistência às carências espirituais e materiais da classe trabalhadora (ALGEBAILLE, 2004). Essa opção política, conforme apontam Cunha (2009), Germano (2011) e Patto (2010), contribuiu para que nas décadas de 1970 e 1980 a produção do fracasso escolar fosse materializada em altas taxas de evasão, reprovação e não aprendizagem, bem como na depreciação dos prédios escolares e na desvalorização da profissão docente.

O raciocínio era muito simples: se a escola para o grosso da população pode ter qualidade inferior, também prédios escolares, os livros, os professores, podem ser de qualidade inferior. Em boa parte, esta concepção economicista dá início ao processo de deterioração dos resultados da escola pública, também, a incessante desqualificação salarial e profissional dos professores (LIBÂNEO, 2011, p. 77-78).

Na década de 1980, no movimento de redemocratização do país, o fracasso escolar brasileiro, atrelado às condições precárias de funcionamento, de organização dos turnos, da formação de professores e de gestão e financiamento da escola pública, foi amplamente denunciado pela sociedade civil - organizada em sindicatos de professores, associações de pesquisadores em educação e em movimentos sociais -, instaurando o debate nacional sobre políticas públicas e sobre a qualidade da escola pública. Esse movimento contribuiu para a inserção da “garantia de padrão de qualidade” na Constituição federal de 1988, art. 20, temática retomada no texto da LDB (CARREIRA; PINTO, 2007).

Segundo Libâneo (2011), no contexto de redemocratização do Brasil, o movimento de pesquisadores e de profissionais da educação em defesa da escola pública de qualidade para todos, impingido na década de 1980 pela Associação Nacional de Educação (ANDE), representou um movimento ímpar na história da educação brasileira. Sua bandeira de luta, sintetizada na Carta de Princípios da ANDE, explicitava a defesa da democratização da educação pública em todos os níveis de ensino e reconhecia que essa democratização só seria

possível com o asseguramento das condições de permanência com aprendizagem (da criança na escola) e “com a melhoria das condições de trabalho e remuneração dos professores e a reflexão dos professores sobre o papel político de suas práticas” (LIBÂNEO, 2011, p. 77).

De acordo com Oliveira (2007), ao longo das últimas três décadas acentuou-se o processo de incorporação da grande maioria da população ao sistema de ensino, praticamente superando a causa histórica e mais significativa de exclusão: a falta de escolas. A esse respeito, Beisiegel (2005, p. 101) denuncia, em estudos realizados nas décadas de 1970 e 1980, que

O esforço de ampliação da capacidade de matrículas das públicas e particulares desenvolveu-se, nas últimas décadas, sob a pressão de escassez de recursos financeiros, materiais e humanos, e sob a influência de imposições extra-educacionais, quase sempre radicadas em interesses político-eleitorais ou econômicos. A rapidez da mudança, as pressões de interesses e a escassez de recursos introduziram inúmeras distorções no crescimento da rede de escolas.

Dessa forma, o movimento de democratização do acesso à escola pública explicitou as tensões e as contradições de classes, historicamente engendradas na dinâmica social brasileira.

Se, por um lado, o primeiro indicador de qualidade incorporado na cultura escolar brasileira foi condicionado pela oferta de vagas, e um dos seus principais efeitos foi à política de expansão da oferta pela ampliação da rede escolar por outro, a ampliação das oportunidades de escolarização da população gerou obstáculos relativos ao prosseguimento dos estudos desses novos usuários da escola pública, visto que não tinham as mesmas experiências culturais dos grupos que tinham acesso à escola anteriormente, e esta não se reestruturou para receber essa nova população. Dessa forma, os obstáculos à democratização do ensino foram transferindo-se do acesso para a permanência com sucesso no interior do sistema escolar (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 9).

Entretanto, contraditoriamente, a democratização do acesso fez emergir um novo desafio para a qualidade da escola de 1º grau, qual seja: a formulação de políticas que garantissem a permanência e a “normalidade” do fluxo escolar. A garantia do acesso à escola, desarticulada das condições para que todos tivessem acesso ao conhecimento, fez com que o Brasil, apesar do aumento expressivo do número de matrículas na etapa obrigatória de escolarização, acumulasse nas décadas de 1980 e 1990 altos índices de reprovação e distorção idade/série, conforme pode ser observado na Tabela 10.

Tabela 10 - Ensino fundamental. Taxas de promoção, repetência, evasão e distorção idade/série

Brasil (1995/1996 e 1999/2000)							
Taxa de promoção		Taxa de repetência		Taxa de evasão		Taxa de Distorção Idade/série	
95/96	99/00	95/96	99/00	95/96	99/00	95/96	99/00
64,5	73,6	30,2	21,6	5,3	4,8	47,0	41,7

Fonte: Oliveira e Araújo (2005, p. 12).

Para Oliveira e Araújo (2005), no final dos anos de 1970, a reprovação e a evasão já eram identificados como os principais problemas para a não garantia da qualidade da escola pública. Esse fenômeno fez aflorar, na concepção dos autores, o debate e as políticas em torno da regularização do fluxo escolar, ou seja, da garantia da permanência e da progressão da criança na escola. Assim, nas décadas de 1980 e 1990 a reprovação e a evasão se converteram no foco das políticas educacionais para o ensino fundamental e, no âmbito dos governos estaduais e municipais, foram adotadas propostas específicas para o enfrentamento desses problemas, merecendo destaque as políticas de Ciclos de Aprendizagem (MAINARDES, 2009).

É importante destacar que, com a organização da escola em ciclos, os sistemas de ensino⁶ instituíram um novo processo de avaliação fundamentado na **aprovação continuada e/ou na aprovação automática**, rompendo com a lógica da escola seriada de exigência da aprovação para progressão de uma série a outra. Em consonância com os estudos de Barreto (2001a, 2001b), Freitas (2003), Barreto e Sousa (2005) e Mainardes (2009), é possível afirmar que, em grande medida, as políticas voltadas para a organização da escola em ciclos aparecem e se desenvolvem como forma de combater os altos índices de reprovação e de evasão no ensino fundamental.

Analisando esse contexto, Beisiegel (2005) afirma que, após meados da década de 1980, a crítica acerca da qualidade de ensino na escola pública voltou-se, prioritariamente, para os problemas de distorções causados pela reprovação e pela evasão das crianças das camadas populares já nos anos iniciais de escolarização. Assim, “[...] a busca de melhor qualidade passou a incluir a adoção de procedimentos voltados para assegurar a permanência dos alunos na escola durante toda a duração do curso. Rejeitava-se a denominada ‘pedagogia da repetência’ (BEISIEGEL, 2005, p. 13).

⁶ As primeiras redes públicas a instituírem os Ciclos de Aprendizagem foram: São Paulo (1984), Belo Horizonte (1995), Porto Alegre (1996), Brasília/DF (1997) e Goiânia (1998) (Nota da pesquisadora).

Estudos no campo das políticas para o ensino fundamental (BARRETO, MITRULIS, 1999; BARRETO, 2001a, 2001b; FREITAS, 2003; BARRETO; SOUSA, 2005; MAINARDES, 2009) evidenciam que a ação reguladora do Estado no que se refere à regularização do fluxo escolar materializou-se, entre outras maneiras, por meio da adoção de políticas e programas de ciclos de escolarização, recuperação paralela, reclassificação, promoção continuada e “aceleração” da aprendizagem. Essas medidas foram incorporadas nos artigos 23, 24 e 32, parágrafos 1º e 2º, da LDB/96 (Lei n. 9394/1996). Conforme atestam Oliveira (2007) e Oliveira e Araújo (2005), elas já vinham sendo adotadas de forma isolada em vários estados e municípios desde a década de 1980; todavia, a partir da década de 1990, por meio dos novos aparatos jurídicos, ganharam espaço e centralidade no cenário das políticas para o ensino fundamental.

Freitas (2003), Barreto e Sousa (2005) e Mainardes (2009) explicitam que as medidas supracitadas contornaram, aparentemente, os mecanismos de seletividade escolar que consistiam basicamente na reprovação e na evasão. As análises desenvolvidas por esses autores possibilitam problematizar se essas políticas e programas, isoladamente, provocaram melhorias substantivas nas condições de oferta do ensino fundamental, uma vez que na maioria dos estados e municípios que os adotaram não houve mudanças profundas nas condições de oferta do ensino e permanecem inalteradas a infraestrutura, a organização pedagógica, a formação docente e o modelo de gestão e de organização do trabalho pedagógico.

Mesmo considerando os limites e os desafios estruturais postos à democratização e à regularização do fluxo escolar no ensino fundamental, Franco, Alves e Bonamino (2007) examinam que a década de 1980 representou um marco importante para o debate acerca da democratização da escola, da sua autonomia e a do docente, da reorganização das séries iniciais (instituição do Ciclo Básico de Alfabetização - CBA), da organização do ensino de 1º grau em ciclos e do reconhecimento dos fatores intra e extraescolares como produtores de fracasso escolar.

Em linhas gerais, as políticas educacionais no período de 1983-1994 foram marcadas por dois veios principais: (a) Fortalecimento da visão de que a origem social afetava o desempenho escolar, mas que este processo envolvia a mediação de fatores intra-escolares de atualização da desigualdade social. Enfatizava-se que os mecanismos intra-escolares de seletividade eram passíveis de ser atenuados por medidas de política educacional; (b) Crítica ao paradigma da racionalidade técnica e ênfase no compromisso político e na criatividade docente como elemento central da escola inclusive e democrática (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007, p. 996).

Nos anos de 1980, a universalização e a regularização do fluxo escolar no ensino fundamental já eram temas pautados no cenário das políticas educacionais. Dessa forma, a democratização do acesso, aliada às políticas para regularização do fluxo escolar e para a permanência na escola, contribuiu para a universalização do ensino fundamental nas décadas posteriores, conforme pode ser verificado nos dados oficiais sobre o movimento de matrículas nesse nível de ensino (destacados na Tabela 11).

Tabela 11 - Ensino fundamental. Matrícula inicial. Brasil 1975-2013

Ano	Matrícula por anos (iniciais e finais)				
	Total	Anos Iniciais	%	Anos finais	%
1975	19.549.249	13.924.849	71,2	5.624.400	28,8
1980	22.598.254	16.089.731	71,2	6.508.523	28,8
1985	24.769.359	17.347.314	70,0	7.422.045	30,0
1989	27.557.542	18.851.075	68,4	8.706.467	31,6
1993	30.548.879	19.783.273	64,8	10.765.606	35,2
1996	33.131.270	20.027.240	60,4	13.104.030	39,6
1999	36.170.643	21.013.899	58,1	15.156.744	41,9
2000	35.717.948	20.201.506	56,5	15.516.442	43,5
2003	34.438.749	18.919.122	54,9	15.519.627	45,1
2005	33.534.561	18.465.505	55,1	15.069.056	44,9
2010	31.005.341	16.755.708	54,1	14.249.633	45,9
2013	29.069.281	15.764.926	54,3	13.304.355	45,7

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base em: Brasil (2014a); Oliveira (2007).

Avançado no processo de universalização do acesso ao ensino fundamental, nos anos de 1990, o debate político em torno da aprendizagem, seja por influência das pesquisas acadêmicas (CUNHA, 2009; PATTO, 2010), seja por indução dos organismos multilaterais ou pelos indicadores nacionais do desempenho discente, converteu-se, como afirmam Franco, Alves e Bonamino (2007), em tema central dos discursos e das ações do Estado brasileiro.

Para Beisiegel (2005), no final da década de 1980, quando um número expressivo de alunos das camadas populares passou a permanecer na escola até a conclusão do ensino fundamental, os aspectos referentes a não aprendizagem ficaram mais evidenciadas. Para esse autor,

Se após a obtenção dos diplomas correspondentes ao ensino básico, crianças e jovens das classes populares continuam saindo dos cursos praticamente analfabetos, é porque ainda não se conseguiu criar uma escola básica que possa responder efetivamente às conquistas populares na educação (BEISIEGEL, 2005, p. 13-14).

A democratização e a regularização do fluxo escolar no ensino fundamental foram ações importantes para a universalização da escolarização. Entretanto, sem a garantia de políticas públicas estruturantes, revelaram resultados insatisfatórios para o processo de aprendizagem. Nesse aspecto, o quadro da escola básica do início da década de 1990 denunciava uma conjuntura educacional marcada pela exclusão, seletividade, ineficácia, ineficiência e baixa efetividade das políticas públicas para o ensino fundamental (BEISIEGEL, 2005).

Nesse aspecto, ressalta-se que, de acordo com o IBG/Pnad (BRASIL, 2014e), em 2014, o percentual de crianças de 6 a 14 anos matriculadas no ensino fundamental atingiu o índice de 97,5%. Porém, há que se considerar que, nesta faixa etária, cerca de 460 mil crianças (2,5%), ainda, permanecem fora da escola. Entre esse grupo situam-se, predominantemente, as crianças negras, indígenas e deficientes, oriundas de famílias cuja renda per capita é de, no máximo, $\frac{1}{4}$ de salário mínimo. Frente a este cenário torna-se de extrema relevância social o cumprimento da Meta 2 do PNE (2014-2024) que estabelece a universalização do ensino fundamental “[...] para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada” (BRASIL, 2014b).

2.2 A universalização do acesso ao ensino fundamental e o desafio da aprendizagem

Na década de 1990, consolidou-se estatisticamente o processo de universalização do acesso da população de 7 a 14 anos ao ensino fundamental; consecutivamente a questão da aprendizagem ganhou centralidade nos debates acadêmicos, nos discursos e nas políticas, pois

O aumento quantitativo do alunado do ensino público na Educação Básica [...] gera nova qualidade. Quer dizer: os alunos não são apenas *muitos*, eles são *outros*, em termos sociais e culturais. Este fato exige que se encare o ensino em termos distintos do que se tem feito. Novos contingentes sociais passam a frequentar a escola, sem as premissas culturais de antes, quando os destinatários eram poucos e selecionados, ‘espontaneamente’, pelas condições de vida das famílias, pela localização das escolas no espaço urbano e pela distribuição das vagas oferecidas, por turno e modalidade de ensino. A ampliação do alunado implica a obsolescência de muito do que deu certo durante décadas, porque a escola tornou-se cada vez mais distante das realidades significativas para os alunos. Numa frase: os novos contingentes sociais e culturais exigem novos currículos, com tudo o que o termo implica (conteúdos, métodos, espaço, tempo etc.) Repetir o mesmo produzirá efeitos cada vez piores, a menos que sejam dissimulados pela promoção automática (CUNHA, 2007, p. 824-825, grifos do autor).

A partir do desafio posto “de ensinar tudo a todos”, explicitado pela democratização e universalização do acesso à escola pública, a aprendizagem discente passou a ser tema central no debate e nas políticas para o ensino fundamental (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Nesse contexto, a discussão sobre a qualidade da escola e do ensino deslocou-se para dentro da sala de aula. A qualidade passou a ser avaliada principalmente pela quantidade de conteúdos apreendidos em determinado tempo escolar, possível de ser medida por meio dos resultados obtidos pelos alunos em testes standardizados externos à escola.

Nesse cenário, foi criado em 1990 o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para avaliar o desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental e médio, sobretudo nas escolas públicas, por meio da aplicação de testes/provas. Sua criação teve como principal objetivo “[...] contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (BRASIL, 2002, p. 9).

Para Freitas (2009), a proposta do Saeb, como expressão da reforma educacional brasileira da década de 1990, sob a égide das orientações do Banco Mundial, ao invés de promover um amplo movimento de avaliação da educação básica, se constituiu, ao longo das duas últimas décadas, em instrumento central do governo federal de regulação/controle dos sistemas, das escolas, dos professores e do currículo escolar em nome, sobretudo, da garantia da qualidade do ensino na escola pública. Esse processo de regulação se materializa sistematicamente por meio de diretrizes, estratégias, mecanismos e instrumentos (Prova Brasil, ENEM, Provinha Brasil) que interferem, direta ou indiretamente, objetiva ou subjetivamente, nas práticas curriculares na escola.

Frente aos limites do Saeb, a sociedade civil, organizada em diferentes instituições e agentes sociais, atuou junto ao MEC para promulgação, no Governo Dilma, da Portaria n. 369, de 5 maio de 2016 (BRASIL, 2016b), que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Sinaeb com objetivo de avaliar a educação básica, considerando as diferentes dimensões (externas e internas aos sistemas de ensino e às escolas) que interferem na qualidade do processo de ensino e aprendizagem na escola pública⁷.

⁷ A proposta de Sinaeb foi elaborada após dois anos de discussão envolvendo servidores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), professores, gestores, pesquisadores e demais especialistas em educação. Entre as organizações participantes do processo estão a Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE), o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e o Fórum Nacional de Educação (FNE) (BRASIL, 2016b).

§ 1º - O Sinaeb, vinculado ao Sistema Nacional de Educação, será coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino a partir de:

I - indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos estudantes apurado em exames nacionais de avaliação e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica; e

II - indicadores de avaliação institucional concernentes a características como o perfil do alunado e do corpo dos profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura física, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, autoavaliação, entre outros indicadores contextuais relevantes, além de fornecer subsídios aos sistemas de ensino para a construção de políticas públicas que possibilitem melhoria na qualidade da educação básica - em todas as suas etapas e modalidade.

§ 2º - O Sinaeb produzirá indicadores de qualidade das condições de oferta para orientar a ação redistributiva e supletiva, técnica e financeira, do orçamento da União com relação aos Estados, Distrito Federal e Municípios e dos orçamentos dos Estados com relação aos seus Municípios, sendo uma referência para a definição do Custo Aluno Qualidade Inicial - CAQi e do Custo Aluno Qualidade - CAQ (BRASIL, 2016b, p.1-2).

A ideia central dos formuladores do Sinaeb era a de assegurar mecanismos de avaliação e aprimoramento das políticas educacionais para escola básica por meio de estudos, pesquisas e ações, envolvendo, sobretudo, contextos, recursos, processos, instrumentos, indicadores e resultados educacionais, portanto, para além dos limites apresentados pelo Ideb. Contudo, é pertinente que se destaque que, a Portaria nº 369, mesmo antes de sua implementação, foi revogada, em setembro de 2016, pelo Governo de Michel Temer (instituído em maio de 2016), por meio da Portaria do MEC n. 981, de 25 de agosto de 2016 (BRASIL, 2016c). Esse ato do governo federal reafirma a lógica de descontinuidade das políticas educacionais que historicamente, no Brasil, impossibilita a construção e consolidação de uma escola pública de qualidade para todos. Assim, é possível apostar na hipótese de que a lógica de avaliação estandardizada centrada no desempenho discente, orientadora do Saeb, ainda persistirá se fazendo hegemônica na gestão e na regulação das políticas para educação básica.

De acordo com Gentili (1996), a lógica de atrelar qualidade da educação básica aos resultados da avaliação estandardizada teve sua origem nos anos de 1970 nos Estados Unidos da América e foi introduzida na América Latina na década de 1980. No caso brasileiro, o discurso conservador e funcionalista disseminou a ideia de que a suposta falta de qualidade das instituições públicas, entre elas a escola, estava atrelada à incompetência da gestão pública em administrar e avaliar tecnicamente os serviços oferecidos e os resultados obtidos.

Para Gentili (1996), nos anos 1990 o discurso⁸ sobre a qualidade se impôs de forma definidora no cenário das políticas para educação pública. Esse discurso, por sua vez, estava ancorado nas mudanças na organização do Estado brasileiro⁹ no contexto da reestruturação produtiva (GENTILI, 1996; EVANGELISTA, 2013), movimento que favoreceu, no campo educacional, a consolidação de uma concepção de qualidade cuja lógica estruturante estava nas ideias e nos princípios de eficiência e produtividade do mundo empresarial, em oposição à ideia de democratização da educação e do conhecimento como estratégia de construção e consolidação de uma esfera pública democrática, conforme defendido pela sociedade civil na década de 1980.

Evangelista (2013) enfatiza que, no que se refere ao sistema público de ensino, o que apareceu como central no processo de reforma do Estado, com base na lógica neoliberal de gestão, foi a redefinição da função social da escola para sustentar as mudanças advindas da reestruturação produtiva. Segundo Fonseca (2009), a reforma do Estado brasileiro, iniciada no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), visava interferir diretamente na educação e na escola pública. Para tanto, foi instalado sob a coordenação do Ministério da Educação “um ciclo nacional de estudos visando subsidiar o Plano de Ação do governo para o período 1990-1995” (FONSECA, 2009, p, 165). O plano afirmava, em seus princípios, o compromisso do Estado com a qualidade social da educação, referendada como elemento central e estratégico para a cidadania e para fazer frente às demandas da modernidade

[...] a alusão à modernidade dizia respeito à intenção de adequar a educação conforme a nova estrutura ideológica e organizacional de Estado, inspirada nas reformas inglesas cuja ênfase estava na afirmação da hegemonia política do neoliberalismo, com suas estratégias de Estado mínimo, descentralização administrativa e forte controle dos sistemas nacionais de avaliação (FONSECA, 2009, 166-167).

Na lógica instaurada pelo Plano de Ação do governo Collor, as políticas a serem implantadas pelo Estado para a qualidade da escola pública deveriam assegurar o máximo de desempenho no que se refere à racionalização dos insumos educacionais, entendidos como: recursos humanos e materiais; manutenção da rede física; adoção de medidas para neutralizar

⁸ Ver: Gentili (1996, p. 117).

⁹ Nos anos 90, no contexto das relações internacionais constituído após o Consenso de Washington, formou-se a ideia hegemônica de que o Estado – sobretudo nos países periféricos – deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente com os organismos internacionais. A reforma nas suas estruturas e no seu aparato de funcionamento consolidou-se por meio de um processo de desregulação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, da reforma dos sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando-se seus serviços, sob a justificativa de otimizar recursos (MARTINS, 2001).

a repetência e garantir a permanência do aluno na escola; estabelecimento de conteúdos nacionais mínimos, enriquecidos por contribuições regionais e locais, e implantação de um processo de avaliação permanente dos currículos e do desempenho da escola e dos alunos. Estas medidas, na perspectiva apontada pelo Plano, constituiriam um investimento na qualidade do produto da ação educativa, ou seja, no processo de ensino e de aprendizagem (FONSECA, 2009).

Em paralelo com a elaboração do Plano de Ação do governo federal, conforme analisam Fonseca (2009) e Evangelista (2013), a qualidade da educação e do ensino foi amplamente debatida em ciclos de estudos que congregavam pesquisadores em educação, professores, entidades e movimentos sociais, administradores dos diversos sistemas de ensino e representantes do empresariado nacional. Os ciclos de debates culminaram na realização, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em 1991, do Simpósio Nacional “Qualidade, Eficiência e Equidade na Educação Básica” e, posteriormente, do Seminário Nacional sobre Medidas Educacionais, organizado pelo Inep.

Fonseca (2009) observa que o documento com as sínteses dos debates travados nesses eventos foi encaminhado ao Ministério da Educação para subsidiar a reformulação do projeto de lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nele, a ideia de qualidade educacional ficou expressa na ideia de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, conforme orientava o relatório da Unesco para educação (DELORS, 2000). Ainda, segundo a autora,

Na definição da pauta mínima, deve o Ministério atuar com base em definições consensuais de satisfação de necessidades básicas de aprendizagem. Essas não podem mais ser referenciadas com categorias difíceis de serem identificadas e aferidas – como, por exemplo, a formação do espírito crítico –, mas por aspectos concretos que permitam o salto para a racionalidade tecnológica, que determinou mudanças produtivas nas ilhas da modernidade (FONSECA, 2009, p. 166).

O documento reiterava que a qualidade da educação deveria ser resultado da aprendizagem discente aferida por meio de índices. Admitia-se, naquele contexto, que a qualidade educacional se produziria pela definição de objetivos educacionais que pudessem ser quantitativamente aferidos. Essa concepção estava em consonância com as orientações e recomendações da Conferência Internacional de Educação, realizada no ano de 1990 em Jomtien, Tailândia. Com base nas concepções e proposições delineadas no documento, o Ministério da Educação elaborou o Plano Decenal de Educação Para Todos (BRASIL, 1993).

Para Fonseca (2009), o Plano assumiu as orientações e as metas definidas pelos organismos multilaterais¹⁰, sobretudo o Banco Mundial. Nesse contexto, dentre as principais linhas de ação assumidas pelo Estado brasileiro, destacam-se: a) a prioridade conferida à ampliação e universalização do ensino fundamental, em detrimento do ensino médio e da educação infantil; b) A proposição de ações para a qualidade do ensino, com ênfase na implantação de um sistema nacional de avaliação da educação básica (FONSECA, 2009).

No decorrer da década, essas políticas foram confirmadas pela aprovação do Fundef, pela institucionalização do Saeb e pela centralidade conferida à avaliação nos textos da LDB e do PNE 2001, produzindo-se o consenso em torno das condições que assegurariam a qualidade da escola, do ensino e da aprendizagem. Entre essas condições ganharam centralidade a gestão dos sistemas de ensino e da escola, os currículos, os livros didáticos, a avaliação em larga escala e a formação docente (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002; EVANGELISTA, 2013).

As duas administrações do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2003, contribuíram para consolidação dessa racionalidade técnica neoliberal como princípio orientador da gestão do Estado e das políticas públicas, principalmente para a educação. Nesse sentido, no governo de FHC,

[...] princípios como os de qualidade e autonomia, postos como centrais, ficariam circunscritos a essa visão gerencial, pautada na atuação da escola como instância administradora de verbas, currículo, métodos, formas organizacionais e recursos definidos a partir de cima; na atuação dos professores como executores das tarefas aí implicadas; e dos pais e ‘comunidade’ como colaboradores, especialmente no sentido da fiscalização e cobrança da atuação pré-fixada da escola e dos professores (ALGEBAIL, 2004, p. 212).

Analisa Fonseca (2001, 2009) que, em 1998, no movimento de consolidação da reforma educacional, o MEC assinou com o Banco Mundial (BM) um acordo de financiamento para a melhoria da qualidade das escolas de ensino fundamental das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. O acordo previa a adoção do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) pelas redes públicas de ensino dessas regiões, que

¹⁰ “O Banco Mundial, cuja forma institucional de atuação, de instância financiadora de projetos, garante uma forma estratégica de intervenção nas políticas dos Estados nacionais, no sentido do controle orçamentário e da indução das ações contidas nos acordos do FMI. A Unesco, nesse caso, cumpre papel também relevante ao atuar em uma produção padronizada de informação, conhecimento e relações permanentes de assessoria e orientação capazes de balizar a atuação governamental dos países no sentido das “necessidades” definidas como próprias da escala mundial de organização social. É dessa maneira, ou seja, encarnadas em relações, projetos e práticas, que as ideias relativas ao desenvolvimento se infiltraram mais eficientemente nos “modos de operar” a economia, o próprio Estado e as variadas formas de controle social” (ALGEBAIL, 2004, p. 2010).

pressupunha a utilização de métodos e técnicas de planejamento estratégico empresarial para nortear as ações pedagógicas, administrativas e financeiras das escolas. Nos anos posteriores, ele passou a ser o documento orientador da gestão escolar, embora a LDB/96 apontasse (aponte) o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como um dos instrumentos para a gestão democrática da escola pública e para a qualidade da educação básica.

A instauração dessa lógica caminhou (caminha) na contramão da autonomia pedagógica da escola para definir e instituir coletivamente o seu PPP, descaracterizando a luta histórica da sociedade civil, organizada em entidades de pesquisa e sindicatos dos trabalhadores em educação, pela defesa desse direito.

Na lógica estruturante do PDE, a qualidade da escola e do ensino seriam alcançadas pela adequação dos insumos escolares (pacotes didáticos, equipamentos), pelo repasse de dinheiro direto à escola, por meio Fundo de Desenvolvimento da Escola Básica (Fundescola), e por um modelo de gestão gerencialista capaz de utilizar esses insumos eficientemente.

O PDE-escola, portanto, afirmava a pura racionalidade técnica, contradizendo o sentido político que os educadores requeriam para um projeto escolar de qualidade. No entanto, recebeu amplo apoio técnico e financeiro do MEC e das administrações estaduais, o que possibilitou a sua instalação definitiva nas escolas. Sendo negociado como um projeto de longo prazo, a influência do FUNDESCOLA ultrapassou as fronteiras do governo de Fernando Henrique Cardoso, pelo fato de que, por força do acordo, seu término fora previsto para o ano de 2010 (FONSECA et al., 2004, p. 170).

Verifica-se que a perspectiva da qualidade educacional defendida na gestão de FHC se sustentava numa racionalidade funcionalista, sintetizada, segundo Gentili (1996, p. 149), pela seguinte lógica argumentativa:

1. A qualidade é uma variante que se mede;
2. A qualidade da educação se mede através de provas padronizadas;
3. Medir a qualidade melhora a qualidade;
4. A difusão em massa dos resultados da medição da qualidade melhora a qualidade;
5. Medir a qualidade da educação constitui uma decisão política que implica em apostar na transparência e na responsabilidade da função pública; e
6. Medir a qualidade da educação não é caro.

Essa perspectiva de qualidade orientada em função e para os testes estandardizados direcionou, no âmbito das políticas para a educação básica, o processo de implantação de índices e medidas próprias das relações mercantis para aferir e regular a qualidade da escola pública por meio do desempenho discente nos testes. Nesse contexto, o Saeb assumiu um

caráter de política de governo, sobretudo, no sentido de mensurar o desempenho dos alunos do ensino fundamental (3ª e 4ª séries) e do ensino médio (3ª ano).

A criação do Saeb foi inserida nas ações do Estado neoliberal brasileiro para imprimir eficiência aos sistemas públicos de ensino, sem, contudo, alterar a lógica excludente que sustenta e mantém as relações de desigualdade na sociedade e na escola. A avaliação externa da aprendizagem discente tornou-se uma forma de regulação das ações dos entes federados à lógica das políticas traçadas pela União. Somou-se a essa política a descentralização administrativa, isto é, a transferência para estados e municípios da responsabilidade pela educação básica. Dessa forma, descentralizar e avaliar tornaram-se eixos estruturantes das políticas para a qualidade (SILVA, 2009).

A década de 1990 foi marcada ainda pela crítica ao Estado interventor ou “Estado do Bem-Estar Social”, tido pelos arautos das reformas neoliberais como ineficiente e centralizador, incompetente para gerir com qualidade as instituições públicas. Na concepção de Martins (2001), a descentralização da gestão dos serviços públicos tornou-se o centro do debate sobre o papel do Estado na sociedade brasileira. Instaurou-se um consenso nacional e internacional de que a crise econômica e social dos anos 1990 era resultante da centralização do Estado e, em virtude dessa, os baixos rendimentos escolares indicavam a necessidade de reorganizar sob novas bases a ação estatal no campo da educação básica.

A lógica que presidiu a reforma educacional, no âmbito da Reforma do Estado, empreendida por Bresser-Pereira, apresentou a educação e a escola como responsáveis pela produção dos problemas socioeconômicos. Sua falta ou sua má qualidade foram os argumentos detonadores de uma onda reformista após 1990, cuja intenção era produzir a educação e a escola que solucionassem tais problemas (EVANGELISTA, 2013, p. 17).

Nesse contexto, a descentralização passou a ser defendida como um mecanismo importante para sanar os problemas da educação pública. Os municípios, em consonância com as determinações da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, tornaram-se responsáveis pela oferta da educação infantil e do ensino fundamental, sem a regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, que, teoricamente, permitiria aos governos municipais a garantia de um padrão básico de qualidade para funcionamento da escola pública (CURY, 2005).

A municipalização do ensino fundamental como uma das dimensões da descentralização política se sustenta, segundo Azevedo (2002), numa lógica “economicista-instrumental” de transferência de responsabilidade para que os estados e os municípios

resolvam de forma “autônoma” os problemas estruturais que historicamente afetam a escola pública. A Constituição de 1988 já estabelecia o ensino fundamental como direito subjetivo, atribuindo aos municípios, como entes responsáveis, prioritariamente, a garantia desse direito.

No ensino fundamental, no contexto do Fundef, o processo de descentralização fez com que ocorresse uma redistribuição significativa de matrículas entre as redes de ensino nos diferentes entes federativos, conforme pode ser observado na Tabela 12.

Tabela 12 - Matrículas no Ensino Fundamental por dependência administrativa (1996 e 2014)

Matrículas no Ensino Fundamental				
Rede de Ensino	1996		2014	
	Números	%	Números	%
Federal	33.564	0,10	23.306	0,09
Estadual	18.468.772	55,77	8.018.227	28,7
Municipal	10.921.037	32,56	15.941.124	56
Privada	3.707.897	11,19	4.477.010	15,7
Total	33.131.270	100	28.459.667	100

Fonte: BRASIL/INEP (2009, 2015).

Os dados apresentados na Tabela 12 evidenciam que ao longo de duas décadas ocorreu uma expressiva transferência de matrículas do ensino fundamental das redes estaduais para as municipais. A União manteve sua pouca participação na oferta deste nível de ensino; contudo, contraditoriamente, assumiu o papel regulador dos sistemas de ensino e da escola por meio do monitoramento dos resultados do desempenho escolar, utilizando para tanto o Saeb. Nessa lógica, a avaliação externa da aprendizagem converteu-se no principal, senão no único, instrumento nacional de acompanhamento e, sobretudo, de controle dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas públicas brasileiras. O Estado ideologicamente defende que por meio desse controle externo é possível assegurar em escala nacional a qualidade da escola e do ensino sem que se rompa com a lógica da municipalização (MARTINS, 2001). Assim,

De um modo geral, as denominadas avaliações em larga escala partem de pressupostos identificados com medidas da qualidade da educação, estabelecendo mecanismos que permitam quantificar diversos produtos do processo educativo. Estão baseados em desenhos de instrumentos que visam medir a qualidade dos sistemas de ensino, com ênfase nos indicadores de qualidade de produto, entendido como aprendizagem dos alunos e qualidade do processo de ensino, compreendido como a implementação de medidas de acesso, índices do fluxo escolar, como características da escola e de investimentos financeiros na área (MARTINS, 2001, p. 31-32).

Essa perspectiva orientou, no campo educacional, as reformas idealizadas e desencadeadas no governo de FHC, nos anos de 1995 a 2002. A ideia de medir a qualidade da escola e do ensino por testes standardizados faz parte de uma totalidade maior, qual seja: adequar a escola a um padrão de qualidade e eficiência para atender ao campo produtivo, sem, contudo, alterar substancialmente o papel do Estado no tocante aos investimentos financeiros, bem como às condições materiais da escola e da carreira e trabalho docente.

Pouco importa os saberes, se a escola como um todo desenvolve valores humanos, se caminha para o entendimento da qualidade no sentido social, se desenvolve projeto com aqueles que têm limitações. O que conta são os números e não a forma ou o processo de como os números foram gerados (SILVA, 2009, p. 221).

Essa concepção justificou e legitimou a implantação de um sistema de avaliação centrado em aferir a qualidade do ensino e da escola pela quantificação do domínio de conhecimentos, códigos, linguagens e raciocínio lógico próprios da natureza da formação escolar, desconsiderando ou ocultando as condições culturais e materiais (vida familiar, ambiência cultural, hábitos de leitura, condições de transporte, de alimentação, de acessibilidade a livros diversos, acesso a equipamentos tecnológicos) que também interferem nos processos de escolarização.

Para Oliveira e Araújo (2005, p. 18), os testes padronizados são instrumentos necessários, mas insuficientes para a melhoria da qualidade de ensino. Ademais, há questões de ordem metodológica que dificultam a análise a respeito dos impactos dos insumos educacionais, do contexto socioeconômico e cultural e das práticas escolares sobre a aprendizagem dos alunos. Assim, a verificação¹¹ do desempenho escolar desconectada de outras condições determinantes que incidem nos resultados aferidos induz à cobrança e à culpabilização da escola, dos professores, dos alunos e da comunidade pela “baixa qualidade” e “ineficiência” da educação.

Há que se destacar ainda, em consonância com Zanardini (2014), que o baixo desempenho dos alunos nos testes é utilizado, em grande medida, para justificar ou ocultar os problemas sociais (pobreza, exclusão social etc.) que configuram a sociabilidade brasileira sob a égide do capitalismo dependente. Dessa forma,

¹¹ Para Zanardini (2014, p. 70), “[...] o processo avaliativo engloba os aspectos referentes ao julgamento e também a tomada de decisão justamente por diferenciar da mera verificação, esta última entendida como uma ação que “congela” o objeto, pois se encerra no momento em que se chega à conclusão de que o objeto, a coisa ou a situação possui determinada configuração.”

[...] a avaliação levada a cabo pelas classes dominantes, diretamente ligada à manutenção da sociabilidade baseada na desigualdade, intenta a conservação da dominação do homem pelo homem, por mais que, entre seus argumentos ideológicos, propague um ajuste social via educação (ZANARDINI, 2014, P. 74).

Silva (2009) afirma que a reforma educacional idealizada e implementada no governo de FHC estava articulada com as orientações do Banco Mundial (BM), cuja ideia de qualidade da escola e de ensino aproxima-se do conceito e da concepção de qualidade emanados pelo mundo dos negócios. De acordo com o BM,

[...] la calidad de la educación es difícil de definir y de medir. En una definición satisfactoria deben incluir los resultados obtenidos por los alumnos [...]. Los resultados de la educación se pueden mejorar mediante la adopción de cuatro importantes medidas: a) el establecimiento de normas sobre los resultados de la educación; b) la prestación de apoyo a los insumos que, según se sabe, mejoran el rendimiento; c) la adopción de estrategias flexibles para la adquisición y la utilización de los insumos, d) la vigilancia de los resultados (BANCO MUNDIAL apud SILVA, 2009, p. 222).

A compreensão de qualidade educacional explicitada pelo BM coaduna-se com a ideia de mensuração da aprendizagem por meio de índices de desempenho e de rendimento escolar dos alunos e das escolas aferidos em testes standardizados. Seguindo uma lógica unidimensional, as políticas para a melhoria da escola pública partem do pressuposto de que a avaliação contribui para alterar o processo de ensino aprendizagem, o currículo e a prática docente e, conseqüentemente, produz resultados satisfatórios na aprendizagem.

Leher (1998) enfatiza que, em decorrência do processo de reestruturação produtiva, o BM se tornou a principal organização multilateral com autoridade para atuar e orientar nas políticas de Estado no sentido de reforma educacional. Seu papel e poder atualmente, segundo o autor, sobrepõe-se ao da Unesco¹².

É importante destacar que a realidade política e econômica de cada país determinou o grau de adesão às ideias e à agenda neoliberal. Por isso, mesmo considerando o alcance hegemônico das políticas implementadas pelos países capitalistas desenvolvidos, sob a orientação dos organismos multilaterais, cada país imprimiu sua própria dinâmica no processo de adoção de políticas econômicas, sociais e educacionais com foco na minimização do papel interventor do Estado na economia e nas questões sociais, bem como na maximização do processo de regulação e de controle social.

¹² Segundo Leher (1998), a Unesco, mesmo com seus limites institucionais, apresentava, se comparada ao BM, uma agenda importante no que se refere ao direito à educação e à democratização da educação pública.

No Brasil, o ideário neoliberal conservador foi apropriado pela burguesia nacional e pelos partidos de direita como estratégia para impulsionar o crescimento econômico, por meio da abertura e da desregulamentação do mercado interno ao capital industrial e, principalmente, ao financeiro para resolver a “inoperância”, a burocracia e o “peso fiscal” da gestão pública. Assim, o neoliberalismo apareceu e se consolidou no cenário político e econômico brasileiro como a solução tanto para os problemas do mercado como para imprimir uma nova lógica de atuação por parte do Estado, permeando as políticas de reforma educacional brasileira seja para educação básica seja para o ensino superior.

Na educação básica, a avaliação externa do rendimento escolar tornou-se um dos eixos estruturantes dessa reforma¹³, um instrumento estratégico para a definição de políticas de regulação estatal acerca da qualidade da educação e da escola pública, à medida que fornecia dados para o Estado intervir na escola e conclamar a participação e a responsabilização da sociedade civil frente aos resultados produzidos pelas instituições escolares.

A ideologia neoliberal brasileira, pautada na ideia de que a qualidade da educação básica exigiria a participação e responsabilização de todos (gestores educacionais, professores, família, indivíduos, empresas privadas, entidades e organizações), evocava práticas de responsabilização social que, conforme analisa Afonso (2009), constituíram uma nova forma de regulação centrada na avaliação externa, na prestação de contas e a na responsabilização dos indivíduos (*accountability*)¹⁴.

Nesse cenário, as palavras qualidade, participação, regulação e avaliação tornaram-se conceitos-chave para os idealizadores da reforma educacional brasileira e

[...] sai de cena o Estado-executor, assumindo seu lugar o 'Estado-regulador' e o 'Estado-avaliador'. Essa mudança de paradigma exige uma verdadeira reengenharia do setor público. Trata-se da difícil tarefa de substituir controles burocráticos por uma nova cultura gerencial, que incorpora a política de avaliação como elemento estratégico da gestão pública (CASTRO apud COELHO, 2008, p. 8).

Franco, Alves e Bonamino (2007, p. 998-999) apontam que entre as principais políticas adotadas pelo governo de FHC, que influenciaram na oferta e na organização do ensino fundamental, destacam-se: o aprimoramento da avaliação nacional com o

¹³ A reforma educacional brasileira desencadeada a partir da década de 1990 teve como principais eixos estruturantes as intervenções: no currículo, na gestão da escola, na formação de professores e na avaliação (Nota da pesquisadora).

¹⁴ Sem tradução exata para o português, para Afonso (2009), a *accountability* vem se constituindo numa das mais fortes expressões das políticas de regulação da educação instituídas nos países europeus e latinoamericanos. De acordo com o autor, esse conceito sintetiza três variáveis estruturantes das reformas educacionais: a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização.

desenvolvimento do Saeb; a mudança na lógica do financiamento com a implantação do Fundef¹⁵, instituído pela Emenda Constitucional n. 14, de setembro de 1996; a ampliação do processo de municipalização do ensino fundamental, induzida principalmente pelo repasse de recursos associado ao número de alunos matriculados nesse nível de ensino, e a atenção ao fluxo escolar. Para os autores, as políticas adotadas ao longo da década de 1990 podem ser apreendidas, de forma geral, em três aspectos:

- a) Revalorização da racionalidade técnica, desta vez concentrada no financiamento, atividade meio com a qual se almejava equacionar os problemas de acesso e de qualidade do sistema educacional.
- b) Ênfase no Ensino fundamental.
- c) Valorização da política educacional baseada em evidências, o que se expressou por meio da ênfase em avaliação, o que não deixa de ser uma forma de acionar mecanismos de racionalidade técnica em outros domínios da política educacional (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007, p. 1000).

Os autores em pauta afirmam ainda que, por um lado, sob o ponto de vista dos resultados, as políticas para o ensino fundamental dos anos 1990 caracterizaram-se por assegurar condições para a universalização desse nível de ensino e para a melhoria do fluxo escolar; por outro, não foram eficazes para garantir as condições para oferta de um ensino fundamental de qualidade, no que se refere ao direito à aprendizagem. Não foram assegurados os padrões de qualidade necessários para que o professor ensinasse e para que o sujeito da aprendizagem (o aluno) conseguisse, pela mediação da escola pública, apropriasse dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, pressuposto fundante da educação como direito social subjetivo.

Algebaile (2004) afirma que na gestão de FHC, em decorrência da redução do papel do Estado na esfera social, a escola pública foi convocada a assumir, em consonância com a lógica neoliberal, tarefas nitidamente de assistência social.

Quanto às ‘tarefas’ que migram para a escola, convém, ainda, esclarecer que não se trata necessariamente de ações concretas plenamente realizadas. Em geral, são arremedos de ação, cujos efeitos principais são: o deslocamento do ensino de sua posição central na escola e a dissimulação da ausência e das omissões do Estado, de maneira a parecer que problemas sociais,

¹⁵ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) foi implantado em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao ensino fundamental (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), que subvinculou a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. A Constituição de 1988 vinculou 25% das receitas dos estados e municípios à educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de estados e municípios) ficaram reservados ao ensino fundamental.

econômicos e de saúde, entre outros, decorrem da ‘carência educacional e cultural do povo’ (ALGEBAILLE, 2004, p. 15).

Além do Fundef, ações de apoio técnico e financiamento, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa de Aceleração de Aprendizagem (PAA) e o Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) contribuíram para a universalização do ensino fundamental. O PDDE, instituído em 1995, destina-se ao repasse regular de recursos financeiros diretamente para as escolas públicas estaduais e municipais e para escolas privadas de educação especial, conforme o número de alunos matriculados. Os repasses são condicionados à existência de algum tipo de associação (de pais e mestres, conselho escolar, cooperativa escolar, etc.), constituída como pessoa jurídica de direito privado, de maneira a funcionar como uma Unidade Executora a quem cabe o controle da aplicação dos recursos. O Programa tem como finalidade precípua

Contribuir para o provimento das necessidades prioritárias dos estabelecimentos educacionais beneficiários, como a aquisição de material permanente; manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar; aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola; avaliação de aprendizagem; implementação de projeto pedagógico; e desenvolvimento de atividades educacionais (BRASIL/PORTAL FNDE, 2015).

O PAA, criado pelo governo federal em 1997, configurou-se numa parceria público-privada financiada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), destinada aos municípios que apresentassem um alto índice de distorção idade-série, com foco na regularização do fluxo escolar. De acordo com Relatório do MEC, o

Programa contribui de forma decisiva para a correção do fluxo escolar, através da oferta de oportunidades para superação das dificuldades de aprendizagem acumuladas por anos perdidos com repetência e evasão, proporcionando assim, a retomada do percurso escolar e a liberação de vagas, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2000, p. 35).

O Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) foi implantado em 1998 como um programa do MEC financiado com recursos do governo federal e de empréstimos do Banco Mundial, a ser desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. Segundo Algebaile (2004, p. 221-222), o Programa apresentava como objetivo o desenvolvimento de ações para a melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, em zonas de atendimento prioritário formadas

por microrregiões definidas pelo IBGE, a fim de ampliar a permanência das crianças nas escolas públicas e sua escolaridade.

Uma análise geral do governo de FHC permite que se verifique que as políticas implementadas não objetivaram assegurar as condições materiais e humanas para a oferta de ensino de qualidade, portanto, para que a escola cumprisse o seu papel social de formação científica, cultural e ética. Foram asseguradas as condições para universalização do ensino fundamental e, contraditoriamente, não foram asseguradas as condições para a universalização do conhecimento e da aprendizagem.

Libâneo (2011), com base na análise de Torres (2001), afirma que a Declaração produzida na Conferência Mundial de Educação para Todos, alicerçada nas concepções e orientações do Banco Mundial, patrocinador do evento, apresentou uma visão “encolhida” de educação,

[...] ou seja: a) de educação para todos para educação dos mais pobres; b) de necessidades básicas para necessidades mínimas; c) da atenção à aprendizagem para a melhoria e avaliação dos resultados do rendimento escolar; d) da melhoria das condições de aprendizagem para a melhoria das condições internas da instituição escolar (organização escolar) (LIBÂNEO, 2011, p. 78).

De acordo com o autor, essa lógica “encolhida” orientou as principais políticas públicas para a educação básica nos governos brasileiros pós década de 1980 em diferentes contextos políticos. Em consonância com a análise de Libâneo (2011), constata-se que esse movimento pôde ser observado no Plano Decenal de Educação para Todos, do governo de Itamar Franco (1992-1995) e nas políticas e diretrizes dos dois governos de FHC (1995-2002), marcadamente no processo de universalização do ensino fundamental, na lógica dos fundos de financiamento, na descentralização da gestão, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no sistema nacional de avaliação, na política nacional do livro didático e na formação de professores.

2.3 Continuidade e descontinuidade das políticas para o ensino fundamental: política de avaliação e de ampliação da jornada escolar

Franco, Alves e Bonamino (2007), ao analisarem as políticas educacionais do governo Luís Inácio Lula da Silva (Governo Lula) (2003-2010), observaram que, apesar de algumas descontinuidades, as políticas implementadas apontaram para a continuidade do modelo de

avaliação instituído pelos governos anteriores. Essa perspectiva ficou evidenciada no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (BRASIL, 2007a), principal instrumento norteador das políticas para a educação básica, lançado pelo governo federal em 2007; nele consubstanciou-se o atrelamento entre qualidade de ensino e os resultados do desempenho escolar apurados pelo Saeb e materializados no Ideb. Postula-se

[...] que o Poder Político, com base no IDEB, atue nas escolas mais fragilizadas. Trata-se do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE-Escola), antiga ação do Ministério da Educação que, de abrangência restrita, ganhou escala nacional. O PDE-Escola é uma ação de melhoria da gestão escolar fundamentada centralmente na participação da comunidade. No PDE-Escola, a comunidade é diretamente envolvida em um plano de autoavaliação que diagnostica, traça um plano estratégico orientado em quatro dimensões: gestão, relação com a comunidade, projeto pedagógico e infraestrutura. O plano estratégico define metas e objetivos e, se for o caso, identifica a necessidade de aporte financeiro suplementar (BRASIL, 2007a, p. 25).

O PDE foi estruturado por meio de trinta (30) ações: dezessete (17) para a Educação Básica; cinco (5) para a Educação Superior; sete (7) para as modalidades de ensino; e uma (estágio) que se refere simultaneamente ao ensino médio, à educação tecnológica e profissional e à educação superior. De acordo com o governo, o Plano “[...] reúne um conjunto de iniciativas articuladas sob uma abordagem do sistema educativo nacional, cuja prioridade é a melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2007a, p. 16).

Para Saviani (2007b), a ênfase em ações que supostamente garantiriam a qualidade da escola pública de educação básica fez com que o PDE repercutisse nacionalmente.

E isso veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos. Esses clamores adquiriram maior visibilidade com as manifestações daquela parcela social com mais presença na mídia, em virtude de suas ligações com a área empresarial. Tal parcela só mais recentemente vem assumindo a bandeira da educação, em contraste com os educadores, que apresentam uma história de lutas bem mais longa (SAVIANI, 2007b, p. 1242-1243).

Assim, no âmbito da educação básica, as políticas do governo Lula centraram-se, portanto, no PDE, que tem como um dos principais programas de transferência voluntária de recursos aos estados e municípios o Plano de Ações Articuladas (PAR), de caráter plurianual. Na perspectiva da qualidade do ensino, o PAR focalizou as seguintes dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de apoio escolar, práticas pedagógicas, avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Evangelista (2013, 2014) também observa algumas continuidades entre os governos da década de 1990 e os instituídos na década de 2000 (Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff). Nessa perspectiva, a autora afirma que,

Duas heranças fundamentais de Cardoso foram continuadas por Lula: uma refere-se ao crescimento da privatização do ensino superior, inclusive sob a medida de concessão de bolsa de estudo; outra diz respeito à política de oferta de formação docente, majoritariamente por escolas particulares e sob a forma de EaD. Dessas duas heranças, a segunda é a que nos interessa diretamente. No que tange ao papel do Estado no provimento do preparo docente o governo Lula foi mais pródigo, mas não necessariamente melhor (EVANGELISTA, 2014, p. 139).

Dessa maneira, como estratégia para melhoria do ensino público, os programas de formação docente tornaram-se uma das principais marcas do governo Lula. Em 2009, por meio do Decreto n. 6.755, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009e). Nesse contexto, foram implementados diferentes programas e ações voltados à formação inicial e continuada, entre eles: os programas de formação de professores alfabetizadores (Gestar e Proletramento), os de formação de gestores educacionais (Pradime), os programas para formação geral por meio da Plataforma Paulo Freire e o Programa de Incentivo à Iniciação a Docência (Pibid). Houve ainda a transformação dos Institutos Federais de Educação Tecnológica (Ifet) em instituições também voltadas à formação de professores (MEDEIROS, 2012; EVANGELISTA, 2014).

Os objetivos dessa política nacional evidenciam a lógica de que seria possível tornar esse profissional “capaz” de atuar e resolver as questões pedagógicas e políticas postas por contextos diversos: educação especial, alfabetização, educação de jovens e adultos, educação indígena, diversidade cultural e étnico-racial, educação do campo, educação integral, etc. Essas questões, articuladas à agenda dos organismos multilaterais para a educação básica nos países em desenvolvimento, foram objetos dos programas e ações de formação docente, sobretudo no segundo mandato do presidente Lula. A política de formação, conforme analisa Medeiros (2012), foi materializada principalmente mediante cursos básicos de qualificação ou especializações, a maioria na modalidade de EaD (Educação a Distância).

A formação de professores configurou-se em uma questão de Estado, mobilizadora de discursos e de políticas, o que, de acordo com Evangelista (2014), contribuiu para instaurar o consenso em torno da ideia de que o Estado tinha interesse na melhoria da educação e da formação docente. Para a autora, esse discurso ocultou um cenário educacional marcado pelo

aumento de exigências sobre o trabalho docente, revelado pela contínua e histórica intensificação e precarização do trabalho. Assim,

[...] para velar as determinações econômicas que estão na origem da produção dos problemas sociais – e também da solução – a educação é chamada a explicá-la e, mais, a resolvê-la. A mágica operada permite, discursivamente, atribuir-se ao professor o condão da redenção social pela via educacional (EVANGELISTA, 2014, p. 141).

A autora menciona que, no cenário das políticas para a melhoria da qualidade da escola pública, a continuidade se expressa na aproximação/reprodução das orientações dos organismos multinacionais, ou seja, na busca da qualidade de ensino por meio da utilização de índices de avaliação oriundos de testes standardizados e na expansão das parcerias público-privadas para a aquisição de material didático, para a complementação das atividades pedagógicas nas escolas com jornadas ampliadas (Programa Mais Educação) e para a formação de professores.

O Governo Lula não se afastou dessa lógica, ao contrário, fê-la recrudescer e mesmo renovou-a com programas ainda mais afeitos à sustentação das relações capitalistas de produção. No caso das políticas sociais, citamos como exemplo o *Programa Mais Educação* [...], a proliferação de parcerias público-privadas que invadiram as redes públicas de ensino [...] (EVANGELISTA, 2013, p. 19; grifo da autora).

Para Soares e Xavier (2013), além de dar continuidade à política de avaliação dos governos anteriores, a gestão do presidente Lula intensificou o controle sobre a escola por meio da implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹⁶, instituído pelo Inep para monitorar o fluxo e o rendimento escolar dos alunos das escolas públicas.

Art. 3 - A qualidade da Educação Básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, com base nos 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).

¹⁶ O Ideb foi instituído oficialmente, com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto n. 6.074, de 24 de abril de 2007. Como indicador de qualidade, combina os resultados de desempenho nas provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) com as taxas de aprovação de cada uma das unidades – escolas e redes – para as quais é calculado. Todo esse processo é de responsabilidade do Inep (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 15).

Segundo Franco, Alves e Bonamino (2007, p. 991), “o princípio básico do Ideb é o de que a qualidade da educação pressupõe que o aluno aprenda e passe de ano”. Soares e Xavier (2013, p. 96) trazem à tona a seguinte explicação:

O Ideb de uma escola ou de uma rede de ensino é definido como o produto de um indicador de *desempenho*, tomado como o nível médio da proficiência dos alunos da escola ou sistema, obtido na Prova Brasil, por um indicador de *rendimento* definido como o valor médio das taxas de aprovação da escola ou sistema, obtido no Censo Escolar. O valor do Ideb cresce com melhores resultados do aprendizado dos alunos e cai se as taxas de aprovação também caem. Um dos motivos da grande respeitabilidade que o Ideb obteve é o fato de agregar, em um único indicador, uma medida de desempenho e outra de rendimento, dimensões fundamentais para uma análise relevante de sistemas de Educação Básica (Grifos no original).

Os resultados do Ideb vêm sendo utilizados em escala crescente pela União, estados e municípios brasileiros para orientar e, sobretudo, justificar as políticas educacionais destinadas à melhoria da escola pública. Estudos apontam (FONSECA, 2009; SOARES; XAVIER, 2013) que esse indicador tem assumido, na última década, um papel estratégico e definidor das políticas educacionais para o ensino fundamental, tornando-se, na maioria dos estados e municípios, o único instrumento para aferir a qualidade do ensino e da escola. Por sua natureza e abrangência nacional, vem pautando o debate político e acadêmico no âmbito da avaliação da aprendizagem, da gestão escolar e da qualidade do ensino público.

Para Soares e Xavier (2013, p. 904), a introdução do Ideb colocou no centro do debate sobre a qualidade do ensino e da escola a ideia de que os sistemas educacionais brasileiros devem necessariamente ser avaliados, não apenas pelos seus processos de ensino e de gestão, mas, sobretudo, pelo desempenho e pela progressão ou retenção dos alunos. Para os autores, o Ideb, ao desconsiderar as variáveis e mediações internas e externas à escola para aferir os resultados, coloca o aprendizado e a regularidade da trajetória escolar dos alunos como elementos essenciais para a qualidade do sistema, da escola e do ensino.

Como qualquer indicador, o Ideb faz um recorte e uma redução do foco de análise e, assim, é importante identificar e discutir como esse indicador define a qualidade e a equidade dos sistemas educacionais brasileiros. Como será mostrado, se o Ideb, como definido atualmente, for o único indicador usado para guiar as políticas educacionais de Educação Básica e, no caso otimista de que suas metas sejam atingidas, podemos ainda assim não ter um sistema educacional que garanta o direito constitucional de educação. Essa constatação é importante, principalmente, no momento em que se discute o novo Plano Nacional de Educação (PNE) (SOARES; XAVIER, 2013, p. 905).

A referência de um único indicador como medida da qualidade da escola e dos sistemas tem o potencial de induzir os governos e as escolas a utilizarem-no “irrefletidamente” para balizar diferentes ações administrativas e pedagógicas, nem sempre articuladas à garantia do direito público e subjetivo à educação e à aprendizagem. Dessa forma, há uma supervalorização descontextualizada dos resultados e uma desconsideração das assimetrias regionais e da realidade dos sistemas, da escola e dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Para Soares e Xavier (2013, p. 915), esse fenômeno tem contribuído para a efetivação de sistemas de ensino, nas diferentes regiões da federação, orientados por uma lógica gerencialista que nega/oculta as demais condições necessárias para a oferta de uma educação de qualidade social para todos.

Portanto, instaurou-se um processo de ocultação da realidade da escola sustentado numa racionalidade extremamente objetivista e quantitativa - de qualidade, de escola e de aprendizagem - que vela ou relativiza os desafios históricos, portanto estruturais, a serem enfrentados. Nesse aspecto, a lógica estruturante do Ideb deve ser problematizada perspectiva de superação.

Soares e Xavier (2013) ressaltam que o Ideb deve ser divulgado de forma contextualizada, com apresentação de uma análise descritiva acerca da realidade socioeconômica das escolas, dos municípios e dos alunos. Na concepção dos autores, a análise desses dados possibilitaria a apreensão do fato de que, para atingir as aprendizagens necessárias, alguns cenários sociais são mais adversos do que outros.

Se as políticas de avaliação e formação docente representaram elementos de continuidade entre o governo Lula e o governo FHC, a política de financiamento da educação básica, inaugurada pelo Fundeb, avançou na perspectiva do enfrentamento dos cenários sociais desiguais e das assimetrias entre estados, Distrito Federal e municípios.

A aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização do Magistério (Fundef) em 1996 resultou de um contexto marcado pela restrição do orçamento da educação em que a ênfase na estratégia de redistribuição de recursos se sobrepunha ao debate sobre a expansão do financiamento. A transição para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), instituído em 2007, fez-se em um novo ciclo da política brasileira em que a ênfase recai em uma perspectiva de crescimento econômico, isso reflete na possibilidade de discussão da ampliação dos recursos para o financiamento da educação. Nesse processo, o mecanismo da política de fundos continua o mesmo, tendo como âncora a redistribuição de recursos, entretanto, o sentido de prioridade amplia-se do ensino fundamental ao conjunto da educação básica (GOUVEIA; SOUZA, 2015, p. 45).

Nesse sentido, o Fundeb, instituído no governo Lula em substituição ao Fundef, com previsão de vigência de 14 anos, representou/representa, segundo estudiosos do campo (AMARAL, 2015; GOUVEIA; SOUZA, 2015; PINTO, 2015), rupturas importantes na metodologia de financiamento da educação básica, uma vez que potencializa as condições de equidade e de estabelecimento de um padrão mínimo de qualidade comum às redes públicas de ensino do país. Para Pinto (2015, p. 101), o Fundeb

[...] representou uma clara mudança no sistema então vigente, no qual cada ente federado dispunha basicamente de seus recursos de impostos e transferências constitucionalmente vinculados ao ensino para atender os alunos de suas respectivas redes. Essa mudança teve efeitos imediatos nos valores disponibilizados por aluno e, conseqüentemente, na qualidade do ensino.

De acordo com o autor, mesmo considerando os avanços inegáveis trazidos pelo Fundeb, no campo do financiamento da educação básica, ainda não se pode afirmar que a “[...] União está cumprindo o seu papel de equalizar as oportunidades educacionais” (PINTO, 2015, p. 104).

2.4 A escola de tempo integral: qualidade do ensino e a ampliação do tempo escolar – o impasse entre atender questões sociais ou atender a aprendizagem?

Há uma ideia hegemônica no âmbito das políticas para educação básica, mediante movimentos monitorados pelo Saeb e pelo Ideb, de que a qualidade do ensino pressupõe aumento do índice de desempenho e a permanência da criança na escola. Nessa perspectiva, compreende-se a indução de políticas do governo federal para ampliação da jornada escolar em escolas de ensino fundamental na última década, principalmente, por meio do Programa Mais Educação (BRASIL, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b). A extensão do tempo da criança em atividades escolares cumpriria uma dupla função: ampliação dos tempos e espaços de aprendizagens e a garantia de um espaço de “acolhimento e proteção social” às crianças cuja condição de classe as coloca em situação de vulnerabilidade.

Cavaliere (2014a, p. 169), ao analisar o processo de expansão das políticas para educação de tempo integral, afirma que “a ampliação da jornada escolar tornou-se, no Brasil do século XXI, uma bandeira associada à luta pela qualidade da educação pública”. A autora expõe, ainda, que, mesmo que essa ideia apareça atrelada à qualidade de ensino, não estão

claros, no âmbito das políticas educacionais, os princípios e os mecanismos que efetivamente contribuiriam para a melhoria das escolas públicas.

Coelho (2014), ao estudar as experiências de ampliação do tempo e dos espaços escolares em municípios do Rio de Janeiro, afirma que na maioria dos projetos e programas investigados encontrou presente a ampliação da jornada como pressuposto para atingir a “meta de qualidade”. Nos documentos orientadores dos programas, a ideia de qualidade atrelada à jornada ampliada aparecia de forma sutilmente adjetivada e “[...] uma das adjetivações mais presentes era a que buscava a ‘aprendizagem efetiva’ dos alunos, ou ainda, a ‘ampliação de sua autoestima’ por meio de uma ‘educação integral’” (COELHO, 2014, p. 199).

Evangelista (2013) acena que as políticas para o ensino fundamental com foco na ampliação da jornada escolar, implementadas ao longo da década de 2000, trazem consigo uma grande contradição: de um lado, divulga-se a ideia de que um maior tempo da criança nas camadas populares na escola contribuiria para ampliar as possibilidades de aprendizagem desses sujeitos; de outro, evidencia-se um caráter assistencialista, ao se oferecer a ampliação do tempo escolar sem, contudo, assegurar as condições materiais e humanas para que as escolas de fato se constituam em espaços de aprendizagens e de educação integral. Para a autora,

Um dos efeitos desse processo é a chamada “virada assistencialista da escola” mediante a qual sofremos com seu afastamento das tarefas ligadas à apropriação do conhecimento histórico-científico e sua aproximação perigosa do abismo das propostas assistencialista, a exemplo da Bolsa Família e do Programa Mais Educação (EVANGELISTA, 2013, p. 37).

Essa “virada assistencialista” interfere diretamente nas expectativas da sociedade em relação ao papel social da escola, pois, de espaço de aprendizagem dos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade, essa instituição vem sendo sistematicamente convertida em espaço de acolhimento e assistência social, sobretudo para as crianças cujas famílias, pela situação de classe, já se encontram em situação de exclusão. Sobre esse fenômeno, Libâneo (2014, p. 257) alerta que, por influência ou adesão aos organismos multilaterais, principalmente o BM e a Unesco, “[...] desde pelo menos a década de 1990, as políticas públicas educacionais no Brasil [...] tenderam a sobrepor as funções da escola de integração e acolhimento social às suas funções ligadas ao conhecimento e à aprendizagem”.

Segundo Cavaliere (2014a), alimenta-se a expectativa, em toda a sociedade brasileira, acerca do que a escola pública pode e deve ensinar e quais as suas responsabilidades

específicas com a formação integral de crianças e adolescentes. Para a autora, é em razão dessa expectativa que a escola de tempo integral aparece no cenário político e no imaginário social como *locus* propício para o avanço em direção à qualidade do ensino.

As expectativas em torno da ampliação da jornada escolar e da escola de tempo integral para atuarem na melhoria da qualidade do ensino fundamental encontraram ressonância em 2001, no PNE, Lei n. 10.172/2001 (BRASIL, 2001a), e em 2010, nas discussões desenvolvidas nas Conferências Estaduais e Municipais de Educação e, consequentemente, na Conferência Nacional de Educação (Conae). Esses debates, aliados aos acordos políticos e às correlações de forças no âmbito do Executivo Federal e do Congresso Nacional, contribuíram para que no novo PNE (2014-2024), Lei n. 13.005/2014, configurasse uma meta específica para a educação integral em escolas públicas, a Meta 6 (BRASIL, 2014).

Para Coelho (2012), a ampliação da jornada dificilmente conseguirá influir na qualidade da educação se esta não se constituir como uma educação integral, entendida como formação completa do ser humano. Na perspectiva da autora, essa concepção deve permear os processos de escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental ao ensino médio. Para tanto, deve ser entendida como “um dever do Estado e um direito das famílias” e das crianças a um ensino de qualidade, o que pressupõe a implementação de ações, por parte da União, estados e municípios, que assegurem as condições e os insumos necessários para a ampliação do tempo de permanência das crianças nas escolas públicas (COELHO, 2012).

Zaia Brandão (2009) reconhece que a educação em tempo integral pode representar uma condição de cidadania para as crianças e os jovens vitimados pela baixa qualidade do ensino público. Entretanto, a autora alerta para “[...] que não se descure da qualidade das instalações e equipamentos didático-pedagógicos que tornam o espaço escolar um ambiente rico de possibilidades de aprendizagem, seja para os alunos, seja para os professores e as equipes administrativas” (BRANDÃO, 2009, 107).

Nesse contexto, as políticas com foco na ampliação da jornada escolar no ensino fundamental desenvolvidas no Brasil, sobretudo a partir da década de 2000, repõem, em certa medida, desafios e contradições historicamente engendrados na sociedade e na educação brasileira no que se refere à garantia das condições materiais e humanas para que a escola pública cumpra com qualidade a sua função de formadora e atualizadora histórica dos homens (PARO, 2007).

Esses desafios, dependendo da perspectiva teórica e metodológica adotada, podem conduzir a políticas diferentes e divergentes. Numa análise aligeirada e aparente, aos moldes dos reformadores neoliberais, é possível afirmar-se que destinar mais tempo de escola para as

crianças seria uma estratégia política segura para melhoria da formação desses sujeitos. Todavia, uma análise crítica e rigorosa revela que, no campo da educação, o pensamento liberal conservador brasileiro, seja nas décadas passadas, seja na contemporaneidade, não defende uma escola que de fato desenvolva uma educação integral na direção apontada por Gramsci (1968), ou seja, que propicie uma aprendizagem política, científica, cultural e artística integrada e consistente que assegure aos filhos dos trabalhadores a possibilidade histórica de serem dirigentes. Ao longo das últimas décadas, fica evidenciado nos projetos e políticas do Estado brasileiro que, para “educar” as crianças pobres, basta uma escola precarizada, com professores desvalorizados e mal remunerados e um currículo mínimo, centrado em competências e habilidades básicas necessárias à formação de um indivíduo adequado à lógica de funcionamento da sociedade (FREITAS, 2007, 2011; LIBANÊO, 2013).

3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS PARA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES PARA OFERTA DE UM ENSINO DE QUALIDADE EM ESCOLAS PÚBLICAS

No cenário adverso e contraditório da educação básica brasileira, autores como Oliveira e Araújo (2005), Carreira e Pinto (2007), Dourado, Oliveira e Santos (2007), Dourado e Oliveira (2009), Souza, Gouveia e Scheneider (2011) evidenciam que, mesmo considerando as múltiplas compreensões e representações que envolvem o conceito de qualidade, é possível estabelecer, teórica e metodologicamente, uma unidade epistemológica acerca das condições ou dimensões que possibilitariam a oferta de uma educação de qualidade na escola pública.

Dourado, Oliveira e Santos (2007), no estudo sobre conceitos e definições de qualidade da educação, elaborado pelo Inep para subsidiar o debate dos países membros da Cúpula da América no tocante à educação básica, desenvolveram uma síntese analítica acerca das dimensões extraescolar e intraescolar que interferem na oferta de um ensino de qualidade em escolas públicas. Os autores categorizam a dimensão extraescolar em: nível do espaço social – a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos; nível do Estado – a dimensão dos direitos, das obrigações e garantias; nível do sistema – condições de oferta do ensino. As dimensões intraescolar referem-se ao: nível de gestão e organização do trabalho escolar; nível do professor – formação, profissionalização e ação pedagógica; nível do aluno – acesso, permanência e desempenho escolar (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Ao apresentarem essas dimensões, os autores auxiliam a pensar, numa perspectiva ampla de educação e sociedade, as categorias e as variáveis que podem subsidiar o debate acadêmico e político sobre o conceito e a definição de qualidade. Na contramão da lógica reiterada desde a reforma educacional da década de 1990, de que a qualidade da escola pública articula-se quase que exclusivamente com os processos de gestão, controle do currículo e avaliação externa do desempenho escolar, Dourado, Santos e Oliveira (2007) colocam em evidência as dimensões ligadas à formação docente inicial e continuada, à carreira, aos salários, às condições de trabalho, à infraestrutura e ao número de alunos por sala, fatores mediados pelas questões políticas, econômicas e sociais determinadas pela materialidade histórica brasileira.

Para Dourado e Oliveira (2009), há um conjunto de determinantes que interferem na qualidade do ensino na escola pública, desde as dimensões estruturais mais amplas (concentração de renda, desigualdade social, educação como direito público etc.) até as dimensões específicas relativas aos sistemas, à escola e à prática docente cotidiana. Dentre as dimensões específicas, os autores destacam: o processo de organização e gestão do trabalho escolar (que por sua vez envolve as especificidades do trabalho docente), os processos de gestão da escola, a dinâmica curricular e a formação e profissionalização docente. O movimento dialético e, portanto, contraditório, visando à intervenção nas dimensões estruturais mais amplas e nas específicas contribuiria, na perspectiva dos autores, para o enfrentamento das assimetrias nacionais que obstaculizam a qualidade da escola pública. Esse processo necessariamente implica

[...] aumento dos recursos destinados à educação, regulamentação do regime de colaboração entre os entes federados, otimização e maior articulação entre as políticas e os diversos programas de ações na área; efetivação da gestão democrática dos sistemas e das escolas, consolidação de programas de formação inicial e continuada, articulados com a melhoria dos planos de carreira dos profissionais da educação (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 206).

Nessa direção, pode-se afirmar que as condições para o desenvolvimento de uma educação de qualidade exigem o enfrentamento das dimensões externas e internas à escola, as quais incidem dialeticamente na aprendizagem discente. Ações direcionadas apenas para a ação do professor aos resultados do desempenho escolar avaliados em testes estandardizados são importantes, mas insuficientes para compreender e enfrentar o problema complexo que envolve a qualidade da escola pública para todos. Souza, Gouveia e Scheneider (2011) desenvolveram uma metodologia para avaliação da efetividade das políticas educacionais e do

financiamento da educação básica na perspectiva de asseguramento das condições para qualidade da escola pública. Essa metodologia, denominada Índice de Condições de Qualidade (ICQ), tem por objetivo principal auxiliar o estabelecimento de elementos mais objetivos e quantificáveis para avaliar a relação entre a política pública e a qualidade da educação básica; é constituída por três categorias: Índice de Condições Materiais da Escola (ICME), Índice do Professor (IP) e Índice de Gestão (IG).

As Condições Materiais da Escola (ICME) são verificadas pelos autores com base na análise das seguintes variáveis: “1) Estado de conservação (do telhado, paredes, piso, portas, janelas, banheiros, cozinha, instalações hidráulicas e elétricas); 2) Iluminação e ventilação (As salas de aula são iluminadas, arejadas? Existe uma boa iluminação do lado de fora da escola?); 3) Limpeza da escola (limpeza da entrada do prédio, paredes externas, portas, janelas, pátio, corredores, salas de aula, banheiros, cozinha); 4) Existência de computadores e internet (computadores na escola, computador para uso dos alunos, computador com acesso à internet para uso dos alunos, computador para uso dos professores, computador com acesso à internet para uso dos professores, computador exclusivamente para uso administrativo); 5) Conservação dos equipamentos eletrônicos (da televisão, da antena parabólica, do videocassete, das máquinas foto copiadoras, do projetor de slides, do retroprojetor, da impressora, do aparelho de som); 6) Conservação do material pedagógico (dos livros de estudo, dos livros de literatura, das revistas de informação geral (Veja, Época, etc.), dos jornais, de revistas em quadrinhos)” (SOUZA; GOUVEIA; SCHENEIDER, 2011, p. 119).

O Índice do Professor (IP) relaciona-se às seguintes variáveis: grau/nível na formação inicial; modalidade para esta formação inicial; formação em nível de pós-graduação; participação em formação continuada; autoavaliação sobre a utilidade da formação continuada; experiência docente; experiência na mesma escola; carga de trabalho; número de escolas em que atua; situação trabalhista; outra atividade com renda; salário e renda familiar (SOUZA; GOUVEIA; SCHENEIDER, 2011).

O Índice de Gestão (IG) sintetiza o perfil dos dirigentes escolares e da organização e gestão do trabalho pedagógico, expresso pelas seguintes variáveis: sexo; idade; salário como diretor de escola; tempo de atuação na educação; experiência na função de diretor escolar; forma de provimento da função; existência e funcionamento de conselho de escola; existência e forma de construção do projeto pedagógico (SOUZA; GOUVEIA; SCHENEIDER, 2011).

A construção desse referencial parte do pressuposto de que o conceito de **qualidade educacional** traz consigo inúmeros significados e implicações que, dependendo da forma que

forem tomados e tratados, limitam a possibilidade de análise e de proposição de ações para o enfrentamento da realidade diagnosticada.

Dessa forma, apesar do reconhecimento que se tem neste trabalho da qualidade estar articulada à plena realização do direito à educação, portanto à aprendizagem do aluno, tomamos a ideia de qualidade como as condições disponíveis para a realização do ensino e para a efetivação da aprendizagem, dimensionáveis em indicadores quantificáveis (SOUZA; GOUVEIA; SCHENEIDER 2011, p. 117-118).

A partir desse entendimento, os autores adotaram como categoria para avaliação da efetividade das políticas públicas a ideia de “condições de qualidade”. Essa perspectiva de análise, para além dos resultados do desempenho discente aferidos pelos sistemas de avaliação estandardizada, possibilita dimensionar, quantificar e analisar as condições disponíveis para a realização do ensino e para a efetivação da aprendizagem em escolas de educação básica. Segundo os autores, O ICQ contempla dimensões quantificáveis reconhecidas no campo educacional como importantes para a qualidade do trabalho pedagógico capturadas por meio das informações disponíveis nos questionários de contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

No campo dos estudos sobre a qualidade das escolas públicas de educação básica, é imprescindível destacar a pesquisa “Problematização da qualidade em pesquisas de custo-aluno-ano em escolas de educação básica” (BRASIL, 2006a), formulada inicialmente pelo Inep e desenvolvida por grupos de pesquisas de políticas educacionais e de financiamento de universidades públicas¹⁷, bem como por equipes das secretarias estaduais de educação dos estados de Goiás, Pará, Paraná, Piauí, Rio Grande do Sul, São Paulo e Ceará. A pesquisa partiu do interesse de levantar e analisar, de forma detalhada, os principais componentes do custo-aluno-ano em escolas de educação básica que oferecem condições de qualidade para a oferta da educação infantil e do ensino fundamental e médio.

Se, por um lado, os resultados da pesquisa inicial procuraram contribuir para a definição de padrões mínimos de condições de qualidade para as escolas públicas de educação básica, a partir de realidades distintas e diferenciadas, por outro lado, não é possível desconhecer as dificuldades para o estabelecimento de um único padrão básico nacional em termos do custo-aluno-qualidade. Mesmo assim, entende-se que tal contribuição poderia ser considerada como importante subsídio para os gestores de sistemas e redes de ensino nos processos de planejamento, implantação, manutenção e desenvolvimento das escolas públicas (BRASIL, 2006a, p. 11).

¹⁷ Participaram da pesquisa as seguintes universidades: Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) e Universidade de São Paulo (USP) (BRASIL, 2006a).

Para apreender as condições de qualidade de 82 escolas públicas em diferentes regiões brasileiras, o estudo trabalhou com categorias de análises quantitativas e qualitativas. Dentre as principais categorias quantitativas destacam-se: número de matrículas por instituição e por turmas; número de docentes e trabalhadores técnico-administrativos e de apoio; número de turmas; custo-aluno-ano por tipo de estabelecimento, nível/etapa de educação/ensino e dependência administrativa; custos escolares (folha de pagamento, material de consumo, material permanente, insumos e manutenção); carga horária de trabalho; qualificação dos docentes; média salarial dos docentes por esfera administrativa e titulação; tipo de contrato; condições de uso das instalações; existência de biblioteca e laboratórios específicos e número de alunos por professores, turma e funcionário. As categorias qualitativas (subjetivas) analisadas foram: a importância da hora-atividade no desenvolvimento do trabalho; a relação dos docentes e demais servidores com a escola; a adequação das instalações à idade dos alunos e tipo de ensino ofertado; a motivação do pessoal docente e técnico-administrativo e de apoio para o trabalho; a gestão democrática; e a visão da comunidade escolar sobre a qualidade da escola (BRASIL, 2006a).

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em parceria com os movimentos e instituições sociais, pesquisadores em educação e representantes da sociedade política, desenvolvem, desde a sua fundação em 1999¹⁸, estudos e ações de mobilização da sociedade civil com objetivo central de “[...] contribuir para o aumento do financiamento educacional visando à implementação de um conjunto articulado, duradouro e coerente de políticas que garantam uma educação pública de qualidade” (CARREIRA, PINTO, 2007, p. 73). No debate em torno das condições e dos insumos necessários à educação básica de qualidade, a Campanha desenvolveu teórica e metodologicamente, como referencial norteador das políticas educacionais, o Custo aluno-Qualidade inicial (CAQi) que, no horizonte de qualidade da educação infantil ao ensino médio, estabelece os padrões e os insumos mínimos a serem perseguidos e assegurados na implantação, na manutenção e no funcionamento de uma instituição educacional.

¹⁸ A Campanha Nacional pelo Direito à Educação foi constituída, em 1999, por um conjunto de organizações da sociedade civil que participaram da Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal). Nasceu com objetivo de aglutinar diferentes forças políticas, priorizando ações de mobilização, pressão política e comunicação em torno das políticas para qualidade educação pública. Atualmente, é reconhecida nacionalmente como a mais ampla articulação da sociedade civil, visto que articula “mais de 200 grupos e entidades distribuídas por todo o território nacional, incluindo movimentos sociais, sindicatos, organizações não-governamentais nacionais e internacionais, fundações, grupos universitários, estudantis, juvenis e comunitários” (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2004, n.p.). Acesso em: 2 de novembro de 2015.

[...] a ideia central é de que a garantia de insumos adequados seja condição necessária – ainda que não suficiente – para a qualidade do ensino. Embora concordemos que a definição de qualidade não deve passar apenas pela definição de insumos, do ponto de vista dos custos, que é o foco de nossa proposta, a garantia de infraestrutura e equipamentos adequados e de condições de trabalho satisfatórias é um componente imprescindível para a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem (CARREIRA; PINTO, 2007, p. 25).

De acordo com a Campanha, as condições necessárias para a garantia do padrão mínimo de qualidade, prevista pelo CAQi, para cada etapa e modalidade da educação básica podem ser sintetizados nas seguintes variáveis: número médio de alunos por turma; efetivação do piso nacional salarial do magistério; política de carreira e de formação continuada; bibliotecas; salas de leitura; laboratórios de ciências; laboratórios de informática em todas as unidades; quadras poliesportivas cobertas em todas as unidades; brinquedotecas para todas as creches, pré-escolas e escolas dos anos iniciais do ensino fundamental; e garantia de repasse de recursos para as escolas para o desenvolvimento de seus projetos pedagógicos (Fineduca, 2013).

Nas condições atuais da educação básica no Brasil, a Campanha defende a efetivação do CAQi, contudo, apontando para a perspectiva de atingir o Custo aluno-Qualidade (CAQ), uma vez que este prima por assegurar o investimento financeiro por aluno necessário à efetivação da qualidade da educação em consonância com o que determina a legislação brasileira. A relação entre a efetivação do CAQi e a qualidade de ensino ofertado em instituições de educação básica foi consubstanciada no Parecer n. 8, de maio de 2010, do CNE/CEB, neste dispositivo legal, o CAQi é apresentado como resposta objetiva quanto às condições e aos insumos necessários à garantia do direito à educação de qualidade no âmbito da educação infantil, do ensino fundamental e médio.

O asseguramento de uma política de financiamento que assuma a qualidade da educação básica como horizonte possível, conforme já vislumbrado na legislação educacional brasileira, deve necessariamente se articular, como analisam estudiosos de financiamento (CARREIRA; PINTO, 2007; OLIVEIRA, 2007; AMARAL, 2012; MENEZES, 2012; PINTO, 2014), com a implantação, em escala nacional, da metodologia de Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) como referencial para o financiamento da escola de tempo parcial ou integral.

De acordo com Pinto (2015, p. 107), o CAQi foi criado considerando,

De um lado, parte-se do artigo 211 § 1º da CF, que estabelece o dever da União de “garantir a equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade

do ensino” (Brasil. Constituição, 1988). De outro, considera-se o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), quando define que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

A metodologia para calcular o CAQi foi rigorosamente sistematizada por Carreira e Pinto (2007) e amplamente divulgada nos documentos elaborados pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. O rigor e a viabilidade técnica de sua implantação podem ser confirmados no PNE 2014, Meta 20, em que ficou estabelecido na Estratégia 20.6 que

No prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade – CAQ (BRASIL, 2014b).

É importante destacar que o CAQi, diferentemente da lógica do custo-aluno, atualmente utilizada para calcular o investimento do Fundeb por aluno na escola pública, representa, de acordo com Menezes (2012, p. 143), “[...] uma inversão na lógica de financiamento da educação e das políticas sociais no país”, que determina o valor a ser aplicado por aluno nas etapas da educação básica com base na disponibilidade de recursos, e não no cálculo das condições (materiais e humanas) necessárias à efetivação de uma escola pública de qualidade. Em oposição, o CAQi, de acordo com Carreira e Pinto (2007, p. 13), nasce e se sustenta com base na seguinte pergunta: “qual é o investimento por aluno que o país precisa fazer para que haja a ampliação do acesso e a melhoria da qualidade da Educação?”

O CAQi expressa uma concepção de educação comprometida com a qualidade social da escola pública e com a formação integral das crianças, assumindo, como afirma Barra (2009, p. 121), “que uma educação de qualidade se efetiva em condições materiais e humanas minimamente favoráveis.” Nesse aspecto, na perspectiva de se efetivar a qualidade educacional, a metodologia do CAQi articula insumos e condições materiais para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem na escola pública.

No debate acerca dos meios para efetivação da qualidade da escola pública, Saviani (2013) expõe sobre a importância da construção e consolidação do Sistema Nacional de

Educação (SNE)¹⁹. Para o autor, a institucionalização do SNE é fundamental para que seja assegurada a toda a população, nas diferentes regiões brasileiras, o mesmo padrão de qualidade. O autor observa que muitos pesquisadores acreditam que a regulamentação de um sistema nacional enfraqueceria e limitaria as decisões das instâncias locais, retirando-lhes a autonomia administrativa e pedagógica frente às especificidades e às diversidades locais e regionais. Entretanto, a defesa do autor é de que “[...] a melhor maneira de respeitar a diversidade dos diferentes locais e regiões e articulá-los no todo, e não isolá-los. [...] o isolamento tende a fazer degenerar a diversidade em desigualdade” (SAVIANI, 2013, p. 262).

Na sua perspectiva existem obstáculos, estruturais e conjunturais que operam na contramão do processo de implantação do SNE,

- a) pela histórica resistência à manutenção da educação pública que implica em investimentos sempre insuficientes;
- b) pela descontinuidade das políticas educativas que inviabilizam não apenas a instalação como a consolidação do sistema;
- c) pelo ideário resistente à educação pública que marcou tanto a mentalidade tradicional religiosa como a mentalidade liberal e a positivista assim como, atualmente, a mentalidade empresarial para a qual os interesses do mercado devem estar sempre em primeiro lugar;
- d) pela resistência no plano legal que invoca argumentos variados tendo como carro-chefe a Constituição e o regime federativo para inviabilizar a implantação do sistema nacional de educação;
- e) pela cultura política enraizada na prática de nossos governantes, avessa ao planejamento e movida mais por apelos imediatos, midiáticos e populistas do que pela racionalidade inerente à ação planejada exigida pela educação organizada na forma de um sistema nacional (SAVIANI, 2013, p. 257).

Os obstáculos (objetivos e subjetivos) para a implementação do SNE destacados por Saviani (2013) são também de extrema relevância para análise da efetividade das políticas públicas educacionais no Brasil. Esses obstáculos são expressão de um país em que a educação básica, mesmo reconhecida nos textos legais como um direito fundante para o exercício da cidadania, no plano político e social, ainda, carece ser tratada como *locus* central para a formação científica, cultural, ética e estética dos indivíduos. Tal reconhecimento demanda, no campo das políticas educacionais, um projeto de Estado que assegure, a curto e médio prazo, o aumento dos investimentos financeiros, a continuidade e a organicidade das ações, programas e projetos e a desconstrução da cultura do imprevisto e da provisoriedade.

¹⁹ Em consonância com a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino do MEC (SASE) (BRASIL, 2015, p. 1), o Sistema Nacional de Educação (SNE) é entendido como um aperfeiçoamento na organização da educação nacional, sustentado por um pacto federativo construído de forma democrática e inscrito em um conjunto de leis nacionais capazes de orientar cada sistema ou rede de ensino para que o direito constitucional inalienável seja garantido, com equidade, a cada cidadão brasileiro.

É importante ressaltar-se que o PNE, aprovado em 2014, estabelece que, após dois anos de sua aprovação, o SNE deverá ser implantado²⁰. Na concepção de Saviani (2013), para que esse sistema não se converta em mais uma lei sem efetividade material para a qualidade da escola, deve ser assegurada como sua base de sustentação, entre outras condições, o financiamento público estatal, traduzido nos 10% do PIB. Portanto, no horizonte do debate sobre o SNE e a qualidade da educação básica brasileira, a questão acerca de quem pagará a conta para a efetiva melhoria da escola pública e com quais recursos/fontes impõe-se como ponto central de discussão e de disputa no âmbito das políticas educacionais.

²⁰ Já foram elaboradas e apresentadas para o debate público duas propostas de minuta para o Projeto de Lei Complementar que institui o Sistema Nacional de Educação e regulamenta a seção da Educação na Constituição Federal, especialmente os artigos 23 e 211, uma pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) e outro pela Câmara Federal (Nota da pesquisadora).

PARTE II

A POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE GOIÂNIA: A LEGISLAÇÃO, O DISCURSO OFICIAL E O COTIDIANO DA ESCOLA

A história da educação brasileira também não pode ser escrita [...] somente da perspectiva do texto das leis, não só porque seus objetivos declarados nem sempre coincidem com seus objetivos reais como também pelo fato de as leis não terem o poder de fazer a realidade à sua imagem e semelhança (PATTO, 2010).

Para compreender o movimento da política municipal de Goiânia de ampliação da jornada escolar em escola de tempo integral da RME, a partir do prescrito nos documentos e discursos oficiais e do vivido no cotidiano escolar, nesta segunda parte da tese será exposta, a partir das pesquisas bibliográfica, documental e de campo, a síntese da investigação acerca das condições de gestão e organização do trabalho pedagógico, infraestrutura e financiamento que potencialmente podem contribuir para a efetividade da política educacional em pauta, tomando-se como referência para a análise o cotidiano de cinco escolas de tempo integral, as primeiras experiências de EMTI implantadas na Rede. Ressalta-se que este não é um estudo sobre os processos didático-pedagógicos que incidem na aprendizagem discente, mas a respeito da capacidade financeira, técnica, pedagógica e organizacional que o sistema público de educação de Goiânia apresenta com vistas a garantir condições equânimes para a qualidade do processo educacional em escolas de ensino fundamental de tempo integral, em conformidade com os estudos no campo das políticas educacionais com foco nas condições para qualidade da escola pública (BRASIL, 2006, 2009a; SOUZA; GOUVEIA; SCHENEIDER, 2011; SCHENEIDER, 2012; GOUVEIA; SOUZA, 2013).

Os dados empíricos e as análises expostos foram sintetizados a partir dos eixos e variáveis, consolidados no movimento das pesquisas bibliográfica, documental e de campo e apresentadas no Quadro 5 a seguir.

Quadro 5 - Eixos e variáveis para análise da efetividade da política da SME de Goiânia para EMTI – 2015

Eixos da Análise	Variáveis para análise da efetividade da política municipal
Condições de Financiamento	Recursos financeiros (fontes, origens e montantes) aplicados compatíveis com as necessidades organizacionais da escola de tempo integral.
	Valores do custo-aluno de tempo integral.
	Existência de planejamento financeiro do sistema para implantação, manutenção e consolidação da política municipal.
Condições de Gestão da Escola	Perfil do diretor e do coordenador pedagógico (idade, formação acadêmica, carga horária de trabalho e forma de provimento do cargo; participação em formação continuada; experiência docente; experiência na mesma escola; carga

	horária de trabalho; número de escolas em que atua).
	Modelo e princípios de gestão adotados.
	Condições administrativas, humanas, financeiras e pedagógicas para gestão da escola.
	Articulação entre o PPP da escola e a proposta político-pedagógica para Educação Integral em escolas de tempo integral da SME.
	Articulação entre a estrutura organizacional da escola e a especificidade do trabalho pedagógico.
	Mecanismos de integração e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e nos espaços escolares.
	Valorização, por parte dos usuários, dos serviços prestados pela escola.
	Expectativas e perspectivas dos gestores da escola (diretores e coordenadores pedagógicos) em torno da escola de tempo integral.
Condições para o Exercício da Docência	Perfil do professor (idade, grau/nível da formação inicial; formação em nível de pós-graduação; participação em formação continuada; autoavaliação sobre a utilidade da formação continuada; experiência docente; experiência na mesma escola; carga horária de trabalho; número de escolas em que atua; situação trabalhista; outra atividade com renda).
	Expectativas e perspectivas do professor em torno da escola de tempo integral.
	Garantia de carga horária para a realização de atividades de planejamento, estudo, reuniões pedagógicas, atendimento a pais etc.
	Existência de ambiente propício ao estabelecimento de relações interpessoais que valorizem atitudes e práticas educativas, contribuindo para a motivação e solidariedade no trabalho.
	Relação alunos/docente (Quantidade de alunos por turmas e nas atividades de integralização da jornada escolar).
	Existência de Plano de Carreira com previsão de cargos e salários que valorizem a qualificação permanente e outros requisitos.
	Existência de incentivos e benefícios diferenciados comparados aos demais profissionais da área.
Condições de Infraestrutura da Escola	Garantia de ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais pertinentes à educação de tempo integral.
	Estado de conservação do prédio escolar.
	Estado de limpeza e higienização do prédio escolar.
	Iluminação e ventilação das salas de aula.
	Quantidade e estado de conservação de computadores e da internet.
	Quantidade, estado de conservação e condições de uso de equipamentos adequados às atividades escolares.
	Existência de biblioteca e de espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo e pesquisa <i>online</i> .
	Existência de acervo da biblioteca em quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola.
	Quantidade e condições de uso de laboratórios (de informática e de Ciências), brinquedoteca, entre outros ambientes.
	Existência de condições de acessibilidade e atendimento para pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE).
	Existência de ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral.
	Garantia de tecnologias educacionais e recursos didático-pedagógicos apropriados ao processo de ensino-aprendizagem.
	Existência de serviços e projetos de orientação pedagógica.
	Quantidade e estado de conservação dos materiais didático-pedagógicos.
	Quantidade e estado de conservação dos equipamentos eletrônicos.

	Existência e conservação de refeitório, sala para descanso, entre outros ambientes de convivência coletiva.
--	---

Fonte: elaboração da pesquisadora a partir do Quadro de Referência para Elaboração e Sistematização dos Instrumentos da Pesquisa de Campo (Anexo 1).

Na perspectiva de apreender as particularidades e as universalidades constitutivas do objeto de estudo, tensionando as contradições que permeiam a legislação municipal, os discursos oficiais e a realidade das EMTI a partir e para além do cotidiano escolar, esta parte da exposição da pesquisa foi dividida em dois capítulos que se articulam e se complementam em torno da seguinte problemática: sob quais condições materiais e humanas (objetivas e subjetivas) foi implantada e está sendo desenvolvida a política de ampliação da jornada escolar em escolas de tempo integral na RME de Goiânia? Essas condições indicam quais concepções e práticas de educação e de escola de tempo integral? Qual é o projeto de educação de tempo integral em curso e a quem se destina? Em que medida a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental na RME se articula e se expressa no discurso em torno da qualidade da escola da escola pública?

No Capítulo I, por meio da pesquisa documental e das entrevistas com os gestores da SME, foram apresentados dados e análises acerca da política de educação em tempo integral nas EMTI da SME de Goiânia, explicitando aspectos referentes à proposta político-pedagógica para o ensino fundamental, o regulamento para o funcionamento das escolas públicas municipais, o plano de carreira e cargos do magistério público municipal de Goiânia e os mecanismos de financiamento da proposta. No Capítulo II, expõe-se a síntese da pesquisa de campo acerca do desenvolvimento da política de educação de tempo integral da SME de Goiânia, a partir do cotidiano das cinco EMTI, tensionando o discurso prescrito e a realidade apreendida por meio da análise dos projetos político-pedagógicos, dos registros das observações *in loco* e dos dados sistematizados nos questionários da pesquisa.

CAPÍTULO I

A POLÍTICA PARA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL DA SME DE GOIÂNIA: O PRESCRITO NA LEGISLAÇÃO E NO DISCURSO OFICIAL

No campo da pesquisa em políticas educacionais, o estudo de documentos (legislação, diretrizes, programas, projetos) que regulamentam a política pública, tomado como objeto de investigação e análise, abre possibilidades analíticas de se “extrair da empiria dados da realidade objetiva” que podem elucidar a compreensão do tema e do problema de estudo (EVANGELISTA, 2016). Esse processo exige do pesquisador a capacidade de ele explicitar as concepções, as intencionalidades e as contradições veladas sob a aparência de verdade, desvelando os interesses e as forças sociais em disputas no processo de formulação, implantação e implementação de determinada política.

Nesta perspectiva, neste capítulo procura-se, a partir de um rigoroso estudo dos documentos orientadores das políticas para o ensino fundamental na RME de Goiânia, apresentar aspectos legais e institucionais referentes à gestão escolar, ao exercício da carreira docente e ao financiamento público que incidem diretamente nas condições materiais e humanas (objetivas e subjetivas) de organização e funcionamento das escolas da rede pública de Goiânia, em especial as escolas organizadas para atendimento em regime de tempo integral.

1 ESTUDOS ACADÊMICOS SOBRE A POLÍTICA DA SME DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

Em pouco mais de dez anos de implantação (2005-2016), a proposta de EMTI da RME de Goiânia vem se constituindo em objeto de investigação de diferentes estudos acadêmicos (SANTOS, 2009; CANELADA, 2011; VALADARES, 2011; SILVA, 2015; BARRA et al., 2015). Estes estudos contribuem para a compreensão de aspectos relacionados ao processo de implantação e implementação da política de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental no período de 2009 a 2015, abrindo perspectivas para futuros estudos sobre esta política municipal.

Santos (2009), na pesquisa “A ampliação do Tempo Escolar em Propostas de Educação Pública Integral”, investigou “[...] como a ampliação do tempo escolar tem sido concebida e desenvolvida em distintas propostas de escola de tempo integral em curso no país e, em particular, em uma escola em tempo integral da Rede Municipal de Educação de

Goiânia” (SANTOS, 2009, p. 22). O estudo foi desenvolvido em três etapas: 1ª) Pesquisa bibliográfica; 2ª) Mapeamento das experiências de escola de tempo integral em curso nas redes públicas brasileiras; 3ª) Investigação *in loco* numa escola de tempo integral considerada pela SME como bem-sucedida na implementação da proposta.

Conforme descrito pela autora (SANTOS, 2009), o estudo de campo pautou-se na metodologia de estudo de caso em que as entrevistas semiestruturadas e os relatórios de observações foram os instrumentos utilizados para coleta de dados. As observações ficaram focalizadas na rotina diária de uma turma de Ciclo I durante duas semanas consecutivas de aulas. Além das observações e das entrevistas, Santos analisou o texto da Proposta Político-Pedagógica para Escolas de Tempo Integral da RME de Goiânia (GOIÂNIA, 2008a).

Ao longo de sua exposição, a autora problematizou a ideia reiterada nos textos das propostas de educação de tempo integral em curso no país, a partir da década de 2000, de que a ampliação da jornada escolar resultaria na materialização de uma nova escola com qualidade. Na sua perspectiva, mesmo que no texto da Proposta Político-Pedagógica (PPP) da SME de Goiânia não se afirmasse explicitamente que a ampliação de tempo escolar, por si, garantiria a qualidade do ensino, esta foi apresentada como um grande salto para a qualidade da escola e dos processos de ensino-aprendizagem, “[...] na medida em que propicia mais tempo para promoção da aprendizagem dos alunos” (SANTOS, 2009, p. 54).

A autora chama atenção para o fato de que em 2009 a Proposta ainda não estava disponível para a divulgação e estudo nas EMTI: “[...] o projeto não foi concluído, embora existam escolas na RME funcionando em tempo integral desde 2005” (SANTOS, 2009, p. 56) e “[...] como não se constitui em projeto definitivo, o texto da Proposta também não foi compartilhado com os profissionais que atuam nas escolas integrais, conforme demonstra a análise do cotidiano na EMTI” (SANTOS, 2009, p. 60).

A realidade de desconhecimento do documento orientador da política, de precariedade dos espaços físicos e de improvisação dos tempos e espaços para o desenvolvimento das atividades de integralização do currículo escolar, apreendida na investigação *in loco*, denunciava que a implantação da proposta da SME na escola investigada foi caracterizada pela improvisação dos espaços e das práticas pedagógicas. Dessa forma, afirmou a autora que

O desconhecimento da equipe escolar quanto à Proposta Político-Pedagógica elaborada pela SME para as escolas sugere que o trabalho pedagógico na escola, relativo à ampliação do tempo de permanência dos alunos, não foi pensado, discutido, mas improvisado. [...]. As marcas do imprevisto também estão presentes no cotidiano da escola, especialmente quanto à organização física, na transformação de salas de aula em “refeitórios” e dormitórios ou na

utilização dos espaços existentes entre os pavilhões para a realização de oficinas. [...]. A proposta improvisada redundava também em tempo ocioso para os alunos ao longo da tarde (SANTOS, 2009, p. 75-77).

Para Santos (2009, p. 114), as experiências de escolas de tempo integral implementadas a partir da década de 2000 nas redes públicas de educação do Brasil - e especificamente em Goiânia - não podem ser consideradas experiências inovadoras de escola, pois, “[...] ainda que possam desenvolver aspectos diferenciados, não rompem com a lógica da escola pública brasileira e não constituem em si mesmas, inovações quanto à forma e ao conteúdo”. A autora conclui que, no caso de Goiânia, o “novo” modelo de escola, ou a inovação pretendida, limitou-se ao aumento da carga horária diária das crianças, influenciando pouco nos aspectos realmente qualitativos do ensino: currículo, relação professor-aluno, avaliação e processo de ensino-aprendizagem.

No trabalho “A Educação Integral no Município de Goiânia: Inovações e Desafios” Canelada (2011, p. 62), por meio do estudo de caso realizado no ano de 2010, objetivou “[...] apresentar as principais inovações e desafios da educação integral” em três EMTI da RME. O estudo teve como foco de análise as mudanças suscitadas pelo Programa para Escolas de Tempo Integral da RME (GOIÂNIA, 2009), cujo eixo principal esteve na reorganização dos tempos escolares a partir da institucionalização de uma nova lógica organizacional: no período matutino, as EMTI deveriam ministrar aulas dos componentes curriculares obrigatórios; o turno intermediário seria o tempo para descanso; e no período vespertino haveria desenvolvimento de oficinas com temas definidos previamente pela escola. Para o autor, essa organização representou uma grande inovação pedagógica.

A pesquisa de campo efetivada por Canelada (2011) fundamentou-se metodologicamente em entrevistas semiestruturadas e em grupo focal, tendo como sujeitos da pesquisa: componentes da equipe técnico-pedagógica do então Departamento Pedagógico (atualmente, Diretoria Pedagógica) da SME, diretores, coordenadores, professores, alunos e pais. A partir dos dados apreendidos por meio desses instrumentos, o autor destacou como principais desafios para efetividade da política municipal: o cansaço dos alunos com a rotina de escola de tempo integral; a formação inicial de professores desvinculada da realidade dos tempos e espaços da educação integral; a visão assistencialista desse tipo de escola pelos pais e alunos; a precariedade das estruturas físicas das escolas; a pouca motivação dos alunos para aprendizagem; a baixa escolaridade dos pais e da família (CANELADA, 2011, p. 75-76).

De acordo com o autor, esses desafios estiveram presentes nas três EMTI por ele investigadas. Mesmo considerando esses desafios, a análise de Canelada (2011) induz à ideia

de que as inovações apresentadas no desdobramento da política nas escolas, materializado nas ações dos gestores e professores, superaram os desafios apontados. Para ele, o caráter inovador da proposta pode ser comprovado: pela organização curricular que procura integrar tempo, espaço e currículo a favor da aprendizagem discente; pelo intenso debate pedagógico suscitado por professores na escola e nos espaços oficiais de formação continuada dos docentes; pela busca constante de mudança e renovação em prol da formação integral dos alunos; pela diversificação escolar mediante a “oferta de conteúdos através das oficinas”; e pela garantia da formação continuada para os professores (CANELADA, 2011, p. 85-87).

Canelada (2011), mesmo anunciando que se propunha fazer um estudo crítico e amplo da realidade da educação integral nas EMTI de Goiânia, culminou na apresentação de tópicos de análise fundamentados nos discursos e percepções de gestores, professores, alunos e pais, com base nos discursos apreendidos nas entrevistas individuais e nos grupos focais. As percepções desses sujeitos são, em grande medida, tomadas pelo autor como expressão “fiel” da realidade da EMTI e da educação de tempo integral na SME de Goiânia.

Os professores apontam avanços conquistados ao longo do tempo pela experiência de educação integral. O primeiro deles trata-se da oferta diversificada de conteúdos através de oficinas. Intercalar (ou mesclar) os conteúdos regulares com a parte diversificada ajudou a integrar o currículo. A diversidade de atividades favoreceu o engajamento paulatino dos alunos. Aos poucos a educação integral tornou-se unanimidade: não houve relatos negativos ou de insatisfação com a experiência (CANELADA, 2011, p. 87).

O percurso analítico assumido teórica e metodologicamente pelo autor contribuiu para que não houvesse tensionamento entre a orientação prescrita e a realidade contraditória vivenciada cotidianamente pelos sujeitos. Na análise apresentada por Canelada (2011), “o discurso” extraído das percepções dos sujeitos foi convertido em objeto de exposição sem apreender as contradições que permeiam o cotidiano, as ações e reações dos sujeitos.

Valadares (2011), no estudo “Implantação e Implementação da Escola de Tempo Integral na Cidade de Goiânia”, propôs “[...] identificar e analisar as fases de iniciação, implementação e institucionalização do projeto de Escolas de Tempo Integral como política pública da Rede Pública Municipal de Goiânia” (VALADARES, 2011, p. 21). A pesquisa, centrada na metodologia de estudo de caso, foi desenvolvida no ano de 2010 em seis EMTI. Segundo a autora, a partir de observações *in loco* e do estudo da proposta, enviada em 2010 pela SME para o CME, buscou compreender como foram concebidos e organizados o espaço e o tempo na proposta de implantação e implementação das EMTI na RME.

Ao longo de sua exposição, Valadares (2011) cita e reitera as premissas desenvolvidas no estudo de Santos (2009) acerca da improvisação na implementação da proposta, materializada no desconhecimento do documento orientador, no uso e nas adaptações dos espaços físicos, no desenvolvimento das atividades curriculares e, portanto, nas práticas pedagógicas assumidas pelos professores. A autora afirma que

[...] a proposta de tempo integral na RME da cidade de Goiânia é, portanto, uma proposta de implantação e implementação improvisada. No entanto, isso está relacionado ao fato de a proposta elaborada pela SME ser, em si mesma, uma proposta improvisada, com diversas incoerências e lacunas, podendo levar a prática pedagógica à mesma tendência. Essa improvisação ainda persiste até o mês de janeiro de 2011, pois ainda não temos a proposta final aprovada pela CME (VALADARES, 2011, p. 176).

Para Valadares (2011), a estrutura física das EMTI investigadas evidencia improvisação na implantação e implementação da proposta, bem como o desafio de manter uma rotina de tempo integral num espaço que não favorece a permanência dos alunos. Na visão da autora, outro elemento que indica a improvisação relaciona-se com a falta de clareza quanto a qual profissional atuaria na execução das atividades diversificadas, no formato de oficinas, para integralização da carga horária dos alunos.

A falta de investimentos por parte do governo para a estrutura física nas EMTIs reflete o abandono ao qual a escola está submetida. Dessa forma, compromete-se o processo de ensino-aprendizagem como um todo, uma vez que os estudantes veem a escola como algo desorganizado, não como um espaço em que se constroem conhecimentos ao longo da vida. (VALADARES, 2011, p. 174).

Os argumentos apresentados pela autora ao longo da exposição permitiram-lhe afirmar que a forma como a proposta foi implantada e implementada contribuiu para que a escola assumisse um papel assistencialista, de proteção às “[...] crianças das camadas sociais mais necessitadas”, em detrimento dos princípios orientadores da educação integral (VALADARES, 2011, p. 158). Afirma ainda que as fragilidades e as distorções entre o documento oficial que orientou o processo de implantação e implementação da experiência estão diretamente relacionadas à ausência de envolvimento da comunidade escolar na discussão, na elaboração e na implementação da proposta.

Silva (2015), no trabalho “Tempo, Espaço e Processos Pedagógicos na Escola Pública de Tempo Integral”, problematizou: em que medida a ampliação de tempo, espaço e currículo nas EMTI configurou-se em melhores condições de ensino-aprendizagem? Para tanto, a

autora procurou apreender, por meio do estudo de caso comparativo em quatro EMTI da RME de Goiânia, no ano de 2014, os processos pedagógicos que se constituíram como elementos potencializadores do ensino-aprendizagem.

Para apreensão desses processos relativos aos alunos do Ciclo I, em processo de alfabetização, a autora realizou um mapeamento do perfil das quatro EMTI, explicitando a “[...] organização didático-pedagógica, os tempos e espaços destinados para realização das atividades, o currículo diversificado que complementa o básico, a infraestrutura, a gestão escolar que intervém na organização dos processos pedagógicos” (SILVA, 2015, p. 16).

Para o desenvolvimento da investigação foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: a análise do Programa para Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral (GOIÂNIA, 2009), os PPP das EMTI e os relatórios da observação da rotina pedagógica de uma turma do 3º ano nas escolas investigadas.

Foram observadas quais aulas são ministradas à tarde, como são conduzidas, quais conteúdos são trabalhados, que sequências didáticas são desenvolvidas, quais materiais são utilizados, em que espaços ocorrem, em quanto tempo e com quais professores, como os alunos respondem, se comportam e participam de cada aula (com atenção inclusive para a manifestação de cansaço físico/mental, tendo em vista que os alunos já vêm de um turno de atividades escolares) (SILVA, 2015, p. 19).

De acordo com Silva (2015, p. 66), nas EMTI, a organização didático-pedagógica que incide nos tempos e nos espaços para aprendizagem discente, ou seja, a perspectiva de currículo que orienta as atividades de ensino assume “[...] a flexibilização como princípio organizador dos conhecimentos a serem trabalhados na escola”. A autora expõe que a flexibilização do currículo e dos processos pedagógicos e a precariedade do espaço físico, constitutiva do processo de improvisação, já analisada por Santos (2009), são grandes desafios à efetividade da proposta.

Na sua perspectiva, essa lógica é constitutiva das reformas educacionais brasileiras e está dialeticamente articulada ao movimento de reestruturação produtiva em curso no país desde a década de 1980.

A escola de tempo integral supõe várias formas de flexibilização: do tempo escolar, por meio da ampliação da jornada diária; dos espaços, que podem ser estendidos para fora dos muros da escola; das atividades, que passam a somar funções complementares ao ensino, como a oferta de alimentação, proteção social contra os riscos de marginalização e vulnerabilidade, guarda de crianças em local seguro, lazer, entre outros; dos conhecimentos que devem ser concebidos em sua multiplicidade, possibilitando uma formação ampla e abrangente. Nesse caso, pode contribuir para a formação de um

novos perfis de trabalhadores, aptos a atuar no mercado reestruturado por um novo padrão de produção capitalista, que vai exigir mão de obra flexível, capaz de exercer múltiplas funções, em sintonia com o mundo da tecnologia e da informação e adaptável a constantes mudanças (SILVA, 2015, p. 142).

Nas atividades destinadas à integralização da jornada escolar dos alunos (“oficinas”), foi observada, no contexto das EMTI, a reprodução dos conteúdos e das atividades trabalhadas nos componentes curriculares obrigatórios. Para a autora, esse fato evidencia, por um lado, a possibilidade de um trabalho complementar e articulado entre as disciplinas e, por outro, a repetição de atividades que não contribuem com a formação integral dos alunos, posto que, “[...] ao reproduzir mais do mesmo, a escola de tempo integral pode ser compreendida como mera duplicação daquilo que já é trabalhado na instituição” (SILVA, 2015, p. 144).

A autora afirma, também, que as EMTI assumem “[...] as responsabilidades sociais que vão além do ensino, como: alimentação, proteção social, guarda de crianças para que os pais possam trabalhar durante o dia, prevenção ao risco de vulnerabilidade social, e outros” (SILVA, 2015, p.140). Nesse sentido, Paro (1988) observa que na escola de tempo integral corre-se o risco de que as funções supletivas da escola (alimentação e proteção) sobreponham-se à função social precípua de assegurar as condições para que as crianças se apropriem dos conhecimentos produzidos e sistematizados pela humanidade. Nesse aspecto, a autora, aproximando da análise de Valadares (2011), denuncia o papel assistencialista e salvacionista depositado pela comunidade às EMTI, conseqüentemente, reverberando na relação professor-aluno e na condução do processo de ensino-aprendizagem, obstaculizando a “[...] construção de um projeto que possa ser potencializador de uma escola com mais tempo, espaço e processos pedagógicos de qualidade” (SILVA, 2015, p. 147).

No conjunto dos estudos sobre a proposta de ampliação da jornada escolar da SME de Goiânia, merece destaque, para fins desta tese, a pesquisa “Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral nas Escolas Públicas de Goiás: um estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar nos anos iniciais do ensino fundamental nas redes públicas de educação de Goiás” (BARRA et al., 2015), desenvolvida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), sob a coordenação da pesquisadora Valdeniza Maria Lopes da Barra, no período de 2012 a 2014. O “Relatório Acadêmico” da pesquisa foi concluído em 2015 e apresentado às secretarias Estadual e Municipal de Educação (Goiânia), à Undime-GO e ao Conselho Municipal de Educação de Goiânia.

A pesquisa, de abordagem predominantemente quantitativa, teve como objetivo central mapear e caracterizar as experiências de ampliação da jornada escolar nas escolas das redes públicas municipais e estadual de Goiás. Para tanto, foi elaborado e aplicado um questionário com 26 questões fechadas e seis abertas, considerando os seguintes eixos: o mapeamento das experiências com foco sobre concepções e práticas; os sujeitos responsáveis pelas atividades de ampliação da jornada escolar e os sujeitos-alvos dessas atividades; a infraestrutura das escolas; o atendimento aos alunos com NEE; as relações entre a ampliação da jornada escolar e o Ideb; as relações entre a ampliação da jornada escolar, aspectos sociais e desempenho escolar.

O trabalho de investigação e produção do relatório se deu em duas fases:

Primeira fase: 1) produção do instrumento de coleta de dados, 2) contato com os 246 municípios goianos, via secretarias de educação; 3) Envio e retorno dos questionários; 4) tabulação: digitação e sistematização dos dados.

Segunda fase: Relatório de apresentação dos dados: compreensão dos dados, organização dos universos de pesquisa trabalhados (rede estadual, redes municipais, rede municipal de Goiânia), definição de plano de escrita da apresentação dos dados, submissão do relatório a interlocutores da área (academia, secretarias, Undime/GO, CME/Goiânia), escrita do relatório acadêmico da pesquisa, publicação do referido em *CD Rom*. (BARRA et al., 2015, p. 6),

Mesmo englobando experiências de vários municípios goianos e da rede estadual de educação, a pesquisa destinou um espaço importante para a experiência da RME de Goiânia. Mesmo considerando a relevância da pesquisa, nesta tese, haja vista as especificidades do objeto de estudo, serão apresentadas apenas os dados e as considerações referentes à experiência da rede pública goianiense. De acordo com o Relatório Acadêmico (BARRA et al., 2015), em decorrência do grande número de escolas da RME de Goiânia, os pesquisadores optaram por delegar às URE, atuais CRE, a responsabilidade de responder ao questionário da pesquisa. Assim, “o conjunto dos dados da rede municipal de educação de Goiânia se constitui a partir da totalização das amostras produzidas por cada uma das cinco URE” (BARRA et al., 2015, p. 1).

Conforme informado nas respostas das URE, do total de 163 escolas destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental, 69% possuem experiências de ampliação da jornada escolar e 31% funcionam em jornada regular (BARRA et al., 2015). Essas experiências foram categorizadas pela SME em: Programa Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Jornada ampliada. As especificidades observadas em cada uma das experiências desenvolvidas pela

RME de Goiânia foram sistematizadas e apresentadas no Relatório da pesquisa, a partir dos eixos preliminarmente definidos.

Para fins desta exposição, em consonância com o tema e a problemática de estudo, a seguir serão sintetizados aspectos referentes ao resultado da referida pesquisa acerca das especificidades da experiência de escola de tempo integral com base nos dados de dezenove (19) EMTI, universo registrado nos questionários respondidos pelas URE (BARRA et al., 2015).

De acordo com os dados da pesquisa, nas EMTI 100% dos espaços utilizados para a realização das atividades de ampliação da jornada são da própria escola. De acordo com as respostas, chegou-se aos seguintes percentuais: sala de aula (20%), pátio (20%), quadra (20%), laboratório (12%), biblioteca (12%), sala multimeios (8%), auditório (4%), brinquedoteca (4%). Dentre esses espaços, os mais utilizados são: a sala de aula, o pátio, a quadra, o laboratório e a biblioteca¹. Outro espaço citado: quiosques².

As atividades de integralização da jornada escolar (oficinas) mapeadas pela pesquisa foram: esporte (9,6%), dança (9,6%), música (9,6%), informática (9,6%), aula de reforço (9,6%), artes plásticas (7,7%) e horta (7,7%); seguidas de artes visuais (5,8%), teatro (5,8%), comunicação/rádio/jornal (5,8%), oficinas temáticas (5,8%), capoeira (3,8%), artesanato (3,8%), línguas estrangeiras (3,8%) e tarefa de casa (2%).

Quanto aos profissionais responsáveis pela coordenação da proposta, destacaram-se: a) na coordenação geral das atividades de ampliação da jornada: os da SME (62,5%), da direção da escola (25%) e da URE (12,5%); b) na coordenação específica das atividades na escola: o diretor da escola (16,7%), o professor concursado (66,6%) e o professor contratado (16,7%)

Quanto ao vínculo de trabalho dos sujeitos responsáveis pela execução das atividades foram observados entre os professores, número de concursados (41,7%) acima do número de contratados (33,3%), seguidos de voluntários (16,7%) e monitores (8,3%).

Quanto à formação continuada dos sujeitos responsáveis pela execução das atividades de ampliação da jornada escolar, a pesquisa constatou que “[...] a ampliação da jornada escolar acontece na dianteira da preparação dos professores para a mesma, já que quase metade das respostas revela que não há preocupação com a formação dos sujeitos” (BARRA et al., 2015, n.p).

¹ É importante ressaltar-se que desde 2008 as Bibliotecas Escolares passaram a ser denominadas na SME como Salas de Leitura. Essa terminologia foi regulamentada pelas Diretrizes de Organização e Funcionamento das Salas de Leitura da RME, elaboradas em 2012 (Nota da pesquisadora).

² Pequenos espaços abertos lateralmente e cobertos no teto, implantados na gestão do prefeito Iris Rezende Machado (2000-2009), para abrigar as atividades de ampliação da jornada escolar.

Quanto a quem se destina as atividades de ampliação da jornada escolar, foi verificado que, para os respondentes do questionário, a proposta é destinada aos sujeitos com: defasagem na aprendizagem (35,7%); vulnerabilidade social (28,6%); distorção idade/série (14,3%), demanda de familiares/comunidade (14,3%); evasão anterior (7,12%).

Quanto às motivações para a adesão das escolas à experiência, foram destacados os seguintes fatores: política pública municipal (40%); demanda de pais/sociedade (20%); melhoria do desempenho dos alunos (20%); política pública federal (10%); escola com baixa demanda de alunos (10%).

Com relação à regulamentação da experiência por parte da SME, verificou-se, a partir da pesquisa, que: duas URE afirmaram “[...] não haver nenhuma normatização para tal programa”; outra respondeu “que esse programa se constitui como iniciativa do governo municipal que contempla a LDB 9394/96, traduzida no ‘Programa para as Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral’”. Assim, a pesquisa concluiu que

[...] grande parte dos dispositivos legais indicados é de matriz federal. Este fato parece endossar o entendimento de que são poucas as iniciativas por parte do município no sentido de regulamentar as experiências por ele desenvolvidas, haja vista a Jornada ampliada, criada em 2010 e extinta em 2013, sem qualquer registro. Para, além disso, estes dados apontam a não incorporação das respectivas experiências às propostas político pedagógicas do município, revelando, em alguma medida, o caráter exógeno de tais iniciativas. Contudo, merece destaque o documento da SME que dispõe sobre as Escolas de tempo integral “Programa para as escolas municipais com atendimento em tempo integral” (2009), programa presente em 17% das escolas da RME com alguma experiência de ampliação da jornada escolar (BARRA et al., 2015, n.p).

Esses dados reiteram as premissas apresentadas nos estudos de Santos (2009) e Valadares (2011) acerca do desconhecimento da proposta de educação integral da SME pela comunidade escolar. É importante que se esclareça, ainda, que se trata de dados que serão objeto de análise no segundo capítulo desta parte da tese.

Quanto à infraestrutura das escolas, os dados da pesquisa evidenciaram, em consonância com os demais estudos acadêmicos aqui apresentados, que a política de ampliação da jornada escolar foi implantada e implementada reaproveitando/adaptando os espaços físicos já existentes, os quais não contemplam as finalidades anunciadas para as EMTI.

Verificou-se que, de forma geral, a ampliação da jornada escolar é aprovada, tanto quando associada aos argumentos da proteção social como de desempenho escolar. Assim,

[...] embora haja uma dispersão sobre a avaliação do impacto da ampliação da jornada escolar, identificam-se tendências que apontam para o reconhecimento do equilíbrio dos aspectos sociais e pedagógicos na política de ampliação da jornada escola da RME de Goiânia (BARRA et al., 2015, n.p).

Com relação à ampliação da jornada escolar e aos resultados do Ideb, observou-se que, de maneira geral, as URE reconhecem que as três experiências de ampliação da jornada da RME de Goiânia (Programa Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Jornada ampliada) podem contribuir com a melhoria da educação.

De acordo com a pesquisa, uma média de 64% do universo representado pelas URE respondentes indicou que houve elevação do Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) nas escolas representadas pelas três experiências que servem de base para este relatório. As três experiências de ampliação de jornada escolar ostentam números bastante expressivos de tal reconhecimento: Mais Educação (75%), Jornada ampliada (62,5%), Escola de tempo integral (55,5%) (BARRA et al., 2015, n.p).

Os dados apresentados por Barra et al. (2015) reafirmam aspectos apreendidos nos estudos de casos desenvolvidos por Canelada (2010), Santos (2009), Silva (2015) e Valadares (2011) e, ao mesmo tempo, avançam no campo da pesquisa acerca das especificidades da política implementada pela SME no contexto das políticas de ampliação da jornada escolar nos anos iniciais do ensino fundamental nas redes públicas (municipais e estadual) de educação de Goiás. As análises realizadas pelos autores supracitados reiteram, de forma geral, o debate em torno do espaço, do tempo e das práticas didático-pedagógicas na perspectiva da educação integral das crianças, e de forma específica (haja vista o objeto e os objetivos de estudo de cada autor) explicitam os limites e os desafios da política da RME de Goiânia, sobretudo no que se refere à cultura de improvisação que caracterizou (caracteriza) o processo de implantação e implementação da proposta de ampliação da jornada escolar, seja nos textos dos documentos oficiais orientadores da proposta, seja no contexto das escolas tomadas como *locus* de investigação.

Nesse sentido, os cinco estudos apresentados, ao apreenderam o movimento da política pública da RME de Goiânia no período de 2008 a 2015, contribuíram para ampliar a compreensão acerca das possibilidades, dos desafios e das contradições que permeiam o processo de materialização da proposta no cotidiano escolar. Na perspectiva de avançar a partir dos estudos já desenvolvidos, procurou-se, nesta tese, aprofundar as análises em torno das condições materiais e humanas (objetivas e subjetivas) para a efetividade da política municipal com ênfase nas condições de gestão, de financiamento, de exercício do trabalho

docente e de infraestrutura da RME de Goiânia, apreendidas por meio da pesquisa documental e de campo (entrevistas, observações e questionários), em consonância com a pesquisa do Inep (BRASIL, 2006a) e com os estudos de Gouveia e Souza (2013), Scheneider (2012), Souza, Gouveia e Scheneider (2011).

2 O ENSINO FUNDAMENTAL NA RME DE GOIÂNIA: DA ORGANIZAÇÃO EM CICLOS À ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

O ensino fundamental para crianças e adolescentes na RME de Goiânia ao longo das duas últimas décadas foi objeto de projetos (GOIÁS, 1998), propostas (GOIÂNIA, 2004a, 2006, 2008a), programas e diretrizes (GOIÂNIA, 2006, 2008b, 2009) de reorganização curricular e pedagógica que inserem a história da Rede no movimento nacional das políticas educacionais para regularização do fluxo escolar, universalização do acesso e garantia de permanência, notadamente articuladas com as políticas nacionais de ciclos de aprendizagens (BARRETO, SOUZA, 2005; MIRANDA, 2009; MUNDIM, 2009) e de ampliação da jornada escolar em escolas de tempo integral (MIRANDA, SANTOS, 2012; SANTOS, 2009).

Nesta sessão procurar-se-á será evidenciar como as propostas para o ensino fundamental na RME, inseridas num contexto das políticas de gestão da cidade e do sistema de ensino, foram sendo materializadas nos projetos, propostas e programas implementados nas três últimas décadas. Esse movimento contribuiu para situar a política da SME de Goiânia para EMTI num contexto sócio-político e econômico mais amplo, portanto, para além das particularidades e contingências cotidianas das experiências vividas em cinco escolas de tempo integral.

2.1 Especificidades da organização do ensino fundamental na RME de Goiânia: a proposta de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano

Desde 1998, o ensino fundamental na RME está organizado em “Ciclos de Formação” - Ciclo I, Ciclo II e Ciclo III, cada qual com três (3) anos de duração. Essa organização curricular e pedagógica foi implantada pelo secretário de educação, o advogado Jonathan Silva, na gestão do Prefeito Nion Albernaz (1997-2000), do PSDB, por meio do “Projeto Escola para o Século XXI” (GOIÁS, 1998). O Projeto anunciava, em seus objetivos e ações, a possibilidade da melhoria da qualidade do ensino fundamental por meio da democratização e universalização do acesso, da regularização do fluxo escolar e da permanência do aluno na

escola. Para Mundin (2009), os objetivos e as finalidades do Projeto expressavam a articulação com o modelo de regulação da educação básica sustentado nos compromissos, nas orientações e nos acordos internacionais firmados entre o Brasil e os organismos multilaterais (Unesco e Banco Mundial) na década de 1990.

O “Projeto Escola para o Século XXI”, conforme afirmado no texto do documento, tomou como referência teórica e metodológica as experiências de ciclos de aprendizagem das redes públicas de Porto Alegre (Escola Cidadã), Belo Horizonte (Escola Plural) e Brasília (Escola Candanga) (GOIÁS, 1998). Elaborado pela equipe técnica pedagógica da SME, foi implantado em 1998 de forma experimental em 40 escolas, com previsão de expansão nos anos de 1999 e 2000, e tinha como principais características: substituição do sistema seriado pela organização em três ciclos (Ciclo I, Ciclo II e Ciclo III); reformulação curricular - currículo estruturado por meio de objetivos de aprendizagens; eliminação da reprovação; avaliação qualitativa e quantitativa da aprendizagem; implantação de programas e ações de formação continuada para todos os professores das “escolas cicladas”; implantação de laboratórios de informática; e instituição do acompanhamento pedagógico descentralizado por meio da criação das Unidades Regionais de Ensino (URE), instâncias administrativas da SME nas cinco regiões da capital (GOIÁS, 1998).

Na gestão do PSDB, o projeto de “Ciclos de Formação” não foi universalizado para todas as escolas. Dessa forma, em 2001 o ensino fundamental na RME apresentava uma organização híbrida entre ciclos e seriado:

[...] as cento e quarenta e três escolas que ofereciam a educação fundamental se organizavam em ciclo I, quarenta e sete estavam organizadas também em ciclo II e o Ciclo III encontrava-se funcionando em apenas treze unidades educacionais (GOIÂNIA, 2004a, p. 22).

No período de 1998 a 2000, a proposta de organização do ensino fundamental em ciclos só foi universalizada para os três anos iniciais (Ciclo I). Em 2001, “[...] a Rede Municipal de Educação de Goiânia mantinha diferentes formas de estruturação do Ensino Fundamental, em ciclos e séries, que resultavam em diferentes organizações do coletivo de professores e diferentes condições de trabalho” (GOIÂNIA, 2008b, p. 31).

No ano de 2002, na gestão do prefeito Pedro Wilson Guimarães (2001-2004), do PT, a proposta de organização em ciclos foi estendida para todas as escolas da RME e passou a ser nomeada por “Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano”, pela aproximação com a teoria de aprendizagem de Lev Vygotsky (1896-1934) (GOIÂNIA, 2008b). A nova proposta de reorganização dos ciclos estabelecia: organização do currículo por áreas afins; grade

curricular paritária (todos os componentes curriculares com a mesma carga horária e peso no currículo), equiparação da carga horária do professor (rompimento da lógica de professor horista), sendo a carga horária de 30 horas/semana a medida para ingresso e contratação dos professores; instituição da idade cronológica como principal critério para matrícula e enturmação dos alunos nos ciclos/turmas (exceto para os alunos de 12, 13 e 14 anos não alfabetizados, que deveriam ser matriculados no Ciclo II); aprovação continuada ao longo de todas as etapas dos ciclos (supressão da retenção dos alunos na transição de um ciclo ao outro); avaliação qualitativa e descritiva do processo de aprendizagem; institucionalização da eleição do coordenador pedagógico pelo coletivo de professores; implementação de espaços e ações de formação continuada centrados em trocas de experiências entre os profissionais da educação; garantia de duas horas e meia (2h30min) semanais para o planejamento coletivo; garantia do horário de, no mínimo, quatro (4) horas semanais para o estudo do professor; lotação de 1.5 professor por ciclo como forma de garantia da efetividade da carga horária de trabalho com alunos e do horário de estudo e planejamento individual do professor (GOIÂNIA, 2003).

As mudanças na proposta, promovidas no decorrer da gestão do PT (2001-2004), foram materializadas no texto da Proposta Político-Pedagógica para Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (GOIÂNIA, 2004a), aprovada pela Resolução n. 214 do Conselho Municipal de Educação de Goiânia (CME).

Na gestão do prefeito Íris Rezende Machado (2005-2008), do PMDB, a proposta de Ciclos da RME tornou a ser objeto de avaliação e redefinições, conforme apresentado no documento “Reorganização dos ciclos de formação e desenvolvimento humano na Rede Municipal de Educação de Goiânia”, aprovado pela Resolução do Conselho Municipal de Educação n. 195, de 19 de dezembro de 2005 (GOIÂNIA, 2005). Nesse documento ficaram definidos: a continuidade da idade cronológica como critério primeiro para matrícula e enturmação da criança e do adolescente nas etapas dos Ciclos (exceto para os alunos com idade de 12, 13 e 14 anos não alfabetizados, que deveriam ser matriculados no início do Ciclo II); a aprovação continuada, com garantia da possibilidade de retenção do aluno no final da etapa de cada ciclo; o currículo organizado por componentes curriculares; o registro descritivo e percentual do processo de aprendizagem do aluno; a supressão do horário de planejamento coletivo semanal; a manutenção do horário de estudo semanal do professor; e a redução da lotação de professor por escola e ciclos, de 1.5 para 1.2 (GOIÂNIA, 2005). As mudanças instauradas na proposta de ciclos em 2005 foram reiteradas no novo texto da Proposta

Político-Pedagógica para Educação Fundamental da Criança e do Adolescente (GOIÂNIA, 2008a), ainda em vigência na RME.

É importante que se destaque que nos documentos orientadores da política de organização do ensino fundamental em ciclos (GOIÁS, 1998, GOIÂNIA, 2003b, 2004a, 2005, 2008a, 2008b) as mudanças no currículo, na organização do trabalho pedagógico, no trabalho docente e na gestão da escola são apresentadas como pressupostos para melhoria da aprendizagem e para permanência da criança na escola. A partir de 2003, a ideia de que a organização da escola em Ciclos de Formação e Desenvolvimento propiciaria as condições objetivas e subjetivas para a formação/educação integral da criança (cognitiva, socioafetiva, ética e estética) tornou-se recorrente e estruturante das justificativas para a efetivação da proposta como política pública (GOIÂNIA, 2004a, 2008a).

A defesa de que os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano contribuem, por essência, com e para formação integral dos alunos ressoou no debate e nos discursos favoráveis à implantação das EMTI em 2005 (GOIÂNIA, 2006) e nas reformulações da proposta em 2009 e 2015 (GOIÂNIA, 2009, 2015a). As mudanças instituídas na proposta no ano de 2015 iniciaram-se em 2013 e demarcaram a tentativa da gestão municipal de imprimir sua marca. Ressalta-se que o prefeito Paulo Garcia, do Partido dos Trabalhadores (PT), reeleito no pleito de 2012, vice da chapa PMDB/PT para a gestão 2009-2012, ocupou o cargo no ano de 2010, após a saída do então prefeito Íris Rezende Machado, do PMDB, que deixou o cargo para pleitear a eleição para o governo do estado de Goiás. Desde 2010, a Secretaria de Educação é administrada pela professora Neyde Aparecida da Silva, que atuou durante uma década na presidência e/ou na diretoria do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (Sintego).

2.2 A implantação da proposta de educação de tempo integral em escola de tempo integral na RME de Goiânia

A implantação das escolas de tempo integral na RME de Goiânia está intrinsecamente vinculada ao movimento nacional, instaurado no início da década de 2000, em que a ampliação da jornada escolar no ensino fundamental foi, por um lado, compreendida como resposta para melhoria da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem nas escolas públicas e, por outro, como espaço de proteção às crianças em situação de vulnerabilidade social. Nesse movimento, a história da primeira escola de tempo integral na rede pública de Goiânia, registrada nos documentos da SME (GOIÂNIA, 2009) e nas memórias dos sujeitos

responsáveis pela implantação da proposta (Entrevistas 1 e 2), evidencia os limites e os desafios de se efetivar uma política pública que, de fato, consiga resolver concomitantemente as questões sociais e de aprendizagem.

A primeira experiência da EMTI foi implantada na RME no ano de 2005 na administração do prefeito Íris Resende Machado (2005-2009). A escola foi criada de forma emergencial para cumprir um Termo de Ajuste de Conduta (TAC) firmado entre o Ministério Público do Estado de Goiás (MPG) e a Prefeitura de Goiânia. Em consonância com esse Termo, a Prefeitura deveria assegurar um espaço público estatal para “acolhimento” e escolarização das crianças e adolescentes oriundos do assentamento urbano “Sonho Real”, formado por famílias retiradas de uma área privada na capital (Setor Parque Oeste Industrial), objeto de intensa disputa no mercado imobiliário goiano.

Segundo veiculado na mídia local (O POPULAR, 2005) e em relatório produzido pela Defensoria Pública do Estado de Goiás (GOIÁS, 2005), a ocupação, iniciada no ano de 2004, contabilizava mais de 4.000 mil famílias, as quais foram brutalmente retiradas da área ocupada³ e alojadas, de forma improvisada e sub-humana, em dois ginásios de esportes de Goiânia. Após intervenção do MPG, elas foram transferidas definitivamente para uma área na região sudoeste da capital, o “Assentamento Grajaú”, posteriormente denominado pelos órgãos governamentais como bairro “Real Conquista”. No novo espaço “cedido” pelo poder público municipal, as famílias foram alojadas de forma improvisada em barracas de lona (portanto, não contaram de imediato com serviços públicos de educação, saúde, transporte e saneamento básico), até que as casas de alvenaria fossem construídas por meio da parceria entre o Governo do estado e a União com recursos da Caixa Econômica Federal (CEF).

A Prefeitura de Goiânia foi impelida pela decisão do MPG a assegurar, por meio da SME, uma escola pública em tempo integral para o atendimento a todas as crianças e adolescentes, de 5 a 17 anos, pertencentes à ocupação, com garantia de quatro refeições diárias (café da manhã, almoço, lanche e jantar), assistência médica e transporte para o deslocamento da área do assentamento para a escola. Pela urgência exigida pela lei e pela ausência de planejamento orçamentário (pois não havia previsão – pela Lei de Diretrizes

³ Para o cumprimento da medida de reintegração de posse determinada pela justiça goiana, o governador do estado, Marconi Perillo, realizou no mês de fevereiro de 2005, por meio da Secretaria de Estado de Segurança Pública, uma operação sob o comando da Polícia Militar (PM) denominada *Operação Inquietação*. Essa intervenção, extremamente questionada pela Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa de Goiás e pelo MPG, durou 10 (dez) dias e resultou na retirada das famílias do local mediante coerção psicológica e violência policial; gerou uma morte e dezenas de feridos (GOIÁS, 2005).

Orçamentárias - LDO⁴ - de recursos destinados à construção de prédio para implantação de escola em tempo integral), a solução foi encontrar um prédio público já existente para acolher as crianças de forma provisória até que fosse construída uma escola no assentamento. Dessa forma, o prédio em que funcionava o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), localizado no setor Bueno, bairro nobre da capital, foi adaptado para a organização da primeira Escola Municipal de Tempo Integral (EMTI) da RME de Goiânia. Sugestivamente, o nome escolhido foi “Renascer”.

[...] num final de semana nós recebemos a determinação que nós tínhamos que criar as condições de atender essas crianças o dia todo pra que elas não ficassem na zona de conflito do acampamento do pessoal do Parque Oeste. [...]. Então, a Renascer nasce com essa característica de atendimento emergencial das crianças do Grajaú. As crianças eram trazidas por ônibus contratados pela Prefeitura e ali elas ficavam o dia todo: pela manhã aula regular; pela tarde prestávamos oficinas de brincadeiras, de recortes, de artes e esforço escolar. Cuidávamos deles [...], essa coisa de cuidar era muito presente, as crianças estavam muito abaladas, maltratadas, violentadas. Tinham passado por uma situação muito difícil no processo de invasão do espaço, [...], então era um momento de cuidar delas mesmo, isso foi muito presente. Então, a Renascer nasceu de um problema emergencial e que nós precisávamos assistir crianças com uma vulnerabilidade muito alta, essa foi a situação do Renascer (Entrevista 2: integrante da equipe pedagógica responsável pela implementação da proposta de escola de tempo integral na RME de Goiânia no período de 2005 a 2009).

O prédio dispunha de cinco salas de aula com capacidade máxima para 40 crianças enfileiradas, seis banheiros sem chuveiro (três femininos e três masculinos), uma cozinha de pequeno porte, uma biblioteca, uma secretaria, uma sala de professores, uma quadra descoberta e um pátio pequeno coberto. Originalmente construído na década de 1970 para atender em tempo parcial 200 alunos por turno, o prédio abrigou por três anos (2005 a 2008), em período integral - das 7h15min às 17h -, 318 crianças e adolescentes na faixa etária de 5 a 17 anos, considerados pela justiça goiana como em situação de risco social. Para atender a essa situação foram executadas adaptações provisórias no prédio: construção de duas salas de aula com placas de cimento e instalações de tendas nas laterais do prédio e no estacionamento para a realização das atividades no contraturno (E1 e E2).

⁴ A Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) apresenta a determinação das metas e prioridades da administração pública, bem como orienta a elaboração da Lei Orçamentária Anual (LOA). Dessa forma, define anualmente quais as ações de governo, entre todas as estipuladas no Plano Plurianual (PP), terão prioridade na sua consecução dentro do exercício financeiro, estabelecendo metas que deverão ser alcançadas. A LDO é um instrumento jurídico de iniciativa do Poder Executivo que deve ser encaminhado para votação na Câmara Municipal até 8 (oito) meses e meio antes do encerramento do exercício financeiro e devolvido para sanção até o encerramento do primeiro período da sessão legislativa (Nota da pesquisadora).

Desse modo, num espaço físico provisório e improvisado, sem contar com uma proposta pedagógica específica para educação de tempo integral e atendendo a crianças e adolescentes cujas famílias não tinham direito de escolher onde morar, tampouco onde matricular os filhos, a primeira experiência de escola de tempo integral da RME de Goiânia foi sendo “implementada”.

2.2.1 Planejamento pedagógico e orçamentário: urgências na contramão do discurso de qualidade

Apesar de a primeira EMTI da RME ter sido implantada de forma emergencial, há informações (Entrevistas 1 e 2) de que já havia junto à gestão da SME a discussão em torno da implantação da proposta desde o início da gestão do prefeito Íris Rezende, no ano de 2005, como cumprimento de promessas da campanha eleitoral de 2004. Os dois principais partidos que disputaram as eleições, PT e PMDB, tinham nos seus planos de governo, ainda que de forma incipiente, a meta de implantação da EMTI. Dessa forma, é possível afirmar-se que a intenção político-partidária de implantação da escola de tempo integral esteve presente nos debates e nos planos de governos dos candidatos à prefeitura de Goiânia. Sobre esse assunto, uma professora integrante da equipe responsável pela implantação da proposta na primeira gestão do prefeito Íris Rezende (2005-2009) afirma que

Em 2005, quando começou a gestão, eles já traziam na plataforma a proposta política do partido que assumiu o compromisso com a comunidade goianiense de implantar a educação integral; já tinha isso nos folders e nas campanhas do candidato que ganhou. Quando a secretária chegou, ela chamou então nós que éramos divisão da DEFIA, Divisão da Infância e Adolescência do Ensino Fundamental da Infância e da Adolescência, pra discutir um pouco essa a questão da educação integral. Liderados então pela professora Antônia Eterna, começamos então a estudar quem tava fazendo a educação integral no Brasil, e naquele ano quem vinha trazendo uma coisa muito interessante na educação integral era o estado de Minas e a cidade de Belo Horizonte, eles vinham trazendo uma perspectiva de trabalho com parcerias externas às escolas e também o município de Nova Iguaçu na Baixada Fluminense trazia coisas muito interessantes e inovadoras que chamava atenção em nível nacional. Nós começamos a olhar pra esses projetos, como eles estavam acontecendo, como eles foram estruturados, e eu diria que esses programas dois programas inspiraram um pouco o desenho que a gente estava idealizando fazer aqui em Goiânia (Entrevista 2: integrante da equipe pedagógica responsável pela implementação da proposta de escola de tempo integral na RME de Goiânia no período de 2005 a 2009).

Assim, mesmo antes de concluir os estudos para a elaboração da proposta, a equipe pedagógica da SME viu-se impelida a implantar, ainda no primeiro semestre letivo de 2005, a primeira experiência de escola de tempo integral. Naquele contexto, foi esboçada uma proposta preliminar, por meio da qual a organização dos tempos e espaços deveria ser estruturada da seguinte forma: jornada escolar diária de 10 horas; currículo dividido em Componentes Curriculares Básicos (Matemática, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Ciências Naturais, História, Geografia, Artes e Educação Física) e Oficinas (parte diversificada); componentes curriculares ofertados no turno matutino e a parte diversificada no contraturno; oficinas planejadas para o atendimento a 25 alunos e cada oficina contaria com um (1) professor regente (oficineiro) e um (1) auxiliar de atividades educativas; planejamento individual e em pequenos grupos semanal e no horário de trabalho; planejamento coletivo fora da jornada de trabalho; e formação continuada realizada mensalmente aos sábados, sob a coordenação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE) e da Divisão da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (Defia)⁵ (GOIÂNIA, 2009; E1 e E2).

Em meio às urgências e aos improvisos, a organização pedagógica e administrativa foi sendo pensada e implementada em consonância com os desafios e as possibilidades apresentadas pela realidade, no confronto entre o ideal pedagógico e o interesse político da gestão municipal.

[...] era tudo muito novo pra nós também, nós não sabíamos como lidar com todas as questões, quem eram os profissionais que ficariam na hora do almoço, tem de garantir o descanso do profissional, então todos esses desafios começaram a aparecer. [...]. A ideia foi assim: tinha um documento com a ideia geral, as ideias centrais, o que era a escola, como queríamos essa escola e como imaginávamos que seria o desenho das oficinas. Eu tô dizendo como imaginávamos porque nós mudamos o projeto, ele foi sendo construído nesse primeiro ano, foi sendo testado e as coisas foram sendo alteradas. Então, a gente teve um documento embrionário no início, mas ele foi sendo modificado (Entrevista 2: integrante da equipe pedagógica responsável pela implementação da proposta de escola de tempo integral na RME de Goiânia no período de 2005 a 2009).

As orientações “embrionárias” para a organização dos tempos e espaços na escola de tempo integral esboçadas⁶ em 2005, mesmo não tendo sido publicadas e divulgadas

⁵ Atualmente, fruto da reforma administrativa empreendida pelo governo municipal no ano de 2015, essa Divisão passou a ser nomeada de Gerência da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência – GEREFU. Contudo, mantém as mesmas atribuições quanto à implementação, acompanhamento e avaliação das políticas para o ensino fundamental na rede pública municipal de Goiânia (Nota da pesquisadora).

⁶ Neste documento ainda não havia a explicitação de concepções, objetivos, metas e ações que orientariam a proposta de educação de tempo integral em escola de tempo integral na rede pública de Goiânia.

(publicizadas) amplamente pela SME como documentos de gestão da proposta na RME, direcionaram a organização e o acompanhamento administrativo e pedagógico nas e das EMTI nos anos de 2005 a 2008. No final de 2008, um documento (também considerado preliminar pela SME) foi encaminhado ao Conselho Municipal de Educação de Goiânia (CME) para apreciação e aprovação. Esse documento, após aprovação do CME, passou a ser denominado Programa para Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral (GOIÂNIA, 2009).

Há poucos registros desse processo no “acervo” documental da GREFU, como também são poucos os dados acerca dos valores aplicados para a implantação da primeira experiência de EMTI. Contudo, os poucos registros mantidos pelo Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento da Educação (FMMDE) esboçam de forma “simplificada” os valores aplicados no custeio do funcionamento e da manutenção dessa EMTI (GOIÂNIA, 2013).

Na Tabela 13 são apresentados os valores financeiros aplicados no ano de 2005. Para o cálculo foram considerados os gastos com o pagamento de servidores - professores, direção, coordenação e funcionários administrativos - e com a manutenção da escola.

Tabela 13 - Valor aplicado e o custo aluno no financiamento da primeira escola de tempo integral da RME – 2005.

Número de alunos atendidos	Valor aplicado	Custo aluno/ano
318	R\$ 826.285,00*	R\$ 3.879,00

* Desse montante, R\$ 661.028,00 foram gastos com pagamento de pessoal (incluindo encargos trabalhistas, conforme o plano de cargos e salários dos professores e funcionários administrativos) e R\$ 165. 257,00 com custeio e manutenção da escola.

Fonte: Goiânia, SME/Fundo Municipal de Manutenção da Educação, 2013.

No ano de 2005, conforme pode ser observado na Tabela 13, 80% do montante de recursos financeiros foi destinado ao pagamento de pessoal. De acordo com dados coletados na Defia, responsável na época pela implantação do Programa de Educação Integral na SME, na primeira EMTI foram lotados: 16 professores, com carga horária de 30 horas; 01 diretor, com 60 horas; 02 coordenadores pedagógicos, um por turno; 02 coordenadores de turno; 01 secretário geral, com 40 horas; 06 merendeiras, três por turno; 04 auxiliares de secretaria, dois por turno; 02 auxiliares de biblioteca e 02 porteiros. Para manter esta estrutura foram gastos R\$ 826.285,00 incluindo o transporte dos alunos, sendo o custo aluno/ano estimado em R\$ 3.879,00.

O custo aluno/ano para manutenção e funcionamento da EMTI, em 2005, evidentemente superou o valor do aluno na escola de jornada parcial (que no referido ano foi de R\$ 1.800,00). Todavia, se for considerado que, em decorrência do aligeiramento do processo de criação da escola, não ocorreram gastos com a implantação (aquisição de terreno, construção do prédio, compra inicial de equipamentos e materiais permanentes), os custos com manutenção (salários, materiais de consumo, reposição de materiais, projetos etc.) não suprimiram os problemas estruturais gerados pela falta de planejamento orçamentário na fase de implantação.

Para a equipe responsável pela implantação da primeira EMTI (Entrevistas 1 e 2), o maior desafio vivenciado naquele ano foi comportar 318 alunos numa estrutura física adaptada que pedagogicamente inviabilizava a implementação de uma rotina que atendesse às especificidades didático-pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de educação integral.

Hoje eu consigo dizer que, naquele momento, com a escola Renascer, tínhamos uma grande preocupação de acolher e cuidar das crianças já tão violentadas socialmente. Era, assim, um espaço para cuidar deles mesmo! (Entrevista 2).

Grosso modo, pode-se afirmar que a primeira EMTI funcionou mais como um espaço de proteção social do que, de fato, como um *locus* de educação integral de crianças e adolescentes. No contexto histórico em que foi implantada, serviu para suprimir, no campo das políticas sociais, a ausência do Estado no tocante à garantia dos direitos sociais imprescindível à cidadania⁷.

No ano de 2008 foi concluída a construção da escola no bairro Real Conquista e iniciado o processo de transferência das crianças e dos adolescentes do prédio escolar provisório para o definitivo. A escola construída foi denominada Escola Municipal Renascer, em alusão à primeira. Contudo, a nova escola foi planejada para o funcionamento em tempo parcial, abrigando três turnos (matutino, vespertino e noturno). Segundo a SME, a demanda por vagas no ensino fundamental na região era muito grande, o que inviabilizava a continuidade da jornada de tempo integral. Dessa forma, a EMTI cumpriu o objetivo emergencial de dar uma resposta conjuntural às demandas sociais apresentadas pelas famílias “sem teto”, expostas a situações de pobreza e vulnerabilidade na periferia da capital.

⁷ Eis o que determina o Artigo 6º da Constituição Federal: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p. 19).

Essa experiência da rede pública de Goiânia, em consonância com a realidade brasileira, já analisada por Algebaile (2004) e Leher (1998), evidencia a utilização da escola pública como espaço institucional para alívio das situações de pobreza e de exclusão que afetam as crianças pobres numa sociedade de classes sustentada pela desigualdade social.

2.3 Expansão da educação de tempo integral em escolas de tempo integral na RME de Goiânia

Após a implantação da primeira escola de tempo integral, a SME inaugurou nos anos de 2006 e 2007, por determinação do governo municipal, cinco outras EMTI, uma por Unidade administrativa da SME, a partir da adaptação dos prédios edificadas nos padrões arquitetônicos da década de 1960 para o funcionamento escolar em regime de tempo parcial.

Eu vejo que a primeira experiência desencadeou o sonho e a visão de que era possível pensar na organização de Unidades Escolares, onde o tempo e os espaços fossem ampliados na perspectiva de propiciar maiores oportunidades de aprendizagem às crianças e adolescentes. A partir desta experiência cinco unidades escolares foram adequadas, em 2006, para o atendimento em tempo integral. Então, esta tem sido a política da Rede Municipal de Educação de Goiânia: ampliar a cada ano o atendimento Integral (Entrevista 2).

Conforme os dados levantados no Programa para Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral - PEMAI (GOIÂNIA, 2009) e nas entrevistas (E1 e E2), os critérios para escolha dos prédios e da localização para implantação das EMTI foram pautados pela garantia do atendimento prioritário às crianças em vulnerabilidade social e com baixo desempenho escolar. Assim, “a ideia era atender as deficiências e o baixo desempenho, mas não esquecer também o compromisso de garantir a segurança das crianças que precisavam estar nas escolas” (Entrevista 1).

Portanto, a lógica de que a EMTI tem como sujeito principal, para o atendimento à criança pobre em situação de vulnerabilidade social, foi recolocada pelo programa da RME implementado a partir de 2006. Esse recorte social marcou a trajetória de implantação, expansão e implementação da política de EMTI de 2005 a 2015, conforme foi observado na análise dos dados apreendidos na pesquisa de campo.

O processo de implantação das cinco EMTI com vistas ao atendimento do PEMAI deparou-se com o desafio de adequação dos prédios antigos às necessidades da (re)organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem na perspectiva da educação de

tempo integral, haja vista que “os prédios, as estruturas físicas eram muito desfavoráveis à adoção da escola de tempo integral e não existia tempo, a urgência política determinava começar o programa de imediato” (Entrevista 1). Como forma de enfrentamento desse desafio, a gestão da SME optou por realizar adaptações básicas nos prédios: mudanças de portas, construção de rampas de acesso e salas de aulas, implantação de laboratórios de informática e salas de leitura, além de reformas dos banheiros e das cozinhas.

No período de 2006 a 2008, as orientações para organização do trabalho pedagógico nas escolas de tempo integral seguiam o mesmo “desenho” proposto para implementação da “Escola Renascer”: a) jornada escolar dividida em três turnos (**matutino** destinado ao desenvolvimento dos Componentes Curriculares Nacionais; **intermediário** para o almoço, descanso e lazer; **vespertino** para realização das Oficinas (parte diversificada do currículo); b) lotação de professores e coordenadores pedagógicos com carga horária de 30 horas semanais; c) garantia de 45 minutos diários para o planejamento coletivo e quatro horas semanais (intercaladas ao longo da semana) para estudo e planejamento individual.

Em consonância com o PEMAI, as diretrizes organizacionais e a proposta político-pedagógica para gestão e organização do trabalho pedagógico nas EMTI seguiram as mesmas orientações da SME para as demais escolas organizadas em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Reiterava-se a ideia de que a EMTI era/é parte integrante e constitutiva da Proposta Político-Pedagógica para Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (GOIÂNIA, 2008a, 2015a, 2016); portanto, deveria seguir a mesma lógica de organização no que se refere: à eleição direta para a função de diretor, na perspectiva de gestão democrática da escola; à escolha do coordenador pedagógico pelo coletivo de professores; à garantia de 4 horas semanais para estudo e planejamento; à avaliação da aprendizagem articulada à premissa de progressão continuada; à matrícula e enturmação dos alunos por idade (Ciclo I, crianças de 6 a 8 anos; Ciclo II, de 9, 10 e 11 anos, Ciclo III, 12, 13 e 14 anos); ao corpo docente constituído por professores com carga horária semanal de 30 horas.

Segundo a equipe responsável pela implementação da proposta de escola de tempo integral no período 2005-2009, no que se refere à disposição do sistema municipal de educação para contratação de um número maior de professores para atuar nas primeiras escolas de tempo integral, não houve impedimentos ou cortes orçamentários. Nesse aspecto,

Todas as propostas que fizemos como a modulação de professores, de trazer professores com complementação de carga horária, de mexer com o professor de uma escola pra outra nós não tivemos dificuldade. Não tivemos

dificuldade de idealizar as oficinas e trazer professores específicos. Talvez a dificuldade era encontrar professores com perfil, mas não do ponto de vista do financiamento, isso não houve. No primeiro momento tudo que nós pedimos nós conseguimos, o que nós entendemos o que era necessário, coordenador matutino, coordenador vespertino, alguém para coordenador o intermediário, tudo isso foi garantido porque existia uma disponibilidade e uma vontade política de fazer. O que nós queríamos era que tivesse tido recurso pra ampliar os prédios, isso nós não conseguimos. Do ponto de vista financeiro esse foi um dificultador, nós tivemos pequenas adaptações e pequenas reformas, mas não tivemos ampliações no porte que nós queríamos, tivemos algumas adaptações, mas elas não foram suficientes e nem atendiam todas as necessidades dessas escolas. (Entrevista 2: integrante da equipe pedagógica responsável pela implementação da proposta de escola de tempo integral na RME de Goiânia no período 2005-2009).

Observou-se que, para a equipe responsável pela implementação das primeiras escolas de tempo integral da RME (Entrevistas 1, 2), a precariedade dos espaços físicos foi a grande limitadora da implementação do PEMAI. Assim, “[...] quando íamos falar da proposta pedagógica para escolas de tempo integral, os professores não queriam nos ouvir. Eles acreditavam que as situações dos prédios das escolas não permitiam fazer muita coisa, aí você já viu, tudo que a gente propunha era criticado!” (E1).

Em meio a críticas às estruturas físicas das escolas, conforme analisado por Canelada (2011), Santos (2009) e Valadares (2011), a SME implantou ao longo de 10 anos um total de 22 escolas de tempo integral mediante, principalmente, o aproveitamento e as adaptações dos prédios de escolas de tempo parcial com baixa demanda por vagas/matrículas.

No Quadro 6 está apresentado o total de EMTI por Centro Regional de Educação (CRE) com o respectivo quantitativo de alunos atendidos.

Quadro 6 - Escolas de Tempo Integral (EMTI) por Coordenação Regional de Educação - CRE (2015)

Escolas Municipais de Tempo Integral (EMTI)	Modalidade de atendimento	Alunos matriculados	Centro Regional de Educação
Alonso Dias Pinheiro	Ciclo I	216	Maria Helena Bretas
	Ciclo II		
Benedito Soares de Castro	Ciclo I	230	Central
	Ciclo II		
Jardim Novo Mundo	Ciclo I	220	Central
	Ed. Infantil		
Setor Grajaú	Ciclo I	375	Jarbas Jayme
	Ciclo II		
Dona Belinha	Ciclo I	188	Maria Helena Bretas
	Ciclo II		
Francisco Bibiano de Carvalho	Ciclo I	275	Maria Helena Bretas
	Ciclo II		

Frei Demétrio Zanqueta	Ciclo I	230	Maria Tomé
	Ciclo II		
Georgeta Rivalino Duarte	Ciclo I	195	Jarbas Jayme
	Ciclo II		
Go-04	Ciclo I	49	Brasil de Ramos
	Ciclo II		
Jardim Novo Mundo	Ed. Infantil / Ciclo I	102	Central
José Carlos Pimenta	Ciclo I	125	Maria Helena Bretas
	Ciclo II		
	Ciclo III		
Marechal Ribas Júnior	Ciclo I	302	Maria Tomé
	Ciclo II		
Maria Araújo de Freitas	Ciclo I	236	Maria Tomé
	Ciclo II		
Moisés Santana	Ciclo I	201	Brasil Ramos
	Ciclo II		
Mônica de Castro Carneiro	Ciclo I	249	Central
	Ciclo II		
Paulo Teixeira de Mendonça	Ciclo I	192	Central
	Ciclo II		
Professora Maria Nosídia Palmeiras das Neves	Ciclo I	269	Maria Helena Bretas
	Ciclo II		
Professora Silene de Andrade	Ciclo III	129	Central
Regina Helou	Ciclo I	242	Maria Helena Bretas
	Ciclo II		
Santa Rita De Cássia	Ciclo I	46	Central
	Ciclo II		
Santa Terezinha	Ciclo I	90	Maria Helena Bretas
	Ciclo II		
	Ed. Infantil		
Targino de Aguiar	Ciclo I	234	Jarbas Jayme
	Ciclo II		
Zevera Andrea Vecchi	Ciclo I	276	Maria Thomé
	Ciclo II		

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir dos dados fornecidos pela Diretoria de Administração Educacional/SME (GOIÂNIA, 2015c).

As atuais vinte e duas (22) EMTI estão distribuídas nas cinco regiões da cidade (Central, Leste, Oeste, Sul e Norte) e jurisdicionadas às CRE, instâncias da SME responsáveis pelo acompanhamento pedagógico e administrativo das instituições educacionais (Ver: Anexo 2 – Mapa com a localização geográfica das CRE). Das 167 instituições de ensino fundamental, que atendem uma média de 70.437 crianças e adolescentes, 15% estão organizadas para o regime de tempo integral e atendem cerca de 4.870 alunos com uma jornada escolar de 9 horas diárias. Portanto, 7,4% dos alunos matriculados no ensino fundamental estão em EMTI.

A expansão do número de EMTI no período de dez anos contribuiu para que o número de crianças atendidas nessa forma de organização do tempo escolar aumentasse mais de 2.200%. Esse movimento pode ser observado nos números apresentados na Tabela 14.

Tabela 14 - Número de alunos atendidos em EMTI nos anos de 2005, 2010 e 2015.

Ano	Quantitativo de EMTI	Quantitativo de alunos atendidos nas EMTI	Total de alunos matriculados no ensino fundamental
2005	01	318	64.820
2010	20	4.160	68.504
2015	22	4.870	70.860

Fonte: Diretoria de Administração Educacional, SME, 2015.

Faz-se necessário que se reitere que a SME de Goiânia trabalha com duas formas de oferta de educação de tempo integral: a EMTI e a Escola de Jornada Ampliada. A primeira terminologia é utilizada para classificar as instituições organizadas a partir da proposta pedagógica específica da Secretaria. Já a segunda é designada para nomear as escolas cuja ampliação da jornada escolar se sustenta por meio do PME. A RME conta com setenta e sete (77) escolas de jornada ampliada e nessas instituições são atendidos 7.670 crianças e adolescentes. Portanto, se somados o número de atendimento em EMTI e o das escolas de jornada ampliada, verifica-se que 12.548 alunos (21%) do ensino fundamental contam com uma jornada escolar igual ou superior a 7 horas diárias.

Portanto, das 167 instituições de ensino fundamental, 15% funcionam como escolas de tempo integral e quase 45% oferecem uma jornada ampliada. Desse modo, considerando a legislação nacional, é possível afirmar que 98 escolas da RME (70% das instituições de ensino fundamental) ofertam, mesmo que por meio de propostas diferenciadas, educação em tempo integral, um percentual significativo se comparado com a Meta 6 do PNE (BRASIL, 2014), que prevê essa oferta em 50% das escolas públicas e para 25% dos alunos da educação básica.

A expansão do número de escolas de tempo integral foi financiada com recursos do Tesouro Municipal de Goiânia, por meio do Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino - FMMDE/SME, e com recursos oriundos do PDDE e PME. De acordo com os gestores da SME, desde 2008 todas as EMTI foram inseridas nesse programa federal com o objetivo de ampliar os recursos financeiros para custeio das atividades que compõem a parte diversificada do currículo (E2 e E3).

No movimento da pesquisa de campo, verificou-se que a expansão do número de EMTI seguiu a mesma lógica de implantação da primeira experiência. Novamente o custo de

implantação não foi considerado no que se refere à construção de prédios e à aquisição de equipamentos específicos com vistas à ampliação do tempo de permanência diária das crianças na escola. Assim, tanto no processo de implantação como no de expansão da proposta de educação integral em escola de tempo integral, prevaleceu a concepção de que os sujeitos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem (professores e alunos) deveriam se adaptar aos limites e às possibilidades da estrutura física. Nenhuma das atuais 22 escolas de tempo integral da Rede foi planejada arquitetonicamente para funcionar em jornada integral. A grande maioria (20 unidades) funciona em prédios antigos, construídos nas décadas de 1970 e 1980, adaptados para atendimento em tempo integral em decorrência da baixa procura por matrículas em tempo parcial pela comunidade. Das duas unidades consideradas pela SME com espaços físicos mais adequados, uma foi alugada e a outra construída em 2010 para funcionamento em tempo parcial.

De acordo com os dados coletados (GOIÂNIA, 2009; E1, E2, E3, E4, E5), as justificativas para o aumento das escolas na RME de Goiânia estão diretamente vinculadas à pressão da sociedade goianiense por escolas de ensino fundamental de tempo integral, em virtude da situação de vulnerabilidade social das crianças e pela importância da ampliação da jornada escolar para a melhoria dos resultados da aprendizagem. Se forem considerados os dados do Ideb para aferir a qualidade dos processos educativos nas escolas de tempo integral da SME, é possível, aparentemente, perceber que essas instituições apresentam médias de pontuação superiores às escolas de tempo parcial e às metas projetadas para o sistema.

Tabela 15 - Ideb da RME de Goiânia: observado e metas projetadas.

	IDEB observado					Metas projetadas para o sistema							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
5º ANO	3.9	4.2	5.1	5.3	5.4	3.9	4.3	4.7	5.0	5.3	5.5	5.8	6.1
9º ANO	2.9	3.3	3.8	3.7	4.5	2.9	3.1	3.3	3.7	4.1	4.4	4.7	4.9

Fonte: Inep (BRASIL, 2014d).

Tabela 16 - Ideb das cinco EMTI: observado e metas projetadas.

EMTI	IDEB observado					Metas projetadas para escola							
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Escola A	4.8	4.7	5.0	5.8	5.7	4.8	5.1	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5	6.8
Escola B	-	3.4	7.1	6.9	6.6	-	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4
Escola C	3.4	4.9	5.2	6.2	5.9	3.5	3.8	4.3	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Escola D	3.8	4.0	4.2	4.8	5.0	3.8	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	5.5	5.8
Escola E	4.1	4.2	5.1	5.8	5.1	4.1	4.5	4.9	5.2	5.4	5.7	6.0	6.2

Fonte: Inep (BRASIL, 2014d).

Observando os índices alcançados pelas EMTI, no Ideb de 2013 (Tabela 16), é possível aferir que as cinco EMTI conseguiram alcançar ou superar as metas projetadas para a escola; e quatro escolas (A, B, C e E) superaram a meta projetada para o sistema (Tabela 15). Verificou-se, também, que houve a oscilação entre os resultados obtidos pelas EMTI, se comparado os índices observados e as metas projetadas, tanto para mais como para menos. Esse movimento característico dessa metodologia de avaliação da qualidade da educação, analisado por pesquisadores (FRANCO, ALVES, BONAMINO, 2007; SOARES, XAVIER, 2013), cria uma expectativa grande nos gestores escolares, pois não é possível prever e muito menos controlar os resultados da escola.

Mesmo reconhecendo os limites dessa metodologia para aferir a qualidade da escola e dos processos pedagógicos, conforme analisado na primeira parte desta tese, para o Diretor Pedagógico (E6) e para a Diretora de Administração Educacional da SME (E4), os índices obtidos podem indicar que a conversão da escola de tempo parcial em tempo integral interferiu na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com os dados da pesquisa de Barra et al (2015), 55,5% dos sujeitos da pesquisa, universo representado pelas URE respondentes, indicaram que a ampliação da jornada escolar por meio de EMTI contribuiu para elevação do Ideb. Assim, há um consenso na RME em torno da ideia de que a escola de tempo integral propicia a melhoria do desempenho escolar aferido, sobretudo, pelo Ideb. Contudo, ainda não há estudos acadêmicos que permitem corroborar ou refutar essa ideia.

O Núcleo de Avaliação e Pesquisa da SME⁸ (NAP) monitora, desde 2007, por meio da aplicação e análise de um instrumento de Avaliação do Sistema, as aprendizagens discentes no ensino fundamental. Segundo a coordenadora deste Núcleo (E7), os resultados obtidos pelas EMTI expressam as médias alcançadas por muitas escolas de tempo parcial da Rede, portanto, para ela ainda não há, junto à gestão da Secretaria, indícios ou dados empíricos que permitem aferir a relação entre elevação do Ideb e a ampliação da jornada escolar na RME de Goiânia.

Mesmo reconhecendo a importância de se efetivar estudos acadêmicos sobre a relação da ampliação da jornada escola com a melhoria do desempenho escolar, procura-se nesta tese problematizar, independente e para além dos resultados do Ideb, sob quais condições de

⁸ Este Núcleo foi criado em 2007, na gestão do prefeito Íris Rezende Machado, com o objetivo de monitorar a aprendizagem discente no ensino fundamental por meio de instrumento/prova elaborado e corrigido especificamente pela SME (Nota da pesquisadora).

qualidade está sendo desenvolvida a proposta de escola de tempo integral na SME de Goiânia, no contexto das políticas para o ensino fundamental em escolas públicas.

2.4 A EMTI como possibilidade de efetivação dos Ciclos na perspectiva de qualidade no atendimento às crianças e adolescentes do ensino fundamental

De acordo com os gestores da SME (E3, E4, E5, E6), a atual proposta de EMTI, em discussão/reelaboração desde 2013 e divulgada preliminarmente em documento no formato simplificado de Cartilha em 2015 (GOIÂNIA, 2015a), articula a ampliação do tempo escolar à garantia da formação integral das crianças e dos adolescentes na perspectiva da melhoria dos processos de ensino-aprendizagem na escola organizada em Ciclos.

[...] a proposta de Ciclos viabiliza o projeto de educação integral. Ela fortalece essa ideia e a organização em tempo integral fortalece a concepção de ciclo. Então, isso pra mim foi uma coisa que casou e ficou muito claro pras escolas que começaram a trabalhar e foi nesse sentimento que a gente teve terra para aumentar pra cinco escolas, foi por causa desse sentimento, isso é uma coisa colaborou com a outra (Entrevista 2).

Na minha opinião, a escola de tempo integral favorece de toda maneira a proposta de ciclos de formação e desenvolvimento humano, já que trabalha com a perspectiva de formação integral do sujeito, base de sustentação política dos ciclos. Então, acho que favorece na medida em que a gente tem uma proposta de educação de tempo integral que visa essa perspectiva, tem isso como finalidade (Entrevista 3).

Dessa forma, há um entendimento pelos gestores da SME de que as EMTI, ao garantirem um tempo maior da criança em atividades formais de educação, ampliam pedagógica e temporalmente as possibilidades dos Ciclos se efetivarem como *locus* de educação integral, perspectiva também reafirmada nos documentos atuais de (re)orientação da proposta (GOIÂNIA, 2015a, 2016). Sobre esse aspecto é pertinente que se destaque que, desde 2006, a vinculação entre a proposta de Ciclos, as EMTI e a formação integral dos alunos foi reforçada e utilizada nos documentos da SME como justificativa para efetivação das mudanças no direcionamento político, pedagógico e técnico-administrativo para implantação e expansão da experiência. No Quadro 7, a seguir, pode-se confirmar as principais alterações na política para EMTI no decorrer de dez anos.

Quadro 7 - Alterações nas orientações curriculares e na organização do trabalho pedagógico nas EMTI (2006, 2009, 2015)

Alterações	Anos		
	2006	2009	2015
Gestão de Prefeitura	Íris Rezende Machado PMDB	Início do 2º mandato de Íris Rezende Machado ⁹	Paulo de Siqueira Garcia PT
Gestão do Sistema ¹⁰	Profa. Márcia Pereira Carvalho	Profa. Márcia Pereira Carvalho	Profa. Neyde Aparecida da Silva
Total de Escolas	06*	15	22
Documento orientador	Projeto de Educação Integral (2006)**	Programa para Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral (GOIÂNIA, 2009)***	Educação em Tempo Integral na RME (GOIÂNIA, 2015a).
Organização curricular	Currículo básico e parte diversificada organizados por meio de: -Disciplinas Curriculares de Base Nacional (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte); - Oficinas destinadas a atividades esportivas e de cultura, artes e reforço escolar.	Manutenção da estrutura curricular em: Componentes Curriculares Obrigatórios de Base Nacional e Oficinas.	- Currículo estruturado por meio dos Componentes Curriculares Obrigatórios e Atividades Específicas.
Organização do trabalho pedagógico	A escola estava dividida em dois turnos: - Matutino, destinado aos Componentes Curriculares. - Vespertino, para as Oficinas. Cada oficina contava com um (1) Professor Regente (oficini-neiro) e um (1) Auxiliar de Atividades Educativas - Cada turno era organizado com um coletivo de professores e coordenadores. - A jornada do professor na escola era de 30 horas semanais, sendo 17 horas de ensino, 4 de estudo e 9	- O currículo passou a ser ministrado de forma intercalada (Componentes Curriculares e Oficinas) ao longo do dia. - Professores exclusivos para o desenvolvimento das oficinas - Reorganização do turno intermediário, como espaço de descanso e lazer das crianças. Introdução da Coordenação do Turno Intermediário****, com direito à lotação um professor. - A carga horária diária	- Manutenção de três turnos (matutino, intermediário e vespertino) para distribuição das atividades curriculares. - Coletivo único de professores. Introdução da jornada de tempo integral para os professores e coordenadores pedagógicos. - Supressão do professor específico para oficinas. Os professores dos componentes curriculares obrigatórios tornaram-se responsáveis pelo

⁹ O prefeito Íris Rezende Machado do PMDB, reeleito pela coligação PMDB-PT para governar a cidade no período de 2009 a 2012, saiu do cargo em 2010 para disputar a eleição para governo do estado. Assumiu a gestão da prefeitura o vice da chapa, o médico Paulo de Siqueira Garcia do PT, reeleito para o cargo nas eleições de 2012 (Nota da pesquisadora).

¹⁰ No período de governo do prefeito Íris Rezende (2005-2010), a direção da SME ficou sob a responsabilidade da professora Márcia Pereira Carvalho, cuja principal experiência profissional foi a direção de escolas da rede privada de Goiânia, com destaque para gestão do Colégio SESC Cidadania. Na gestão de Paulo Garcia (2010-2016), assumiu a direção da Secretaria a professora Neyde Aparecida da Silva, cuja história profissional está diretamente vinculada ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (Sintego), no qual atuou na década de 1990 como presidente (Nota da pesquisadora).

	de planejamento individual a ser cumprida em casa. - Um grupo de professores ministrava os componentes curriculares no turno matutino, e outro ministrava as oficinas no turno vespertino.	do professor permaneceu de 30h. Manutenção de um coletivo de professores pela manhã e outro à tarde.	desenvolvimento das Atividades Específicas.
Jornada escolar do aluno	- Jornada diária de 10 horas. - No final das “aulas regulares”, os alunos deslocavam-se para suas residências para o almoço. A escola apenas fornecia dois lanches ao longo do dia.	- Redução jornada escolar diária para 8 horas (das 8h às 16h20min). - Introdução do café da manhã, almoço e lanche no vespertino.	- Jornada diária de 9 horas (das 7h20min às 16h20min).
Planejamento pedagógico coletivo	Não estava previsto na rotina escolar um tempo específico para o planejamento coletivo	Planejamento diário – no matutino, no início do período, e no vespertino ao término do período.	Planejamento coletivo diário de 1 hora (das 16h20min às 17h20min)
Formação continuada	Mensalmente aos sábados		Formação continuada em horário de trabalho (interna e externa à escola)
Fontes de Financiamento	Tesouro Municipal/FMMDE	Tesouro Municipal/FMMDE, PDDE/Programa Mais Educação	Tesouro Municipal/FMMDE, PDDE/Programa Mais Educação e Fundeb

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nos documentos da Rede (GOIÂNIA, 2006, 2009, 2015a).

*Incluindo a Escola Renascer, que no ano de 2008 passou a ser organizada em turno parcial.

**Esse projeto é citado nos documentos produzidos pela SME nos anos de 2008/2009/2013 (GOIÂNIA, 2008, 2009, 2013), contudo, não foi localizado pela pesquisadora.

*** A minuta da proposta do Programa para Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral foi encaminhada ao CME de Goiânia no ano 2008 e aprovada pela Resolução nº 093, de 29 de maio de 2013. Figura-se como o primeiro documento normatizador da organização da ampliação da jornada escolar na RME. Mesmo antes da aprovação pelo CME, o documento já era utilizado para orientar o trabalho das EMTI.

**** O coordenador do turno intermediário tem como uma de suas funções desenvolver projetos de Educação Alimentar e de Higiene Bucal, além da organização de atividades recreativas no turno intermediário.

Conforme pode ser observado no Quadro 7, no período de dez anos as orientações para organização do currículo, do trabalho pedagógico, da carga horária de trabalho do professor e da jornada escolar do aluno nas EMTI pautaram-se institucionalmente em três documentos (GOIÂNIA, 2006, 2009, 2015a) que demarcam três momentos distintos da gestão da Prefeitura e do sistema municipal de Educação de Goiânia. Conforme evidenciado nos documentos supracitados e nas entrevistas com gestores da GREFU/SME (E2 e E3), as alterações, tanto no ano de 2009 como em 2015, vieram ao encontro das avaliações e dos anseios dos professores e do grupo diretivo das EMTI, previamente ouvidos no processo de discussão e reelaboração da proposta.

No segundo semestre de 2008, a Divisão da Educação fundamental da Infância e da Adolescência (DEFIA) promoveu, nos encontros formativos, ampla discussão e avaliação, desta estrutura com todos os profissionais da RME que atuam na Educação Integral, compondo o coletivo destas instituições. Foram apresentadas as formas de organização de vários municípios que trabalham com educação integral, entre eles: Maringá, Belo Horizonte, Porto Alegre, Nova Iguaçu e outros. As experiências apresentadas, em sua maioria, estavam estruturadas como em Goiânia, no entanto as experiências de Apucarana e Porto Alegre chamaram a atenção pela dinamicidade que se mostravam. Coletivamente as escolas optaram por fazerem alterações na organização para o ano de 2009. O grupo discutiu junto com o DEPE e juntos apresentaram a proposta à Secretária Municipal de Educação, que após discussão e análise, aprovou as alterações propostas e solicitou que ao término do 1.º semestre de 2009 (julho/09), o DEPE apresentasse uma avaliação da nova estrutura, que passou a vigorar em janeiro de 2009 (GOIÂNIA, 2009, p. 2).

No que tange às discussões ocorridas no eixo Educação Escolar em Tempo Integral, foram apontados problemas que inviabilizavam a ampliação da jornada escolar enquanto componente preponderante para efetivação da formação integral dos educandos, prevista na concepção de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano: a impossibilidade da formação continuada em horário de trabalho; a falta de tempo e oportunidades para encontros coletivos de discussões e planejamentos; a fragmentação curricular; a parcialização da presença dos profissionais de educação; a falta de articulação curricular entre os componentes obrigatórios e as outras atividades vivenciadas pelos educandos. Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, em diálogo com os profissionais de educação das EMTI, sistematiza uma nova organização que pretende superar os problemas apontados (GOIÂNIA, 2015a, p. 2).

Nesse sentido, para a SME, no processo de proposição e implementação de mudanças no desenvolvimento da proposta de EMTI, foi assegurada desde 2008 a participação dos profissionais da educação. Esse dado, no confronto com as percepções dos professores, coordenadores pedagógicos e diretores no processo da pesquisa de campo, foi importante para analisar o nível de conhecimento e adesão desses sujeitos à proposta que vem sendo instituída na RME desde 2005.

3 AS CONDIÇÕES MATERIAIS E HUMANAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA DE EMTI: O QUE OS DOCUMENTOS E O DISCURSO OFICIAL INFORMAM?

Nesta sessão será apresentado o estudo sobre as condições materiais e humanas do sistema municipal de educação de Goiânia para o desenvolvimento da política para educação de tempo integral em EMTI. O estudo fundamenta-se em documentos oficiais para gestão da

RME, nos projetos políticos pedagógicas das EMTI investigadas e nos discursos apreendidos nas entrevistas com gestores da SME. A síntese exposta tem como eixo de análise os dados referentes ao financiamento, à gestão escolar, à carreira e à profissão docente e às condições de infraestrutura da escola para efetivação da proposta.

3.1 As condições de financiamento da proposta de EMTI na rede pública de educação de Goiânia

A obtenção de dados e informações sobre o financiamento da EMTI na RME de Goiânia não foi uma tarefa fácil. Nos dados do financiamento da educação pública municipal disponíveis nos sites oficiais da Prefeitura e da Controladoria dos Municípios, na LDO, na LOA e no FMMDE as receitas e despesas com as escola de tempo integral não são especificadas separadamente, estão diluídas no conjunto das receitas e das despesas previstas para o ensino fundamental (excetuando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos - EAJA).

Nesse sentido, é importante que se considere que os dados apresentados e analisados nesta tese, obtidos junto ao FMMDE e à Diretoria de Administração Educacional (DAE), foram resultados de muitas idas e vindas, marcadas pelas resistências e negação da equipe técnica da SME, responsável pela gestão financeira do sistema de educação, em fornecer as documentações (previsões orçamentárias e despesas realizadas) solicitadas. Para o estudo do financiamento da EMTI, além dos dados fornecidos pelo FMMDE e pela DAE/SME, foram pesquisadas informações nos projetos político-pedagógicos das escolas investigadas, nos questionários da pesquisa e nas entrevistas com os gestores da Secretaria.

3.1.1 Financiamento do ensino fundamental e a estimativa do custo-aluno em EMTI na RME de Goiânia

Em 2001, na gestão do prefeito Pedro Wilson Guimarães (2001-2004), do PT, por meio da Lei n. Lei n. 8.075 de 27 de dezembro de 2001, regulamentada pelo Decreto Municipal n. 285, de 14 de fevereiro de 2002, foi instituído pela Prefeitura de Goiânia o FMMDE com o objetivo de “[...] criar condições financeiras e de gerenciamento dos recursos destinados ao desenvolvimento das ações e serviços do ensino executados ou coordenados pela Secretaria Municipal de Educação” (GOIÂNIA, 2001, p. 1). O FMMDE tornou-se, de forma pioneira no estado de Goiás, uma instância administrativa da SME, responsável pela

gestão financeira de todas as receitas destinadas às despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino público municipal. No Quadro 8 podem ser observadas as especificidades das receitas e despesas administradas por esse Fundo.

Quadro 8 - Receitas e despesas administradas pelo FMMDE/SME

Receitas	Despesas
I – as receitas de Impostos Municipais e Transferências Constitucionais, nos percentuais e condições previstas no art. 212 da Constituição Federal, no art. 69 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e no art. 257 da Lei Orgânica do Município de Goiânia. II – as receitas recebidas em decorrência do que dispõe a Lei Federal nº 9.424, de 22 de dezembro de 1996, que Institui e Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. III – as receitas recebidas em decorrência do que dispõe a Lei Estadual n. 13.609, de 19 de abril de 200, que dispõe sobre a redistribuição da quota estadual do Salário-educação entre o Estado e os municípios. IV – as receitas recebidas do Governo Federal para a manutenção do programa de Merenda Escolar. V – as receitas auferidas por aplicações financeiras. VI – o produto de convênios firmados com outras entidades de direito público e privado. VII – o produto das parcelas de serviços e de outras transferências que o Município tenha direito a receber por força de Lei e de convênios do setor. VIII – contribuições, donativos e legados de pessoas físicas e jurídicas de direito público e privado destinados à Educação. IX – retenção do Imposto de Renda na fonte de prestadores de serviços do Fundo.	I – remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da Educação. II – aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino. III – uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino. IV – levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando, precipuamente, ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino. V – realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino. VI – aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar. VII – amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo. VIII – financiamento total ou parcial de programas na área do ensino desenvolvidos pela Secretaria de Educação ou com ela conveniados. IX – atendimento de despesas diversas, de caráter urgente e inadiável, necessárias à execução das ações e serviços do ensino mencionados no art. 1º desta lei.

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base no “Decreto Nº 285, de 14 de fevereiro de 2002” (GOIÂNIA, 2002) e na “Lei Nº 8183, de 17 de setembro de 2003” (GOIÂNIA, 2003a).

Para Nascimento e Machado (2013), a criação do FMME, sob a jurisdição da SME, representou um avanço histórico e político para a gestão do sistema público de educação de Goiânia, pois antes da instituição do Fundo a Secretaria não tinha autonomia administrativa e jurídica para gerenciar os recursos destinados à educação, ficava subordinada aos interesses e às deliberações da Secretaria Municipal de Finanças. De acordo com os autores,

Os procedimentos iniciais da despesa e dos investimentos realizados à conta dos recursos públicos, vinculados ao financiamento do ensino, tinham início no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, todavia a execução orçamentária e financeira dos recursos era realizada pela Secretaria de Finanças e, dessa forma, cabia ao secretário de Finanças a decisão final sobre a execução orçamentária, financeira e contábil dos recursos vinculados e, também, sobre os pagamentos realizados (NASCIMENTO; MACHADO, 2013, p. 195).

No que se refere aos recursos financeiros aplicados na educação pública municipal, os dados fornecidos pelo FMMDE (GOIÂNIA, 2015b) indicam que, no período de 2007 a 2014, foram destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino municipal (Educação Infantil e Ensino Fundamental – incluída a Educação de Adolescentes Jovens e Adultos – EAJA), o montante estimado de R\$ 3.697.283.442,09. Esse montante foi distribuído anualmente, conforme apresentado na Tabela 17.

Tabela 17 - Recursos financeiros aplicados na manutenção e desenvolvimento da educação municipal (2007-2014)

Anos	Valores aplicados na educação municipal	Total de matrículas
2007	251.505.517,21	91.869
2008	305.938.245,38	92.072
2009	379.110.426,87	92.891
2010	417.669.051,45	93.957
2011	469.543.872,21	94.900
2012	565.412.634,38	100.242
2013	624.997.258,72	102.238
2014	683.106.435,87	100.254

Fonte: Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento da Educação de Goiânia, 2015b.

Os dados apresentados pelo FMMDE (GOIÂNIA, 2015b), transcritos na Tabela 17, referem-se ao investimento total do Tesouro Municipal de Goiânia na Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental), no período de 2007 a 2014, conforme percentuais previstos pelo Fundeb. Ressalta-se que, apesar das várias solicitações da pesquisadora junto ao FMMDE, por meio de ofícios e contatos pessoais com a equipe gestora, não foi possível a obtenção de dados e informações sistematizadas acerca dos valores específicos aplicados no ensino fundamental e, em especial, nas EMTI, ao longo dos dez anos de implementação da proposta. A busca por estes dados (relatórios de receitas e aplicação de recursos municipais e federais, balancetes, etc.) evidenciou os desafios postos para obtenção de registros oficiais sobre o financiamento da educação pública municipal, tanto para fins da pesquisa acadêmica

como para o controle social dos recursos orçamentários aplicados na manutenção e no funcionamento das instituições, por nível e modalidade de ensino, na RME.

Há existência do FMMDE representou um avanço na gestão dos recursos financeiros da educação pública municipal em Goiânia. Contudo, há que se destacar que, ainda faz-se necessário, no âmbito do sistema municipal de educação, a consolidação da cultura de publicização dos dados orçamentários acerca das receitas e das despesas (previstas e aplicadas) com a manutenção e funcionamento das instituições educacionais, a fim de assegurar, na perspectiva da gestão democrática do sistema, a transparência no acompanhamento e no controle social dos gastos públicos por parte da sociedade civil.

As poucas informações obtidas, sintetizadas nos Dados Oficiais emitidos pelo Fundo Municipal (GOIÂNIA, 2015b), análogos aos boletins publicitários disponibilizadas no site da Prefeitura de Goiânia (GOIÂNIA, 2016), confirmam que, no ano de 2014, o governo investiu 29% do orçamento municipal na educação básica, superando o índice mínimo de 25% de vinculação previsto pela Constituição Federal. Segundo informado pelo FMMDE, os valores aplicados na educação municipal (educação infantil e ensino fundamental) atenderam às despesas de pagamento dos profissionais, manutenção da rede física das instituições, aquisição de material pedagógico e contratação de serviços, sendo que, as despesas com o pagamento dos profissionais da educação (professores e funcionários administrativos) atingiram 87, 28% do orçamento da educação (GOIÂNIA, 2015b).

Os valores financeiros aplicados, especificamente, no ensino fundamental em escolas de tempo parcial e integral foram obtidos por meio da entrevista com a Diretora de Administração Educacional da SME (E5). Segundo ela, no ano de 2015, no que se refere ao ensino fundamental de crianças e adolescentes, estima-se que a SME aplicou no funcionamento e manutenção das escolas os valores equivalentes a R\$ 282.240.000,00, sendo que, deste montante, R\$ 30.240.000,00 foram aplicados na educação de tempo integral em EMTI, portanto 11% do total estimado. Ainda, de acordo ela, em 2015, o custo-aluno mensal em escolas de tempo parcial foi de R\$ 320,00 e nas EMTI de R\$ 630,00.

A diretora enfatizou que, em decorrência da organização em Ciclos, o custo-aluno em tempo parcial na RME, no ano de 2015, foi de R\$ 320,00 mensais, totalizando um montante anual de R\$ 3.820,00, valor superior à média nacional prevista para distribuição dos recursos do Fundeb, que era de R\$ 212,00 por aluno/mês e de R\$ 2.545,31 por aluno/ano (BRASIL, 2015b).

No aluno de tempo integral o investimento é o dobro do tempo parcial. Nós temos hoje o custo de R\$ 320,00 do aluno de tempo parcial em nossas

escolas, mesmo as que não são de tempo integral, são organizadas em ciclos de formação humana, o que demanda um investimento maior do município nessa forma de organização. Por conta disso, a nossa Rede tem um valor elevado do custo-aluno e consequentemente a escola de tempo integral, que permanece com o mesmo aluno o dia todo, por ter a mesma organização, tem o custo do aluno dobrado (E5).

No que se refere ao financiamento da EMTI, a diretora afirmou que

O custo-aluno de escola de tempo integral hoje na SME é em torno de R\$ 630,00. Nesse custo a gente coloca os valores que são investidos com o professor, com a parte humana, com a equipe técnica dessa escola, tanto os professores quanto os funcionários administrativos, toda a equipe. E também fazemos o custo com a alimentação, com a manutenção do prédio, etc. Toda essa parte de gasto é colocada no cálculo do custo aluno (E5).

Assim, pelos dados apresentados pela diretora do DAE, o valor anual do custo-aluno numa EMTI, no ano de 2015, foi de R\$ 7.560,00. Esse valor foi 53% superior ao valor mínimo anual do custo-aluno no ensino fundamental em tempo integral no estado de Goiás, que foi de R\$ 3.963,37, conforme estimado pela Portaria Interministerial n. 8, de 5 de novembro de 2015 (BRASIL, 2015b). O valor do custo-aluno na escola de tempo integral, informado pela gestora da SME, além de superar o valor previsto para o estado de Goiás, supera também os custos previstos nos estados brasileiros com maiores recursos financeiros disponibilizados pelo Fundeb, conforme pode ser verificado na Tabela 18 a seguir.

Tabela 18 - Valores anuais do custo-aluno no ensino fundamental de tempo integral: aplicado em Goiânia e previstos para os Estados e Distrito Federal (2015)

Valor aplicado	Valores mínimos previstos para os Estados e Distrito Federal conforme estabelecido na Portaria Interministerial n. 8, de 5 de novembro de 2015.						
Goiânia	Amapá (AP)	Distrito Federal (DF)	Roraima (RR)	Rio Grande do Sul (RS)	Santa Catarina (SC)	São Paulo (SP)	Tocantins (TO)
R\$ 7.560,00	R\$ 4.499,18	R\$ 4.360,48	R\$ 5.316,99	R\$ 4.423,80	R\$ 4.150,93	R\$ 4.407,00	R\$ 4.142,26

Fonte: Goiânia (E5); Brasil (2015b).

Para os gestores da SME (E3, E4, E5), o “alto” valor do custo-aluno nas EMTI dificulta a expansão do número de escolas e, portanto, a ampliação do número de vagas, ainda que se reconheça a grande demanda por elas.

Para o próximo ano não existe possibilidade financeira para implantação de nenhuma outra escola de tempo integral, uma vez que nós estamos

assumindo para o ano de 2016 toda a educação infantil de 4 a 5 anos. Então, com isso, a nossa demanda aumenta muito e com o aumento de demanda na educação infantil impossibilita a gente implantar mais escolas de tempo integral. Não podemos correr o risco de implantar escola de tempo integral sem avaliar a capacidade financeira de atender a obrigatoriedade da oferta da pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos. Só depois disso podemos pensar na possibilidade de implantar mais escolas de tempo integral (Entrevista 5 – Diretora da DAE).

Então, a gente reconhece a importância e a necessidade de investirmos mais na escola de tempo integral, mas para o próximo ano não será possível. Diante da crise financeira que o país está passando e o município também, é impossível expandirmos a oferta, ainda mais que temos de atender, nos próximo ano, toda demanda de quatro a cinco anos na escola (Entrevista 4 – Superintendente de Educação e Esporte).

Não temos perspectivas pra ampliação do número de escolas nesse próximo ano. A gente tem centrado o foco na organização das escolas que a gente já tem, tanto na parte estrutural quanto na parte pedagógica (Entrevista 3 – Gerente da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência).

Os gestores da SME entrevistados foram unânimes em afirmar que os custos de manutenção e funcionamento das EMTI, aliados à exigência legal da universalização da educação infantil para as crianças de 4 a 5 anos, não permitem a ampliação do número de instituições e de vagas para os próximos anos, apesar de reconhecerem a grande procura por vagas pela comunidade da grande Goiânia. A movimentação da comunidade pôde ser confirmada no processo de pesquisa de campo. Segundo informação dos funcionários das secretarias escolares, diariamente as famílias vão às escolas procurando orientações acerca de como proceder para assegurar uma vaga para os filhos, netos, sobrinhos.

Observei que, em dois dias consecutivos, uma criança de aproximadamente 9 anos compareceu à escola procurando informações sobre o calendário de matrícula. Perguntei à secretária por que a criança estava tão interessada em estudar na escola. Ele me disse que o menino havia sido aluno da escola, mas, no final do ano (2014), a mãe optou por transferi-lo. “Acho que ele não adaptou a outra escola. Agora fica insistindo pra voltar. Mas, agora nós não temos vagas! Quem mandou a mãe ser boba”!! (Relatório de Observação – Escola E).

A procura denota que, seja pela possibilidade de ampliar os espaços e tempos de aprendizagens ou pela jornada em tempo integral, a EMTI configura-se como um espaço desejado para atendimento às crianças, principalmente, as de camadas populares da região metropolitana de Goiânia. Contudo, a justificativa dos altos custos de implementação da proposta revela alguns dos desafios e dos limites de ampliação e, por consequente, de consolidação da experiência como política pública.

3.1.2 Recursos diretos às EMTI: Pafie e PDDE

A ampliação da jornada escolar em EMTI, como afirmado, é financiada pelos recursos do Tesouro Municipal (por meio do FMMDE), pelos recursos oriundos das transferências do Fundeb e também pelos recursos disponibilizados via FNDE para o desenvolvimento do Programa Mais Educação. Todas as escolas de tempo integral recebem recursos do *Mais Educação*, mesmo quando apresentam um Ideb acima da média nacional estipulada pelo MEC para inserção da escola e da criança no Programa. Trata-se de um “arranjo” institucional firmado entre a SME e o governo federal, desde 2008, para a implementação da educação de tempo integral, no contexto nacional de indução da ampliação da jornada escolar no ensino fundamental (GOIÂNIA, 2009, E2).

Desde 2001, em decorrência do processo de descentralização da gestão financeira consolidada com a criação do FMMDE, os recursos municipais para custeio das pequenas despesas de manutenção e funcionamento das escolas chegam diretamente às instituições pelo Programa de Autonomia Financeira das Instituições Educacionais (Pafie) mediante repasses trimestrais. De acordo com a Lei Municipal n. 8.183, de 17 de setembro de 2003 (GOIÂNIA, 2003a), que instituiu o Programa, este tem por princípio assegurar a autonomia de gestão financeira para o ordenamento e execução de gastos rotineiros destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino. No Parágrafo 3º dessa lei ficou estabelecido o seguinte:

O repasse dos recursos financeiros será efetuado trimestralmente, de forma direta às Instituições Educacionais da Educação Infantil e Educação Fundamental, através de depósitos em conta corrente específica, aberta em instituição financeira oficial em nome da Unidade Executora, mediante a apresentação de Plano de Aplicação de Recursos, devidamente aprovado pelo Conselho Escolar e/ou Conselho Gestor da Instituição Educacional (GOIÂNIA, 2003a, p. 2).

Em consonância com a referida Lei, o montante repassado para as instituições via Pafie é definido obedecendo aos seguintes critérios: 1º) o número de alunos matriculados, extraído do banco de dados da Secretaria Municipal de Educação e atualizado trimestralmente; 2º) o número de períodos/turnos de funcionamento das instituições educacionais ou o número de turmas/agrupamentos. Os recursos somente podem ser aplicados para execução de despesas necessárias à garantia do funcionamento da escola (melhoria física e pedagógica), em conformidade com o Plano de Aplicação de Recursos aprovado pela comunidade escolar por meio do Conselho Escolar (CE).

Para fins de execução e prestação de contas, essas despesas são distribuídas em: aquisição de material de consumo (materiais de limpeza, higienização e de expediente, suprimentos de informática, material pedagógico de uso do aluno e do professor, papel, cartolina, giz, material para manutenção e reparo das instalações elétricas, hidráulicas, sanitárias e outras de uso não duradouro); manutenção, conservação e pequenos reparos; aquisição de material permanente voltado à área pedagógica, exceto mobiliário, destinado aos alunos, cujo valor não ultrapasse o limite estabelecido no art. 60, Parágrafo único da Lei Federal n. 8.666, de 21 de junho de 1993 (BRASIL, 1993c); aquisição de gêneros alimentícios e gás de cozinha a serem utilizados no preparo da merenda escolar.

A Lei Municipal prevê ainda que os recursos do Pafie podem ser aplicados em outros serviços e encargos necessários à efetivação dos objetivos e metas estabelecidos no projeto político-pedagógico da instituição, desde que as despesas figurem no plano de aplicação elaborado em consonância com as orientações do FMMDE. Nesse sentido, reitera a importância da articulação entre a gestão financeira e pedagógica da instituição educacional, bem como amplia o papel do Conselho Escolar como unidade executora.

De acordo com Nascimento e Machado (2013, p. 201), “[...] o repasse dos recursos vinculados ao ensino, mediante o Pafie, às instituições públicas municipais, garantiu-lhes autonomia na gestão financeira, no planejamento e na execução de seus gastos rotineiros e emergenciais.” Contudo, os autores enfatizam que, mesmo com os avanços no plano da gestão da escola, os valores repassados não são reajustados de forma compatível com as despesas correntes das instituições educacionais. Portanto, o montante transferido trimestralmente nem sempre atende às demandas apresentadas pela comunidade escolar.

Segundo registrado nos projetos pedagógicos das EMTI investigadas, os repasses do Pafie geralmente são efetivados nos meses de abril, agosto e dezembro. O prazo para execução das despesas tem início com o recebimento do repasse e os recursos podem ser aplicados ao longo do ano de acordo com a necessidade da instituição educacional. O prazo final para aplicação total do recurso (“zerar as contas”) é 20 de dezembro. O processo de prestação de contas deve se dar de forma concomitante à aplicação do recurso, em conformidade com o calendário definido pela Gerência de Acompanhamento, Controle e Prestação de Contas (GACPC) da SME.

No ano de 2015, o valor do repasse trimestral destinado a uma EMTI com a média de 300 (trezentos) alunos ficou em torno de R\$ 8.500,00 (oito mil e quinhentos reais), o que equivaleu a R\$ 28,30 (vinte oito reais e trinta centavos) por aluno matriculado, totalizando o montante de R\$ 25.500,00 ao ano. Segundo a diretora da DAE/SME, para o cálculo dos

recursos do Pafie para a EMTI, o aluno é contado dobrado, considerando aos valores destinados às escolas de tempo parcial (E5).

Outra fonte de financiamento da ampliação da jornada escolar nas EMTI são os recursos federais oriundos do PDDE/Fundescola. O modo de operacionalização consiste na transferência de recursos financeiros diretamente para as escolas públicas por meio de depósitos diretos nas contas dos Conselhos Escolares. Esse repasse se dá em parcela única, geralmente no mês de agosto. Por meio desse recurso, as EMTI, conforme verificado na análise dos PPP das instituições pesquisadas, adquirem **bens de custeio** (jogos pedagógicos, brinquedos educativos, mapas, livros literários, material esportivo, entre os definidos pelo coletivo de professores) e **bens de capital** (TV, computadores, impressoras, mesa de som, etc.). O número de alunos matriculados também compõe a base para o cálculo do montante a ser repassado para as instituições. No ano de 2015, as EMTI com uma média de 300 (trezentos) alunos receberam o valor de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais).

A prestação de contas dos recursos oriundos do PDDE também é realizada na (GACPC) no decorrer do ano em que ocorreu o repasse, conforme data agendada pela Gerência. Se o recurso não for totalmente aplicado no ano de exercício, poderá ser reprogramado para execução no ano seguinte. É oportuno explicitar-se que os recursos do Pafie e do PDDE/Fundescola são destinados a todas as escolas municipais, portanto, tanto de tempo parcial como integral.

As EMTI também recebem por meio do PDDE repasses financeiros provenientes dos alunos inscritos no Programa Mais Educação. No ano de 2015 previa-se que uma escola de tempo integral com média de 100 alunos cadastrados no Programa receberia em torno de R\$ 9.531,60 (nove mil quinhentos e trinta e um reais) para custeio de seis meses nas atividades previstas. Contudo, verificou-se que no ano de 2015, nas escolas investigadas, esse recurso foi repassado com atrasos, haja vista os cortes no orçamento para a educação básica, realizados pelo governo federal no referido ano. A diretora da DAE/SME, quando indagada sobre a importância do PME para a sustentabilidade financeira da política de educação em tempo integral da SME, fez esta afirmação:

O Programa Mais Educação ele faz a complementação do valor do custo aluno, uma vez que ele não é dirigido pra todos os alunos nas escolas de tempo integral. O *Mais Educação* contempla uma parte, ou seja, se a escola tem trezentos alunos, desses trezentos cem alunos vão ser inclusos no Mais Educação, o restante quem assume é o município. **Então, o Mais Educação é complemento importante sim!** É um recurso que vem através do PDDE, porém ele contempla uma pequena parcela dos educandos da escola, então o

governo municipal é que arca com a maioria dos alunos que estão nas escolas de tempo integral (E5, grifos da pesquisadora).

No processo de pesquisa *in loco* verificou-se que, para os diretores, os recursos provenientes do *Mais Educação* são considerados “mais do que complemento”; representam uma fonte importante para aquisição de materiais didático-pedagógicos imprescindíveis à realização das Atividades Específicas, sobretudo as vinculadas à prática esportiva e às linguagens artísticas.

A diretora me informou que, até o momento (setembro), os recursos do Programa Mais Educação não foram creditados na conta da escola. Ela demonstra muita preocupação com a persistência do atraso, pois já havia muito produtos para serem adquiridos com estes recursos federais (Escola C, Relatório de Observação).

Hoje, conversando com a diretora consegui registrar o seguinte depoimento: “as pessoas criticam o Mais Educação, mas eu vou te dizer uma coisa, é graças a esse dinheiro que aqui na escola nunca falta papel e outros recursos para aulas dos professores. Olha lá no nosso almoxarifado para você vê um tanto de material que ainda temos!” (Escola E, Relatório de Observação).

Assim, o *Mais Educação* assume no cotidiano das EMTI um importante papel no que se refere à complementação de recursos para o financiamento das atividades constitutivas da rotina escolar. As EMTI também estão inseridas nos programas federais “Escola Aberta” e “Segundo Tempo”. Durante o processo de pesquisa não foi possível obter informações acerca dos valores repassados às instituições para o desenvolvimento desses programas, mas sabe-se que as EMTI recebem, no decorrer do ano letivo, repasses de recursos financeiros tanto oriundos do governo municipal como federal. Esses recursos representam mais autonomia financeira para a escola adquirir bens de consumo e de capital necessários à sua manutenção e funcionamento.

Se, por um lado, o recebimento de dinheiro direto à escola significa mais autonomia para sua gestão, por outro, exige do diretor conhecimentos técnicos, jurídicos e disponibilidade de tempo para administrar os recursos em conformidade com as exigências de aplicação, prestação de contas e cumprimento de prazos condizentes com a legislação (federal e municipal) para gerir recursos públicos. Portanto, administrar verbas públicas demanda tempo e conhecimentos que nem todos os diretores (sobretudo os de primeiro mandato) possuem, haja vista o próprio currículo para formação inicial de professores, cujos conhecimentos acerca do financiamento da educação básica são muitas vezes secundarizados ou tratados como não sendo também constitutivos da formação e da profissão docente.

3.2 A gestão escolar na SME: pressupostos legais e institucionais

Em concordância com a legislação nacional, os documentos orientadores da organização e gestão das escolas organizadas em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano da RME (GOIÂNIA, 2004b, 2008a) afirmam o princípio da democracia e da autonomia como balizadores do processo de gestão escolar. Como forma de garantir esses princípios, asseguram-se: a eleição direta para provimento à função de diretor; o mandato de três anos com possibilidade de recondução à função novamente pela via eleitoral por mais um mandato; a participação da comunidade na elaboração, implementação e avaliação do PPP; e a obrigatoriedade do funcionamento do Conselho Escolar como instância consultiva e deliberativa.

Em consonância com os documentos da SME, na perspectiva de ampliação dos espaços de decisão, a gestão das instituições de ensino fundamental não é de responsabilidade apenas do diretor, e sim de todo o grupo diretivo (diretor, secretário geral, coordenador de turno e coordenador pedagógico). A secretaria geral e a coordenação de turno são consideradas funções de confiança do diretor; por isso, em conformidade com o Regimento das Instituições Escolares da SME (GOIÂNIA, 2004b), o provimento aos cargos de secretário geral e coordenador de turno se efetiva pela indicação do diretor. O coordenador pedagógico, desde 2003, é eleito por votação direta pelo coletivo de professores e pode ser afastado conforme avaliação e deliberação desse grupo. Nas EMTI também faz parte do grupo diretivo o coordenador do turno intermediário, profissional responsável por planejar, organizar e acompanhar as atividades discentes nos períodos reservados ao almoço, escovação e “descanso” dos alunos. Para tanto, desenvolve sua função no período compreendido entre as 9h45min às 14h45min. As EMTI dispõem de momentos diários de 1h20min de planejamento como premissa para organização do trabalho pedagógico, na perspectiva assegurar institucionalmente momentos de participação coletiva na gestão do PPP da escola.

Em conformidade com os documentos orientadores da organização das escolas municipais (GOIÂNIA, 2004a), o plano de carreira do magistério público municipal (GOIÂNIA, 2000) e as orientações para lotação nas EMTI (GOIÂNIA, 2014b), os pré-requisitos e as atribuições do grupo diretivo podem ser especificados de acordo com o Quadro a seguir.

Quadro 9 - Pré-requisitos e atribuições do grupo diretivo das instituições escolares da RME

Funções	Pré-requisitos	Atribuições
Diretor	• Ser professor do quadro efetivo. • Ter saído do estágio probatório. • Comprovar o exercício da função docente na escola, no mínimo por três anos. • Ter disponibilidade de horários compatíveis com o turno de funcionamento da instituição. • Participar de um curso de formação continuada oferecido pela SME.	• Representar oficialmente a escola. • Administrar, coordenar e supervisionar a utilização do espaço físico da escola, no que diz respeito: a) ao atendimento à acomodação da demanda escolar, inclusive à criação e supressão de turmas. • Responsabilizar-se pelo controle do Módulo da Escola em consonância com a proposta político-pedagógica da instituição e às diretrizes da Secretaria Municipal de Educação. • Promover a integração entre a escola e a comunidade. • Cumprir e fazer cumprir as leis e normas emitidas pelos órgãos competentes. • Coordenar e acompanhar a elaboração, a execução e a avaliação do PPP. • Coordenar e acompanhar a elaboração, a execução e a prestação de contas do plano de aplicação dos recursos financeiros repassados à instituição. • Convocar e presidir reuniões com a comunidade escolar, bem como participar de reuniões do Conselho Escolar ou convocá-las quando necessário. • Apurar ou fazer apurar, junto ao Conselho Escolar, as irregularidades das quais venha tomar conhecimento, encaminhando relatórios a respeito aos órgãos competentes. • Analisar os pedidos de liberação do servidor conforme necessidades individuais e do serviço, responsabilizando-se pela indicação do substituto, se professor. • Controlar e atestar a frequência dos servidores em consonância com as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação. • Delegar atribuições dentro da escola. • Divulgar e fazer cumprir o Regimento Escolar, as diretrizes/bases curriculares, bem como as normas estabelecidas pela SME. • Responsabilizar-se pelo uso e conservação do patrimônio da escola, repassando-o ao seu sucessor devidamente inventariado. • Zelar pelo cumprimento das normas regimentais referentes aos diferentes segmentos da escola. • Viabilizar condições favoráveis aos profissionais da escola e educandos para que seja desenvolvida uma educação de efetiva qualidade social. • Informar aos profissionais sobre cursos,

		encontros e demais eventos alusivos à educação. • Responsabilizar-se pela regularização da escola junto ao Conselho Municipal de Educação. • Responsabilizar-se pelas informações referentes aos dados educacionais da escola. • Realizar outras atividades que contribuam para o bom funcionamento da escola, observada a legislação vigente.
Secretário Geral	• Ser funcionário administrativo do quadro efetivo do cargo de Auxiliar de Administração Escolar.	• Realizar o processo de matrícula, organizando as turmas, em conjunto com a coordenação pedagógica e com o coordenador de turno. • Conhecer, coletar, arquivar e divulgar as leis, decretos, portarias e outros documentos que regem os aspectos administrativos, pedagógicos e legais da escola. • Conferir e registrar em Diário de Classe a relação de alunos por Ciclos. • Analisar, juntamente com a coordenação pedagógica, as transferências recebidas para inserir o aluno na turma adequada, em consonância com a Proposta Pedagógica da SME. • Zelar pela organização dos arquivos ativo e passivo, mantendo o dossiê do aluno com toda a documentação necessária. • Participar da elaboração e observar a proposta pedagógica, o Regimento Escolar, a base curricular, o calendário escolar, o currículo e toda a legislação pertinente. • Programar com seus auxiliares as atividades da Secretaria, responsabilizando-se pela sua execução. • Preencher o Censo Escolar Anual, conforme as diretrizes do Ministério da Educação e as orientações da SME. • Zelar pelo cumprimento da assiduidade dos profissionais. • Executar outras atividades que contribuam para o bom funcionamento da escola.
Coordenador de Turno	• Ser professor do quadro efetivo. • Ser indicado pelo diretor ou pelas instâncias administrativas da SME	• Manter a ordem, a organização e o funcionamento do turno sob sua responsabilidade. • Participar da elaboração, execução e avaliação do PPP numa ação integrada com a coordenação pedagógica. • Acompanhar, dinamizar e avaliar as atividades do turno sob sua responsabilidade. • Atender à comunidade escolar, informando e agilizando os encaminhamentos necessários. • Zelar pelo cumprimento da legislação e normas do ensino, do Regimento Escolar e das diretrizes curriculares.

		• Executar outras atividades que contribuam para o bom funcionamento da escola.
Coordenador Pedagógico	• Ser professor do quadro efetivo. Se for atuar na coordenação do Ciclo I, necessariamente deverá ser licenciado em Pedagogia.	• Coordenar todas as ações e dimensões do processo pedagógico e participar do processo de elaboração, execução e avaliação da proposta político-pedagógica. • Articular a avaliação da proposta político-pedagógica da escola com base nas orientações e diretrizes da SME e nas metas do Conselho Escolar. • Participar, junto com os professores, da análise e seleção de recursos didático-pedagógicos. • Organizar, estimular e apoiar o coletivo de profissionais da educação na busca permanente de atualização e ampliação de seus conhecimentos, de forma a contribuir na sua prática pedagógica. • Participar da definição de propostas de articulação das diferentes áreas do conhecimento, visando à superação da fragmentação. • Planejar e coordenar, em parceria com o diretor da escola, as reuniões pedagógicas. • Acompanhar o processo contínuo de avaliação nas diferentes atividades e componentes curriculares. • Garantir os registros do processo pedagógico mediante orientação, acompanhamento e análise dos instrumentos utilizados. • Cuidar e comprometer-se pelo cumprimento do Regimento Escolar, das diretrizes curriculares e da proposta político-pedagógica da escola. • Atender, nos prazos pré-estabelecidos, às solicitações da SME. • Analisar e avaliar, junto com os pais e profissionais da escola, os casos dos alunos que apresentam necessidades e/ou problemas específicos, orientando para os encaminhamentos e atendimentos adequados. • Conhecer e divulgar leis, decretos, portarias e outros documentos que regem os aspectos pedagógicos e legais da escola. • Participar do Conselho de Ciclo e avaliar seu desenvolvimento, com a participação do coletivo. • Analisar a documentação escolar do aluno e coordenar as ações relacionadas aos processos de avanço, classificação e reclassificação. • Organizar as turmas, juntamente com a direção da escola, de acordo com as orientações da Secretaria Municipal de Educação. • Executar outras atividades inerentes à sua

		função e de acordo com a Proposta Político-Pedagógica da SME.
Coordenador de Turno Intermediário	• Ser professor do quadro efetivo.	• Zelar pela organização do turno intermediário com vistas a garantir o bom funcionamento da escola. • Participar da elaboração, execução e avaliação do PPP numa ação integrada como a coordenação pedagógica. • Planejar, organizar e acompanhar as atividades discentes nos períodos reservados ao almoço, escovação e “descanso”. • Planejar, orientar, acompanhar e avaliar o trabalho dos agentes educacionais. • Desenvolver projetos, junto com os demais profissionais da escola, com foco na educação alimentar, higiene e cuidados pessoais. • Executar outras atividades inerentes à sua função e de acordo com as orientações da SME.

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base no documento que trata do Regimento das Escolas Municipais (GOIÂNIA, 2004b).

Nas EMTI, a partir de 2015, os coordenadores pedagógicos, o secretário geral e o diretor passaram a cumprir, em observância à Portaria 068/2014 (GOIÂNIA, 2014b), uma jornada de trabalho de tempo integral; os coordenadores de turno cumprem 30 horas semanais, podendo atuar no período integral conforme deliberação do diretor, e os coordenadores do turno intermediário permanecem lotados com 30 horas semanais, haja vista as atribuições por eles desempenhadas.

Os documentos da SME deixam evidenciado que as ações desenvolvidas pelo grupo diretivo devem, necessariamente, estar articuladas e referendadas ao PPP das instituições, na perspectiva da gestão democrática da escola pública. O PPP é considerado um instrumento importante para o processo de gestão das escolas da Rede; seu processo de elaboração e implementação é objeto de acompanhamento das CRE/SME.

O Conselho de Ciclos, por sua vez, instituído em 2003 (GOIÂNIA, 2003b), de acordo com a Proposta-Político-Pedagógica para Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (GOIÂNIA, 2004a, 2008a, 2016), é uma instância consultiva e deliberativa acerca da avaliação do processo de ensino-aprendizagem que agrega professores, alunos e direção.

O Conselho de Ciclo é um importante momento em que os professores, bem como representantes dos educandos e da comunidade escolar se reúnem para, coletivamente, discutir, deliberar, consultar, planejar e refletir sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela Instituição Educacional (GOIÂNIA, 2016, n.p.).

Na perspectiva do compartilhamento de responsabilidades, o Conselho Escolar constitui-se, nas orientações da SME, uma instância fundamental no processo de planejamento, aplicação e prestação de contas dos recursos financeiros (geridos diretamente pelas escolas) com vistas à implementação do PPP.

Apesar dos documentos orientadores do processo de gestão das instituições escolares afirmarem a importância da responsabilidade compartilhada entre o grupo diretivo, os professores e os demais servidores da instituição escolar, nas orientações específicas para a gestão e à organização do trabalho pedagógico nas EMTI fica evidenciado o papel de destaque dado à função de diretor.

O diretor precisa orientar a organização de todas as instâncias da instituição escolar e essa organização deve garantir o direito de aprender a todos os alunos. [...] Toda a organização escolar deve voltar-se para garantir a aprendizagem e sucesso dos alunos, considerando que a função da escola é a de promover a educação de qualidade, função que não muda com a organização das Escolas em Tempo Integral. Nesse sentido, o diretor terá que oportunizar à comunidade uma organização que contribua na formação e desenvolvimento do aluno (GOIÂNIA, 2008a, p. 9).

Os gestores da SME, desde 2005, reafirmam o papel do diretor como sujeito importante para o sucesso da proposta no cotidiano das EMTI.

[...] o diretor ele podia até ir pra Secretaria resolver problemas no primeiro momento e no segundo momento da tarde, mas no turno intermediário ele tinha que estar lá. Isso requereu uma mudança de comportamento de diretores, e os diretores começaram também a perceber que a presença dele era pra além da gestão de processos financeiros e de pessoas ele tinha que está na escola gerindo a parte pedagógica junto com o coordenado; “oficina da tarde: o que tem? Está tudo pronto? O material está pronto?” Então o diretor passou a ter um olhar pedagógico muito grande isso foi um movimento muito legal que a gente percebeu na postura dos três primeiros diretores, esses diretores eles tiveram que entender as oficinas e aí pra negociar, pra comprar material, eles falavam: “como vai ser a oficina? O que você vai usar? Quantas crianças vão fazer? Vamos calcular? Essa técnica sua vai desperdiçar demais! Vamos melhorar essa técnica?” (E2)

Olha, eu acho que o diretor da escola faz toda a diferença na escola de tempo integral. O diretor que assume uma escola de tempo integral é gestor em tempo integral, desde o horário que a escola abre até o horário que fecha. Então, ele não tem aquele intervalo que temos nas escolas de tempo parcial, ele tem que estar à disposição, tem que estar com a visão administrativa e pedagógica pra todos os espaços; porque o espaço que a gente chama de turno intermediário é um momento pedagógico riquíssimo, é também um momento em que acontecem problemas administrativos de toda natureza (E4)

O papel de centralidade dado à função do diretor escolar está diretamente articulado às inúmeras atribuições regulamentadas pelo Regimento das Escolas Municipais (GOIÂNIA, 2004b) e pela política de Ciclos e de EMTI da SME (GOIÂNIA, 2008a, 2014b, 2016). Os diretores das EMTI têm de cumprir uma carga horária (hora-relógio) de quarenta (40) horas semanais e para desenvolver essa jornada recebem uma remuneração composta pelo vencimento de professor, conforme o enquadramento no Plano de Cargos e Salários (Ver Tabela 20), acrescido pelas gratificações de locomoção e de direção.

É importante que se esclareça que a remuneração para o desenvolvimento da função de diretor segue os mesmos critérios da carreira do magistério público municipal no que se refere ao vencimento, às progressões e aos auxílios (GOIÂNIA, 2000). A única diferença em termos de remuneração é que o diretor recebe uma gratificação para o exercício da função, regulamentada pela Lei Municipal n. 9.353, de 2013 (GOIÂNIA, 2013b), variando os valores financeiros conforme turnos de funcionamento da escola e quantitativo de espaços pedagógicos autorizados. Esses valores podem ser observados na Tabela 19 a seguir.

Tabela 19 - Gratificação para direção das instituições educacionais da SME (2016)

Turnos de funcionamento	Espaços pedagógicos autorizados	Valor da gratificação (R\$)
3	35 ou mais	1.797,09
3	20 até 34	1.524,13
3	11 até 19	1.258,72
2	20 ou mais	1.258,72
3	Até 10	1.076,73
2	11 até 19	1.076,73
2	6 até 10	932,10
1	Até 15	932,10
2	Até 15	538,36
Zona Rural	0	523,19

Fonte: Tabela organizada pela Diretoria de Administração Educacional/SME, no ano de 2015, em conformidade com a Lei 9.353, de novembro de 2013 (GOIÂNIA, 2013b).

As EMTI investigadas, todas funcionam em dois turnos e contam com uma média de 20 espaços pedagógicos autorizados, incluindo para o cálculo: salas de aulas, laboratório de informática, biblioteca, cozinha, refeitório, depósitos, sala de direção, secretaria, sala de professores, quadras, banheiros. Dessa forma, os diretores, destas escolas, recebem, mensalmente, para o exercício da função a gratificação de R\$1.258,72. Assim, com base nas informações oferecidas por estes sujeitos no Questionário da Pesquisa, é possível vislumbrar, na Tabela 20, a média de remuneração dos diretores.

Tabela 20 - Média geral de remuneração dos diretores das EMTI investigadas, considerando os dados do Questionário da Pesquisa e a Tabela de Cargos e Salários do Magistério Público do Município de Goiânia

Diretores	Titulação	Tempo de Rede	Média geral de Remuneração (R\$)
Escola A	Especialista	5 anos	7.787,25
Escola B	Especialista	10 anos	8.430,55
Escola C	Especialista	18 anos	11.544,92
Escola D	Especialista	10 anos	8.430,55
Escola E	Mestre	22 anos	12.862,34

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nos dados do Questionário do Diretor, da Tabela Salarial do Sintego (2016), do Plano de Cargos e Salários do Magistério Público Municipal de Goiânia (GOIÂNIA, 2000).

No âmbito da gestão do trabalho pedagógico nas instituições escolares, a função de coordenação pedagógica também assume centralidade nos documentos orientadores das propostas para o ensino fundamental.

Escolhido pelos demais professores do coletivo e atuando em parceria com esses, o professor coordenador orienta as ações pedagógicas adequadas às necessidades dos educandos, bem como organiza os momentos de estudo relacionados ao aprimoramento das estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores. Esse profissional é quem articula momentos de reflexão e diálogo entre o coletivo de profissionais, os educandos e suas famílias. Para tanto, o mesmo deve organizar o planejamento coletivo, o conselho de ciclo, a assembleia de educandos e a avaliação institucional. Cabe também ao professor coordenador organizar os atendimentos pedagógicos aos educandos, coordenar e auxiliar o processo de organização do trabalho pedagógico (GOIÂNIA, 2016, p. 24).

Assim, em conformidade com as orientações da SME, o coordenador pedagógico é sujeito central na gestão e organização do trabalho pedagógico. Para tanto, trabalha diretamente junto aos professores para atender às necessidades inerentes ao processo de ensino-aprendizagem. É dele, em articulação com o diretor, a responsabilidade pela organização e coordenação do horário de estudo do professor, do planejamento coletivo, bem como das demais demandas apresentadas pelos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, seja em tempo parcial ou integral. Para o desenvolvimento dessas funções, o professor coordenador recebe a gratificação de regência e a de locomoção, conforme pode ser verificado na Tabela 21.

Tabela 21 - Gratificações recebidas pelos coordenadores pedagógicos (2016)

Carga horária de trabalho	Gratificação de Regência	Gratificação de Locomoção	Total
Tempo parcial (30 horas)	R\$ 435,66	R\$ 319,28	R\$ 754,94
Tempo Integral (40 horas)	R\$ 870,32	R\$ 638,57	R\$ 1.508,89

Fonte: Elaboração da pesquisadora, com base na Tabela Salarial elaborada e divulgada pelo Sintego (2016).

É importante que se ressalte que desde 2003, na RME de Goiânia, as gratificações recebidas pelos coordenadores pedagógicos são as mesmas do professor em regência de sala. Essa decisão se fundamenta na compreensão de que a natureza e as especificidades do trabalho da coordenação pedagógica estão diretamente vinculadas à sala de aula e aos alunos, o que vem justificar o recebimento das gratificações inerentes à função docente.

3.3 Profissionais que atuam nas EMTI: perspectivas e desafios para o exercício da docência

Atualmente, o quadro de servidores da SME conta com 10.000 (dez mil) professores, sendo 70% efetivos e 5.000 (cinco mil) funcionários administrativos. Estão lotados no ensino fundamental 5.000 (cinco mil) professores e 2.000 (dois mil) funcionários administrativos. Nas EMTI estão lotados 334 (trezentos e trinta e quatro) professores e 558 (quinhentos e cinquenta e oito) funcionários administrativos (GOIÂNIA, 2016).

De acordo com os dados fornecidos pela SME, com a nova organização administrativa das EMTI, regulamentada pela Portaria 068/2014 (GOIÂNIA, 2014b), o número de professores lotados nas instituições foi reduzido em média 50%, se comparado ao quantitativo da organização anterior a 2015. Contudo, o número de lotação dos funcionários administrativos continua 50% superior ao de uma escola de jornada de tempo parcial.

Os dados evidenciam que, no que se refere à formação continuada dos professores, a SME figura como a grande instância de formação de seu quadro docente. É preciso que se registre, ainda, que, em consonância com Plano de Cargos e Salários do Magistério Público Municipal de Goiânia (GOIÂNIA, 2000), a participação e a certificação dos professores em ações de formação continuada são pré-requisitos fundamentais para a Progressão Horizontal e Vertical¹¹ na carreira docente, haja vista que incidem diretamente na remuneração da

¹¹ De acordo com o Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia (GOIÂNIA, 2000), no Art. 7º, a “Progressão Horizontal é a passagem do servidor de um padrão de vencimento para outro subsequente, dentro da classe e cargo que ocupe”. Já a Progressão Vertical, conforme Art. 9º, “é a passagem do Profissional da Educação de uma classe para outra superior do mesmo cargo efetivo que ocupe”.

categoria. Esse movimento pode ser aprendido no Quadro de Vencimento Salarial dos Professores da RME de Goiânia de 2016, elaborado e divulgado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação (Sintego). Os valores que compõem a remuneração salarial na RME podem ser verificados na Tabela 22 a seguir.

Tabela 22 - Vencimento dos professores da RME de Goiânia (2016)

PI	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
20	1.145,27	1.159,59	1.174,08	1.188,76	1.203,62	1.218,66	1.233,89	1.249,32	1.264,93	1.280,75	1.296,76	1.312,97	1.329,38	1.345,99	1.362,82	1.379,85	1.397,10	1.414,57	1.432,25	1.450,15
30	1.717,88	1.739,35	1.761,10	1.783,11	1.805,40	1.827,97	1.850,82	1.873,95	1.897,37	1.921,09	1.945,11	1.969,42	1.994,04	2.018,96	2.044,20	2.069,75	2.095,62	2.121,82	2.148,3	2.175,20
40	2.290,51	2.319,14	2.348,13	2.377,48	2.407,20	2.437,29	2.467,76	2.498,60	2.529,84	2.561,46	2.593,48	2.625,90	2.658,72	2.691,95	2.725,60	2.759,67	2.794,17	2.829,10	2.864,46	2.900,27

PLC	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
20	1.274,67	1.312,91	1.352,30	1.392,87	1.434,65	1.477,69	1.522,02	1.567,68	1.614,71	1.663,16	1.713,05	1.764,44	1.817,37	1.871,90	1.928,05	1.985,89	2.045,47	3.106,84	2.170,04	2.235,14
30	1.912,01	1.969,37	2.028,45	2.089,30	2.151,98	2.216,54	2.286,04	2.351,53	2.422,08	2.494,74	2.569,58	2.646,67	2.726,07	2.807,85	2.892,09	2.978,85	3.068,21	3.160,26	3.255,07	3.352,72
40	2.549,06	2.625,53	2.704,30	2.785,43	2.868,99	2.955,06	3.043,71	3.135,02	3.229,07	3.325,95	3.425,72	3.528,50	3.634,35	3.746,38	3.855,68	3.971,35	4.090,49	4.213,21	4.669,60	4.469,79

PII	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
20	1.423,55	1.466,26	1.510,24	1.555,55	1.602,22	1.650,28	1.699,79	1.750,79	1.803,31	1.857,41	1.913,13	1.970,53	2.029,64	2.090,53	2.153,25	2.217,84	2.284,38	2.352,91	2.423,50	2.496,20
30	2.135,33	2.199,39	2.265,37	2.333,33	2.403,33	2.475,43	2.549,70	2.626,19	2.704,97	2.786,12	2.869,70	2.955,80	3.044,47	3.135,80	3.229,88	3.326,77	3.426,58	3.529,38	3.635,26	3.744,31
40	2.847,13	2.932,54	3.020,52	3.111,14	3.204,47	3.300,60	3.399,62	3.501,61	3.606,66	3.714,86	3.826,30	3.941,09	4.059,33	4.181,11	4.306,54	4.435,74	4.568,81	4.705,87	4.847,05	4.992,46

GRATIFICAÇÃO DE REGÊNCIA	
20h	R\$ 290,02
30h	R\$ 435,66
40h	R\$ 580,32
60h	R\$ 870,32

AUXÍLIO LOCOMOÇÃO	
20h	R\$ 212,80
30h	R\$ 319,28
40h	R\$ 425,60
60h	R\$ 638,57

Fonte: Sintego (2016).

Em conformidade com a legislação municipal (GOIÂNIA, 2000), o professor na RME tem direito à titularidade, à Progressão Vertical e ao acréscimo de até 50% de reajuste sobre o vencimento mediante a comprovação de realização de cursos de aprimoramento profissional, sendo: 30% pela comprovação de participação em cursos de formação básica ou de pós-graduação *lato sensu*, totalizando uma carga de 1.080 horas; 40% pela realização de curso *stricto sensu* em nível de mestrado; e 50% pelo de doutorado.

Além da Progressão Vertical, o professor tem direito à Progressão Horizontal, popularmente denominada na Rede de “mudança de letra” (conferir Tabela 20). Essa movimentação na carreira ocorre de dois em dois, sendo que cada mudança de letra incide 3,5% de aumento sobre o vencimento. Para gozar desse direito, o professor deve abrir um processo junto à Diretoria de Gestão de Pessoal (DGP) comprovando a participação em uma ação formativa de, no mínimo, 40 horas oferecida por instituição de ensino superior credenciada ao MEC ou pela SME por meio da Gerência de Formação dos Profissionais da Educação (GFPE), com autorização para certificação emitida pelo Conselho Municipal de Educação de Goiânia. Apesar desse direito estar consolidado desde o ano 2000, verificou-se que desde 2014 o gestor municipal não autoriza o pagamento da Progressão Horizontal,

alegando crise financeira e insuficiência de recursos orçamentários disponíveis para essa despesa.

O professor da RME, em conformidade com Lei Complementar n. 251, de 08 de novembro de 2013, tem direito ainda ao Auxílio Locomoção.

Art. 28 – Ao servidor ocupante do cargo efetivo de Profissional de Educação, em atividade no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, será concedido Auxílio Locomoção, destinado ao custeio parcial das despesas realizadas com seu deslocamento para o exercício das atribuições inerentes ao cargo (GOIÂNIA, 2013b).

O professor em regência de sala também tem assegurado o direito à Gratificação de Regência. Os valores monetários referentes à Gratificação de Regência e ao Auxílio Locomoção podem ser conferidos na Tabela 20. Há de considerar-se que, estes valores não são incorporados aos salários para fins de licenças, férias e aposentadoria (GOIÂNIA, 2000).

Incide ainda sobre o vencimento do professor efetivo a Gratificação de Quinquênio, prevista na Lei Complementar n. 011, de 11 de maio de 1992 (GOIÂNIA, 1992). De acordo com essa legislação, de cinco em cinco anos o professor, como servidor público do quadro efetivo, tem direito a 10% de acréscimo sobre o vencimento. Os quinquênios acumulados ao longo da carreira e os valores referentes às progressões horizontais e verticais são incorporados à remuneração docente na RME para fins de férias, licenças e aposentadorias.

No cenário para a profissão e para a carreira docente na educação básica em Goiás (MACHADO, 2015), é possível inferir que o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia e o Plano de Carreira dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia (GOIÂNIA, 2000) expressam avanços significativos no que se refere à valorização e à remuneração do professor. Contudo, é importante se elucide que a manutenção dos dispositivos do Estatuto e do Plano está intrinsecamente vinculada à luta e à resistência coletiva histórica da categoria nas diferentes gestões da prefeitura e da SME nos dezesseis anos de vigência dessa legislação.

Não há diferenciações na carreira entre os professores que atuam nas escolas de tempo parcial e nas de tempo integral. Mesmo que, conforme as Diretrizes de Organização do Ano Letivo de 2015 (GOIÂNIA, 2015), todos os professores das EMTI tenham de permanecer na escola o período tempo integral (40 horas semanais), para tanto receberá um vencimento correspondente a recebendo 60 horas semanais, incluindo 1/3 de horas atividades. Para regência nas EMTI, não há gratificações específicas e remunerações diferenciadas previstas nos documentos que normatizam e regulamentam a carreira docente na SME. Considerando o

que está determinado na legislação municipal, verifica-se na Tabela 23 a remuneração de um professor na RME em início de carreira, no ano de 2016, lotado numa escola de tempo parcial ou integral.

Tabela 23 - Remuneração de um professor em início de carreira na RME de Goiânia (2016)

Escola	Carga horária semanal	Vencimento	Gratificação de Regência	Auxílio Locomoção	Remuneração
Tempo Parcial	30h	R\$ 2.135,33	R\$ 435,66	R\$ 319,28	R\$ 2.890,27
Tempo integral	60h	R\$ 4.270,68	R\$ 870,32	R\$ 638,57	R\$ 5.779,57

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir de dados oferecidos pelo Departamento de Gestão de Pessoal da SME (GOIÂNIA, 2015).

De acordo com o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia (GOIÂNIA, 2000) e as orientações para organização do trabalho pedagógico nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano (GOIÂNIA, 2003b, 2004a, 2004b, 2008a), das 30 horas semanais do professor: 9 horas (30%) são destinadas ao planejamento, elaboração e correção de atividades, a serem cumpridas em casa; 4 horas são para estudo, planejamento individual ou atendimento individualizado ao aluno ou a grupos de alunos; e 17 horas são para efetivo trabalho de regência de sala. Nas EMTI, o professor dispõe de 18 horas (30%) para o planejamento, elaboração e correção de atividades, cumpridas em casa, 4 horas para estudo, planejamento individual ou atendimento individualizado, 34 horas para regência de sala (nos componentes curriculares e nas Atividades Específicas) e 6h40min para o planejamento coletivo (das 16h às 17h20min) (GOIÂNIA, 2014b).

A legislação municipal e os documentos oficiais da SME que prescrevem as normas e as orientações para gestão da escola, para a carreira e a profissão docente, assim como para o funcionamento das escolas de ensino fundamental - portanto, instituem e regulamentam a gestão e organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental e, por conseguinte, na escola de tempo integral - sintetizam as lutas, conquistas, avanços e recuos no processo de gestão da cidade e do sistema de ensino e nas políticas educacionais nacionais para a educação básica implementadas ao longo das últimas três décadas. Como expressão da produção humana, as prescrições legais e institucionais que regulamentam as escolas da RME de Goiânia trazem consigo concepções de sociedade, educação, escola, gestão e trabalho docente que, de forma geral, no plano do discurso, primam pela busca e pela defesa de uma escola pública democrática e em condições de oferecer um ensino público de qualidade.

CAPÍTULO II

O COTIDIANO ESCOLAR COMO ESPAÇO DE MATERIALIZAÇÃO DA POLÍTICA DA SME DE GOIÂNIA

Os dados e as análises apresentadas no capítulo anterior evidenciam que a implantação e implementação da política municipal da SME para ampliação da jornada escolar em EMTI, desde o ano de 2005, não foi subsidiada pelo debate e, sobretudo, por um projeto ou proposta que explicitasse, para o conjunto da comunidade escolar, as suas finalidades, os seus objetivos e os seus pressupostos teóricos e metodológicos (SANTOS, 2009; VALADARES, 2011; BARRA et al., 2015).

O primeiro documento orientador foi o “Projeto de Educação Integral” (GOIÂNIA, 2006), sistematizado pela Divisão do Ensino Fundamental da Infância e da Adolescência no ano de 2006; teve como finalidade central subsidiar o trabalho das equipes técnico-pedagógicas da atual GREFU e das CRE, mais do que efetivamente proporcionar o debate nas EMTI em torno da educação integral (E1 e E2). Esse fato pôde ser evidenciado mediante a ausência de citação desse documento, seja no cotidiano das escolas, seja nas pesquisas acadêmicas que versam sobre esta temática.

Em 2009, a SME elaborou o “Programa para Escolas com Atendimento em Tempo Integral” (GOIÂNIA, 2009), considerado um documento preliminar. Mesmo divulgado às escolas como orientador da política da SME para EMTI, ele só viria a ser aprovado pelo CME no ano de 2013. Neste ano, no início da segunda gestão do prefeito Paulo de Siqueira Garcia e da secretária de Educação Neyde da Silva, teve início o debate acerca da necessidade de alterar a proposta político-pedagógico para o ensino fundamental organizado em Ciclos de Formação e Desenvolvimento e, paralelamente, a organizar os tempos e o currículo das EMTI.

No que se refere às EMTI, os debates e estudos coordenados pela GREFU culminaram na elaboração do documento-síntese “Educação em Tempo na RME de Goiânia” (GOIÂNIA, 2015a). Por sua vez, as orientações apresentadas nesse documento, articuladas a outras dimensões do trabalho pedagógico na EMTI, compuseram o capítulo quarto da “Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência” (GOIÂNIA, 2016), enviada no primeiro semestre de 2016 para análise e aprovação pelo CME. Nesse sentido, ao longo de dez anos, com relação à proposta de EMTI, a SME de Goiânia sistematizou três documentos orientadores da política municipal. Contudo, os estudos de Santos (2009), Valadares (2011), Silva (2015) e UFG (2015), conforme apresentado no

capítulo anterior, evidenciaram que ainda há, no cotidiano das EMTI, o desconhecimento desses documentos por parte da comunidade escolar. Realidade também apreendida no processo de pesquisa de campo desenvolvida para fins desta exposição.

Frente a esta realidade e na perspectiva de elucidação da problemática de pesquisa objetiva-se, neste capítulo, expor dados e análises, com base na síntese da pesquisa de campo acerca das condições de financiamento, de gestão, de trabalho docente e de infraestrutura de cinco EMTI (Escola A, B, C, D, e E), acerca da efetividade da política da SME de Goiânia. A pesquisa foi realizada no período de agosto a dezembro de 2015 e orientou-se metodologicamente por observações, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas, conforme já se detalhou na introdução desta tese. As análises apresentadas fundamentam-se no pressuposto de que os dados de campo, apoiados na pesquisa bibliográfica e documental, possibilitam apreender, no movimento dialético entre o prescrito e o vivido, entre o particular e o geral, entre o local e o nacional sob quais condições (materiais e humanas) a política da rede pública de Goiânia está sendo desenvolvida, bem como quais são os desafios e as possibilidades apresentadas de forma singular em cada escola e de forma geral na totalidade das EMTI pesquisadas.

Reafirma-se, conforme anunciado na introdução, que, nesta pesquisa, não se pretende em analisar as especificidades dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas EMTI, movimento analisado por Santos (2009) e Silva (2015), mas sim as condições referentes à gestão da escola, ao trabalho docente, ao financiamento e à infraestrutura educacional para implementação da proposta, ou seja, as condições humanas e materiais para o desenvolvimento do ensino em condições de qualidade (BRASIL, 2006; GOUVEIA, SOUZA, 2013). Os resultados apreendidos nesta pesquisa serão analisados considerando os dados e as análises apresentadas no *Relatório de Pesquisa Problematização da qualidade em pesquisa de custo-aluno-ano em escolas de educação básica* (BRASIL, 2006) e na pesquisa *Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral nas Escolas Públicas de Goiás: um estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas redes públicas de educação de Goiás* (BARRA et al., 2015).

1 O COTIDIANO COMO CENTRALIDADE DA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES PARA EFETIVIDADE DA POLÍTICA MUNICIPAL

Neste estudo assume-se a premissa de que o cotidiano, com suas complexas tramas, particularidades e generalidades, fornece indícios empíricos importantes para compreensão

das ações dos sujeitos no contexto de implementação de uma política educacional (PATTO, 2010). Essa perspectiva epistemológica colocou para a pesquisadora, no âmbito do estudo de caso, o desafio teórico e metodológico de analisar as condições para efetividade da política da SME de Goiânia para EMTI, por meio da análise do discurso oficial prescrito nos documentos e nas entrevistas e a realidade vivida cotidianamente pelos sujeitos (professores, diretores e coordenadores), sem, evidentemente, perder de vista: as determinações socioeconômicas que medeiam à realidade educacional brasileira e os riscos de limitar a análise, as contradições previsíveis entre o prescrito e o realizado na política, perspectiva reiterada nos estudos no campo das políticas educacionais (EVANGELISTA, 2016).

Entre desafios e riscos, para fins desta exposição, buscou-se aproximar esta análise aos estudos fundamentados numa concepção crítica de educação, homem e sociedade que, epistemologicamente, auxiliam a compreender o cotidiano para além do que ele aparenta ser. Nesse aspecto, procurou-se aproximação com estudos no campo da Educação, como os de Patto (2010), que têm como aporte teórico a Sociologia da Vida Cotidiana, formulada pela pensadora marxista Agnes Heller (1929)¹. Antecipa-se que não se propõe, nesta tese, realizar um estudo rigoroso acerca dos pressupostos teóricos e metodológicos da sociologia de Heller. Espera-se, sim, nas formulações elaboradas por ela e explicitadas nos estudos de Azanha (1994) Guimarães (2002) e Patto (1993, 2010), apropriar-se de subsídios teóricos para analisar as percepções e as ações dos sujeitos da pesquisa para além das contingências, dos fragmentos e das particularidades da rotina. Para Guimarães (2002, p. 11), “[...] pensar o cotidiano de um prisma teórico implica descobrir o incomum no repetido. É descobrir que a essência do cotidiano está no não-cotidiano ou na cotidianidade”.

De acordo com Patto (1993, 2010), a sociologia do cotidiano, como área de conhecimento sociológico, estabelece a aproximação entre as esferas sociais e a individual - para Heller, sintetizadas no cotidiano - para compreender a ação dos indivíduos na materialidade histórica determinada pelas relações econômicas de produção. É importante ressaltar que nessa perspectiva o indivíduo “[...] não é um indivíduo abstrato ou excepcional, mas sim o *indivíduo da vida cotidiana*, isto é, o indivíduo voltado para as atividades necessárias à sua sobrevivência” (PATTO, 2010, p. 171, grifo da autora).

¹ Agnes Heller nasceu em Budapeste, em 1929. Foi discípula e colaboradora de Lukács, pesquisadora do Instituto Sociológico de Budapeste e deixou a Hungria, por motivos políticos, em 1978. Lecionou na Austrália e atualmente integra o corpo de professores e pesquisadores da New School for Social Research, em Nova York. Faz parte de um grande grupo de intelectuais que elaboraram um marxismo crítico no leste europeu; mais especificamente, Heller integra a chamada Escola de Budapeste (PATTO, 1993, p. 121).

Partindo do pressuposto de que a “subjetividade (no sentido da individualidade, da pessoa, do sujeito) foi banida do pensamento materialista histórico” (PATTO, 2010, p. 171), a sociologia do cotidiano, por meio de uma leitura radical da relação indivíduo e sociedade, propõe compreender nas ações cotidianas elementos de adesão, submissão, resistência e superação da lógica fragmentada e alienante constitutiva e constituinte da vida nas sociedades capitalistas. Portanto, o estudo do cotidiano proposto por Agnes Heller é uma das principais contribuições ao marxismo contemporâneo na medida em que, numa perspectiva dialética histórica, coloca as ações dos indivíduos no centro das reflexões sociológicas na perspectiva de compreensão e de superação da realidade (AZANHA, 1994; PATTO, 2010).

Nesse aspecto, a sociologia do cotidiano busca a compreensão e a superação da lógica funcionalista e pragmática que, nas sociedades de classes, aprisiona os indivíduos ao senso comum, ao preconceito, afastando-os da crítica e do pensamento totalizante que os possibilitariam romper com o *status quo* engendrado historicamente no âmbito das relações sociais de produção e reproduzidas no cotidiano.

Na perspectiva teórica desenvolvida por Heller (GUIMARÃES, 2002), nas sociedades sustentadas nas relações de produção capitalista, a vida (cotidiano) é produzida e reproduzida, individual e socialmente, por meio: a) da **repetição**, ação repetitiva e automática; b) do **economicismo** - expressa a busca de soluções por meio de ações rápidas que dispensam prologadas horas de trabalho, esforço intelectual; c) do **espontaneísmo** - implica ações não planejadas que se caracterizam pelo pensamento e ação imediata em oposição ao racional ao planejado; d) da *probabilidade* - pauta-se pela possibilidade de uma ação empírica dar certo e, se o “sucesso” for alcançado, esta passa a ser repetida rotineiramente; e) da **precedência**, significa a reiteração de uma ação que aconteceu anteriormente, opondo-se à criação e à inovação; f) da **imitação ou mimese** - reprodução e assimilação de ações e comportamentos já instituídos; g) do **pragmatismo** - ação baseada no pensamento essencialmente prático, empírico, reiterado e confirmado na e pela prática diária como verdadeiro, reproduz-se permanentemente na negação das teorias explicativas da realidade; h) da **analogia** - sustenta-se na utilização dos conhecimentos do senso comum para resolver qualquer situação enfrentada, uma vez que esta tenha dado certo ou signifique sucesso nos resultados almejados i) de **juízos provisórios** - pensamentos empíricos baseados na experiência cotidiana e social das pessoas, validados pela prática e pelo senso comum como verdadeiros; j) da **ultrageralização**, busca na experiência empírica própria, imediata, contingente e particular explicações generalizadoras (“engloba todos”) para determinado fenômeno ou realidade social (GUIMARÃES, 2002; PATTO, 1993, 2010).

Nesse sentido, infere-se que é no cotidiano que a vida humana se desenvolve com seus limites e potencialidades. É, neste espaço, socialmente construído, que o homem exterioriza os seus sentidos, suas percepções, suas capacidades de compreensão ou manipulação da realidade, seus sentimentos, suas crenças e ideologias na perspectiva de conformação ou superação do real existente. O cotidiano é, para a sociologia de Heller,

[...] a vida do indivíduo e o indivíduo é sempre um *ser particular e ser genérico* (por exemplo, as pessoas trabalham – uma atividade do gênero humano – mas com motivações particulares; têm sentimentos e paixões – manifestações humano-genéricas – mas os manifestam de modo particular, referido ao eu e a serviço da satisfação de necessidades e da teleologia individuais; a individualidade contém, portanto, particularidade e a genericidade ou o humano-genérico) (PATTO, 2010, p. 172, grifos da autora).

As dimensões particular e genérica são necessárias à sobrevivência humana, segundo afirma Heller, nas sociedades capitalistas quando se nega/oculta ao indivíduo a possibilidade humano-histórica de se reconhecer e se movimentar como ser particular e genérico “[...] estamos diante da *alienação da vida cotidiana*” (PATTO, 2010, p. 172, grifo da autora). Nesta circunstância, historicamente determinada,

[...], o indivíduo da vida cotidiana é o indivíduo que realiza o trabalho que lhe cabe na divisão social do trabalho, produz e reproduz esta parte e perde de vista a dimensão humano-genérica. Assim, perde de vista as condições de sua objetividade; ao alienar-se, tornar-se *particularidade*, parcialidade, indivíduo preso a um fragmento do real, á tendência espontânea de orientar-se para o seu *eu* particular (PATTO, 2010, p. 172, grifos da autora).

Assim, investigar o cotidiano de cinco EMTI, na perspectiva de analisar as condições de efetividade de uma política pública municipal, pressupõe reconhecer as percepções e ações dos sujeitos no processo de adesão ou resistência, submissão ou rebeldia como indícios para compreender aspectos particulares e universais da política investigada. Para tanto, é necessário que se reconheça, também, que esses sujeitos expressam crenças e juízos constitutivos e constituintes da sociedade; no caso brasileiro, uma sociedade de classes marcada pela desigualdade e pela exclusão social de grande parcela da população.

2 AS ESCOLAS: *LOCUS* DA PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo foi desenvolvida em cinco escolas da RME de Goiânia, as primeiras experiência de EMTI, uma por Coordenação Regional de Educação (CRE). Para

fins da pesquisa e da exposição estas escolas foram identificadas como: Escola A, Escola B, Escola C, Escola D e Escola E.

A **Escola A** foi fundada no ano de 1976 na região leste da Capital. Na década de 1970, o bairro em que a escola está localizada era composto por uma população constituída por famílias de baixa renda. Atualmente, com a expansão do mercado imobiliário em Goiânia, a região foi ocupada por inúmeros empreendimentos (condomínios verticais residenciais, prédios e lojas comerciais), fato que contribuiu para diversificação do perfil socioeconômico da população. O comércio pujante da região emprega trabalhadores de diferentes regiões de capital e das cidades vizinhas (região metropolitana), principalmente de Aparecida de Goiânia, Anápolis e Senador Canedo.

Em 2007, a escola foi escolhida pela SME, com a concordância da comunidade escolar, para integrar o “Programa para Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral” (GOIÂNIA, 2009). Após oito anos de implementação da proposta, verificou-se que no ano de 2015 a EMTI contava com 186 alunos atendidos na faixa etária de 6 a 12 anos de idade, matriculados do 1º ao 6º ano do ensino fundamental (Ciclos I e II). Segundo a diretora, há uma intensa procura por vagas na escola, principalmente por parte dos pais ou famílias que trabalham no comércio na região. Contudo, conforme consta no PPP, o espaço físico da escola não foi adaptado para atender uma demanda superior à já atendida. Edificada em dois pavilhões, a escola conta com: seis salas de aula, sala da direção, secretaria escolar, laboratório de informática, sala de leitura, refeitório, cozinha, depósito de alimentos, central de gás, quadra poliesportiva coberta, um parque infantil (desativado), pátio coberto com tenda e banheiros (masculino e feminino) com chuveiros. As salas da coordenação pedagógica e de professores funcionam numa antiga casa de zelador construída, na década de 1970, junto com o prédio escolar.

Fig.1 Entrada da Escola A



Fig. 2 Pátio Coberto com Tenda Escola A



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2015.

Fig. 3 Sala dos Profs. espaço externo Escola A



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

Fig. 4 Sala de Aula Escola A



A **Escola B** foi inaugurada como grupo escolar no ano de 1970, num bairro da região leste de Goiânia, resultante de doações de terra à população pobre da capital. Atualmente, a região conta com uma boa infraestrutura básica (água tratada, iluminação pública, esgoto, asfalto, linhas de transporte público, posto de saúde, escolas públicas, comércio) e com uma população caracterizada, em consonância com os dados do IBGE, como de classe média e de classe baixa (Classe C a E).

Em 2006, a escola foi escolhida para compor o primeiro grupo de escola de tempo integral da RME. Todavia, em decorrência da necessidade de reforma e adaptação do espaço físico, só passou a funcionar como EMTI no ano de 2007. Em 2015, atendeu um número de 299 crianças, na faixa etária de 6 a 12 anos, matriculadas nos Ciclos I e II. O diretor reconhece que há uma insistência muito grande por parte da comunidade para conseguir uma vaga na escola, mas, segundo ele, a EMTI tem dificuldade para estender o quantitativo de alunos, em decorrência do pouco espaço físico, até mesmo para as crianças já matriculadas. A escola está edificada num prédio dividido em dois pavimentos que comportam: oito salas de aula, sala da direção, sala de professores, sala da coordenação, laboratório de informática, cozinha, banheiros com chuveiros e quadra poliesportiva coberta. A escola não possui refeitório e sala de leitura. A área de edificação da escola é grande, o que favorece futuras expansões.

Fig. 5 Portão de Entrada Escola B



Fig. 6 Pátio de Acesso Escola B



Fig. 7 Sala de Aula Escola B



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

Fig. 8 “Sala de aula” adaptada Escola B



A **Escola C** foi fundada ano de 1965 na região oeste da capital; fica localizada numa região de fácil acesso, próxima às principais vias de deslocamento da cidade. O bairro conta com edificações residenciais e comerciais e com uma boa infraestrutura: água tratada, iluminação pública, esgoto, asfalto, linhas de transporte público, posto de saúde, escolas públicas e comércio. Considerando a renda familiar das famílias, pode-se afirmar que, o bairro é composto por uma população de classes C, D e E, em consonância com os critérios estabelecidos pelo IBGE (BRASIL, 2015c).

Em 2006, por decisão da SME e com a concordância da comunidade escolar, a escola passou a funcionar em regime de tempo integral. No ano de 2015, nove anos após a implantação da proposta, a EMTI atendeu 198 crianças de 6 a 12 anos em turmas de Ciclos I e II, ou seja, do 1º ao 6º ano do ensino fundamental. O espaço físico da escola, edificada em dois pavilhões, é composto por: oito salas de aula, sala de professores, sala de direção, secretaria, sala de atendimento educacional especializado, laboratório de informática, cozinha, refeitório, jardins internos, banheiros e quadra poliesportiva coberta. A escola tem um espaço físico destinado à Sala de Leitura. A área do terreno é ampla, possibilitando novas construções.

Fig. 9 Entrada da Escola C



Fig. 10 Corredores de acesso às salas de aulas Escola B



Fig. 11 Sala de professores Escola C



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

Fig. 12 Sala de Aula Escola C



A **Escola D** foi fundada em 1967 na região sul de Goiânia, no primeiro conjunto habitacional popular da Capital. O bairro foi planejado para atender à demanda por habitação de trabalhadores de baixa renda; contudo, hoje uma parcela importante de sua população pode ser considerada de classe média. A região onde está localizada a escola é reconhecida como uma das mais prósperas da capital e está próxima de grandes empreendimentos comerciais, o que atrai os empresários do mercado imobiliário regional e nacional.

Em 2006, em consonância com os critérios estabelecidos no “Programa para Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral” (GOIÂNIA, 2009), a escola passou a funcionar em regime de tempo integral. No ano de 2015 atendeu 266 alunos de 6 a 12 anos, matriculados nos Ciclos I e II. Com espaço físico amplo, o prédio da EMTI comporta: 10 salas de aula, uma sala de direção, uma secretaria, uma sala da coordenação pedagógica, uma sala dos professores, uma sala de leitura, um laboratório de informática, um refeitório, uma quadra poliesportiva coberta, um quiosque, banheiros, jardins internos, estacionamento interno, dois pátios descobertos e um parque infantil (interditado).

Fig. 13 Entrada e corredor de acesso Escola D



Fig. 14 Pátio coberto por tendas Escola D



Fig. 15 Sala de professores Escola D



Fig. 16 Sala de Aula Escola D



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

A **Escola E** foi fundada no ano de 1961 na região sudoeste da Capital. O bairro é constituído por famílias de classes baixa e média e conta com infraestrutura de água tratada, iluminação, esgoto, asfalto, linhas de transporte público, posto de saúde, escola pública e comércio.

Em 2006, a escola passou a funcionar em regime de tempo integral, compondo, com as quatro outras escolas, *locus* desta pesquisa, as primeiras experiências de EMTI da RME de Goiânia. No ano de 2015, atendeu 187 alunos de 6 aos 12 anos em três turmas de Ciclo I e três de Ciclo II. A escola possui seis salas de aula, sala de leitura, laboratório de informática, sala dos professores (e depósito de materiais ao mesmo tempo), cozinha, depósito para a merenda, quiosque, secretaria, banheiros com chuveiros (embora a pouca queda de água os queime frequentemente) e quadra poliesportiva coberta. Não possui espaço físico destinado para o refeitório. De acordo com a diretora, o espaço físico da EMTI é pequeno para o atendimento aos alunos matriculados, bem como há demanda por novas vagas apresentada pela comunidade local.

Fig. 17 Entrada da Escola E



Fig. 18 Corredor de acesso às salas de aula Escola E

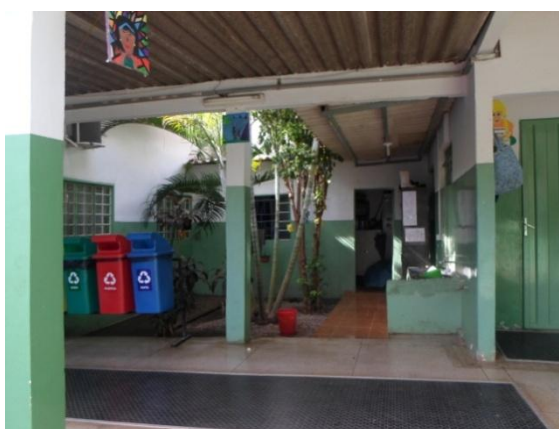


Fig. 19 Pátio interno da Escola E



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

Fig. 20 Sala de Aula Escola E



Em síntese, nas EMTI investigadas a proposta da SME para escola de tempo integral foi implantada nos anos de 2006 e 2007; configuram-se como as primeiras experiências da Rede. Portanto, vivenciaram num período de dez anos todas as etapas de implementação da política municipal, materializadas nas continuidades e descontinuidade das orientações para o desenvolvimento do currículo e para a organização do trabalho pedagógico. Dessa forma, tornaram-se emblemas para apreender, num *continuum* de tempo, a efetividade da política no que se refere à capacidade do sistema de educação de Goiânia em garantir as condições necessárias (humanas e materiais) para o desenvolvimento da proposta no horizonte da qualidade dos processos de ensino- aprendizagem.

Os prédios das cinco EMTI foram construídos e fundados nas décadas de 1960 e 1970 para atender à demanda por escolarização primária dos habitantes da periferia de Goiânia. A partir de 2006 passaram a integrar o Programa para Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral da SME (GOIÂNIA, 2009), atendendo em regime de tempo integral crianças de 6 a 12 anos do 1º ao 6º ano do ensino fundamental (Ciclos I e II). Segundo Santos (2009), esse processo insere-se no contexto nacional de implantação e ampliação das experiências de educação de tempo integral nas redes públicas de educação.

A decisão da SME de converter as “antigas” escolas de tempo parcial em EMTI foi justificada pela redução da demanda por vagas no ensino fundamental na região geográfica em que essas escolas estavam localizadas e, conseqüentemente, pela redução do número de alunos matriculados, aliadas à pressão política e social local e nacional pela oferta de vagas em regime de tempo integral (E1, E2).

No Quadro 10, apresentado a seguir, é possível verificar os dados gerais sobre o funcionamento destas instituições no ano de 2015.

Quadro10 - Dados gerais do funcionamento de cinco EMTI (2015)

EMTI/ CRE	Ano de fundação	Ano de implantação da proposta	Quantitativo de alunos atendidos	Número de salas de aula	Média de alunos/turma
Escola A CRE Central	1976	2007	186	6	31
Escola B CRE Maria Helena Bretas	1970	2007	289	8*	32
Escola C CRE Brasil Ramos Caiado	1965	2006	198	7	32
Escola D CRE Maria Thomé	1965	2006	266	10	26
Escola E CRE Jarbas Jayme	1961	2006	187	6	31

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir dos dados fornecidos pela Diretoria de Administração Educacional (DAE/SME)

*A Escola B tem nove (9) turmas e oito (8) salas. Por falta de salas de aula, uma turma, em dias alternados, ocupa espaços disponíveis na escola.

3 AS CONDIÇÕES DE QUALIDADE E A MATERIALIZAÇÃO DA PROPOSTA: O COTIDIANO DAS EMTI

3.1 Os sujeitos da escola: professores, funcionários administrativos e os alunos

No que se refere aos sujeitos responsáveis pela organização, manutenção e funcionamento das escolas, em 2015 o quadro geral de servidores das EMTI estava assim estruturado: 80 (oitenta) professores - incluindo 56 (cinquenta e seis) professores regentes, 19 (dezenove) coordenadores (pedagógicos, de turno e de turno intermediário) e 5 (cinco) diretores - e 141 (cento e quarenta e um) funcionários administrativos. A distribuição e o vínculo funcional dos servidores das cinco escolas podem ser conferidos no Quadro 11.

Quadro 11 - Quadro de servidores das EMTI investigadas (2015)

Cargo Docente			
Pessoal	Total	Vínculo Institucional	
		Efetivos	Contratos
Professores	56	51	5
Coordenadores pedagógicos	5	5	-
Coordenadores de turno	9	9	-
Coordenador do turno intermediário	5	5	-
Diretor	5	5	-
Cargo Administrativo			
Pessoal	Total	Vínculo Institucional	
		Efetivos	Contratos
Secretario Geral	5	5	-

Auxiliar de atividades administrativas (Merendeiras)	38	11	27
Auxiliar de atividades administrativas (Secretaria)	13	09	04
Auxiliar de atividades administrativas (Limpeza)	37	17	20
Auxiliar de atividades administrativas (Sala de Leitura)	NL*	NL*	NL*
Auxiliar de atividades administrativas (Portaria)	6	6	-
Agente de Apoio Educacional	41	5	36
Outros Servidores			
Apoio Educacional às NEE	3	-	3
Intérprete de Libras	3	1	2
Professores readaptados de função**	8	8	-
Auxiliar de Laboratório	1	-	1

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base no Questionário da pesquisa (Condições Materiais da Escola).

*NL: não há registro de profissional lotado.

**Os professores readaptados de função auxiliam nas atividades da secretaria.

Conforme pode ser verificado no Quadro 11, o corpo docente das EMTI, em 2015, estava constituído por 91,7% de professores efetivos, os quais desempenhavam a função de regente de sala, coordenação (pedagógica, de turno e de turno intermediário) e direção. É possível afirmar que os responsáveis diretos pela ampliação da jornada escolar nas EMTI são os professores efetivos. A pesquisa desenvolvida por Barra et al. (2015) apreendeu que, nos municípios goianos que implantaram escolas de tempo integral, os responsáveis pelas atividades de ampliação da jornada são: os professores concursados (61,5%) e professores contratados (38,5%).

De acordo com do Relatório de Pesquisa do Inep (BRASIL, 2006a) sobre o custo-aluno/ano em escolas de educação básica, consideradas em condições para a oferta de um ensino de qualidade,

A condição de pertencer ao quadro de efetivos pode garantir uma maior estabilidade trabalhista ao docente, possibilitando uma maior segurança para a realização de seu trabalho, uma vez que não estará sujeito a demissões [...]. A hipótese para análise é a de que um corpo docente efetivo, além de mais estável nas diferentes redes de ensino, permitiria maiores condições de oferta de um ensino de qualidade (BRASIL, 2006a, p. 59).

Em consonância com a hipótese da pesquisa nacional, pode-se afirmar que o quadro docente das EMTI, composto por 91,7% professores efetivos, além de possibilitar a estabilidade e a segurança profissional aos docentes e ao grupo diretivo, pode favorecer a oferta de um ensino de qualidade nas escolas investigadas.

Ao se analisar o quadro de funcionários administrativos, constata-se que, diferente da situação do quadro de docente, apenas 20% destes profissionais são efetivos e 80% trabalham em regime de contrato temporário. Quanto à função de Agente de Apoio Educacional, este é responsável por acompanhar a rotina da criança em todas as atividades educacionais na

escola, principalmente no turno intermediário, menos de 10% desses profissionais são efetivos. Esse dado é importante para a análise do desenvolvimento da proposta no cotidiano escolar, haja vista que nas cinco escolas esses sujeitos são responsáveis pelo acompanhamento e auxílio direto ao professor nas atividades de integralização do currículo escolar. Portanto, estão diretamente vinculados aos alunos no decorrer de toda a rotina.

A precarização de trabalho dos **sujeitos não professores** nas escolas de tempo integral dos municípios goianos também foi observada e analisada na pesquisa de Barra et al. (2015, n.p.):

A condição de voluntariado aparece destacadamente com 60%, seguida de 30% de sujeitos contratados temporariamente, enquanto 10% teriam contrato com fundação pública (10%). Verifica-se assim que há dois agravantes informados nos números em questão. Primeiro, trata-se de sujeitos que não são professores atuando à frente de atividades com os alunos e, segundo, trata-se de sujeitos que além de não serem professores são trabalhadores em funções altamente precárias, sendo mais da metade voluntários e quase 1/3 em regime de contratação temporária.

Assim, na rede pública de Goiânia, em consonância com a realidade dos municípios goianos, a situação dos servidores administrativos responsáveis pela implementação da proposta, nos âmbitos da alimentação educacional, limpeza e higienização, secretaria, portaria e auxílio ao professor e aluno, observa-se que esta é caracterizada pela precariedade de contrato e instabilidade profissional.

As crianças atendidas nas cinco EMTI são oriundas do próprio bairro, de bairros circunvizinhos, de bairros distantes das escolas e de cidades da região metropolitana de Goiânia (Trindade, Senador Canedo, Goianira, Aparecida de Goiânia). De acordo com os PPP destas escolas, essa diversidade geográfica pode ser explicada por três fatores: a) a opção dos pais e das famílias em matricular as crianças próximas aos seus locais de trabalho; b) a crença de que estudar numa escola de tempo integral amplia as possibilidades de aprendizagem da criança; c) a ausência de pessoas, espaços ou instituições para cuidar da criança durante todo o dia. Esses fatores são reiterados nas falas de professores, diretores, coordenadores e gestores da SME; portanto, há certo consenso em torno dos objetivos que mobilizam as famílias a matricular suas crianças numa EMTI. Esse consenso pôde ser apreendido nas observações *in loco*, nos dados dos questionários da pesquisa e nas entrevistas semiestruturadas.

O consenso acerca dos objetivos mobilizadores das matrículas nas EMTI articula-se, nos textos do PPP e nos discursos dos professores, à ideia de que as crianças atendidas nessas

escolas são “pobres” e dependem do atendimento escolar em tempo integral para obterem os cuidados humanos essenciais à sobrevivência humana (alimentação e higienização), bem como para se educarem para a vida escolar e social, já que as famílias, pela carência econômica, não conseguem oferecer os cuidados e a educação necessária.

As crianças atendidas são oriundas de famílias pobres cuja renda familiar gira em torno de 3 salários mínimos. [...] Na sua grande maioria, têm a mãe como chefe e responsável pela família. [...] A maioria dos alunos vivem em casas alugadas ou cedidas (PPP Escola A, 2015, p. 8).

Atende uma clientela de médio e baixo nível socioeconômico e cultural, sendo na maioria filhos de trabalhadores, funcionários públicos e comerciantes, que cumprem uma jornada de trabalho extensa, o que acaba comprometendo o rendimento escolar dos filhos, pois não têm disponibilidade de tempo para acompanhar seus estudos, sendo esta uma das razões pela qual nos voltamos para o ensino em tempo integral (PPP Escola B, 2015, p. 8).

[...]

A escola atende a um público com as seguintes características: carente, desprovida de recursos materiais, financeiros, algumas apresentam dificuldade de assimilação e fixação de aprendizagem (PPP Escola B, 2015, p. 30).

A partir do ano de 2006, a escola passou a funcionar em período integral. A finalidade era atender às necessidades dos alunos que precisavam ficar um período a mais na escola, os pais trabalhavam fora e os mesmos ficavam sozinhos em casa ou mesmo na rua expostos aos perigos (PPP Escola D, 2015, p.5).

O corpo discente da Escola [...] é formado por alunos em faixa etária bastante heterogênea, dos seis aos doze anos. Este corpo discente na sua maioria é formado por alunos de baixo poder aquisitivo. [...] Muitos pais procuram matricular seus filhos na escola em tempo integral, para não deixá-los sozinhos, pois os mesmos necessitam trabalhar (PPP Escola E, 2015, p. 12).

Diferente das demais EMTI, no PPP da Escola C consta a informação de que as crianças atendidas pela escola apresentam um perfil socioeconômico diversificado.

Existem também educandos de bairros distantes e de outros municípios que estão matriculados pelo motivo de seus pais optarem por uma escola de tempo integral. Hoje não podemos dizer que os educandos aqui matriculados são em sua maioria filhos de assalariados com baixa renda, não tendo subsídios básicos para sobrevivência, e que não vivenciam, fora da instituição educativa, atividades de cunho cultural, esportivo e de lazer, como era no início da implantação do tempo integral (PPP Escola C, 2015, p. 10).

A origem social das crianças é reiterada como pressuposto para justificar a ideia de que a política de ampliação do tempo escolar no ensino fundamental, mais do que um direito, é uma necessidade assistencial às crianças cujas famílias não têm com quem deixá-las. Na Escola B, a situação de “carência” é evidenciada reiteradamente, seja para justificar os índices do Ideb da escola seja para explicar a indisciplina e a não aprendizagem, assim por diante.

Dessa maneira, os dados apreendidos nos PPP, conforme apresentados nos trechos anteriores, e nas percepções dos sujeitos, registrados no processo de pesquisa de campo, reforçam a premissa de que as EMTI atendem principalmente crianças pobres, e a escolha da escola está relacionada à proximidade do trabalho dos pais ou responsáveis, bem como à possibilidade de ter a criança atendida em período integral numa instituição pública.

A ênfase nesse recorte social para o atendimento nas EMTI está presente nos documentos que orientaram a implantação da proposta (GOIÂNIA, 2006, 2009), bem como nas afirmações dos gestores da SME (E1, E2, E4). Portanto, tanto nos documentos e discursos oficiais como nas percepções cotidianas de diretores, professores, coordenadores, persiste a ideia de que a escola pública, principalmente, a de tempo integral, é para o atendimento às crianças pobres ou em situação de vulnerabilidade, desconstruindo, assim, o sentido político de escola como um *bem comum*, portanto, de todos, independente da classe social, do gênero ou da diversidade étnico-cultural.

Essa percepção de que escola de tempo integral “é para pobre” corrobora para que a educação de tempo integral deixe de ser compreendida no campo das políticas para efetivação do direito social à educação de qualidade. Essa lógica contribuiu para converter a ampliação da jornada escolar em política de assistência/proteção social, sobrepondo-se à função precípua da escola de transmissão do conhecimento historicamente produzido e sistematizado pelo homem, fenômeno presente na história, nos programas e nos projetos de educação de tempo integral no Brasil (PARO, 1998, BRANDÃO, 1989, 2012; LIBÂNEO, 2014;).

Ao reproduzir a ideia de que toda “escola de tempo integral” é uma política para atendimento de crianças pobres (e, por isso, está fadada ao insucesso), tal crença denota uma postura de ultrageneralização que, em grande medida, naturaliza as condições de funcionamento e de oferta de educação de tempo integral na RME de Goiânia. Essa postura, se não for tensionada com fins de superação, conduz a preconceitos em relação ao papel social da escola pública na sociedade brasileira contemporânea. Nos casos citados, observou-se a utilização dessa lógica para estereótipos acerca das crianças atendidas e em relação à natureza e à finalidade da escola pública.

3.2 Condições de Gestão das EMTI

Em consonância com a legislação nacional e com os documentos orientadores da gestão das escolas municipais (GOIÂNIA, 2004b, 2008a, 2015a, 2016), a democracia é assumida, no PPP das EMTI, como princípio e pressuposto para organização do trabalho pedagógico. Nesses documentos está reafirmado ainda o papel do Conselho Escolar (CE) e do Conselho de Ciclos (CC) como instâncias colegiadas e deliberativas para a gestão da escola e para a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem.

Essa prescrição oficial também aparece incorporada nas respostas dos diretores e professores ao questionário da pesquisa, uma vez que 100% dos diretores e 71,7% dos professores afirmaram que o Conselho Escolar (CE) é o principal canal de participação da comunidade na gestão da escola. Contudo, verificou-se, no processo de observação da rotina das EMTI, que ainda há pouco envolvimento do CE na gestão pedagógica. A ação desse colegiado está basicamente restrita à gestão financeira dos recursos repassados diretamente à escola. Observou-se que o cronograma de reunião do CE nas cinco EMTI, coincidentemente ou não, foi agendado conforme o cronograma previsto para os repasses dos recursos do Pafie no referido ano (Relatório de Observação).

Sobre a pouca participação do CE nas discussões pedagógicas no interior da escola, é importante problematizar, em conformidade com os dados de pesquisas nacionais, que

Essa realidade, possivelmente, decorre da concepção de que pais, alunos e funcionários não detém o saber formal indispensável para a compreensão do fenômeno educacional, colocando, de forma hierárquica, o saber acadêmico contra o saber popular, alijando do debate sujeitos indispensáveis no processo da qualidade da escola (BRASIL, 2006, p. 92).

No que se refere à gestão financeira, verificou-se que, em detrimento do CE, os diretores assumem papel ativo e principal na condução dos processos licitatórios, cotação de preços, aquisição dos produtos (de consumo e de capital) e organização da prestação de contas. Portanto, de forma explícita o CE não é convocado a participar na definição, desenvolvimento e avaliação do PPP das escolas e, de forma velada, da gestão administrativa e financeira. Essa realidade, em grande medida, pode ser explicada pela pouca cultura de participação que, ainda, permeia o cotidiano das escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2006).

Quanto ao processo de elaboração do PPP, os dados apreendidos possibilitam inferir que esse instrumento de gestão democrática da escola pública ainda não se constituiu num espaço público de participação da comunidade escolar, nem mesmo do coletivo de

professores, na gestão da escola, pois: para 64,3% dos docentes, o projeto pedagógico do ano anterior foi adaptado para o ano de 2015; para 23,8%, o grupo diretivo elaborou uma proposta de projeto e a apresentou aos professores e funcionários administrativos para sugestões (depois chegou-se à versão final); e 14,3% não souberam opinar porque não participaram do processo (Questionário do Professor, Questão n. 25).

Os dados da pesquisa de campo corroboram com a lógica reiterada nos documentos da SME, de que há uma ênfase no papel e nas atribuições do grupo diretivo, tanto na efetivação dos espaços e canais de discussão e participação da comunidade escolar como no desenvolvimento das atividades cotidianas da instituição. O papel de centralidade dado ao grupo diretivo pelo PPP e pelo Regimento das Escolas da SME (GOIÂNIA, 2004b) revela, por um lado, os desafios e a solidão desse grupo frente às demandas e às exigências específicas da gestão da escola pública e, por outro, obstaculiza a efetivação de canais mais democráticos de participação.

No terreno complexo e contraditório da gestão escolar, os diretores identificaram nos questionários da pesquisa que os principais desafios para administrar uma EMTI são: atrasos nos repasses financeiros (100%), insuficiência de recursos financeiros (75%), déficit de professores com formação para o desenvolvimento das Atividades Específicas (75%), irregularidades na oferta da merenda escolar (75%) e precariedade da estrutura física da escola (75%) (Questionário do Diretor, Questão n. 24). Os desafios identificados encontraram ressonância na realidade observada nas EMTI, sobretudo no que se refere aos atrasos para o repasse dos recursos financeiros. Os recursos previstos para serem repassados pela SME no mês de junho ainda não haviam sido liberados no mês de setembro; no ano de 2015, também ocorreram atrasos no repasse dos recursos do Programa Mais Educação. Esses e outros desafios, retomados ao longo desta exposição, direcionam a rotina de trabalho do grupo diretivo, sobretudo do diretor, afastando-o da gestão pedagógica, principalmente, no acompanhamento sistemático e pedagógico do trabalho do professor.

É importante, ainda, que se elucide que esses desafios podem ser potencializados, considerando que, em 2015, os diretores² das cinco EMTI (100%) estavam no primeiro ano do primeiro mandato. Pode ser observado ainda sobre o perfil dos diretores, apreendido no questionário da pesquisa, que 50% dos diretores são graduados em Pedagogia e 50% em

² No primeiro dia de observação na Escola A, a pesquisadora foi informada que o diretor havia recebido uma proposta de trabalho fora da área educacional, financeira e profissionalmente mais atrativa, que o levou a optar pelo afastamento da Rede. Assim, a escola iniciou um processo de transição de gestão, em que a coordenadora pedagógica assumiu inicialmente de forma temporária as atribuições de diretora e depois, por indicação da CRE/SME, foi conduzida oficialmente à função.

outras licenciaturas (Matemática e Letras); 75% são especialistas e 25% mestres; 50% trabalham na educação há mais 16 anos; 75% foram coordenadores pedagógicos na EMTI (Escola A, C, D e E), nas quais, em 2015, assumiram a direção e 100% afirmaram que trabalham apenas em uma escola (Questionário do Diretor, Questões 1 a 18).

Os dados acerca do perfil dos diretores das EMTI permitiram aferir o seguinte: os sujeitos, apesar de possuírem uma experiência considerável de trabalho na educação básica, têm pouca experiência na direção da escola pública, menos de um (1) ano; todos foram eleitos diretamente pela comunidade escolar, fato que possibilita teoricamente legitimidade para conduzir o processo de gestão; todos trabalham em regime de tempo integral, representando uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, numa única escola, o que em tese favorece o envolvimento com a complexa e intensa rotina de trabalho da EMTI. Mesmo sendo o primeiro ano de mandato/gestão de todos os diretores, a experiência na docência na educação básica e na coordenação pedagógica em EMTI, o vínculo de trabalho numa única escola e a eleição direta pela comunidade escolar são elementos importantes para efetividade do trabalho de diretor escolar.

Segundo pesquisa do Inep (BRASIL, 2006), a eleição direta para a função de diretor,

[...] articulada com fatores como formação inicial e continuada, além de experiência profissional, formação específica, capacidade de comunicação e motivação dos diferentes segmentos da comunidade educacional, resulta em elementos altamente favorecedores da qualidade de ensino (p. 130).

Esses fatores são emblemáticos para compreender como os diretores e coordenadores, no confronto com as condições materiais e humanas da gestão da escola pública, mediados pelas urgências do cotidiano, contribuem para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da qualidade da escola.

Nas Escolas A, C, D e E, as atuais diretoras foram coordenadoras nas EMTI em que estão. Todas têm em média seis anos de experiência na coordenação, o que lhes possibilita maiores conhecimentos no campo da gestão e organização do trabalho pedagógico, explica, em parte, suas tentativas de maior envolvimento nesse âmbito, movimento apreendido pelas observações *in loco*.

Contudo, de forma geral, observou-se que a rotina do diretor numa EMTI acaba sendo direcionada para a gestão administrativa e financeira da instituição: reparos no espaço físico, aplicação e prestação de contas dos recursos financeiros, aquisição de produtos para merenda escolar, reuniões na SME, gestão de pessoal (frequência, reposições, substituições, advertências, licenças, conflitos interpessoais, etc.), atendimentos aos pais e acompanhamento

do turno intermediário (almoço, escovação e o horário de descanso). Essas tarefas importantes para o funcionamento das EMTI consomem o tempo do diretor, conseqüentemente, afastando-o do acompanhamento e coordenação dos momentos de planejamento coletivo e de formação continuada dos professores (Relatório de Observação).

O coordenador pedagógico na RME, seja nas escolas de tempo parcial seja nas de tempo integral, é considerado, tanto no plano das orientações institucionais quanto no cotidiano escolar, como sujeito fundamental para gestão e organização do trabalho pedagógico com vistas à qualidade do processo de ensino-aprendizagem. O coordenador pedagógico é eleito pelo coletivo de professores para um período/mandato de três anos, podendo ser reconduzido à função conforme aprovação dos professores. O número de coordenadores pedagógicos por escola está diretamente relacionado ao número de turmas/período letivo (até 8 turmas, um coordenador/turno; de 8 a 16, dois coordenadores, e acima de 16, três coordenadores). Nas Escolas A, B, C, e E, por terem uma média de 6 a 8 turmas, há apenas uma coordenadora pedagógica com carga horária integral (40 horas/semana) para coordenar os trabalhos juntos aos professores do Ciclo I (1º ao 3º ano) e do Ciclo II (4º ao 6º ano); na Escola D, por ter dez turmas, estão moduladas duas coordenadoras: uma para o Ciclo I e outra para o Ciclo II.

De forma geral, no decorrer das observações, verificou-se que a rotina da coordenação pedagógica girava em torno das seguintes ações/atividades: elaboração do horário de aulas, em consonância com a proposta curricular das EMTI – componentes curriculares intercalados com as Atividades Específicas; leitura e orientação aos professores quanto às fichas trimestrais descritivas de registro da aprendizagem discente; orientação aos professores quanto à elaboração e execução das Atividades Específicas; atendimento às famílias; reuniões com os demais membros do grupo diretivo; participação de curso de formação continuada, oferecida pela SME, cuja frequência é convocatória; atendimento às demandas apresentadas pelas CRE; atendimentos aos apoios pedagógicos das CRE; organização e participação no planejamento coletivo diário; auxílio às atividades dos coordenadores de turno, do coordenador do turno intermediário e do diretor, entre outras ações que emergem no cotidiano escolar, como afirma Placo (2006), em caráter de urgências que afastam os coordenadores da gestão do trabalho pedagógico.

No processo de observação *in loco* verificou-se que o conjunto de atividades diversas e complexas desempenhadas pelos coordenadores pedagógicos contribui para afastá-los do trabalho de formação continuada dos professores, dificultando a organização de uma rotina de estudo e de reflexão teórica e metodológica acerca do trabalho docente na educação integral.

Esse aspecto pôde ser comprovado, sobretudo, na organização do trabalho pedagógico nas Escolas A, B, D e E. Na Escola B, a coordenadora, pela proximidade com o diretor, acaba assumindo tarefas administrativas, ligadas à gestão do trabalho administrativo, distanciando-se da distância da “sala dos professores” e, principalmente, dos momentos de estudo e planejamento, espaços fundamentais para intervenção pedagógica.

Na Escola A, a coordenadora pedagógica foi, como já informado anteriormente, convidada, no início do mês de agosto de 2015, a assumir a direção da EMTI, tendo de acumular, de forma imediata, a direção da escola e a coordenação. No mês de outubro, essa realidade ainda não tinha sido modificada. Observou-se a resistência dos professores da escola em assumirem a função de coordenação pedagógica, haja vista, conforme será analisado posteriormente, o déficit de professores na EMTI e, conforme afirmado pela própria diretora, “as exigências da SME com relação ao trabalho do coordenador, não dá folga mesmo!” (Relatório de Observação, Escola A). Assim, de forma improvisada e provisória, a diretora/coordenadora foi atuando nas urgências e nas emergências cotidianas sem, contudo, dispor de tempo para planejamento das ações, em especial, as referentes à formação do professor e a organização dos planejamentos coletivos diários, em conformidade com as diretrizes da SME.

Das cinco EMTI, a Escola C foi a que apresentou um trabalho de coordenação pedagógica mais articulado à dimensão de acompanhamento e formação de professores nos momentos de planejamento (individual, em pequenos grupos e coletivo) e de formação. Essa realidade, por sua vez, está relacionada à cultura de estudo e planejamento instituída na escola e na rotina de trabalho da coordenadora, da direção e dos professores. Portanto, não é fruto da concepção e da ação isolada da coordenadora, mas constitutivo do projeto político-pedagógico da escola.

3.2.1 Organização do trabalho pedagógico: expectativas e desafios

Em consonância com o Regimento Escolar das Escolas Municipais (GOIÂNIA, 2004b), o grupo diretivo, liderado pelo diretor, é o responsável pela organização e gestão do trabalho pedagógico nas instituições educacionais da SME. Nas EMTI, conforme já apresentado, o grupo diretivo é composto pelo diretor, secretário geral, coordenador pedagógico, coordenador de turno e coordenador do turno intermediário. Esse grupo tem como principais atribuições assegurar as condições materiais e humanas para o desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, tanto nas salas de aula como nos

demais espaços da escola, nas aulas dos componentes curriculares obrigatórios ou nas Atividades Específicas, bem como nos intervalos para refeições, higienização, recreio e descanso das crianças (GOIÂNIA, 2016). Portanto, exige-se desses sujeitos a capacidade de eles organizarem os tempos e os espaços para que os alunos e professores permaneçam na escola em jornada integral.

Se a SME deposita no grupo diretivo da EMTI o papel e o “poder” de garantir as condições para integralização da jornada escolar na perspectiva da educação de tempo integral, os professores também têm uma grande expectativa quanto ao trabalho desse grupo. Para 78,2% dos professores, o grupo diretivo os anima e os motiva para o trabalho na escola; 84% afirmam que têm plena confiança no trabalho desenvolvido por ele; 87% dizem que o grupo diretivo dá atenção especial aos aspectos relacionados com a aprendizagem; 86% acreditam que a direção dá atenção especial à manutenção dos espaços físicos da escola; 88,9% declaram que a direção dá atenção especial às normas administrativas; para 85%, o diretor consegue que os professores se comprometam com a escola; 84,5% asseguram que a coordenação pedagógica estimula o estudo e a reflexão; 91% asseveram que se sentem respeitados pelo grupo diretivo (Questionário do Professor, Questão n. 29).

Dessa forma, com base nos dados apresentados, aparentemente pode-se afirmar que o clima organizacional das EMTI favorece o desenvolvimento do trabalho coletivo na perspectiva da educação de tempo integral. Contudo, tensionando esses dados com outros apreendidos no processo de observação *in loco* e nos demais questionários da pesquisa, verificou-se que os problemas relacionados às condições materiais da escola, à adequação do coletivo às mudanças de 2015 na Proposta da SME para EMTI, à impossibilidade de contratação de professores substitutos, ao fornecimento da merenda escolar e ao atraso nos repasses financeiros (federais e municipais) interferiram diretamente na gestão, na organização do trabalho pedagógico e no clima organizacional.

3.2.1.1 A rotina escolar: o currículo em movimento

Nas EMTI, o currículo prescrito para integralização da carga horária dos alunos ficou estruturado, a partir de 2015, em Componentes Curriculares Obrigatórios e Atividades Específicas a serem desenvolvidos de forma integrada nos turnos matutino e vespertino. Os componentes curriculares são as disciplinas que compõem a base curricular nacional (Matemática, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Ciências Naturais, Geografia, História, Arte e Educação Física), e as Atividades Específicas constituem-se nas propostas de

ensino-aprendizagem desenvolvidas pelos professores com vistas à integralização da jornada escolar na perspectiva da educação integral. Além dessas atividades, a rotina das EMTI comporta, no turno intermediário, atividades de esporte, lazer, cultura, higienização pessoal e alimentação. Esse conjunto atividades compõe as 9 (nove) horas diárias da rotina escolar do aluno numa EMTI, conforme sintetizado no Quadro 12.

Quadro 12 - Atividades integradoras da jornada escolar nas EMTI - 2015

Horários	Atividades integradoras da jornada escolar
7h	Entrada
7h às 7h45	Aulas dos componentes curriculares ou das Atividades Específicas
7h45 às 8h15	Café da manhã
8h15 às 9h	Aulas dos componentes curriculares ou das Atividades Específicas
9 às 9h15	Recreio
9h15 às 10h45	Aulas dos componentes curriculares ou das Atividades Específicas
10h45 às 11h30	Almoço
11h30 às 13h	Intervalo para escovação e descanso
13h às 14h45	Aulas dos componentes curriculares ou das Atividades Específicas
14h45 às 15h15	Intervalo para o lanche e recreação
15h15 às 16h	Aulas dos componentes curriculares ou das Atividades Específicas

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base nos projetos político-pedagógicos das EMTI investigadas.

De acordo com as orientações da SME, a partir de 2015 as EMTI deveriam assegurar, no mínimo, 6h50min diárias de efetivo trabalho pedagógico do professor com o aluno, distribuídas em: no mínimo 4 horas e no máximo 5 horas para o desenvolvimento dos componentes curriculares obrigatórios, e no mínimo 1h50min e no máximo 2h50min para as Atividades Específicas (GOIÂNIA, 2015a). Assim, ficariam 2h10min destinadas às atividades de higienização, alimentação, recreação e descanso.

Contudo, verificou-se por meio das observações de campo que o tempo de deslocamento das crianças para o café da manhã, recreio, almoço, recreação e lanches acaba reduzindo “a carga horária de efetivo trabalho pedagógico do professor com o aluno”:

Observei que as aulas dos componentes curriculares ficam prejudicadas para ceder tempo à organização das filas para o almoço. Hoje, a aula prevista para terminar 10h45min terminou às 10h30, pois esta turma seria a primeira a ir para o refeitório (Escola D, Relatório de Observação).

A professora avisou a turma que eles teriam de ajudá-la organizar a sala para o almoço. Assim, novamente aula (Atividades Específicas) foi encerrada 10 minutos mais cedo. Esse movimento foi registrado durante toda a semana de observação (Escola B, Relatório de Observação).

A professora de Inglês me disse que o horário da sua aula [após as atividades do turno intermediário] sempre fica prejudicado, pois os alunos demoram em

retomar o ritmo de estudos e as agentes também demoram para reorganizar as salas (Escola A, Relatório de Observação).

Nesta escola observei que, pela “pressão” da diretora e dos coordenadores (pedagógico, intermediário e de turno), o tempo destinado a cada atividade é rigorosamente seguido (Escola C, Relatório de Observação).

Assim, o tempo destinado ao desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem nos componentes curriculares obrigatórios e nas Atividades Específicas, exceto na Escola C, é reduzido em decorrência, sobretudo, da improvisação no uso dos espaços físicos. Esse problema pode incidir diretamente no processo de ensino-aprendizagem, haja vista que diariamente há o descumprimento da carga horária destinada ao “efetivo trabalho pedagógico do professor com o aluno”. É importante destacar que, durante todo o período de observação, uma média de dois meses por escola, não foi registrado nenhum dia em que os alunos foram dispensados das atividades nas EMTI mais cedo, portanto, há rigor no cumprimento das nove horas de permanência da criança no espaço escolar, mesmo quando essa permanência não está articulada a um planejamento centrado na formação integral da criança.

3.2.1.2 Atividades Específicas: desafios para a integralização do currículo nas EMTI

As mudanças nas orientações da SME para a organização do trabalho pedagógico nas EMTI (GOIÂNIA, 2014b, 2015a), ao instituírem o coletivo único de professores com carga horária integral para o desenvolvimento dos componentes curriculares obrigatórios e das Atividades Específicas, geraram um clima de insatisfação entre os docentes. De acordo com as novas orientações, os professores regentes, responsáveis por ministrar os componentes curriculares obrigatórios (Ciência Naturais, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, História, Geografia, Artes e Educação Física), também deverão ministrar, no mínimo, uma Atividade Específica para integralização de sua carga horária. As Atividades Específicas “são atividades que visam à **integração** dos diferentes componentes curriculares, desenvolvendo conhecimentos **teóricos e práticos**, ampliados em determinada temática” (GOIÂNIA, 2015, p. 9, grifos no original).

Em consonância ainda com as orientações da SME (GOIÂNIA, 2015a, p. 12), as Atividades Específicas podem ser desenvolvidas por meio de metodologias de: “experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da cultura e dos direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde”.

Pela “novidade” da proposta, observou-se a dificuldade tanto da escola e como do professor para compreenderem epistemológica e metodologicamente como planejar e ministrar aulas nas chamadas Atividades Específicas, haja vista que anteriormente à reformulação de 2015 a integralização da carga horária da criança era garantida por meio de oficinas de dança, teatro, música, esportes, produção de texto, informática, etc., sendo ministradas por professores habilitados na área (efetivos ou contratados) e lotados nas EMTI para essa função. Atualmente, segundo as orientações da SME,

Todo o coletivo é responsável pela escolha, planejamento e organização das Atividades Específicas. **Para execução dessas atividades deverão ser consideradas a formação, as vivências e afinidades nos conhecimentos a serem desenvolvidos.** Não haverá professores exclusivos para as Atividades Específicas (GOIÂNIA, 2015a, p. 11, grifos da pesquisadora).

Quando se iniciou esta pesquisa de campo, em agosto de 2015, essa novidade era objeto de estranhamento, resistência e insatisfação por parte do coletivo de professores das EMTI. As insatisfações estavam diretamente ligadas à exigência da *flexibilidade* do professor para atuar, independente da sua formação inicial e conforme suas “habilidades e vivências”, no desenvolvimento das atividades curriculares previstas para integralização da carga horária do aluno. Por exemplo, o professor que trabalha com os componentes de História, Geografia e Ciências³ tem de ministrar uma Atividade Específica utilizando metodologias diferenciadas (fotografia, teatro, música, etc.) e articulando-as epistemologicamente aos conteúdos trabalhados nos componentes curriculares obrigatórios. Essa atividade deve ser ofertada a todos os alunos agrupados em turmas de 25 a 30 alunos, como pressuposto para integralização da carga horária do aluno e do professor.

Registrou-se, no decorrer das observações de campo, que o professor que não tem a “formação, as vivências e afinidades” com o campo do conhecimento e com a metodologia a ser desenvolvida nas Atividades Específicas encontrou dificuldades para entender e, portanto, para desenvolver o que a proposta estabelece.

Os professores reclamam da exclusão das oficinas e dos professores de formação específica do currículo da escola. Registrei a fala de uma professora sobre esse assunto: “Por falta de profissionais, hoje não temos mais profissionais específicos; com isso, não oferecemos mais aulas de coral, dança, teatro. Acho que é por isso que os alunos estão mais agitados.

³ Como as escolas observadas são organizadas para o atendimento nos anos iniciais do ensino fundamental, 1º ao 6º ano (Ciclo I e II), um professor é lotado para assumir mais de um componente curricular. Por isso, mesmo quando o profissional não for habilitado em Pedagogia, por exemplo, o professor de História ou de Geografia pode assumir o Componente Curricular de História e Geografia no Ciclo II (Nota da pesquisadora).

Eles têm muitas aulas teóricas e poucas aulas práticas. Antes o professor cumpria 30 horas com cada turma, agora ele cumpre 60 horas. Se nós ficamos cansados, imagine as crianças!” (Escola A, Relatório de Observação).

Nessa escola, os professores que foram lotados esse ano estão descontentes com a nova organização curricular. “Quando vamos à SME para fechar nossa modulação só nos perguntam se temos disponibilidade de tempo. Não nos entregam nenhum papel esclarecendo sobre a organização do trabalho nas escolas de tempo integral. Você pode perguntar, mas tenho certeza que ninguém aqui sabe direito o que são Atividades Específicas, nem mesmo as coordenadoras pedagógicas. Imagine nós, que entramos na escola este ano!” (Escola D, Relatório de Observação).

Acredito que as áreas específicas devem ser aplicadas pelos professores da área; por exemplo, música deve ser ministrada por um professor de música e não por um profissional que tenha somente vivência na área (Questionário do Professor, Questão n. 34).

Os desafios da escola para organizar as Atividades Específicas apareceram tanto nas percepções registradas no processo de pesquisa de campo como nas respostas aos questionários. Para 75% dos diretores e 63,8% dos professores, a falta de professores com formação e lotação específica para atuar nas Atividades Específicas configurou-se em um problema para a organização do ano letivo (Questionário do Diretor, Questão n. 24; Questionário do Professor, Questão n. 30).

A Escola A foi uma das EMTI em que o coletivo de professores mais questionou a nova organização, pois a partir desta os professores de dança, teatro e coral, anteriormente ali lotados, foram removidos, deixando o coletivo composto apenas por: quatro (4) pedagogos, um (1) professor de Educação Física, um (1) professor de Língua Estrangeira/Inglês, um (1) professor de Artes Visuais e um (1) professor de Língua Portuguesa. Assim, “[...] em decorrência da nova organização das escolas, segundo a coordenação pedagógica, estão faltando profissionais para oferta das Atividades Específicas” (Relatório de Observação, Escola A).

Na Escola D, a diretora informou a dificuldade “[...] de orientar o professor quanto o que ele deve apresentar como atividade específica e se até eu e a coordenadora ainda não conseguimos compreender!” (Relatório de Observação). Na Escola E, foi possível presenciar uma situação em que a coordenadora pedagógica tentava explicar para uma professora de Inglês, que acabara de retornar de um processo de licença, o que eram as Atividades Específicas. No final da explicação da coordenadora, a professora questionou “vamos nós de novo fazer o que a Secretaria quer, sabendo que nada disso vai dar certo?” A coordenadora, já impaciente com a insistência e resistência da professora, afirmou: “vamos sim!”

Na Escola C, a coordenadora informou que não houve tantas resistências à nova proposta. Contudo, verificou-se que as atividades desenvolvidas pelos professores dessa EMTI seguia a mesma lógica de organização das oficinas realizadas até o ano letivo de 2014. Acrescenta a este fato a constatação de que a diretora dessa escola conseguiu junto à SME que as professoras de Música e de Dança permanecessem moduladas. Portanto, uma realidade diferente das outras quatro EMTI, que no seu quadro de professores não tinha nenhum com formação metodológica na área em que deveriam planejar e desenvolver uma Atividade Específica. No Quadro 13, a seguir, estão descritas as Atividades Específicas listadas pelas EMTI no ano de 2015.

Quadro 13 - Atividades Específicas desenvolvidas nas EMTI - 2015

EMTI	Atividades Específicas
Escola A	1. Artes (Pintura) 2. Comunicação e mídia (Jornal) 3. Práticas esportivas 4. Matemática 5. Português 6. História 7. Geografia 8. Ciências 9. Inglês 10. Projeto sustentabilidade: multiplique essa ideia: horta em pneus
Escola B	1. Teatro 2. Coral 3. Contação de histórias 4. Futsal 5. Mala viajante 6. Projeto "seu alfabeto" 7. Atividades específicas 8. Inglês 9. Mídias 10. Programa de saúde 11. Arte visual 12. Jogos matemáticos 13. Atividades esportivas 14. Projeto leitura: seu alfabeto
Escola C	1. Oficina: leitura e libras 2. Oficina: produção de texto 3. Oficina de matemática 4. Jogos e brincadeiras 5. Dança 6. Música 7. Escola da Inteligência 8. Leitura (produção de texto) 9. Português 10. Teatro 11. Coral (música) 12. Educação física

	13. Inglês/ libras 14. Artes/ escola inteligência 15. Informática 16. Jogos pedagógicos 17. Letramento
Escola D	1. Jornal escolar 2. Salada literária 3. Teatro 4. Projeto conhecer para combater: dengue, chikungunya 5. Projeto relações saudáveis 6. Projeto artes visuais 7. Projeto danças afro-brasileiras 8. Projeto práticas esportivas (futsal) 9. Literatura 10. Leitura e escrita 11. Queimada 12. Educação física
Escola E	1. Projeto "Lê pra poder crescer"- leitura 2. Teatro e contadores de histórias 3. Jogos pedagógicos 4. Recreio legal 5. Banda 6. Economia doméstica (educação financeira) 7. Hora do brinquedo 8. Jogos e brincadeiras 9. Horta escolar 10. Dança

Fonte: Questionário do Professor Questão n. 36; Questionário do Diretor Questão n.37; Questionário do Coordenador Questão n. 32; PPP Escola A, B, C, D e E, 2015.

Muitas das atividades listadas nos PPP das escolas e nas respostas aos questionários pelos professores, coordenadores pedagógicos e diretores já eram desenvolvidas nas EMTI antes das reformulações da proposta em 2015. Assim, entre as incertezas do novo (Atividades Específicas), os professores optaram por reeditarem o “velho” (Oficinas). Nesse movimento, com a concordância dos coordenadores e diretores e por meio da repetição e da precedência, características da vida cotidiana (GUIMARÃES, 2002; PATTO, 2010), os professores “cumprem” muitas vezes sem compreenderem ou problematizarem o sentido das novas determinações/normatizações da SME para organização do trabalho pedagógico e, principalmente, na educação integral das crianças.

Apreende-se que o professor, por não ter formação acadêmica para desenvolver as Atividades Específicas, não se reconhece no trabalho a ser realizado. Dessa forma, como expressão de alienação ou de resistência, executa-o de forma fragmentada e pragmática, apenas para cumprir a tarefa solicitada conforme regulação da Secretaria, independente do sentido para a formação integral do aluno.

3.2.1.3 Ausências e déficits de professores e a rotina de trabalho nas EMTI

Outro desafio apresentado para a gestão e organização do trabalho coletivo concerne à impossibilidade de contratação por tempo indeterminado de professores substitutos em casos de licenças e atestados médicos. Segundo a orientação da Gerência de Gestão de Pessoal da SME (GGP), só é possível efetivar a contratação de um professor substituto se este, em consonância com a Portaria n. 068/2014 (GOIÂNIA, 2014b), cumprir a jornada de trabalho integral na escola. Como dificilmente a SME conseguiu, ao longo do ano letivo de 2015, um profissional com disponibilidade de 60 horas/semana para substituir licenças médicas ou de outra natureza, as EMTI conviveram e convivem regularmente com déficits de professores.

Um caso que ilustra essa situação foi verificado na Escola A. Essa EMTI contava com um coletivo único de oito (8) professores. Teoricamente, como o atendimento da escola está organizado em seis (6) salas de aulas, há sempre dois professores no horário de estudo ou no atendimento individualizado às crianças ou no planejamento individual. Contudo, na prática, a escola ficou durante todo o segundo semestre letivo de 2015 com o déficit de um professor, pois uma professora desde o mês de junho afastou-se em licença-maternidade com duração de seis meses e a SME não conseguiu lotar um substituto.

Nessa EMTI, frente aos impasses administrativos externos à escola, a coordenação pedagógica teve de reorganizar os horários de regência dos professores para assegurar o efetivo trabalho com as crianças, reduzindo o horário de estudo e planejamento individual. Essa decisão reforçou o descontentamento e a crítica dos professores em relação à (re)organização do trabalho pedagógico. Segundo a coordenadora, “a falta de professores na escola de tempo integral faz com que a rotina da escola fique em ritmo de improvisação o dia inteiro” (Relatório de Observação, Escola A).

Mesmo que na Escola A ficasse evidenciado, nas percepções dos sujeitos, o problema referente à falta de contratos de substituição para sanar as ausências de professores em decorrência de licenças ou atestados médicos, observou-se, no conjunto das EMTI, conforme apreendido pelo questionário da pesquisa, que a discussão acerca dos déficits ou das ausências de professores estava presente nas conversas do planejamento diário, nas salas dos professores e nos corredores, dando a impressão de que esta problemática já era constitutiva do cotidiano.

O problema de gestão do sistema e da escola era tratado, na sala dos professores, como um problema do professor “ausente” e do professor que ficaria sem horário de estudo ou planejamento para garantir o direito do aluno à aula, conforme previsto na proposta de organização em ciclos (GOIÂNIA, 2004a, 2008a, 2016). Dizia uma professora “essa semana

novamente ficarei sem horário de estudo, a [...] ainda está de atestado, pode? Se eu soubesse disso também não teria vindo. Nessa escola só faltando pra ter tempo!” (Escola E, Relatório de Observação).

Assim, ao longo da pesquisa de campo, verificou-se que, em todas as discussões e conversas sobre as ausências e déficits de professores, a preocupação central girava em torno da não efetivação do horário de estudo e da sobrecarga de trabalho para o professor. Não foram observadas reclamações quanto ao direito das crianças às aulas e ao papel da SME e da escola em garantir esse direito. Nas percepções individualistas dos professores, presos às particularidades do cotidiano, não havia espaço para problematizar em que medida as ausências contínuas de docentes, sem uma política efetiva da SME para minimizar o problema, interfere não só no “seu” horário de estudo, mas em toda a rotina de trabalho nas EMTI. Nesse sentido, é possível afirmar que o professor torna-se particularidade e parcialidade (fragmento) desvinculadas da totalidade que lhe forneceria elementos para compreender e intervir no real (PATTO, 1993, 2010).

3.2.1.4 Tempo de estudo e planejamento coletivo: o instituído e o instituinte

No que se refere ao horário de estudo e planejamento, de acordo com as orientações da SME e com os PPP das EMTI, os professores contam semanalmente com 4 horas destinadas ao estudo, ao planejamento individual e ao atendimento ao aluno e com seis 6h40min para o planejamento coletivo ou individual. Contudo, verificou-se que, ou pelo envolvimento do professor com as demandas internas apresentadas pela escola, ou por opções pessoais, esses horários não são efetivamente cumpridos.

O horário reservado ao estudo é o mais descumprido, seja pela necessidade de atendimento ao aluno, seja em virtude de substituição do professor ou, ainda, pela própria disposição frente às outras demandas da docência (correção de atividades dos alunos, planejamento de aulas e de atividades, atendimentos aos pais) e da vida pessoal (consultas médicas, resolução de problemas com filhos, etc.) (Relatórios de Observação).

O horário de estudo não se concretizou para todos os professores ao longo do período observado, principalmente em decorrência das faltas e licenças médicas. O horário de estudo serve para falar de todos os temas (família, escola dos filhos, compras, doenças, etc.), menos para estudar (Relatório de Observação, Escola D).

O horário de estudo é utilizado principalmente para o planejamento e correção das atividades de ensino-aprendizagem (Relatório de Observação, Escola D).

Há professores que estudam, há os que ficam em redes sociais, outros que conversam questões variadas da vida pessoal e familiar. De forma geral, a cultura de estudo ainda não está consolidada. Alguns professores reclamam que as faltas dos colegas estão interferindo no seu horário de estudo. Uma professora disse que vai levar essa questão para a reunião no horário do planejamento coletivo (Relatório de Observação, Escola E).

É importante se enfatize que a Proposta Político-Pedagógica para Educação da Infância e da Adolescência (GOIÂNIA, 2016) apresenta tantas atividades a serem desenvolvidas no horário de estudo, para além do ato de estudar, que compromete a institucionalização e consolidação da escola como *locus* de estudo do professor.

Além das possibilidades de flexibilização de momentos dos tempos e espaços de organização do trabalho pedagógico, partindo sempre das necessidades pedagógicas estabelecidas na dinâmica do cotidiano da realidade escolar, o horário de estudo também deverá ser utilizado para:

- ☐ atendimento individualizado e/ou em pequenos grupos de educandos;
- ☐ atendimento aos pais e à comunidade;
- ☐ organização, seleção e confecção de material pedagógico;
- ☐ discussão e registro do processo avaliativo (GOIÂNIA, 2016, p. 22. Doc. Versão preliminar).

Ao longo das observações, verificou-se que apenas na Escola C a prática de estudo acontece de forma mais sistemática e sistematizada. Nas outras instituições, na maioria das vezes esse horário destina-se à realização das inúmeras “tarefas” citadas no documento da Rede (GOIÂNIA, 2016). Assim, vão sendo minimizadas as possibilidades de institucionalização da cultura de estudo e formação continuada nos espaços das EMTI como constitutiva do trabalho docente, seja na escola de tempo integral, seja na de tempo parcial.

O planejamento coletivo é um espaço importante para discussão, implementação e avaliação do projeto político-pedagógico e para a formação continuada dos profissionais da educação. Portanto, é elemento a ser considerado no horizonte da qualidade da escola pública (BRASIL, 2006). No caso das EMTI investigadas, a efetivação do planejamento coletivo, prevista para ocorrer diariamente das 16h às 17h20 como fortalecimento da gestão e da organização do trabalho pedagógico, coloca-se como um desafio a ser enfrentado. Verificou-se que, por mais que 100% diretores, 100% dos coordenadores e 69,6% dos professores tenham afirmado que a organização do trabalho pedagógico favorece a efetivação do

planejamento coletivo, em muitas situações os momentos de planejamento, ao invés de serem efetivados e fortalecidos com vistas à formação integral das crianças, convertem-se em espaços individuais de estudo e de conversas alheias ao trabalho docente (Relatórios de Observação).

A previsão é de que o horário do planejamento coletivo se inicie às 16h, mas nesta semana verifiquei que alguns professores permaneceram nas salas de aulas, corrigindo provas, planejando aulas ou conversando no celular. Às 16h45, a coordenadora sentou-se com o grupo que estava na sala dos professores para falar sobre a rotina do dia seguinte, mas logo deu 17 horas e os professores foram embora. (Escola B, Relatório de Observação).

Vejo que nesta escola o grupo de professores obedece rigorosamente o horário de planejamento coletivo, não sei se pela consciência da importância do trabalho ou pela presença incisiva da diretora que faz questão de estar presente todos os dias! (Escola C, Relatório de Observação).

A coordenadora me assegurou que o planejamento coletivo já estava incorporado à rotina da escola. Contudo, nessas últimas semanas, com a mudança de diretor [ela deve de assumir a direção] e a falta de professores, ela deixou os professores “mais livres” para organizar, “colocar em dia” o seu trabalho (Escola A, Relatório de Observação).

Nas Escolas C e D, os horários e as pautas dos horários de planejamento, ao longo do período de observações, foram realizados. A hipótese é de que o cumprimento do planejamento coletivo diário, nessas duas EMTI, estava diretamente realizando a mediação e a coordenação efetiva das coordenadoras e das diretoras. Já nas escolas A, B e E havia pouca mediação e participação do grupo diretivo nos momentos destinados ao planejamento coletivo. Esses momentos eram utilizados pelos professores, na maioria das vezes, como horários de estudo individuais ou de planejamento de aula. Assim, ficou evidenciada a importância da gestão da participação, conforme salienta Libâneo (2004), para efetivar o horário de planejamento coletivo como espaço importante de estudo, discussão, avaliação e proposições concernentes à gestão do projeto político-pedagógico.

Com relação ao planejamento e ao trabalho coletivo nas EMTI, observou-se ainda a ausência de articulação entre a coordenação pedagógica, os professores e os agentes educativos na avaliação e no planejamento da rotina dos alunos. Os agentes, conforme já informado, são responsáveis pelo acompanhamento dos alunos em todas as atividades que compõem a rotina escolar, desde o recebimento/acolhimento no início da manhã, passando pelo turno intermediário (atividades de higienização, alimentação, descanso) e auxílio aos professores em sala de aula, principalmente nos horários destinados às Atividades Específicas.

Os agentes não participam de nenhuma atividade de estudo ou planejamento organizados pela escola ou pela SME/CEFPE, mesmo lidando diretamente com a formação das crianças. Tem-se a compreensão de que, para os diretores, coordenadores pedagógicos e para os gestores da SME, a função dos agentes é meramente técnico-administrativa (pois eles compõem o quadro de funcionários administrativos) e, portanto, não pressupõem estudo e intencionalidade para lidar com os alunos. Sobre este aspecto, constatou-se que

Os agentes reclamam que não se sentem preparados para trabalhar com crianças e adolescentes. “A Secretaria nos coloca aqui e não nos oferece nenhuma formação, ainda temos que acompanhar até crianças autistas, não é fácil não!” (Relatório de Observação, Escola A).

O papel dos agentes no acompanhamento e no auxílio ao desenvolvimento das atividades educativas, principalmente nos recreios e no turno intermediário, evidencia a importância desses sujeitos na educação das crianças. Contudo, a grande maioria (89%) não tem nenhuma formação pedagógica e, dos quarenta e um (41) profissionais lotados nas EMTI investigadas, apenas cinco (05) são servidores efetivos, ou seja, pouco mais de 10% do coletivo (Questionário Condições Materiais da Escola, Questão n. 02). Esses dados corroboram a análise desenvolvida na pesquisa de Barra et al (2015, n.p.), de que

[...] o mesmo movimento que pretende compensar ou “integralizar” a formação do aluno com saberes ou experiências por meio do aumento do seu tempo de permanência na escola também revela que não há maior rigor com a admissão dos responsáveis pela condução de tais atividades.

Sobre a ausência de formação para os “sujeitos não professores”, a pesquisa indica que há

[...] o entendimento de que os sujeitos não professores, além de possuírem condição precária de trabalho, também são secundarizados nos processos de formação. O alheamento de tais sujeitos dos processos de formação parece traduzir o não reconhecimento dos mesmos para sua atuação, tendo em vista que são sujeitos de passagem. Ou ainda, parece apontar para o esvaziamento do sentido da formação para as respectivas atuações, indicando que, tais atuações não requerem certa especificidade (BARRA et al., 2015, n.p.).

A ausência de formação e de critérios pedagógicos para contratação dos agentes contribui para que esses sujeitos não compreendam o sentido e o papel educativo de sua função frente às urgências e aos conflitos cotidianos e, por isso, assumam posições e discursos que se contrapõem aos princípios de inclusão e formação humana defendidos na Proposta

Político-Pedagógica para Educação da Infância e da Adolescência (GOIÂNIA, 2004a, 2008a), que organiza o ensino fundamental em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

Em diferentes situações observei falas preconceituosas - em relação à orientação sexual, ao gênero e às questões raciais - desse agente com as crianças: “Você é feio, Negão!”, “Cê tem certeza que não é bicha?”. O nível de “intimidade” denota a falta de compreensão do papel educativo desse profissional na formação dos alunos (Relatório de Observação).

Nesse cenário, a seleção, a contratação e o investimento na carreira e na formação do agente educativo são aspectos importantes a serem considerados na perspectiva da qualidade dos processos educativos nas EMTI e da valorização e profissionalização desses sujeitos.

3.2.1.5 Adesão dos diretores e dos coordenadores à proposta: mobilização e resistência

Os diretores e os coordenadores são sujeitos importantes no processo de implantação de uma política educacional (BRASIL, 2006a). Seus movimentos de adesão, mobilização e resistência contribuem para apreender, no confronto com a materialidade histórica (objetividade), as condições subjetivas que podem interferir na efetividade de uma política para escola pública.

As pesquisas de Santos (2009) e de Valadares (2011) já evidenciaram aspectos acerca do desconhecimento e da resistência dos professores à proposta de ampliação da jornada escolar da SME de Goiânia. A esse respeito, os dados levantados nos questionários da pesquisa de campo demonstraram que 66,7% dos diretores das EMTI concordam parcialmente com a proposta e 33,3% não concordam. Estes últimos justificaram sua posição pela não concordância com os critérios utilizados pela SME para lotação dos professores. Já os que indicaram concordar parcialmente destacaram como justificativa para a resposta a inexistência de uma diretriz organizacional específica para regulamentação do funcionamento da EMTI, fato agravado, segundo eles, pela ausência de uma proposta pedagógica (Questionário do Diretor, Questão n.31).

O nível de adesão à proposta de EMTI pelos diretores pode ser representado de forma emblemática pela posição assumida pela diretora da Escola C, apresentada a seguir:

Presenciei uma conversa entre a diretora e um grupo de pais que foram buscar informações sobre o processo de matrícula na instituição. Para um pai, considerado pelos padrões da escola como de classe média, a diretora emitiu o seguinte conselho: ‘Se o senhor tiver condições, é melhor colocar seus filhos em uma outra escola e colocá-los em uma outra atividade tipo

natação, curso de inglês ou informática em outro turno. Escola integral não é boa assim não!’ (Relatório de Observação, Escola C).

Com relação aos coordenadores pedagógicos, 100% afirmaram que conhecem e concordam parcialmente com a proposta. As justificativas para a resposta foram: “o coletivo de professores deveria ser maior”; “os alunos precisam ter atividades diferenciadas na área das artes, com profissionais da área (dança, música, artes visuais e teatro)”; “falta investimento na parte física da escola - estrutura (dormitórios, salas de aula diferenciadas)”; “alguns aspectos precisam ser revistos como, por exemplo, a cobrança em relação ao horário (cumprimento) por parte da família”; “é uma boa proposta, mas não temos uma estrutura adequada para promovê-la com eficiência”; “há poucos profissionais para que os objetivos sejam alcançados” (Questionário do Coordenador, Questão n. 30).

No tocante o posicionamento assumido pelo grupo diretivo das EMTI, é possível verificar dimensões objetivas e subjetivas para adesão ou resistência à proposta. As dimensões objetivas podem ser categorizadas em: problemas com a lotação de professor; falta de professores com formação específica para ministrar as Atividades Específicas (dança, música, artes visuais e teatro); ausência de documento orientador (regulamentação); pouco conhecimento da proposta; precarização do espaço físico. No que se refere à dimensão subjetiva notou-se, tanto no questionário da pesquisa como nos registros das observações, a crença generalizada de que a escola não “é boa”.

Supõe-se que as dimensões apresentadas pelo grupo diretivo reiteram a premissa de improvisação, já analisada por Santos (2009), o que, por sua vez, contribui para instaurar entre os sujeitos imersos na cotidianidade a percepção de que a improvisação e as “constantes” mudanças nas orientações para a organização do trabalho pedagógico são expressões da provisoriedade da experiência de escola de tempo integral na Rede.

3.2.1.6 O Ideb e o desafio da gestão da EMTI: como esse debate emerge no cotidiano escolar?

Há um consenso entre os gestores da SME de que ampliação da jornada escolar tem como resultado direto a melhoria no desempenho escolar dos alunos. Consequentemente, as EMTI representam a possibilidade concreta de elevação do Ideb (E4, E5, E6). De acordo com os dados da pesquisa da UFG (2015), há um reconhecimento, por parte de 55,5% dos respondentes do questionário do estudo, de que a experiência de ampliação do tempo escolar em EMTI é fonte para a elevação desse índice. Dessa forma, a meta de elevá-lo é mais um

desafio para a gestão dessas escolas. Essa cobrança, institucionalizada por parte da SME ou não, interfere na rotina escolar. Observou-se, no processo de pesquisa de campo, em diferentes momentos (conversas entre o grupo diretivo, o apoio pedagógico e os professores), a preocupação com os resultados obtidos em 2013. Nas Escolas A e B essa preocupação ficou mais evidenciada:

A preocupação com a posição da escola no Ideb é uma constante na rotina pedagógica da escola. Diz uma professora que: “Nesse ano, a escola caiu no Ideb, por isso, estamos trabalhando muito para subir novamente. Fizemos um balanço e um levantamento de dados e, com isso, traçamos metas e objetivos em prol da melhoria do Ideb” (Relatório de Observação, Escola A, p.).

Percebo que na escola as questões de ensino-aprendizagem são pouco discutidas, a não ser quanto verticalizadas para a Provinha, a Prova Brasil e o Ideb (Relatório de Observação, Escola B.).

No primeiro dia de observação na escola, o diretor me informou que está em seu primeiro mandato e que o principal objetivo de sua gestão é fazer com que o Ideb da escola volte a melhorar (Relatório de Observação, Escola B).

A preocupação dessas duas escolas pode ser compreendida a partir dos contextos em que ela emerge. A Escola A apresentou, no ano de 2013, um dos Ideb mais baixos, se comparado ao conjunto das EMTI da RME; por isso, teve de apresentar à SME um Plano de intervenção para melhoria dos índices obtidos. A Escola B, em decorrência do resultado obtido no Ideb de 2009, foi considerada pela mídia nacional como uma das escolas públicas de Goiânia de maior qualidade, chegando a ser destaque no Jornal Nacional da Rede Globo de Televisão. Todavia, desde 2011 o Ideb da escola vem perdendo posição no *ranking*, apesar de ter ficado acima da média local, conforme pode ser verificado nas Tabelas 15 e 16 desta tese.

A preocupação com a melhoria do Ideb sem um posicionamento político quanto ao papel, o sentido e as especificidades da EMTI pode fazer com que o índice desenvolvido pelo Inep converta-se na principal medida da qualidade da escola. A relação entre o desempenho escolar dos alunos e a ampliação da jornada escolar na RME precisa ser aprofundada no âmbito da pesquisa em educação. Nesse aspecto, a pesquisa de Barra et al. (2015) apresenta indícios importantes para futuros estudos. Contudo, reitera-se que não se caracteriza como objetivo deste estudo a discussão em torno da aprendizagem e do desempenho discente nas EMTI.

4 A GESTÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS NAS EMTI: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os recursos financeiros transferidos diretamente para as escolas, via governo federal (PDDE/Educação Básica e Programa Mais Educação) e municipal (Pafie), são considerados pelos diretores das EMTI como fundamentais para autonomia das escolas, principalmente no que se refere à manutenção e ao funcionamento. Estudos indicam que

[...] a possibilidade de a escola administrar diretamente recursos, facilita, e muito, o suprimento de necessidades cotidianas vivenciadas, principalmente quando a instituição consegue planejar e executar as despesas de forma democrática, discutindo com a comunidade escolar suas necessidades e prioridades, favorecendo, assim, a qualidade do ensino (BRASIL, 2006a, p. 98).

Os recursos administrados diretamente pelas escolas são utilizados para o custeio das despesas com a alimentação educacional, pequenos reparos nos espaços físicos, limpeza, higienização, aquisição de bens de consumo e de capital diretamente vinculados ao trabalho pedagógicas nas EMTI. No Quadro 14 encontram-se, por ordem de prioridade, as principais despesas custeadas.

Quadro 14 - Ordem de prioridade para aplicação dos recursos administrados diretamente pelas EMTI (2015)

Ordem de prioridade	Despesas custeadas
1 ^a	Aquisição de material de limpeza e higienização
2 ^a	Realização de pequenos reparos no prédio escolar
3 ^a	Aquisição de material pedagógico para desenvolvimento das Atividades Específicas
4 ^a	Aquisição de bens de capital (TV, computadores, etc.)
5 ^a	Realização de atividades culturais de lazer em espaços externos à escola (teatros, museus, cinemas, reservas ambientais, etc.)

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base no Questionário do Diretor (Questão n. 35).

Verificou-se, com base na indicação dos diretores, que os recursos financeiros são prioritariamente aplicados na limpeza e manutenção do prédio escolar e na aquisição de material didático-pedagógico, principalmente para as Atividades Específicas. No movimento de observação da rotina das EMTI, constatou-se que os recursos também são gastos na complementação dos produtos necessários para o fornecimento da merenda escolar (gás de cozinha, temperos e especiarias). É importante destacar-se que em todas as escolas havia

constatou-se a disponibilidade de material didático-pedagógico (papéis, tintas, lápis de colorir, canelinhas, pincéis, jogos pedagógicos, mapas, vídeos, etc.) para consumo nas atividades de ensino-aprendizagem.

Entretanto, conforme o Quadro 14, o financiamento de atividades culturais e de lazer em espaços externos às escolas figurou-se como a última na ordem das prioridades. Esse dado comprova as informações registradas no processo de observação *in loco*, em que foi possível verificar, tanto nos PPP como nas ações cotidianas, que as atividades educativas estão circunscritas aos espaços da escola, sobretudo, às salas de aula. Essa realidade confirma os dados da pesquisa nacional desenvolvida pelo MEC (BRASIL, 2010a) e, em âmbito local, a pesquisa coordenada por Barra et al (2015).

As saídas para as atividades em espaços externos à escola, quando acontecem, são financiadas pelas famílias (por meio do pagamento do ônibus ou do ingresso) ou custeadas com recursos arrecadados pelas escolas (bazares, festa junina, etc.). As atividades externas ao ambiente escolar são destinadas preferencialmente ao cinema, parque de diversões (“Mutirama”), Planetário da UFG, entre outros espaços públicos (privados e estatais) da capital (Relatórios de Observação; PPP, 2015). Assim nas EMTI, em decorrência dos poucos recursos financeiros, o currículo (comum e diversificado) é desenvolvido nos espaços circunscritos à escola (sobretudo à sala de aula), impossibilitando que as crianças ampliem suas percepções e experiências estéticas e cognitivas, aspecto fundamental para a educação integral dos sujeitos.

Para 75% dos diretores a insuficiência de recursos financeiros configura-se como um dos problemas para a gestão das EMTI (Questionário do Diretor, Questão 24). Nesse contexto de muitas prioridades e escassez, os recursos provenientes do PDDE/PME representam, para 100% dos diretores, a sustentabilidade financeira das atividades pedagógicas, haja vista sua importância para aquisição de material de consumo e para a contratação de serviços para contribuir com o desenvolvimento da proposta (Questionário do Diretor, Questão 33).

Apesar de estudos comprovarem (PINTO, 2014) que os recursos oriundos do PME são insuficientes para a manutenção de uma jornada escolar de tempo integral, este Programa Federal é percebido pelo conjunto dos diretores das cinco EMTI como fundamental para a sustentabilidade financeira da escola, haja vista que assegura a aquisição de jogos pedagógicos, livros literários e outros materiais didáticos necessários ao desenvolvimento das Atividades Específicas; portanto, financia insumos importantes para implementação da proposta de ampliação da jornada escolar.

Pela legislação educacional municipal e pelas orientações da SME (GOIÂNIA, 2000, 2003b, 2004a), reafirmadas pelos PPP das EMTI, o Conselho Escolar tem o papel central no processo de aplicação e prestação de contas dos recursos (federais e municipais) repassados para as escolas. Entretanto, nas EMTI investigadas foi observado que os diretores se constituem como os principais responsáveis pela cotação de preços, aquisição dos bens (consumo ou capital) e elaboração da prestação de contas (Relatórios de Observação). A gestão financeira, mesmo considerada importante para a autonomia da escola (BRASIL, 2006), representa no cotidiano das EMTI uma tarefa que ocupa grande parte do tempo dos diretores.

A realidade observada *in loco* encontrou ressonância nos desafios apresentados pelos diretores quanto à gestão financeira, conforme pode ser vislumbrado no Quadro 15.

Quadro 15 - Desafios apresentados pelos diretores na gestão financeira nas EMTI (2015)

Desafios à gestão dos recursos financeiros nas EMTI
• Administrar com poucos recursos e fazer manutenção do prédio com falta de recursos. • Administrar valores que não atendem totalmente às necessidades. • Atender todas as demandas da escola. • Manter um Conselho Escolar participativo. • Prestar contas e fazer tomadas de preço. • Definir as prioridades. • Suprir as necessidades básicas. • Analisar a receita escolar. • Buscar recursos adicionais para manter o funcionamento escolar. • Assegurar, junto à SME, a lotação de um funcionário específico para auxiliar na organização da documentação para a prestação de contas.

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir do Questionário do Diretor, Questão n. 36.

Os desafios apresentados pelos diretores vêm ao encontro das prioridades por eles apresentadas no Quadro 16 a seguir, bem como revelam o papel central assumido pelo diretor na gestão financeira dos recursos repassados. Apesar dos desafios, é possível apreender possibilidades para as escolas da Rede com a descentralização da gestão financeira, conforme analisado por Nascimento e Machado (2012).

Quadro 16 - Possibilidades apresentadas pelos diretores quanto à gestão financeira nas EMTI (2015)

Possibilidades da gestão dos recursos financeiros nas EMTI
• Parcerias federais e municipais. • Autonomia para estabelecer prioridades no uso da verba conforme as necessidades da escola. • Mais autonomia para aplicação dos recursos. • Envolvimento dos membros do Conselho no cotidiano da escola e não somente nos momentos de reunião. • Participação da comunidade escolar na definição das prioridades para aplicação dos recursos. • Controle quanto à estimativa de receita e de gastos. • Autonomia para previsão de despesas. • Comprovação dos gastos.

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir do Questionário do Diretor, Questão n. 36.

Nesse sentido, mesmo com os desafios apresentados, verificou-se que a autonomia da escola para administrar os recursos financeiros possibilitou maior articulação entre as demandas apresentadas pela comunidade escolar e a aplicação de recursos, aspecto que, no horizonte da gestão democrática da escola pública, pode favorecer a implementação do projeto político-pedagógico na perspectiva da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2006a).

5 DAS CONDIÇÕES PARA O EXERCÍCIO DO TRABALHO DOCENTE À RELAÇÃO DOS PROFESSORES COM O TRABALHO, COM A ESCOLA E COM A PROPOSTA

Para Evangelista (2014), os professores desempenham um papel fundamental na implementação de uma política educacional, por mais que os governos insistam em desconsiderá-los na formulação dessas políticas. Nos documentos da SME relacionados à organização do ensino fundamental, seja de tempo integral, seja parcial, ficam explicitados o papel e a importância dos professores na efetivação das orientações, no âmbito do currículo e da organização do trabalho pedagógico, no cotidiano da escola e da sala de aula (GOIÂNIA, 2008a, 2016).

Nas EMTI, os professores, conforme orienta a SME (GOIÂNIA, 2015a, 2016), devem assegurar a formação integral dos sujeitos nas dimensões estética, ética, cognitiva e política, articulando, para tanto, o trabalho com os componentes curriculares obrigatórios às

Atividades Específicas. Assim, é relevante que se indague: quem são os professores das EMTI? Qual a sua formação e mobilização para o trabalho? Em síntese, quais são as condições para o exercício do trabalho docente na RME de Goiânia?

A partir dos dados quantitativos apreendidos na pesquisa, por meio da aplicação de questionários, foi possível capturar, em consonância com as categorias elencadas para este estudo, aspectos referentes ao perfil dos professores das cinco EMTI investigadas, sintetizados no Quadro a seguir.

Quadro 17 - Perfil dos professores das cinco EMTI investigadas (2015)

Categorização	Dados sobre o Perfil dos Professores
Sexo	97,9% feminino
Idade	43,5% entre 30 e 39 anos. 30,4% entre 40 e 49 anos. 13% acima de 55 anos. 6,5% entre 24 a 29 anos. 6,5% entre 50 a 54 anos.
Formação acadêmica	56,3% são graduados em Pedagogia 43,8% em outras licenciaturas (Letras/Inglês, Letras/Português, Artes Visuais, História, Biologia, Educação Física, Música, Matemática). 8,3% em Normal Superior.
Instituição formadora	49,4% concluíram o curso superior/licenciatura em uma instituição privada. 31,9% em instituição pública estadual. 29,8% em instituição pública federal.
Pós-Graduação	84,8% são especialistas. 15,2% não fizeram ou ainda não concluíram nenhum curso de pós-graduação.
Formação Continuada	91,5% participaram de alguma atividade formação continuada nos últimos dois anos.
Instituições em que realizaram formação continuada	78,6% na SME. 16,7% em instituições de ensino superior (UFG, CIAR/UFG,UEG, PUC Goiás). 11,9% na própria escola.
Carga horária da atividade de formação continuada	50,9% fizeram curso com carga horária variando entre 20 e 80 horas. 33,3% acima de 80 horas. 6,7% com menos de 20 horas.
Experiência na educação básica	42,9% têm de 8 a 10 anos de docência na educação básica. 18% acima de 20 anos. 14,3% de 5 a 7 anos. 14,3% de 9 a 15 anos. 6,1% de 16 a 20 anos. 2% entre 3 a 5 anos. 2% menos de 2 anos.
Tempo de trabalho na EMTI	34,7% estão na escola há menos de 1 ano. 24,5% de 3 a 5 anos. 20,4% de 7 a 10 anos. 6,1% de 5 a 7 anos. 4,1% de 1 a 2 anos. 4,1% de 11 a 15 anos. 4,1% acima de 20 anos. 2% de 16 a 20 anos.

Experiência de trabalho em EMTI	31,3% ministram aulas em EMTI há menos de 1 ano. 27,1% de 7 a 10 anos. 18,8% de 3 a 5 anos. 18,8% de 5 a 7 anos. 2,1% de 1 a 2 anos. 2,1% acima de 10 anos.
Jornada de trabalho	95,9% trabalham só em uma escola. 4,1% em duas escolas.
Outra atividade remunerada	89,8% não desenvolvem outra atividade remunerada. 10,2% a desenvolvem fora da área de educação.
Vínculo de trabalho	91,7% são servidores do quadro efetivo da SME. 8,3% atuam sob o regime de contrato temporário.

Fonte: Questionário do Professor, Questões de n. 1 a n. 20.

Os dados evidenciam que o quadro de professores das EMTI é hegemonicamente constituído por mulheres, reafirmando os estudos de Gatti e Barreto (2009) acerca da predominância feminina na docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Os dados sobre a formação (inicial e continuada) permitem que se ateste que as EMTI têm um quadro docente composto por 100% de professores com formação em nível superior, sendo que, deste universo, 84,8% são especialistas. É possível afirmar que o nível de formação dos professores da RME, se considerado o Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2013b, 2014a), enquadra-se entre um dos melhores das redes públicas brasileiras.

Essa realidade pode ser explicada pela existência na RME de um Plano de Cargos e Salários (GOIÂNIA, 1992, 2000) em que a formação profissional (inicial e continuada) incide diretamente na progressão salarial (horizontal e vertical), mobilizando a busca pelo aprimoramento. No âmbito das pesquisas sobre as condições para qualidade do ensino (BRASIL, 2006a), deduz-se que o nível de formação dos professores, aliado às demais condições para o desenvolvimento da docência, pode incidir na qualidade da escola.

Nas EMTI, em decorrência da organização do ensino fundamental em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, verificou-se um universo de professores composto majoritariamente por pedagogos (56,3%) e especialistas (43,8%). No Ciclo I (1º ao 3º ano) os componentes curriculares obrigatórios são ministrados apenas por pedagogos, exceto a Educação Física, que é ministrada por um professor formado na área. No Ciclo II (4º ao 9º ano), os componentes de Língua Estrangeira e de Educação Física são obrigatoriamente ministrados por professores especialistas na área; os demais componentes podem ser ministrados por professores pedagogos e por docentes de áreas específicas. As atividades diversificadas de integralização do currículo na perspectiva da educação de tempo integral, as chamadas Atividades Específicas, devem ser ofertadas por todos os professores (GOIÂNIA, 2015a, 2016).

A maioria dos professores (42,9%) tem mais de oito anos de experiência na educação básica. Contudo, os dados evidenciam um quadro de docentes com pouca experiência nesta forma de organização escolar, pois 31% deles têm menos de um ano de experiência de trabalho em escolas de tempo integral. Sabe-se que

[...] maior experiência profissional é positiva para a qualidade do ensino, entretanto, esse maior tempo de magistério deve estar correlacionado com políticas de valorização dos profissionais da educação e com o reconhecimento profissional, para que, assim, essa maior experiência se revele em elemento positivo para a qualidade do ensino, ou seja, para oferta de condições de qualidade (BRASIL, 2006a, p. 128).

A pouca experiência dos professores com a rotina de escolas de tempo integral deve ser considerada pela SME ao pensar a política de formação continuada para os profissionais da Rede, já que 78% dos professores afirmaram que as atividades de formação continuada das quais participaram nos últimos dois anos foram ofertadas e coordenadas pela SME. Dessa forma, a Secretaria configurou-se como a principal agência formadora de seus professores⁴, elemento importante a ser considerado, pois, como afirma Patto (2004), a formação continuada, se tomada numa perspectiva crítica e emancipatória, mediada pela reflexão teórica, metodológica e política, pode se converter num espaço importante para o fortalecimento da identidade com a profissão docente.

Em consonância com os dados da pesquisa quantitativa, 100% dos professores das EMTI cumprem uma jornada de trabalho de tempo integral numa mesma escola. Em termos práticos, isso significa dizer que ele deverá cumprir uma jornada diária de 8 horas de trabalho (das 7h15 às 11h15 e das 13h20 às 17h20), totalizando 40 horas semanais de efetivo trabalho docente. Para fins de remuneração, acrescentam-se a esta carga horária 20 horas-atividades.

A jornada integral do professor numa única escola foi instituída pela SME no ano de 2015 e ainda está em fase de implementação. Aqui é importante ressaltar-se que “[...] a dedicação exclusiva permite que os docentes dediquem-se mais plenamente às necessidades da escola, dos alunos e da comunidade escolar” (BRASIL, 2006a).

Com relação ao vínculo de trabalho, 91,7% dos professores informaram que são integrantes do quadro de servidores efetivos da RME. Os dados nacionais evidenciam que as escolas consideradas de maior qualidade no Brasil têm seu quadro docente estruturado com

⁴ A SME, desde 1999, conta com Centro de Formação dos Profissionais de Educação (CEFPE), atual Gerência de Formação dos Profissionais da Educação (GEREFU), cuja finalidade é propor, executar, coordenar e avaliar as ações de formação para os profissionais da Rede. O CEFPE foi instituído em concomitância com o Projeto Escola para o Século XX (GOIÁS, 1988), que implantou os Ciclos de Formação, para orientar/direcionar a formação dos professores na perspectiva de implementá-lo (Nota da pesquisadora).

servidores efetivos. Esse tipo de vínculo, além de assegurar a estabilidade trabalhista, propicia aos servidores usufruírem dos direitos estabelecidos nos planos de carreira (BRASIL, 2006a).

Todos os professores efetivos da RME, conforme exposto no capítulo anterior desta tese, gozam de direitos (progressão de carreira, gratificação de regência, quinquênios, etc.) previstos no Plano de Cargos e Salários do Magistério Público Municipal de Goiânia (GOIÂNIA, 2000). Não há diferenciação de carreira e de remuneração entre o professor que atua numa escola de tempo integral e o que atua em escola de tempo parcial. De forma geral, nas EMTI investigadas, observando o tempo de serviço e a movimentação no plano de carreira, um professor efetivo em início de carreira (menos de dois anos de Rede e sem gratificações de aprimoramento/titularidade) ou em regime de contrato temporário recebe uma média salarial de R\$ 5.779,57. Já um professor especialista, com mais de 20 anos de magistério municipal, tem uma média salarial de R\$ 13.235,60.

A garantia de ascensão na carreira, regulamentada por meio de legislações específicas e articulada à formação continuada, constituiu uma das condições “de valorização e motivação profissional” (BRASIL, 2006a, p.72). Conforme já se expôs anteriormente, com relação ao cumprimento do plano de carreira, desde 2012 o prefeito de Goiânia não está autorizando o pagamento de gratificações referentes às progressões funcionais, sobretudo as gratificações horizontais, “mudanças de letras”. Para justificar o descumprimento da lei, utiliza-se de argumentos relacionadas à queda da arrecadação de impostos e aos impedimentos estabelecidos pela Lei de Responsabilidade Fiscal, justificativas reiteradas nas entrevistas com os gestores da SME (E4, E5).

De forma geral, a regulamentação da carga horária integral de trabalho do professor em uma única escola e a composição do quadro docente por servidores públicos efetivos permitem afirmar que, no horizonte do debate sobre as condições do trabalho docente na perspectiva da qualidade da escola pública, a rede pública de Educação de Goiânia avançou ao longo dos dez anos de implantação das EMTI. Contudo, a análise das condições referentes ao exercício da docência, na perspectiva de efetivação de uma política educacional, não pode ficar circunscrita aos aspectos quantitativos: formação, experiência profissional, formas de ingresso à docência, carga horária de trabalho, remuneração e carreira. Estes são aspectos importantes; entretanto, há que se considerar de forma problematizadora os aspectos subjetivos que medeiam a relação do professor com a escola e com o próprio trabalho docente no movimento dinâmico e contraditório do cotidiano. Para fins desta tese, merecem destaque: o conhecimento, a adesão e a resistência do professor à proposta a ser implementada, bem como as expectativas e perspectivas em torno do trabalho realizado. A análise desenvolvida

parte da premissa, já destacada em outros momentos desta tese, de que o professor é um dos sujeitos fundamentais para a implementação de uma política educacional.

Com relação ao conhecimento da proposta da SME, verificou-se, tanto pelos dados apreendidos na sistematização dos questionários como no processo de observações *in loco*, que há entre o coletivo de professores a ideia reiterada tanto nos discursos como nas ações cotidianas, de que não há ainda na RME uma proposta para EMTI, uma vez que o documento está sendo (re)construído desde 2013.

Observei que tanto os professores que estão na escola desde a implantação da proposta como os que começaram neste ano afirmam que não conhecem a proposta de EMTI da RME de Goiânia (Relatório de Observação, Escola A)

No coletivo de professores, no momento de responderem ao questionário da pesquisa, comentou-se muito entre eles que ninguém conhece a proposta da SME para escola de tempo integral: “Tenho cinco anos nessa escola é até hoje não vi documento algum!”. “Dizem que estão elaborando o documento desde que surgiram as escolas, mas que até hoje não ficou pronto! Afirmou uma outra professora” (Relatório de Observação, Escola E).

Hoje, na sala dos professores, havia uma professora no horário de estudo. Aproveitei para lhe perguntar sobre como orientou seu trabalho na EMTI, haja vista que era o primeiro ano dela na escola. Ela me disse: “fui aprendendo a trabalhar nesta escola com minha própria experiência [tenho muitos anos de Rede] e com a ajuda dos outros colegas aqui da escola, a coordenadora também ajuda muita a gente. [...] **A gente vai observando o que dá certo e o que não dá, e vamos fazendo do nosso jeito até dá certo!** Acho que faltou, por parte da Secretaria, uma orientação mais clara! Mas a escola tá fazendo um bom trabalho, cê pode conferir!” (Relatório de Observação, Escola C; *Grifos da pesquisadora*).

Assim, o professor vai buscando nos elementos da cotidianidade (AZANHIA, 1994; PATTO, 2010), sobretudo na repetição e na imitação, respostas e soluções pragmáticas aos desafios da docência na escola de tempo integral. Essa realidade pode ser sintetizada na fala da professora da Escola C: “[...] A gente vai observando o que dá certo e o que não dá, e vamos fazendo do nosso jeito até dá certo!”

Sobre essa dimensão da vida cotidiana, Patto (2010) expõe o seguinte:

O pensamento cotidiano orienta-se para a realização das atividades cotidianas, o que significa afirmar que existe uma unidade imediata do pensamento e da ação na cotidianidade. Esta unidade imediata faz com que o “útil” seja tomado como sinônimo de “verdadeiro”, o que torna a atividade cotidiana essencialmente pragmática (PATTO, 2010, p. 173).

Nesse sentido, ao longo da pesquisa de campo, ficou evidenciado que, para o professor, o que está sendo efetivado cotidianamente por ele e pelos demais profissionais da

escola não é uma proposta teórico-metodológica intencionalmente elaborada pela SME, mas, sim, a experiência particular, contingente e provisória por eles desenvolvida para contornar o que Santos (2009) denomina de improvisação. Imersos nas urgências da cotidianidade, apresentam soluções para o desenvolvimento das Atividades Específicas, tendo ou não profissionais formados ou com “habilidades” na área da atividade proposta; contornam a ausência de professores reorganizando ou suprimindo horário de estudo; transformam o horário de planejamento coletivo em momento de estudo, planejamento individual ou em tempo de descanso frente à rotina diária de 8 horas de trabalho; transformam agentes educacionais em professores regentes. Assim, as soluções encontradas na cotidianidade do trabalho escolar vão dando contorno e sentidos à rotina do trabalho pedagógico nas EMTI.

As soluções cotidianas encontradas pelos professores, além denunciarem o desconhecimento e improvisação da proposta, revelam, por meio das condições objetivas e das percepções dos sujeitos, que está se “efetivando” uma experiência marcada pela provisoriedade, uma promessa de algo que talvez um dia venha a ser.

Pra mim a escola de tempo integral é igual os Ciclos, muitas promessas e poucos resultados. Mas, como educadora, não desamino. Quem sabe um dia melhora? Tem que acreditar nisso, né, senão é pior. [...]. (Depoimento de uma coordenadora de turno intermediário, Escola D, Relatório de Observação).

Os dados empíricos fornecem indícios de que a ausência material de um documento orientador da SME (concluído e impresso) que explicita princípios, concepções, objetivos, finalidades e perspectivas teórico-metodológicas para implementação da proposta de escola de tempo integral favorece, no cotidiano das EMTI, a institucionalização da crença de provisoriedade e de descontinuidade da política municipal. Dessa forma, mesmo existindo normas e diretrizes para organização e gestão do trabalho pedagógico, materializadas nas orientações de 2015 (GOIÂNIA, 2015a), na Portaria 068/2014 (GOIÂNIA, 2014b) e na “Proposta Político-Pedagógica para Educação Fundamental da Infância e da Adolescência”, em construção desde 2013⁵, prevalece à percepção de que ainda falta regulamentação da proposta pela SME. Como já salientado, esse movimento também foi capturado pela pesquisa desenvolvida por Barra et al. (2015).

⁵ O novo texto da “Proposta Político-Pedagógica para Educação Fundamental da Infância e da Adolescência” foi concluído no início de 2016 e enviado para aprovação no CME. Os gestores da Diretoria Pedagógica (E3 e E6) preveem que até início do mês de setembro esse documento seja divulgado e entregue às escolas. É importante destacar que este semestre é o último do segundo mandato do prefeito de Goiânia, Paulo Garcia de Siqueira, e, portanto, da atual gestão da SME. Dessa forma, o novo documento só será implementado numa outra gestão.

Os dados apreendidos no questionário da pesquisa de campo reafirmam, em conformidade com os registros das observações *in loco*, o que segue: 32,4% dos professores conhecem a proposta, 32,4% conhecem, mas, não concordam e 37,8% concordam parcialmente (Questionário do Professor, questão n. 34). No Quadro 18 são apresentadas as percepções dos professores quanto ao conhecimento e à concordância/discordância com a proposta.

Quadro 18 - Justificativas dos professores quanto ao conhecimento e à adesão à proposta de EMTI (2015)

Indicadores	Justificativas
Conhece, mas não concorda. Por quê?	• Porque não temos estrutura e não é compatível com a realidade escolar e perfil do aluno. • Conheço, mas não concordo porque as escolas não têm estrutura. • Acredito que seja a melhor forma de ensino, porém deve melhorar. • Não tem estrutura. • Conheço e não concordo pela falta de estrutura física da nossa escola. • Conheço e não concordo com as condições de trabalho e a falta de estrutura. • Porque não temos estrutura adequada, não é compatível com a realidade escolar, funciona como depósito de aluno e não como ambiente de educação. • Porque não condiz com a realidade. Na prática não funciona. • Falta de estrutura. • Não oferece estrutura.
Concorda em parte. Por quê?	• Porque não temos estrutura e não é compatível com a realidade escolar e perfil do aluno. • Conheço, mas não concordo porque as escolas não têm estrutura. • Acredito que seja a melhor forma de ensino, porém deve melhorar. • Não tem estrutura. • Conheço e não concordo pela falta de estrutura física da nossa escola. • Conheço e não concordo com as condições de trabalho e a falta de estrutura. • Porque não temos estrutura adequada, não é compatível com a realidade escolar, funciona como depósito de aluno e não como ambiente de educação. • Porque não condiz com a realidade. Na prática não funciona. • Falta de estrutura. • Não oferece estrutura.
Não conhece. Por quê?	• Como não conheço o documento, torna inviável ter expectativas. Faltam-nos parâmetros.

	• Não tivemos acesso ao documento. • A proposta ainda está sendo construída.
Outro. Qual?	• Conheço e concordo para o bom desenvolvimento do aluno(a). • Concordo. Os alunos passam mais tempo na escola e aprendem mais. • Concordo. Mais conhecimento em relação ao aluno e à família. • Não conheço o bastante para dar uma boa opinião.

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir do Questionário do Professor, Questão n. 34.

Os dados expostos, apesar de generalizados, em consonância com a realidade apreendida nos registros de observações de campo, permitem aferir que a pouca adesão ou resistência à proposta é imputada, sobretudo: às condições materiais da escola (estrutura física); às condições de exercício do trabalho docente na nova organização do trabalho pedagógico, no que se refere ao coletivo único para ministrar os componentes curriculares e às Atividades Específicas; e às finalidades da escola de tempo integral, ressaltando-se o caráter de proteção social presente nas orientações e nas ações da SME e nas expectativas da família em torno das EMTI. As justificativas apresentadas pelos professores acerca das condições que desafiam o exercício da docência nas EMTI estão relacionadas de forma explícita à gestão da política pela SME e, de forma ainda difusa, ao papel social que a escola tempo integral vem assumindo no campo das políticas para o ensino fundamental.

A ideia de que a EMTI é concebida pela SME e pela família como espaço de proteção social da criança, já sinalizada nos PPP das cinco EMTI investigadas, foi reafirmada também nas respostas a outras questões do Questionário do Professor. Para 60,6% dos docentes a EMTI promove mais socialização e proteção social do que aprendizagem (Questão n. 37). As justificativas para as respostas, transcritas no Quadro 19, revelam as percepções desses sujeitos quanto à função social da EMTI:

Quadro 19 - Percepções dos professores acerca do papel social da EMTI (2015)

Percepções dos professores acerca do papel da EMTI
• Promovem mais socialização e menos aprendizagem. • Precisamos de mais suporte, apoio para os alunos com NEE e com algumas dificuldades cognitivas. • A Rede se preocupa em ficar com o aluno período integral, mas nem sempre fornece recursos para que a aprendizagem ocorra. Em alguns casos nem mesmo o espaço físico ajuda. • A Secretaria prioriza o lado social. • Muitas vezes a escola de tempo integral é uma "creche" para as crianças maiores. • Depósito de crianças. • Propicia mais socialização, interação com outros.

- Depósito de criança, de novo.
- Necessita ser pensada para contribuir na formação da integridade, física, psicológica e cognitiva, e não apenas de forma assistencialista, necessitando de uma reorganização pedagógica e física institucional.
- Para as crianças é bom ficar na escola o dia todo. Menos risco de ir para a rua.
- A criança na escola está protegida da violência familiar ou da rua e é alimentada.
- Menos aprendizagem e mais proteção social.
- Ajuda o pai e mãe que trabalha, mas não aumenta a qualidade da aprendizagem. Eles estão esgotados.
- Proteção social, por retirar alguns alunos das ruas durante o período escolar.
- Mais socialização (porque proporciona conviver mais com outras crianças).
- Vejo hoje como um espaço assistencialista, um hotel de pobres.
- A escola deixou de promover a educação para ser um local para as crianças ficarem resguardadas socialmente, sem cumprir a sua verdadeira função social.
- As oficinas deveriam ser mais diversificadas.

Fonte: Elaboração da pesquisadora com base no Questionário do Professor, Questão n. 37.

As percepções apresentados acerca do papel social das EMTI, ficam circunscritas à cotidianidade da escola, portanto, às particularidades do desenvolvimento da proposta e aos impasses da rotina. Contudo, ao afirmarem que a ampliação da jornada escolar favorece mais a socialização das crianças, numa perspectiva assistencialista de escola, do que de fato mais tempo e espaços para a aprendizagem, os professores abrem precedentes para que se problematize a finalidade das EMTI no contexto das políticas educacionais para o ensino fundamental.

Segundo Libâneo (2014, p. 289), há estudos que demonstram que nas últimas décadas as políticas educacionais brasileiras para escola pública, influenciadas pelos organismos internacionais, especialmente, o Banco Mundial e a Unesco, apresentam um cunho assistencialista que se materializa na transferência, para as escolas, da responsabilidade de proteção social das crianças. Neste contexto,

[...] a escola de tempo integral surge como medida de proteção das crianças e jovens evitando que continuem expostos aos riscos sociais. Evidentemente, não há como desconhecer a existência de necessidades prementes da população em relação às condições de vida que, além do mais, afetam as oportunidades de aprendizagem na escola. A questão é saber se, no conjunto das políticas públicas, é legítimo colocar em cima da escola as responsabilidades pelos problemas sociais (LIBÂNEO, 2014, p. 289-290).

A responsabilização da escola pública pela resolução dos problemas sociais inerentes às sociedades capitalistas, desconsiderando as condições historicamente precárias de seu funcionamento, vem redefinindo, por meio das políticas educacionais, a finalidade precípua da escola “como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo” (LIBÂNEO, 2016, p. 41). Esse movimento pode ser

apreendido nos documentos que orientam a política nacional de ampliação da jornada escolar por meio do Programa Mais Educação (BRASIL, 2007b, 2008a, 2009c, 2009d, 2012a, 2013a), bem nos primeiros documentos da SME acerca da proposta das EMTI (GOIÂNIA, 2006, 2008). Nesse sentido, retomando os dados da pesquisa de campo que fundamentam empiricamente esta tese, é possível inferir que as percepções dos professores acerca da finalidade da escola de tempo integral estão, mesmo não apreendidas por esses sujeitos, articuladas a um fenômeno educacional mais amplo cuja gênese e desenvolvimento estão para além do cotidiano escolar.

Há indícios de que a percepção do professor quanto ao papel social da escola como espaço institucionalizado mais para socialização e proteção social da criança e menos para a aprendizagem dos conhecimentos sistematizados é utilizada, em grande medida, para justificar sua desmobilização para a implementação de uma proposta cuja natureza, sentido e diretrizes são objetos de desconfiança e resistência. É oportuno que se destaque que a resistência do professor à escola que “socializa e não ensina” encontra sua origem na implantação e implementação dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano (MUNDIM, 2009) e se estende para a proposta de EMTI (SANTOS, 2009). Portanto, o que está em discussão não é apenas a forma de organização do tempo escolar, tempo integral ou parcial, mas sim o sentido e a finalidade da escola pública de ensino fundamental da RME de Goiânia.

No processo de observação *in loco* verificou-se que, principalmente nas Escolas A, D e E, a obrigatoriedade do cumprimento da jornada integral também é objeto de discussão e resistência. A rotina diária de oito horas de trabalho geralmente estava relacionada, nas conversas informais dos professores, às queixas de cansaço e de estresse. Observaram-se casos em que professores solicitaram à SME remoção/transferência para outra escola, alegando não adaptação à rotina de tempo integral, conforme descrito a seguir:

A conversa entre a profissional responsável pelo Apoio Pedagógico na instituição e a coordenadora pedagógica evidenciou que uma professora, por não se adaptar à rotina de escola de tempo integral, solicitou a remoção da escola: “A professora está pensando o quê? Quando a escola serviu a ela, ela ficou calada né! Agora fica falando que a escola não presta e que os alunos não prestam. As coisas não são assim não!” (Relatório de Observação, Escola A).

Os professores em diferentes ocasiões manifestaram que a rotina de tempo integral é muito cansativa para os alunos e para os professores. “Os professores e os alunos estão surtando e os professores estão desistindo. Esse é o quadro”! Afirmou a coordenadora do turno intermediário. (Relatório de Observação, Escola D).

No próximo ano eu vou sair desta escola. Eu não estou aguentando mais esse ritmo de tempo integral. O ano passado também trabalhei numa escola de tempo integral lá no Setor Grajaú. Prefiro as escolas de tempo “normal”. Escola de tempo integral funciona mais como depósito, é muito duro ver as mesmas caras o dia inteiro (Relatório de Observação, Escola E, depoimento de uma professora).

A diretora acredita que no final do ano [2015] vai ampliar os pedidos de remoção da escola, considerando que este foi o primeiro ano de implantação da obrigatoriedade de cumprimento pelo professor da jornada de trabalho em tempo integral. A diretora disse: “Vejo que tem uns professores que não dão conta mesmo, assim, é melhor sair do ficar atrapalhando os colegas e a escola!” (Relatório de Observação, Escola E).

Por ter sido o primeiro ano da exigência de ampliação da jornada escolar do professor, eram previsíveis reações de tensionamento e de resistência como as observadas no cotidiano das EMTI investigadas. Se na rotina destas escolas há questionamentos acerca da jornada de trabalho integral do professor numa mesma instituição, se se pode reverter em melhorias (de forma específica para o trabalho docente e de forma mais ampla para a organização e gestão do trabalho pedagógico), pesquisas nacionais indicam que um

[...] Outro elemento importante para a oferta de qualidade é a dedicação dos professores a somente uma escola, uma vez que essa dedicação permite que os docentes dediquem-se mais plenamente às necessidades da escola, dos alunos e da comunidade escolar (BRASIL, 2006a, p. 128).

Sobre a exigência da jornada de tempo integral ao professor na EMTI, deve-se enfatizar que o PNE (2014-2024), em sintonia com os estudos no campo da educação integral (CAVALIERE, 2009; MAURÍCIO, 2009) e com os debates em torno da Conae 2010 (BRASIL, 2010b), estabelece na Meta 6, Estratégia 6.1, que os sistemas de ensino, no âmbito da educação básica de tempo integral, promovam “[...] a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola”. O estudo de Valadares (2011, p. 192) também apresenta como uma das sugestões para a efetividade da política de educação de tempo integral em EMTI na RME de Goiânia “[...] o aumento da carga horária do professor e dos demais profissionais das escolas [...] para que se tornem profissionais em tempo integral”.

Assim, o debate sobre a jornada de trabalho de tempo integral para o professor está para além dos limites da vida cotidiana; resulta de lutas, reflexões teóricas e legais dos pesquisadores em educação e dos sindicatos da categoria, entre outros movimentos sociais em defesa da educação pública. Contudo, para que a dedicação exclusiva do professor se materialize em fator importante para a qualidade do ensino, é necessário que parte desta carga horária seja utilizada para estudo e planejamento, na perspectiva do aprimoramento

profissional e do fortalecimento do projeto político-pedagógico da instituição (BRASIL, 2006a).

Outro aspecto que os professores alegaram interferir no exercício da docência nas EMTI é a indisciplina discente, potencializada, para alguns, pela permanência da criança em regime integral na escola, conforme pode ser observado nos registros a seguir:

A indisciplina dos alunos é tema constante das conversas dos professores, coordenadores de turno e do intermediário. Presenciei uma discussão entre a diretora, a coordenadora de turno e uma professora. A professora afirmava que não suporta mais o comportamento indisciplinado de um determinado aluno. Para ela, a direção deveria arrumar uma forma de esse aluno ser retirado da escola, pois, “o aluno só descumpre as regras, dá mau exemplo e vai continuar assim para sempre”. A diretora intervém dizendo que conhecia o aluno, mas que não poderia retirá-lo da instituição: “Se retirarmos da escola ele vai ficar na rua? E se acontecer alguma coisa com ele na rua? Você não se sente culpada?” A coordenadora de turno, concordando com a diretora, completa, “não podemos tirar a criança da escola, está no ECA, é lei. Esse aluno pode fazer o que quiser, é direito dele permanecer na escola”. Enfim, a diretora e a coordenadora saem nervosas e a professora entra em sua sala de aula visivelmente descontente com a posição do grupo diretivo (Relatório de Observação, Escola A).

Para 78% dos professores a indisciplina é um dos problemas que dificultam o funcionamento da escola de tempo integral (Questionário do Professor, Questão 30). Na mesma direção, 80% dos professores consideram que a indisciplina configura-se como um dos possíveis problemas que afetam a aprendizagem (Questionário do Professor, Questão 48). Portanto, nas cinco EMTI, os dados quantitativos revelaram a compreensão de que a indisciplina é um dos problemas dificultadores do funcionamento da escola e do exercício do trabalho docente. Na rotina (cotidiano), registrada nos relatórios de observações, as percepções dos sujeitos em relação à escola, às normas disciplinares e aos alunos explicitam os juízos provisórios, os preconceitos e a ultrageneralização que os professores, imersos na cotidianidade, utilizam para nomear e intervir na realidade imediata.

A questão da disciplina dos alunos é reiterada e cobrada em todos os momentos. O não cumprimento das normas disciplinares implica a exclusão da criança do recreio, das atividades de lazer e dos passeios organizados pela instituição. No segundo dia de observação, fiquei sabendo que a escola levaria os alunos do Ciclo I para um passeio no Zoológico da capital e verifiquei que um grupo de alunos permaneceu na escola com os Agentes, fazendo atividades de reforço escolar. Fui informada pela Agente que esses alunos ficaram por serem indisciplinados ou porque os pais não haviam contribuído com o aluguel dos ônibus (Relatório de Observação, Escola B).

A ideia de castigo está muito presente nas práticas pedagógicas. É muito comum ver meninos sentados de castigo na porta da sala dos professores, nos corredores, na sala do diretor (Relatório de Observação, Escola B).

O cuidado com a disciplina discente demarca a rotina e a organização pedagógica da escola. Segundo a coordenadora de turno, “na escola não há problema de indisciplina, os alunos acolhem bem as regras!” (Relatório de Observação, Escola C).

Para um Agente, “A escola é muito boa, a minha filha estuda aqui! Eu gosto muito daqui, a escola cobra e mantém a disciplina!” (Relatório de Observação, Escola C).

O “sucesso da escola” está no discurso de professores, do grupo diretivo e dos funcionários administrativos, ancorado na manutenção e controle da disciplina discente. Essa premissa é reforçada na fala da coordenadora pedagógica: “No início foi difícil organizar uma rotina de tempo integral, mas com uma equipe boa conseguimos chegar ao que temos hoje. É certo que tivemos de manter a linha dura para manter a disciplina, mas valeu e vale a pena!”. Segundo uma professora, “os alunos aqui são mais calmos, se comparados com muitas outras escolas, não sei se porque dormem no turno intermediário ou pelas inúmeras regras que têm que cumprir!” (Relatório de Observação, Escola C).

A diretora orgulha-se em dizer que ela é “sargentona e brava” (Relatório de Observação, Escola C).

O principal instrumento de castigo da criança considerada indisciplinada é a supressão do direito ao recreio e, em alguns casos, a suspensão (Relatório de Observação, Escola E).

A supressão do recreio é a principal estratégia para controlar a disciplina da criança durante todas as atividades da escola (Relatório de Observação, Escola D).

“Quando a criança é indisciplinada o professor já consegue saber como ela é tratada na família. Não adianta, é a família que deve educar seus filhos. Agora, aqui na escola tem umas mães que só de olhar a gente já percebe que coisas boas elas não ensinam pros filhos” (Relatório de Observação, Escola A, depoimento de uma coordenadora de turno).

Assim, o controle da disciplina discente por meio, principalmente, do controle sobre o movimento e sobre o corpo da criança é uma constante na rotina das EMTI. Os espaços físicos, com seus limites estruturais, favorecem o controle disciplinar, bem como as carteiras enfileiradas nas salas de aulas e as filas para as refeições diárias e higienização dos dentes (organizadas e supervisionadas pelos agentes, coordenador do turno intermediário e diretores). O Agente Educativo, por não possuir uma formação pedagógica, defende a submissão das crianças às regras disciplinares como o principal instrumento de “autoridade” para o desempenho de sua função.

Nos limites da rotina imposta pelo cotidiano, a desmobilização do professor para com a proposta, o desgaste físico em relação à rotina de trabalho em tempo integral, os dilemas epistemológicos e metodológicos para desenvolvimento dos componentes curriculares obrigatórios e das Atividades Específicas e o não reconhecimento do trabalho realizado contribuem para a conformação de uma lógica linear e pragmática de que o controle

disciplinar minimizaria os desafios da docência nas EMTI. Imersos nessa cotidianidade, os professores tendem a atribuir às crianças indisciplinadas e às famílias “omissas e desestruturadas” a responsabilidade pela precariedade da escola pública. Para Patto (2010, p. 221-222), no cotidiano da escola pública,

[...] a responsabilização do outro pode estar a serviço da defesa contra angústias presentes nas relações escolares, defesa esta que garante a cada um e a cada subgrupo um sentimento de competência e de legitimidade graças à atribuição de incompetência e de ilegitimidade a outrem. Estamos, portanto, no domínio da cisão. A projeção de características negativas no outro é um mecanismo socialmente poderoso, na medida em que justifica a opressão. Esta atribuição, que não se dá aleatoriamente, mas informada por preconceitos e estereótipos sociais, determina a maneira como o poder será exercido.

Imersos nos limites do cotidiano, os professores encontram, muitas vezes, na culpabilização dos alunos e de suas famílias respostas imediatas e contingências para os desafios impostos ao exercício da docência e à organização do trabalho pedagógico nas EMTI. Numa perspectiva funcionalista de sociedade e escola, os alunos e as famílias são percebidos como seres particulares, responsáveis pela impossibilidade de a escola se constituir como espaço de aprendizagem.

A relação do número de alunos por turma e por professor é um elemento central para a qualidade do ensino. Segundo pesquisas de âmbito nacional (BRASIL, 2006, CARREIRA; PINTO, 2007), a garantia de uma menor proporção de alunos por professores e funcionários técnico-administrativos favorece a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Na Tabela 24 é possível verificar como esses números se configuram nas EMTI investigadas.

Tabela 24 - Proporção de alunos/sala de aulas e de alunos/professor nas EMTI (2015)

Quantitativos/Média	Dados por EMTI				
	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	Escola E
Alunos	186	289	198	266	187
Salas de aula	6	9	7	10	6
Alunos por sala	31	32	28	26	31
Professores	8	13	13	14	8
Alunos por professores	23	22	15	19	23

Fonte: Elaboração da pesquisadora (Questionário Condições Materiais da Escola).

Em consonância com o Parecer do CNE n. 08/2010 (BRASIL, 2010b, p. 18-19) e considerando as discussões em torno do CAQi, aliadas à remuneração adequada e ao regime de trabalho em tempo integral numa mesma escola, o número de alunos por professor e por

turma nos anos iniciais do ensino fundamental, na perspectiva de qualidade do ensino, seria de 24 estudantes. Tomando como referência esse número, é possível afirmar que, pelos dados apresentados na Tabela 24 (que se referem à relação de 15 a 23 alunos/professor), a RME de Goiânia apresenta um avanço significativo. Contudo, a média de alunos/turma, de 26 a 32 discentes, é maior do que a prevista no Parecer do CNE.

Essa diferença pode ser explicada pela organização das escolas da Rede em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Nessa organização escolar o número de alunos por turma não condiz com o número de alunos por professor, uma vez que, enquanto um grupo de professores está em regência de sala/turma, o outro, na base de cálculo de 1.3 professor/escola, está em horário de estudo, planejamento individual ou atendimento individualizado ao aluno ou a grupos de alunos (GOIÂNIA, 2008a, 2015).

Na Escola B há 9 turmas (5 do Ciclo I e 4 do Ciclo II). Para atendimento dessas turmas, a escola conta com treze professores em regime de tempo integral. Hoje, enquanto dez professores estavam em efetivo trabalho de regência de sala, duas estavam em horário de estudo e uma em atendimento de “reforço escolar” a três alunos (Relatório de Observação, Escola B).

Nas EMTI, se por um lado a organização do ensino fundamental em Ciclos favorece uma organização diferenciada quanto ao número de alunos por turma e por professor, por outro esta proposta é percebida pelos professores como dificultadora da qualidade dos processos de ensino-aprendizagem nas escolas, principalmente no que se refere ao impedimento da reprovação do aluno dentro das etapas de cada Ciclo. De acordo com a Proposta Político-Pedagógica da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência (2008a), ainda em vigência, os alunos só poderão ficar retidos no final de cada Ciclo, portanto no 3º e no 6º ano do ensino fundamental. Para os professores, a não reprovação, identificada automaticamente como expressão dos Ciclos, é responsável direta pela não aprendizagem e pela indisciplina discente.

Para muitas professoras, os desafios da escola não estão ligados apenas à ampliação da jornada escolar, mas também à proposta de Ciclos, implementada na Rede desde 1998: “Essa história de classificar e reagrupar os alunos por idade não funciona e gera indisciplina. Daí, tanto os professores como os alunos ficam prejudicados! O Ciclo não é bom para ninguém!”. Para eles, o grande problema é que na proposta de Ciclos o aluno não pode ser reprovado. Na visão deles, isso contribuiu para gerar indisciplina e para o professor perder a autoridade junto aos alunos (Relatório de Observação, Escola A).

Os professores reclamam da exigência do preenchimento manual das fichas de aprendizagens individuais dos alunos. Uma professora é incisiva em sua

afirmação: “A Secretaria tem de acabar com os Ciclos. Tem que acabar com esse depósito de criança e remunerar bem o professor. Parar de copiar os modelos de escolas do exterior de forma geral. Parar com teoria e vir para a prática. Esse negócio de Ciclo não funciona!” (Relatório de Observação, Escola B).

Reitera-se que na RME a organização do ensino fundamental em Ciclos de Formação já completou 17 anos. Ao longo desse período, conforme já apresentado, a proposta passou por reorganizações decorrentes de mudanças na gestão da prefeitura e do sistema de ensino. Desde a sua implementação a política suscitou críticas, adesões, questionamentos e resistências por parte dos professores, principalmente no que se refere à matrícula e à enturmação do aluno pela idade e à aprovação automática (MUNDIN, 2009). Entretanto, há que se considerar que não foram encontrados estudos acadêmicos quanti-qualitativos relacionados diretamente à organização em Ciclos da RME de Goiânia e aos resultados de aprendizagem dos alunos.

Nas expectativas e perspectivas dos professores com relação ao trabalho pedagógico nas EMTI, sistematizadas a partir do questionário da pesquisa de campo e sintetizadas no Quadro 20, ficam explicitados posicionamentos e percepções cotidianas que reproduzem a ideia de que determinados desafios estão vinculados à organização em Ciclos.

Quadro 20 - Expectativas e perspectivas do professor em torno da escola de tempo integral (2015)

Expectativas	Perspectivas
Melhoria da qualidade e não da quantidade. Ampliação da participação da família. Punições para os alunos (a impunidade aumenta a indisciplina). Investimento em cursos de formação continuada para melhorar a qualidade de ensino. Melhoria da aprendizagem dos alunos. Formação integral do aluno. Melhoria do espaço físico da escola.	Que a escola de tempo integral realmente possa propiciar a qualidade na educação. Retorno e aumento das oficinas (a redução causou muito cansaço e rotina pesada). Autonomia e parceria legal para a escola punir os erros dos alunos. Uso obrigatório do uniforme e cumprimento do horário. Não reagrupar os alunos nas turmas primordialmente pela idade, conforme a proposta de Ciclos, mas pelo nível de aprendizado.

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir do Questionário do Professor, Questão n. 33.

Os aspectos elencados quanto às expectativas e às perspectivas em torno da proposta de EMTI, se inter cruzados com os dados sobre o conhecimento e a adesão à proposta (Questionário do Professor, Questão 34), evidenciam que para o professor a proposta desenvolvida pela SME não contribui para a qualidade do ensino e, também, para a aprendizagem dos alunos na perspectiva da educação integral, em virtude dos limites dos

espaços físicos da escola; da pouca participação e responsabilização legal da família pela aprendizagem da criança; dos limites da proposta de EMTI (principalmente no que se refere à organização do currículo e do coletivo único de professores); da ausência de punições aos alunos e, sobretudo, dos princípios e orientações que caracterizam a organização do trabalho pedagógico em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Novamente, o professor identifica como fatores dificultadores da efetividade da política aqueles que, em grande medida, independem diretamente da ação dele e do grupo diretivo da escola.

6 CONDIÇÕES MATERIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA: DA MERENDA ESCOLAR AOS ESPAÇOS FÍSICOS – O QUE OS DADOS EVIDENCIAM SOBRE A EFETIVIDADE DA POLÍTICA MUNICIPAL?

Para fins de análise da efetividade da política municipal de EMTI da SME de Goiânia, as condições materiais da escola relacionadas à infraestrutura educacional dos prédios escolares, na perspectiva da garantia de condições objetivas para oferta de um ensino de qualidade, também foi tratada como categoria para o desenvolvimento deste estudo. A relação entre a qualidade dos espaços físicos e as condições de oferta de um ensino de qualidade em escolas públicas ganhou destaque nas pesquisas no campo das políticas educacionais (BRASIL, 2006a, 2009b). Essas pesquisas apresentam dados que evidenciam que os governos e os gestores de sistemas de ensino precisam investir em ambientes planejados, funcionais e humanizados, em consonância com as necessidades pedagógicas e administrativas da comunidade escolar, de modo “[...] a provocar uma percepção de acesso e apreensão significativa dos saberes científicos produzidos historicamente pelo conjunto da sociedade” (BRASIL, 2006a, p. 129).

Nos estudos sobre as condições para oferta de um ensino de qualidade, tomados como referências teóricas para esta tese, a alimentação educacional não ganhou evidência nos dados e nas análises. Desta forma, no início da pesquisa de campo, os aspectos relacionados à merenda escolar nas EMTI não se apresentavam como uma determinação importante para apreensão acerca das particularidades do objeto de pesquisa. Contudo, no primeiro dia de observação na Escola A, a movimentação da coordenação (pedagógica e de turno intermediário) e as conversas dos professores e dos funcionários administrativos (tanto os responsáveis pela preparação da merenda, como os da limpeza e higienização) evidenciaram a importância da merenda escolar fazer parte do universo das variáveis investigadas para fins de exposição nesta tese.

6.1 A merenda escolar na perspectiva da educação de tempo integral

A Constituição Federal brasileira de 1988, no Artigo 208, assegura a alimentação educacional como um direito da criança, sendo de oferta obrigatória para os alunos da educação básica e de responsabilidade dos entes federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNE), instituído em 1955, regulamenta a forma de oferta, de gestão financeira, de acompanhamento e de controle social da merenda escolar. No âmbito das responsabilidades compartilhadas, o governo federal, em caráter complementar, transfere, por meio do FNDE, recursos financeiros aos entes federados. Estes, por sua vez, devem aplicar o montante necessário a uma alimentação nutritiva e balanceada, na perspectiva de assegurar “[...]a formação de práticas alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que atendam as necessidades nutricionais dos estudantes, no período em que estão na escola” (BRASIL, 2015, p. 10).

Na SME, o órgão responsável pela gestão financeira, aquisição e distribuição dos produtos alimentícios, acompanhamento e orientação às escolas é a Gerência de Alimentação Educacional (GALE). Nas EMTI, desde 2008, são oferecidas aos alunos três refeições diárias: café da manhã, almoço e lanche, com base no cardápio elaborado e supervisionado pelas nutricionistas da GALE. Segundo a diretora da DAE (E4), os cardápios diários para EMTI são cuidadosamente elaborados para garantirem nutrientes necessários à permanência da criança em tempo integral na escola. Entretanto, a realidade capturada pela pesquisa de campo revelou outro quadro.

Em 2015, a oferta da merenda escolar compatível com a jornada de aula ampliada converteu-se em um grande desafio para os diretores das EMTI da RME. O quadro observado revelou-se configurado pela escassez de gêneros alimentícios básicos (pão, carne, leite, verduras, frutas) e pouca variação do cardápio. Assim, a merenda escolar tornou-se objeto de insatisfação e discussão nos momentos de planejamento coletivo, nas conversas dos corredores e demais espaços das EMTI, interferindo diretamente na rotina escolar.

Essa realidade foi apreendida tanto nos registros das observações *in loco* como nos questionários da pesquisa. Os dados capturados fornecem indícios que possibilitam analisar de que maneira e em qual intensidade esse problema interferiu, no segundo semestre do ano letivo de 2015, na rotina das EMTI e, conseqüentemente, na organização do trabalho pedagógico.

Observando o movimento das merendeiras e da diretora, percebo que não havia alimentos suficientes para servir as quatro refeições diárias para os alunos (café e lanche da manhã, almoço, lanche da tarde). A diretora comunica o problema ao Centro Regional de Educação (CRE). A diretora, em tom de desabafo, afirma que desde a semana anterior os professores estão fazendo “vaquinha” para comprar o lanche das crianças. A diretora avisa que, se o problema não for resolvido pela SME, terá de comunicar aos pais para que eles possam enviar o lanche dos seus filhos (Relatório de Observação, Escola A).

A SME enviou o lanche, porém, a diretora/coordenadora disse que veio muito pouco: “Todo mês está assim: o lanche vem fracionado! Temos de fazer o milagre da “multiplicação dos pães” (Relatório de Observação, Escola A).

O almoço foi arroz, feijão e carne com abóbora. Os alunos não têm nenhuma fruta para comer. Segundo a direção, o lanche está “regrado”, pois a SME reduziu a quantidade enviada. Todos estão preocupados e conversam às escondidas sobre o assunto, evitando que eu escute. Como é possível segurar esses meninos o dia todo sem alimentação adequada? (Relatório de Observação, Escola A).

Os relatos de falta de alimentos são frequentes. Uma merendeira desabafa: “Tem dia que falta verdura. Tem dia que falta arroz, açúcar, sal, gás... O diretor tem de sair correndo atrás pra gente conseguir alimentar as crianças” (Relatório de Observação, Escola B).

No período observado, verificou-se que o cardápio consistia basicamente em: café da manhã (pão com queijo ralado e iogurte de morango), almoço (arroz, feijão, carne moída e salada), lanche da tarde (pão com queijo ralado e iogurte de morango) (Relatório de Observação, Escola B).

Nesta escola não houve reclamações significativas quando ao atraso na entrega dos alimentos para preparação da merenda escolar. Contudo, numa reunião de professores a merenda virou ponto de debate e os professores comentaram que “antes as refeições eram mais saudáveis tinham mais variedades de verduras e frutas. Agora está terrível, sem nutrientes necessários. O pior é que os alunos irão ficar aqui durante 6 anos comendo mal” (Relatório de Observação, Escola C).

Perguntei a um grupo de alunos se eles gostavam da escola. Responderam que gostavam, mas que a coisa pior na escola era o lanche. Disse um aluno: “Pobreza de lanche! É todo o dia a mesma coisa. Hoje mudou, ao invés de leite veio iogurte, mas quase todo dia o lanche da manhã é pão puro com leite e de tarde é canjica!”. Reclamaram ainda que às vezes o lanche é pouco para a quantidade de alunos: “Um dia minha turma foi a última a lanchar de manhã e aí o lanche acabou e tivemos que cortar o pão ao meio. Foi horrível!” (Relatório de Observação, Escola E).

Os dados apresentados nos questionários da pesquisa corroboram a realidade apreendida no cotidiano escolar. Verificou-se que para 75% dos diretores os recursos financeiros para custear a merenda escolar nas EMTI foram insuficientes para atender às

necessidades nutricionais das crianças numa jornada escolar de tempo integral; 100% afirmaram que a quantidade de alimentos era razoável; para 66,7% a qualidade dos alimentos era razoável e para 33,3% era ruim; 50% acreditam que a variedade do cardápio era ruim, 25% insuficiente e 25% razoável (Questionário do Diretor, Questão 27).

Quanto aos coordenadores, 60% responderam que os recursos eram insuficientes para alimentar as crianças nas EMTI; para 57,2% a qualidade e a quantidade de alimentos eram insuficientes e para 59,1% a variedade do cardápio era ruim (Questionário do Coordenador Pedagógico, Questão 26). Para 91,1% dos professores a irregularidade na oferta e na quantidade de merenda escolar foi um dos problemas sérios que ocorreu nas EMTI no ano de 2015 (Questionário do Professor, Questão 30).

A diretora do DAE, ao ser indagada acerca da irregularidade na entrega e da qualidade da alimentação escolar nas EMTI, afirmou que o problema estava relacionando à “má fé” dos fornecedores que não entregavam os produtos conforme a quantidade e a qualidade negociadas com a Gerência de Alimentação Educacional (GALE), bem como à falta de conferência dos produtos recebidos pelos profissionais (das escolas) responsáveis pelo recebimento (Entrevista 4)⁶. Segundo a gestora da SME,

[...] A alimentação educacional em geral é um grande desafio numa rede grande quanto a de Goiânia. [...] Então, isso faz com que a nossa alimentação escolar seja realmente um desafio, um desafio em que sentido, primeiro nós temos que ter uma rede de fornecedores que seja muito articulada e uma rede de profissionais na escola também que seja bastante informada do que é o seu direito e seu dever também [...]. Então nós estamos trabalhando muito na conscientização, tanto nas nossas redes de fornecedores quanto nas nossas redes de profissionais uma vez que, se o fornecedor entrega o produto direto na escola, esse produto precisa ser verificado e precisa ser recebido com responsabilidade porque é dinheiro público que está sendo investido ali. Não tem como a Secretaria Municipal de Educação acompanhar cada entrega porque são mais de trezentas que são feitas na rede inteira. Então, é preciso que não só as escolas de tempo integral, mas todas as escolas tenham a responsabilidade de receber os alimentos e verificar se a qualidade deles está favorável às necessidades específicas que existem em cada escola. E que os problemas sejam repassados ao departamento para que a gente possa olhar pras atrocidades e corrigir as falhas. **Esse ano nós tivemos problemas com alimentação escolar**, mas esses problemas já estão sendo sanados [...] (Entrevista 4, grifo da pesquisadora).

⁶ O problema da merenda escolar tornou-se objeto de investigação do Ministério Público Estadual (MP) em agosto de 2016. Ficou comprovado que funcionários do GALE foram responsáveis pela compra fraudulenta de produtos mediante falsificação de notas fiscais: emitiam-se notas fiscais comprovando a aquisição de gêneros alimentícios que nunca foram entregues às escolas (Nota da pesquisadora).

Em meio aos impasses administrativos e ao cenário vivenciado pelas instituições escolares, o problema da merenda atingiu também as escolas de tempo parcial. Nelas, evidentemente, o impacto na comunidade escolar foi menor do que nas EMTI, em face das especificidades de organização do tempo impostas à escola de tempo integral com vistas a assegurar condições básicas para a permanência da criança em uma rotina escolar (e de aprendizagem) de nove horas diárias. Essa organização não se realiza com efetividade com uma alimentação reduzida e de pouca variedade nutricional.

É pertinente evidenciar-se que a solução emergencial apresentada pela SME para o enfrentamento do problema foi a transferência do recurso financeiro da merenda diretamente às escolas, para que o diretor, em caráter extraordinário, assumisse a responsabilidade pela aplicação e prestação de contas desse recurso. Para os diretores, essa solução representou um trabalho extra, uma vez que nas Diretrizes de Organização do Ano Letivo da SME (GOIÂNIA, 2015d) não há previsão de lotação de servidor(es) para auxiliar o grupo diretivo na pesquisa de preço, aquisição de alimentos e prestação de contas dos recursos destinados à merenda.

6.2 Infraestrutura das EMTI: equipamentos e espaços físicos

Segundo o estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - Ipea sobre a infraestrutura das escolas de ensino fundamental (BRASIL, 2007d), os prédios e instalações adequadas, existência de biblioteca escolar, espaços esportivos e laboratórios, acesso a livros didáticos, materiais de leitura e pedagógicos possivelmente melhorem o desempenho dos alunos. Nesse sentido, as condições materiais das instituições escolares são eixos importantes para se pensar/problematizar a efetividade de uma política educacional.

Conforme já exposto, os prédios que comportam as EMTI pesquisadas foram edificadas nas décadas de 1960 e 1970, seguindo o padrão arquitetônico das construções escolares da rede pública de Goiânia vigente no período: grandes áreas externas; com uma média de seis (6) a oito (8) salas de aulas, agrupadas em dois pavilhões, cada um com 3 ou 4 salas de aulas com capacidade de atendimento a, no máximo, 35 alunos enfileirados; pé direito baixo e portas de acesso pelo corredor; poucos espaços para atividades e convivência (quadra e pátios internos cobertos).

No que se refere aos espaços físicos das EMTI, verificou-se que, em 2006, quando estas escolas foram escolhidas para funcionarem como as primeiras experiências de educação de tempo integral da RME, os prédios escolares passaram por pequenas adaptações para

atender, de forma imediata, às especificidades relativas à ampliação do tempo escolar, entre estas adequações destacam-se as seguintes: construção de salas para funcionamento da Sala de Leitura e do Laboratório de Informática, construção ou cobertura da quadra de esporte, reformas nos banheiros e construção de rampas de acesso ao prédio (E1; GOIÂNIA, 2006).

Entretanto, transcorridos dez anos da implantação do regime de tempo integral, os espaços físicos ainda não atendem às necessidades arquitetônicas específicas de alunos e de professores na perspectiva da educação integral em tempo integral, aspectos estes reiterados em estudos acadêmicos (SANTOS, 2009; VALADARES, 2011; SILVA, 2015; BARRA et al., 2015) e na pesquisa de campo que fundamenta empiricamente as análises apresentadas nesta tese.

6.2.1 A sala dos professores

A proposta político-pedagógica para o ensino fundamental da RME de Goiânia reafirma o estudo e o trabalho coletivo como princípios orientadores do trabalho docente nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano em escolas de tempo integral e parcial (GOIÂNIA, 2008a, 2016). Na perspectiva de efetivação desses princípios, como já explicitado neste estudo, o professor conta com uma carga horária específica para estudo e planejamento dentro da sua jornada semanal de trabalho. Pelos princípios anunciados e pela organização e gestão pedagógica do tempo de trabalho docente, espera-se que a infraestrutura escolar possibilite, além do tempo, os espaços físicos para efetivação da proposta. Contudo, a pesquisa de campo acerca das condições materiais da EMTI revelou uma realidade que caminha na contramão dos princípios e das normatizações que regulam a organização e a gestão do trabalho pedagógico na RME.

Segundo já exposto nesta tese, nas EMTI, os professores devem cumprir uma jornada diária de trabalho de oito horas (das 7h15 às 11h15 e das 13h20 às 17h20). Verificou-se que muitos professores e coordenadores, pela distância entre suas residências e as escolas ou por outras questões pessoais, optam pela permanência na escola no intervalo de 11h15 às 13h40⁷. Assim, seja nos horários de intervalo ou na rotina diária do trabalho pedagógico, a importância da sala de professores como espaço de acolhimento, descanso e estudo se apresenta como condição importante para a efetividade da proposta.

⁷ Nesse espaço de tempo as crianças estão nas atividades do turno intermediário, coordenadas e acompanhadas pelos coordenadores do turno, pelos agentes educativos e quase sempre pelos diretores (Nota da pesquisadora).

Fig. 21 Sala de professores Escola A



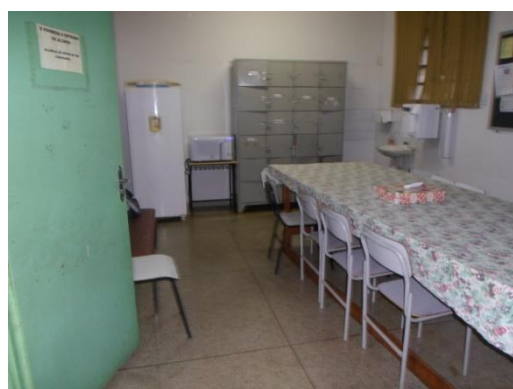
Fig. 22 Sala de professores Escola B



Fig. 23 Sala de professores Escola C



Fig. 24 Sala de professores Escola D



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

Ao contrário do que as necessidades cotidianas impõem, as imagens das salas de professores das EMTI (Fig. 21 a 24) demonstram que, de forma geral, estes espaços, em sintonia com a realidade nacional (BRASIL, 2006a, 2007d), não estão adequados para atendimento ao professor em regime de tempo integral. Os espaços são pequenos, com pouca ventilação e de difícil circulação, geralmente, comportam apenas uma mesa grande, cadeiras e bebedouro, geladeiras não possibilitando espaços para descanso, estudo e planejamento individual.

Na Escola A, a sala de professores é compartilhada com a sala da coordenação; ambas ocupam a antiga casa de zelador edificada na escola desde a década de 1970. Como na Escola E, a proximidade com a sala da coordenação faz com que espaço não ofereça tranquilidade e privacidade, tanto para atividades da coordenadora pedagógica como para os professores.

Na Escola B, a sala dos professores, além de ser pequena, com pouca ventilação e capacidade de circulação, é utilizada para guardar parte do acervo da Sala de Leitura, haja vista que na EMTI este espaço foi convertido em sala de aula. Nos momentos de intervalo

(recreios ou no turno intermediário), o coletivo de treze professores tem de se revezar na ocupação das cadeiras, pois o espaço não comporta todos de uma só vez.

Na Escola C, a diretora iniciou uma pequena reforma para melhoria da sala dos professores. Como o grupo diretivo, conforme já analisado, tem uma preocupação com a formação/estudo dos professores no espaço escolar, há um entendimento de que uma sala mais “acolhedora” mobiliza o professor para a cultura de estudo. Contudo, o espaço físico, mesmo quando concluída a reforma, permanecerá pequeno para um coletivo de treze professores e uma coordenadora pedagógica.

Na Escola D, a sala dos professores, apesar de ventilada e com boa iluminação, segue o mesmo padrão das demais EMTI: espaço pequeno com poucas possibilidades para reuniões e planejamentos coletivos, bem como para o descanso dos professores que permanecem na escola no intervalo do almoço.

A sala de professores da Escola E é espaçosa; entretanto, comporta a sala da coordenação pedagógica, o que faz com que o espaço esteja sempre ocupado também por alunos e pais, impedindo o silêncio necessário ao trabalho intelectual.

As salas de professores das cinco EMTI não dispõem de computadores e impressoras para uso dos docentes; se necessário, eles utilizam os equipamentos da secretaria da escola ou do laboratório de informática. Nesse sentido, as condições materiais e objetivas dessas salas não colaboram para a qualificação do trabalho do professor, tanto no que se refere ao estudo, como no que diz respeito ao planejamento de ensino ou coletivo, à reunião com os pares e ao descanso. Essa realidade implica que os professores devem ocupar outros espaços da escola para cumprir o que determina a organização do trabalho pedagógico, principalmente nos momentos de planejamento e estudo (Relatório de Observação).

6.2.2 A Sala de Leitura e o Laboratório de Informática

Em consonância com as “Diretrizes da SME para o Funcionamento da Sala de Leitura” (Goiânia, 2012a), toda escola deve contar com esse espaço para propiciar a formação de leitores desde os anos iniciais do ensino fundamental. Além do espaço físico, as Diretrizes orientam a modulação de funcionários administrativos (um por turno de funcionamento da escola) para catalogar, organizar e articular, junto com os professores regentes, momentos de estudo, lazer e diversão em torno da leitura e da escrita.

No processo de pesquisa de campo verificou-se, nas EMTI, que o funcionamento e a utilização da Sala de Leitura como constitutiva do processo de ensino-aprendizagem estão

distantes do que prevêem as Diretrizes. No Quadro 21, encontram-se apresentados os dados que fundamentam empiricamente essa afirmação.

Quadro 21 - Aspectos observados quanto ao estado de funcionamento da Sala de Leitura nas EMTI (2015)

Aspectos observados	Situação registrada nas EMTI				
	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	Escola E
Condições de uso e conservação da sala de leitura	Boa	Não possui Sala de Leitura	Não possui Sala de Leitura	Boa	Boa
Possui acervo diversificado que desperte o interesse dos alunos	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
A sala é sistematicamente utilizada por professores e alunos	Não	-	-	Sim	Esporadicamente (Pela professora de Língua Portuguesa)
Existe um profissional responsável pelo atendimento	Não	-	-	Sim (apenas no período matutino)	Não
Os livros podem ser emprestados	Não	Não	Não	Sim	Não

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir do Questionário sobre Condições Materiais da Escola, questões n. 8, 9, 10.

Conforme os dados acima apresentados, as cinco EMTI dispõem de acervo bibliográfico diversificado com possibilidades de despertar o interesse dos alunos para leitura. Contraditoriamente, duas escolas (B e C) não contam com o espaço físico destinado ao funcionamento da Sala de Leitura. De acordo com as diretoras dessas escolas, em decorrência do número de turmas ser superior ao número de salas, esse espaço foi convertido em sala de aula por determinação da SME.

Na Escola C, o acervo existente é trabalhado pelos professores em sala de aula ou utilizado para leitura livre, por parte dos alunos, no turno intermediário. A coordenadora pedagógica fica responsável pela guarda e distribuição dos livros. Na escola B, durante o processo de observação, não foram registradas atividades pedagógicas com o uso do acervo bibliográfico.

A Escola A, mesmo dispondo da Sala de Leitura e de um acervo diversificado, não tem esse espaço totalmente articulado/integrado à rotina. A justificativa para a pouca ou não utilização da sala está na falta de um funcionário administrativo para a organização do acervo

e para o atendimento à comunidade escolar. De forma geral, nessa EMTI a sala permanece fechada e inacessível aos alunos e aos professores.

Na Escola E verificou-se que o uso do espaço e do acervo está vinculado diretamente ao projeto de Atividade Específica (Leitura e Escrita) desenvolvido pela professora de Língua Portuguesa. Destaca-se, ainda, que por meio desse projeto a professora conseguiu mobilizar os alunos para a compreensão dos sentidos e da importância da leitura e da produção textual. Os resultados do projeto foram socializados em forma de cartazes e painéis distribuídos pela EMTI.

Do conjunto das EMTI investigadas, a Escola D foi a única em que foi possível observar o funcionamento sistemático da Sala de Leitura como parte constitutiva da rotina de estudo, pesquisa e lazer dos alunos e dos professores. Apresenta um acervo diversificado, catalogado e disponível para uso de pesquisa na escola e para empréstimo aos professores e alunos. A organização e a limpeza do ambiente favorece a inserção deste espaço à rotina pedagógica da EMTI, conforme pode ser verificado nas figuras a seguir.

Fig. 25 Sala de Leitura Escola D



Fonte: Acervo da Pesquisadora, 2015.

Fig. 26 Sala de Leitura Escola D



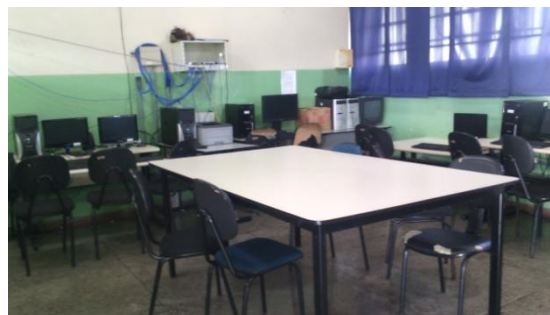
Ressalta-se que essa escola, conforme apresentado no Quadro 22, foi também a única que continha o registro de um profissional lotado nesse espaço. Segundo a diretora, após muita insistência, ela conseguiu junto à SME a autorização para modulação, na Sala de Leitura, de uma professora de Língua Portuguesa, readaptada de função em decorrência de problemas de saúde. De acordo com as diretrizes da SME, as salas de leituras são espaços de atuação dos funcionários administrativos educacionais (Questionário Condições Materiais da Escola; Relatório de Observação).

Apesar de todas as escolas disporem de um acervo diversificado (a grande maioria oriunda do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE), esse material é pouco utilizado pelos professores e alunos, exceto nas experiências observadas nas escolas D e E. Assim, seja

pela ausência de espaço físico, seja pela falta de profissional especializado, seja pela própria compreensão dos sujeitos (coordenadores, professores, diretores, gestores da SME), o papel e a importância da Sala de Leitura na formação integral das crianças ficam secundarizados ou completamente ocultados na cotidianidade do trabalho pedagógico, na maioria das EMTI investigadas. Observou-se que, no conjunto dos problemas apresentados pelos professores, coordenadores pedagógicos e diretores como limitadores do processo de ensino-aprendizagem, já apresentados nesta tese, a pouca utilização ou a ausência da Sala de Leitura não se configuram, na percepção desses sujeitos, como problema a ser superado para a efetividade da política.

As cinco EMTI contam com um laboratório de informática ou com equipamentos em bom estado de conservação e de uso, conforme apreendido no questionário da pesquisa sobre as condições materiais da escola e nos registros iconográficos a seguir.

Fig. 27 a 28 Laboratório de Informática Escola A



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

Fig. 29 a 30 Laboratório de Informática Escola B



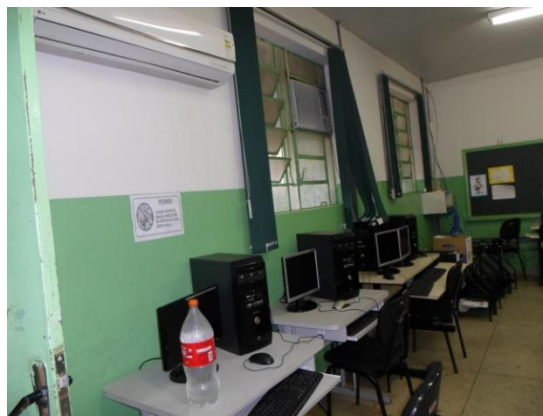
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

Fig. 31 a 32 Laboratório de Informática Escola C



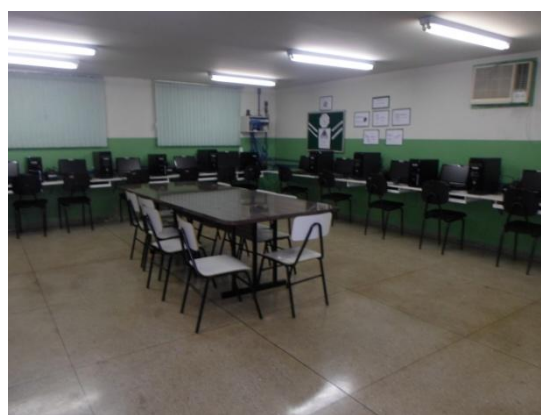
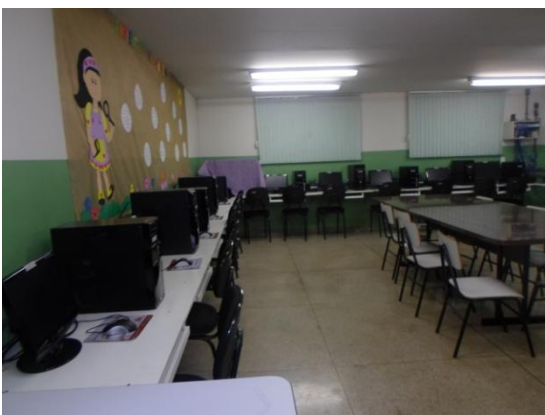
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

Fig. 33 a 34 Laboratório de Informática Escola D



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

Fig. 35 a 36 Laboratório de Informática Escola E



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

Conforme registrado nas observações *in loco*, mesmo possuindo equipamentos em bom estado de utilização, o laboratório de informática ainda é pouco integrado à rotina didático-pedagógica das EMTI, tanto no processo de ensino-aprendizagem nas atividades dos

componentes curriculares obrigatórios como nas Atividades Específicas (Relatório de Observações). Na Escola C, o laboratório de informática é mais utilizado no turno, intermediário, como espaço de descanso (“horário de dormir”) dos alunos do que efetivamente com as atividades pedagógicas curriculares.

A pouca utilização pedagógica destes espaços pode ser explicada a partir de duas hipóteses: a dificuldade de acesso à internet banda larga disponibilizada pelo sistema operacional adotado pela SME e a ausência de um profissional lotado no espaço para auxiliar o professor e o aluno na utilização dos equipamentos. E, assim, os laboratórios de informática, meios importantes para o desenvolvimento do currículo prescrito e vivido, vai sendo pouco ou subutilizado no cotidiano das EMTI.

A professora de Inglês planejou uma atividade com sua turma no laboratório de informática da escola, mas acabou desistindo, pois, como não há outro funcionário lá para ajudá-la na organização do equipamento, ela optou por desenvolver outra atividade na própria sala de aula. Os alunos reclamavam pelos corredores: “toda vez que a gente vai fazer uma atividade diferente não dá certo!” (Relatório de Observação, Escola A).

Acompanhei uma atividade da professora de Geografia com os alunos da Turma D (4º ano do ensino fundamental). A proposta era de que os alunos deveriam localizar, acessando o *Google Maps*, o mapa dos bairros de Goiânia, destacando a escola, suas residências e os principais equipamentos públicos. Alunos e professora estavam empolgados com a atividade, mas a demora em acessar a internet dificultou bastante a execução da atividade. Segundo o funcionário, responsável pelo laboratório de informática, a rede disponibilizada pela SME é “mesmo muito lenta” fica difícil a conexão quando têm várias máquinas acessando!” (Relatório de Observação, Escola D).

As situações descritas são emblemáticas para aferir as condições de funcionamento dos laboratórios de informática nas EMTI. Esses laboratórios, como as salas de leitura, são espaços pedagógicos imprescindíveis para efetivação de uma proposta curricular fundamentada teórica e metodologicamente na concepção de educação e formação integral das crianças. Assim, “[...] do ponto de vista da estrutura mínima disponível para a configuração de uma escola em condições para a oferta de um ensino de qualidade [...], a existência de bibliotecas e laboratórios configuram como elementos importantes” (BRASIL, 2006a, p. 62).

Nesse sentido, há de se problematizar a subutilização desses espaços nas EMTI, bem como, de modo geral, a carência de espaços físicos dessas escolas, denunciada incisivamente pelos sujeitos da pesquisa (professores, coordenadores, diretores, gestores da SME) e pelos estudos acadêmicos (SANTOS, 2009; CANELADA, 2011; SILVA, 2011; VALADARES,

2011; BARRA et al.; 2015). Essa carência contribui, em grande medida, para restringir a rotina diária do aluno à sala de sala (quase que exclusivamente) e se constitui num dos aspectos da vida cotidiana das EMTI mais denunciados, desde a implantação da primeira experiência em 2005.

6.2.3 Outros espaços: usos e adaptações

Um dos espaços mais solicitados e cobigados por qualquer diretor de EMTI é um refeitório. Essa afirmação se confirma nos textos dos PPP das instituições investigadas, bem como na rotina diária das escolas. No processo de implantação da política de ampliação da jornada escolar em EMTI, as reformas e as adaptações dos prédios das atuais escolas de tempo integral (total de 22) não priorizaram a construção de um espaço específico para refeições coletivas. A prioridade apresentada pela gestão do sistema de ensino foi a construção, adaptações ou reformas de salas de aulas, banheiros e quadras (GOIÂNIA, 2006). A promessa da SME era de que o refeitório seria edificado posteriormente, à medida que a experiência fosse sendo desenvolvida; contudo, constatou-se que, das cinco EMTI investigadas, apenas três possuem refeitórios (Escolas A, C e D). Espaços que segundo os diretores foram construídos com muita luta e trabalho da comunidade escolar e não por iniciativa dos gestores da Secretaria (Relatório de Observação). A seguir são apresentadas imagens dos refeitórios das três escolas.

Fig. 37 e 38 Refeitório da Escola C



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

Fig. 39 e 40 Refeitório das Escolas D



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

Observou-se que os refeitórios das três EMTI são de porte pequeno, com a capacidade para atendimento de, no máximo, 100 alunos por refeição; portanto, não comporta a totalidade dos alunos de uma só vez. Por isso, o almoço é servido primeiro para os alunos do Ciclo I, das 10h45min às 11h15min, e para os alunos do Ciclo II das 11h15min às 11h45min. As crianças têm, em média, de 15 a 20 minutos para a realização de suas refeições. O refeitório da Escola D foi danificado, no ano de 2014, por um incêndio criminal. A estrutura do prédio não foi abalada e continua sendo utilizado, entretanto, verificou-se esfumaçamento na pintura que escurecem o ambiente e janelas com as vidraças quebradas, tornando o espaço pouco acolhedor para realização das refeições diárias.

No intervalo destinado ao almoço a rotina das escolas se altera completamente: a espera pelo lugar no refeitório, as filas nos corredores, a agitação das crianças e os gritos dos agentes educativos em prol da ordem e da disciplina. Apesar de estas escolas possuírem refeitório, o café da manhã e o lanche da tarde são servidos na própria sala de aula. De acordo com as diretoras, essa alternativa contribui para agilizar o processo e evitar perdas de tempo com filas e com o retorno à sala de aula (Relatórios de Observação).

As Escolas B e E não contam com refeitórios; todas as refeições (café da manhã, almoço e lanche) são servidas aos alunos na sala de aula. Os momentos das refeições geralmente são os mais intensos e tensos em virtude da transformação das salas de aulas em refeitórios, causando euforia nas crianças para organizar e reorganizar o espaço no mínimo três vezes durante o turno intermediário (refeitório, dormitório e sala de aula) e, por conseguinte, a preocupação dos agentes com a “desordem causada” pelas crianças.

Em todas as EMTI, em consonância com as orientações da SME (GOIÂNIA, 2009), está previsto na rotina das crianças, no turno intermediário, um horário destinado ao almoço e ao descanso. Nas escolas investigadas, exceto na Escola A, o tempo de descanso é entendido

como o momento de dormir. Há uma regra instituída no cotidiano escolar que determina que os alunos, após o almoço e a escovação, acompanhados pelos agentes, devem retornar às salas de aulas para dormir. Assim, as salas passam por mais uma adaptação para serem utilizadas como dormitórios: as carteiras são afastadas para o canto da sala, cedendo espaço para que os colchonetes sejam estendidos.

Fig. 41 e 42 Adaptações na sala de aula para o horário de descanso Escola C



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

Fig. 43 e 44 Adaptações na sala de aula para o horário de descanso Escola E



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

Nos trechos a seguir são apresentados aspectos do cotidiano escolar relacionados à organização dos tempos e dos espaços para o atendimento aos alunos no turno intermediário.

No turno intermediário os alunos têm a possibilidade de escolher entre brincar e dormir. Os alunos que optam por dormir têm à sua disposição um colchonete no próprio espaço da sala de aula. Observei que poucos alunos optam pelo descanso. Os que desejam brincar são orientados a ficar na quadra coberta. Tanto a atividade de dormir (repouso) quanto de brincar é

supervisionada pelos agentes e pela coordenação do turno intermediário (Relatório de Observação, Escola A).

Alguns alunos, principalmente os do Ciclo I, dormem sentados nas cadeiras com a cabeça nas mesas escolares. Os demais se distraem diferentes atividades: colorir desenhos prontos; assistir animação; brincar com jogos de dama, xadrez; fazer leitura livre; bater papo com os colegas e com os agentes. É importante destacar que 100% das atividades são realizadas em sala de aula ou nos corredores da escola (Relatório de Observação, Escola B).

Depois do almoço no refeitório, escovam os dentes e são direcionados em fila para sala de aula para o horário do descanso. Todos os alunos são “orientados” a dormir. Os agentes empilham todas as cadeiras e mesas em volta da sala e colocam os colchonetes no espaço improvisado. Segundo a coordenadora do turno intermediário: “Apesar de não serem obrigados a dormir, todos os alunos devem deitar-se!”. Os sapatos e os chinelos dos alunos são colocados empilhados na porta da sala. Os alunos têm em média uma hora para o “descanso”. Ao findar esse prazo, os agentes os acordam para prepará-los para a continuidade da jornada escolar (Relatório de Observação, Escola C).

Após o almoço, os alunos são orientados a escovar os dentes e retornar para as salas de aulas para o momento de descanso. Os alunos têm a opção de dormir nos colchonetes instalados nas salas (não há colchonetes suficientes para todos) ou brincar na quadra. A escola procura incentivar a cultura de dormir; contudo, nem todas as crianças aderiram à imposição desse hábito, o que gera muitos conflitos entre os agentes, a coordenação do turno intermediário e as crianças. Verifiquei uma agente que insistia aos gritos para que os alunos de um agrupamento do Ciclo II deitassem e dormissem. A negativa dos alunos era reprimida com ameaças de supressão do recreio e com puxões pelos braços, obrigando-os a deitar nos colchonetes (Relatório de Observação, Escola D).

Após o almoço, todos retornam para a sala de aula sob a supervisão dos agentes para dormir nos colchonetes já espalhados. As meninas e os meninos são alojados em salas diferentes. A obrigatoriedade do “sono” sempre gera castigos para aqueles que não se sujeitam a essa rotina (Relatório de Observação, Escola D).

Nos limites impostos pelo espaço físico, as crianças têm de adequar seus corpos e mentes à rotina instituída por meio de práticas autoritárias imersas na cotidianidade. Assim, pela escassez de espaços físicos adequados à alimentação, ao descanso, ao estudo individual, à pesquisa e ao lazer, a sala de aula foi convertida em *locus*, por excelência, para o desenvolvimento das atividades integradoras do currículo, bem como espaço para submissão dos corpos. Mas a resistência das crianças em “dormir” demonstra que a submissão nunca é total, há sempre espaços para o tensionamento das regras instituídas.

Sobre a importância da sala de aula na rotina das EMTI, merece atenção uma situação observada na Escola B. Esta escola, de todas as investigadas, foi a que mais apresentou

problemas relacionados à estrutura física: salas pequenas, com pouca iluminação e ventilação, banheiros com problemas de infiltração e vazamentos, quadra poliesportiva infestada por pombos, ausência de sala de leitura. Além desses problemas, observou-se que havia nove (9) turmas (cinco do Ciclo I e quatro do Ciclo II) e somente oito (8) salas de aula, ou seja, uma turma inteira sem espaço físico. A solução encontrada pela direção da escola e autorizada pela SME foi a implantação de “um rodízio para utilização das salas em que no mínimo uma vez por semana uma turma fica alojada em uma tenda localizada no pátio” (Relatório de Observação, Escola B).

Fig. 45 e 46 “Sala de aula” improvisada no pátio da Escola B



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

Nesta EMTI, nos dias chuvosos, a quadra de esporte também é utilizada como sala de aula. Entretanto, nos dias que ocorreram à pesquisa de campo, dois meses consecutivos na escola, a quadra estava interditada pela Vigilância Sanitária em decorrência de uma infestação de pombos. Nas imagens a seguir é possível verificar esta situação.

Fig. 47 e 48 Quadra da Escola B



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2015.

Seja na Escola B, como nas demais EMTI, *locus* desta investigação, as quadras (todas poliesportivas e cobertas), depois da sala de aula, configuram-se nos espaços mais utilizados para o desenvolvimento das atividades de esporte, cultura, recreação, lazer, principalmente, as relacionadas às Atividades Específicas.

Entre os limites e as necessidades cotidianas, os espaços físicos vão ganhando nas EMTI novos usos e funções. Assim, a precariedade e a improvisação no uso e nas adaptações dos espaços físicos caminham na contramão até mesmo da proteção social, tão anunciada e denunciada nas percepções dos sujeitos da pesquisa, pois “[...] é inegável que os espaços escolares podem contribuir mais, propriamente, para o processo de humanização quando são de qualidade, quando são planejados especialmente para a finalidade educativa” (BRASIL, 2006, p. 76).

O limite dos espaços físicos, reafirmado cotidianamente pelos sujeitos como um dos principais problemas para a efetividade da política municipal, ganhou destaque nos textos dos PPP das escolas. Nesses documentos estão listadas as ações de reformas estruturais nos prédios que devem ser realizadas pela SME com recursos do Tesouro Municipal. Até a Escola A, que afirma em seu projeto que “[...] a estrutura física da EMTI é adequada para o atendimento de crianças em regime de tempo integral” (PPP, 2015, p. 14), apresentou intenções e ações de reformas. No Quadro 22 são apresentadas as necessidades de intervenção no espaço físico das EMTI, em consonância com o texto dos PPP.

Quadro 22 - Necessidades de intervenção no espaço físico das EMTI, em consonância com os PPP (2015)

EMTI	Necessidade de intervenção no espaço físico
Escola A	• Realização de paisagismo da unidade escolar com a construção de jardins na área externa da escola. • Climatização das salas de aulas. • Instalação de grades nas janelas do refeitório e da cozinha. • Revestimento cerâmico nas paredes do refeitório até a altura das janelas. • Iluminação e instalação de caixas de som na tenda, na quadra e no refeitório. • Reforma do Parque Infantil, assegurando a cobertura, mais brinquedos e piso adequado. • Construção de dormitórios para acomodar as crianças no turno intermediário. • Melhoria das condições de acessibilidade.
Escola B	• Construção de refeitório, Sala de Leitura, sala de multiuso e cozinha industrial. • Construção de mais uma sala de aula. • Melhoria das condições de acessibilidade.
Escola C	• Instalação de grades nas janelas e portas do laboratório de informática, bebedouro na quadra de esporte, bebedouro com filtro e torneiras para a escovação de dentes. • Reforma na rede hidráulica. • Iluminação dos pátios. • Ampliação do muro de proteção. • Instalação de pergolado, bancos e mesas de alvenaria no pátio interno • Realização de serviços de jardinagem. • Instalação de um portão para acesso à quadra • Construção de uma passarela próxima à cozinha para entrega da merenda.
Escola D	• Reforma do refeitório. • Criação da sala de descanso para funcionamento no turno intermediário. • Revitalização dos jardins internos e externos.
Escola E	• Construção de refeitório e espaço para descanso no turno intermediário.

Fonte: Elaboração da pesquisadora a partir dos dados sistematizados dos PPP, 2015 (Anexo 2).

As necessidades de reformas no espaço físico apresentadas pelas EMTI elencam desde pequenas intervenções no espaço físico a obras mais complexas de arquitetura e engenharia. Nas Escolas A, C e D, o coletivo vislumbra a possibilidade de harmonização do espaço por meio da jardinagem, arborização, construção de espaços coletivos de convivência e socialização. Já as Escolas B e E solicitam a construção de espaços imprescindíveis para o acolhimento das crianças em regime de tempo integral: salas de aulas, refeitórios e Sala de Leitura. Reitera-se, ainda, a preocupação com a criação da “Sala de Descanso”, demanda que ressoa nos discursos dos agentes educativos e coordenadores do turno intermediário.

É oportuno que se esclareça, também, que os limites dos espaços físicos das EMTI de Goiânia, aqui sintetizados no estudo das condições materiais (infraestruturais) de cinco

escolas, não são expressões apenas da realidade local. Dados de pesquisas nacionais (BRASIL, 2006a, 2010a) e local (BARRA et al., 2015) fornecem indícios quantitativos e qualitativos que permitem afirmar que as redes públicas de ensino, de forma geral, ainda, precisam ampliar os investimentos na construção ou reformas de prédios escolares que, de fato, contribuam com a humanização e a formação integral dos sujeitos, seja em escolas de tempo integral, seja nas de tempo parcial. Nesse aspecto, é fundamental a garantia do cumprimento da Meta 20 do PNE (2014-2024), referente ao aumento do financiamento para educação pública; e, no âmbito da educação integral, a Meta 6, na Estratégia 6.3, prevê

[...] institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (BRASIL, 2014b).

Nesse sentido, a luta pela garantia das condições materiais da escola pública, na perspectiva da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, deve ser enfrentada a partir e para além do cotidiano escolar. Entre tantas lutas possíveis e necessárias, a disputa política para que o PNE se constitua, de fato, em o plano de Estado para a educação nacional revela-se, na atual materialidade histórica, como grande desafio para àqueles que defendem à escola pública de tempo parcial ou integral como um *locus* privilegiado para a formação científica e cultural das crianças da classe trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pesquisador deve sempre esforçar-se para apreender a realidade total e concreta, mesmo que saiba não poder alcançá-la, a não ser de maneira parcial e limitada [...].

(GOLDMANN, 1985).

Seguindo a perspectiva epistemológica defendida por Goldmann (1985), este estudo fundou-se na ideia de que o processo de pesquisa em educação é um ato complexo e sempre parcial. Essa compreensão exige do pesquisador a humildade teórica e metodológica para reconhecer os limites do sujeito do conhecimento frente à complexidade e dinamicidade do objeto que se quer conhecer, aqui de forma específica, as condições materiais e humanas, objetivas e subjetivas, de implementação da política de ampliação da jornada escolar em cinco EMTI da Rede Pública de Goiânia. Fundamentou-se, ainda, na compreensão de que, na atual materialidade histórica, a escola pública, apesar dos limites e das contradições internas e externas ao processo escolar, é um *locus* privilegiado para a educação formal das crianças da classe trabalhadora, e sintetiza, no Brasil, a luta da sociedade civil em prol de uma sociedade mais igualitária e inclusiva. Luta que se repõe e se atualiza em diferentes contextos e governos, mas que, de forma geral, evidencia que numa sociedade capitalista extremamente desigual, como a brasileira, a defesa da escola pública de qualidade e para todos deve incidir diretamente na garantia das condições para sua efetividade não somente no plano da legislação, mas, principalmente, no plano das políticas educacionais para a escola.

Nessa perspectiva, procurou-se apreender neste estudo, por meio da pesquisa documental, bibliográfica e de campo, as condições de financiamento, de gestão e de organização do trabalho pedagógico, de exercício da docência e de infraestrutura apresentadas pelo sistema público de educação de Goiânia, de modo a garantir a efetividade da política municipal de ampliação da jornada escolar em EMTI. A efetividade foi tratada, em consonância com os estudos de Souza, Gouveia e Scheneider (2011), Scheneider (2012), Gouveia e Souza (2013), como a capacidade financeira, técnica, administrativa e pedagógica que os sistemas de ensino municipais têm de garantir condições equânimes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

O estudo centrou-se em analisar as condições externas à sala de aula, contudo, internas à escola e ao sistema de ensino, as quais estão dialeticamente relacionadas ao processo de ensino aprendizagem, uma vez que se considerou, para fins da pesquisa e da exposição, que a qualidade deste processo, no âmbito da sala de aula, pressupõe a garantia de condições de financiamento, de carreira e formação docente, de gestão e de organização do trabalho pedagógico, bem como, ainda, de infraestrutura educacional. No movimento de pesquisa ficou evidenciado que estas condições se inter cruzam dialeticamente com outras dimensões internas e externas à escola, quais sejam: a responsabilidade por parte do coletivo da escola (gestores, professores, funcionários administrativos) pela elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico com base nos princípios e objetivos da educação integral em EMTI; a organização e gestão do trabalho pedagógico com centralidade na participação e no compromisso ético e político com a aprendizagem discente; a garantia do horário de estudo e de planejamento coletivo; a valorização dos profissionais da educação, na medida em que são eles, na relação professor/aluno/conhecimento, os sujeitos fundamentais para a implementação da política educacional.

Nessa pesquisa posicionou-se, no campo teórico e metodológico, contra a mensuração da qualidade da escola a partir apenas dos resultados do desempenho escolar, bem como da utilização destes mecanismos para responsabilização do professor e da escola. Nesse sentido, assume-se uma posição contrária ao uso do Ideb como expressão única e direta do resultado do processo de ensino-aprendizagem mediado exclusivamente pela relação professor-aluno em sala de aula, ocultando, negando ou desconsiderando as demais condições da escola, do sistema, da sociedade, que também interferem na aprendizagem e no desenvolvimento integral da criança na escola e fora dela.

Essa compreensão fundamenta-se na premissa de “Qualidade Negociada” formulada por Freitas et al (2009) de que a construção de uma escola pública de qualidade, numa perspectiva histórico-crítica, perpassa necessariamente pelo compartilhamento de responsabilidades entre Estado, gestores educacionais, gestores escolares e professores com vistas à construção de uma *práxis* política e pedagógica que reafirme o sentido e a autonomia da escola na condução de percursos e estratégias que propiciem a qualidade do processo ensino-aprendizagem. A “qualidade negociada” defendida pelos autores e referendada nesta tese, caminha na contramão do discurso empresarial e neoliberal de qualidade, o qual é justificado na e por meio da lógica funcionalista de avaliação centrada em testes padronizados de desempenho escolar instituída no Brasil, sobretudo, a partir da década de 1990.

Inicialmente, a pesquisadora “acreditava” que a resposta aos desafios postos para a implementação da política municipal de ampliação da jornada escolar em EMTI estava determinada, especialmente, pela precariedade da infraestrutura educacional, denunciada por professores da Rede e evidenciada em estudos acadêmicos sobre a experiência da RME de Goiânia (SANTOS, 2009; CANELADA, 2011; VALADARES, 2011). Entretanto, no decorrer da pesquisa e da exposição do objeto outras determinações (objetivas e subjetivas) foram sendo evidenciadas, exigindo do sujeito que se atreve a conhecer a desconstrução de ideias *a priori* que, metodologicamente, limitavam o conhecimento da totalidade constitutiva do objeto de estudo. Desse modo, embora os dados e as análises apresentadas, ao longo desta exposição, possibilitem o desenvolvimento de várias sínteses acerca da efetividade da política de ampliação da jornada escolar em EMTI, procurou-se, nestas considerações, centrar-se em aspectos diretamente relacionados aos objetivos e à problemática de estudo anunciados na introdução e reafirmados durante a exposição da presente tese. Assim, entre as sínteses ou confirmações que este estudo permite aferir destacam-se três pelo caráter fundamental que se revestiram no movimento da pesquisa.

- a) **As condições materiais e humanas de implementação da política de ampliação da jornada escolar em EMTI na RME de Goiânia, aprendidas por meio do financiamento, da gestão e organização do trabalho pedagógico, do exercício da docência e da infraestrutura, considerando o referencial teórico adotado neste estudo (BRASIL, 2006a; GOUVEIA, et al, 2011; GOUVEIA, SOUZA, 2013, 2015), favorecem a efetividade da política municipal, contudo, o desenvolvimento da política no cotidiano de cinco escolas, no movimento do prescrito e do vivido, explicitam concepções, percepções, tensões e práticas que, por sua vez, denunciam os limites e os desafios para consolidação da experiência como política de Estado.**

Ao longo de mais de dez anos de implementação da política da SME de Goiânia de EMTI (2005-2016) foi possível apreender que houve avanços importantes no processo de desenvolvimento da política, sobretudo, se tomada como referência para comparação a primeira escola de tempo integral da RME, a “Escola Renascer”, inaugurada de forma emergencial no ano de 2005. Nesse *continuun* de tempo, observou-se, no movimento de implementação das EMTI, os avanços no que se refere, diretamente, à gestão da escola, ao exercício da docência, à infraestrutura escolar e ao financiamento da política, condições consideradas para fins desta exposição como eixos centrais para a análise da efetividade da experiência em curso na RME.

No âmbito das condições de exercício da docência, verificaram-se, institucionalmente, os seguintes avanços: garantia para os professores lotados na EMTI do direito ao horário de

estudo de, no mínimo, quatro horas semanais; possibilidade de realização do planejamento diário e coletivo na escola; cumprimento das horas atividades (1/3 da carga horária semanal) em casa; cumprimento da jornada integral de trabalho numa única EMTI. Estes avanços, frutos, também, das reivindicações da categoria docente, contribuíram para assegurar um coletivo único em período integral na mesma escola com direito ao horário de estudo semanal e planejamento diário, possibilitando em tese mais tempo para o desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico.

No âmbito das condições de gestão das escolas, a garantia de um coordenador pedagógico, eleito pelo coletivo de professores, atuando em regime de tempo integral, com vistas a articular o trabalho docente aos componentes curriculares e às Atividades Específicas representou um avanço significativo na perspectiva de rompimento com a cultura de escola fragmentada em dois turnos diários. A direção das EMTI, por ser ocupada por professores eleitos diretamente pela comunidade escolar e, no caso das escolas investigadas, com experiência na coordenação pedagógica, representou, na perspectiva da gestão democrática, maior possibilidade de articulação entre a dimensão pedagógica e administrativa na gestão das EMTI.

A garantia de que todos os alunos matriculados nas EMTI cumpram sistematicamente uma jornada escolar de nove horas diárias de atividades escolares (intercaladas entre aulas dos componentes curriculares nacionais e as Atividades Específicas) ministradas por 100% de professores licenciados, sendo 91,7% concursados, se comparada à realidade brasileira (BRASIL, 2010a) e local (BARRA et al., 2015), expressa um avanço significativo para a implementação da política municipal tanto para a formação das crianças como para o exercício da carreira docente. Esta realidade diferencia-se, em grande medida, das diretrizes do Programa Mais Educação, principal política de indução da ampliação da jornada escolar no ensino fundamental em vigor no país, em que as atividades de integralização do currículo escolar na perspectiva da educação de tempo integral são ofertadas por voluntários sem vínculos trabalhistas com as secretarias de educação.

No âmbito do financiamento, o recebimento de recursos direto à escola, por meio do Fundeb/FNDE e do Programa Mais Educação, imprime mais autonomia ao Conselho Escolar e ao diretor (no caso das escolas investigadas mais ao diretor) para definir as despesas (capital e consumo) condizentes com as demandas e ações definidas nos projetos político-pedagógicos das escolas. Nesse aspecto, considera-se que nos PPP estudados para fins desta pesquisa, observou-se que houve a tentativa de a escola articular as dimensões pedagógicas e administrativas nas ações de aplicação dos recursos municipais e federais. Este aspecto deve

ser considerado, pois, nacionalmente, o PPP está sendo substituído por planejamentos estratégicos e gerenciais de cunho empresarial (FONSECA, 2009).

Além disso, detectou-se o reconhecimento da comunidade local acerca da importância da escola de tempo integral, reiterado nas percepções dos sujeitos da pesquisa e materializado na procura por vagas nas EMTI. Esse fato pode ser considerado como um indício dos avanços institucionais no processo de implementação da política.

Mesmo considerando que no período de dez anos houve avanços nas condições de implementação da política municipal faz-se necessário tensionar as contradições que cotidianamente desafiam a continuidade da experiência. Assim, em meio ao movimento complexo e contraditório de analisar uma experiência educacional tomando como referência o prescrito e o vivido, os desafios não podem ser ocultados e, sim, tensionados teórica e metodologicamente para que os avanços alcançados não sejam diluídos em meio às contradições que evidenciam os limites da política municipal e das práticas escolares imersas na cotidianidade.

Nos dez anos de implementação da política da SME de Goiânia, as condições infraestruturais das EMTI, *locus* da pesquisa de campo, avançou pouco no que se refere à garantia de espaços físicos adequados às aulas, às refeições, ao descanso, à pesquisa, à cultura, ao esporte e ao lazer, portanto, para o desenvolvimento das atividades estruturantes da proposta curricular da educação em tempo integral na RME. Essa realidade é desafiadora, haja vista que, em consonância com os dados apresentados na Parte I desta tese, a totalidade das atividades de integralização da jornada escolar nas EMTI acontecem no espaço físico das escolas, principalmente, na sala de aula.

As improvisações e adaptações no uso dos espaços físicos e equipamentos, indicadas como problema nos documentos da SME (2006), nos estudos de Santos (2009), Valadares (2011) e Silva (2015) e apreendidos nesta pesquisa, são desafiadores à implementação da proposta em condições de qualidade. Esses desafios podem ser materializados nas salas de aulas transformadas em refeitórios, dormitórios, salas de jogos ou “castigos”; a biblioteca que passou a ser sala de aula, canto de dormir, sala de descanso, estudo e planejamento coletivo dos professores; as tendas nos pátios convertidas em auditórios, salas de aulas, locais de lazer e de convívio coletivo; a quadra coberta que foi adaptada para servir como sala de aula, refeitório e, assim por diante. Tratam-se, portanto, de adaptações e usos do espaço físico existente que reforçam e legitimam, junto à comunidade escolar, a ideia de improvisação no processo de implementação da política.

O pouco investimento financeiro, na fase de implantação e implementação da política, na reforma estrutural do prédio escolar das EMTI leva-se à inferência de que a provisoriedade e a improvisação nos usos dos espaços físicos são características estruturantes da experiência de educação de integral na RME de Goiânia. Essa realidade, no movimento do prescrito e do vivido, do oficial e do instituído, vai sendo confirmada, teórica e empiricamente, e revelando que o aparente “descuido” com o espaço físico torna-se emblemático para compreender os desafios e limites da política de EMTI no contexto das políticas públicas nacionais para educação de tempo integral.

No âmbito do financiamento da política de ampliação da jornada escolar nas EMTI, mesmo considerando o avanço na legislação nacional ao prever recursos específicos para o custeio das experiências de educação de tempo integral na escola básica (BRASIL, 2012b, 2012c) e o valor do custo-aluno na EMTI da RME de Goiânia superior a média nacional (BRASIL, 2015b), ainda se faz necessário por meio de um planejamento de gestão da cidade e do sistema a garantia de recursos financeiros para custear o funcionamento e manutenção das EMTI em curto, médio e a longo prazo. Nesse sentido, é importante observar que os gestores da política municipal (E3, E4, E5, E6) são unânimes em afirmar que a SME não dispõe de condições financeiras, em curto prazo, para expansão da política. Esses sujeitos, mesmo não sabendo informar o montante de recursos financeiros aplicado no desenvolvimento da política municipal de ampliação da jornada escolar no ano de 2015 e a previsão orçamentária para 2016, afirmaram incisivamente que não havia recursos públicos municipais suficientes e disponíveis para a expansão da política em 2016.

A ausência de previsão de dotação orçamentária para sustentabilidade financeira da EMTI, até mesmo em curto prazo, instiga a pensar-se na possibilidade de descontinuidade da política, uma vez que, conforme frisou a diretora de administração educacional (E5), o funcionamento e a manutenção da EMTI é 50% superior a uma escola de tempo parcial, valores pensados a partir do custo aluno/ano, portanto, “[...] impossíveis de serem arcados pela prefeitura de Goiânia no momento de grande expansão da educação infantil”. Verificou-se que nos PPA e nas LDO da Prefeitura de Goiânia, instrumentos importantes de gestão dos recursos orçamentários públicos, desde 2005, não constam receitas destinadas especificamente ao financiamento das escolas de tempo integral. Fato que, por um lado, denuncia a ausência de planejamento e, por outro, a dificuldade de se conhecer os valores financeiros aplicados na implantação, manutenção e funcionamento da política de EMTI.

A ausência de planejamento financeiro e de publicização do orçamento (receitas e despesas), anual e plurianual, destinado especificamente ao custeio da EMTI expressa, por um

lado, a lógica reiterada no Brasil, por parte dos gestores públicos, de negação da cultura do planejamento na gestão das políticas educacionais (SAVIANI, 2013) e, por outro, oculta as fontes e os valores financeiros (receitas) a serem aplicados, dificultando, intencionalmente ou não, o acompanhamento e o controle social da aplicação dos recursos para manutenção da educação municipal. A dificuldade de acesso aos dados do financiamento da EMTI, junto ao FMMDE/SME, em contraposição à facilidade de se obter documentos e informações acerca da proposta pedagógica para o ensino fundamental em escolas de tempo parcial e integral na Diretoria Pedagógica/SME, evidencia que o financiamento, ainda, não é entendido pelos gestores públicos como objeto de domínio público e como uma dimensão importante da gestão democrática e pedagógica do sistema de educação e da escola pública.

Outro aspecto que possibilita compreender os desafios para consolidação da política da EMTI são as alterações e descontinuidades nas orientações e nas ações de implementação da proposta. Desde 2006, a SME formulou três principais documentos (GOIÂNIA, 2006, 2009, 2015) que demarcaram mudanças nas orientações para organização e gestão do trabalho pedagógico nas EMTI. Apesar de proporem alterações, esses documentos têm em comum a defesa da ampliação da jornada como pressuposto a para melhoria do processo ensino-aprendizagem; a articulação entre a proposta de EMTI com os princípios e concepções que orientam o ensino fundamental organizado em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano; o entendimento de que a permanência da criança em tempo integral na escola contribuiu para protegê-la ou acolhê-la, livrando-a, por conseguinte, dos perigos da vida contemporânea na cidade e na família.

As mudanças nas orientações ocorreram não apenas em períodos de transições de governos, mas também dentro de uma mesma gestão da Cidade e da SME. Esse fato pode ser explicado, por um lado, pela ausência inicial de um planejamento norteador do processo de implantação e implementação da política, conforme analisado no primeiro capítulo, Parte II, desta tese, por outro, pela lógica de descontinuidade que orienta a relação dos governos (municipais, estaduais e federal) com as políticas públicas, sobretudo, às voltadas para a educação básica (FREITAS, 2012).

Mesmo considerando que, no período de dez anos, a SME de Goiânia sistematizou três documentos orientadores da política municipal, ainda, observou-se que no cotidiano escolar, em consonância com os estudos de Santos (2009), Valadares (2011), Silva (2015) e Barra et al. (2015), há o desconhecimento acerca da existência destes documentos que materializam a proposta oficial/prescrita para EMTI. As mudanças na escrita dos documentos orientadores da proposta, quase sempre apresentadas no final da gestão de um prefeito e, já no início de outra

gestão, torna-se objeto de reformulação faz com que os professores, diretores e coordenadores desenvolvam a percepção de que “não há proposta escrita apenas falada” e que esta, provavelmente, também será modificada.

A descontinuidade de orientações e de propostas, na mediação entre o prescrito e o vivido, contribuiu para reforçar as percepções dos professores acerca da improvisação da política, justificando, por meio de discursos e práticas reiteradas no cotidiano escolar, o desconhecimento da política da SME e, principalmente, os objetivos e as finalidades das EMTI. Nesse contexto, na maioria das vezes, o que orienta o desenvolvimento da proposta são as práticas cotidianas imitadas e repetidas com vistas à garantia do cumprimento formal das prescrições repassadas, sobretudo, pelos apoios pedagógicos nas visitas de acompanhamento *in loco* às escolas.

O desconhecimento da proposta que, por sua vez, é justificado pelas “constantes” reformulações, em certa medida, legítima, no cotidiano escolar, a resistência e a desmobilização dos professores à implementação da política. A resistência se dá de forma velada na negação do cumprimento do horário de estudo, de planejamento coletivo; na repetição e reprodução de crenças (juízos de valor) sobre os alunos e a escola pública. Ações que, contraditoriamente, nos limites da cotidianidade, podem justificar/naturalizar a ideia de que a escola de tempo integral, como espaço de atendimento às crianças pobres, não tem como ser de qualidade. A resistência, velada ou explícita, evidencia ainda a crença de que a política de EMTI, por ser considerada, improvisada e descontínua. Assim, a qualquer momento, ou a partir de qualquer medida (decreto ou portaria), a proposta pode ser alterada, descaracterizada ou modificada por uma “nova” resposta inovadora e confrontadora dos desafios da aprendizagem e da permanência da criança na escola pública de ensino fundamental.

Os sujeitos da escola, assumindo ou resistindo, buscam, no cotidiano, respostas imediatas para lidar com as orientações da SME e com a rotina do trabalho pedagógico e administrativo nas EMTI, conforme a realidade imediata, percebida ou ocultada, mas, vivida nas práticas cotidianas. Diante disso, a proposta vai sendo reinventada, modificada e implementada pelos professores, coordenadores, diretores, funcionários administrativos, no movimento intenso e contraditório característico da vida cotidiana. Segundo Patto (1993, p. 124), é no cotidiano que os indivíduos colocam “[...] em funcionamento todos os seus sentidos, as capacidades intelectuais e manipulativas, sentimentos e paixões, ideias e ideologias”, num processo dinâmico de adesão e de resistência.

A partir da análise do prescrito e do vivido é possível afirmar-se que, em grande medida, a resistência dos professores à proposta de EMTI na RME está também intrinsecamente relacionada à resistência dos professores à organização do ensino fundamental em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Para os sujeitos da pesquisa, a promessa anunciada, desde 1998, de que a escola em ciclos contribuiria para melhoria dos processos de alfabetização e de aprendizagem discente não se cumpriu. Para eles, nos dezoito anos de Ciclos na RME (1998-2016), no âmbito pedagógico, o que ocorreu na “prática” foi à implementação de uma política de aprovação automática dos alunos e, como consequência direta desta política, está à perda da autoridade do professor para avaliar ou reprovar o aluno. Dessa forma, as resistências, evidenciadas nas falas cotidianas, nas repostas aos questionários da pesquisa, nas ações e percepções dos professores e gestores escolares, captadas no movimento da pesquisa de campo, tensionam e situam, no âmbito desta tese, o debate acerca dos objetivos e das finalidades da escola pública de ensino fundamental da RME de Goiânia, seja de tempo integral ou parcial, principalmente no que se refere à garantia da apropriação pelas crianças dos conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade.

Se há, por um lado, nas EMTI avanços nas condições de gestão da escola no que se refere à eleição direta do diretor e do coordenador pedagógico e à garantia de que estes sujeitos cumpram uma jornada integral de trabalho numa única escola, o que teoricamente favoreceria a gestão do trabalho pedagógico, por outro, há também o afastamento, principalmente, do diretor da organização, acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico. O foco da ação do diretor nas EMTI restringe, na maioria das vezes, na gestão administrativa e financeira da EMTI, bem como na gestão dos usos dos espaços físicos, em especial, durante o turno intermediário.

A gestão dos espaços físicos, o controle disciplinar do aluno (nas atividades externas à sala de aula) e os conflitos e tensões oriundos das improvisações e adaptações dos tempos e espaços nas EMTI consomem uma grande parte do tempo de trabalho do diretor. Diante disso, o trabalho do diretor vai sendo constituído em consonância com as urgências e emergências cotidianas, quase sempre desarticuladas da reflexão e do debate em torno dos objetivos e das finalidades da escola pública de tempo integral. Em meio aos limites da rotina diária, o trabalho pedagógico, expresso na relação professor, aluno e conhecimento, não cabem no cotidiano dos diretores.

As orientações para organização do trabalho pedagógico nas EMTI (GOIÂNIA, 2008a, 2014b, 2015a) avançam ao assegurarem o direito do professor ao horário de estudo e de planejamento coletivo diário. Entretanto, observou-se que o não cumprimento dos tempos

e espaços de estudo e de planejamento seja: para atender às demandas do atendimento à criança em regime de tempo integral (fator interno à escola); para suprir a ausência de professores em virtude de atestados médicos ou em decorrência de licenças (fator externo à escola); por causa da precariedade dos espaços físicos que dificultam a concentração, o estudo e o planejamento; em face da negação, objetiva e subjetiva, do professor e da gestão da escola no cumprimento destes horários, interferem na implementação da política municipal. Pois, o desafio histórico de converter a lógica e as práticas pedagógicas estruturantes do funcionamento das escolas de tempo parcial em tempo integral exige intencionalidade política e pedagógica que, por sua vez, envolve estudo, reflexão, discussão, pesquisa e avaliação. Daí a importância de o tempo de estudo e de planejamento coletivo se consolidarem como constitutivo do trabalho pedagógico e da docência na educação básica e, em especial, na EMTI. Este movimento possibilitaria ao coletivo de professores pensar/problematizar os desafios e as possibilidades didático-pedagógicas para além da cotidianidade, portanto, acima das contingências e do imediatismo da vida cotidiana, a fim de instituir uma *práxis* pedagógica que caminhe na contramão da lógica da descontinuidade e da improvisação que orientam as políticas educacionais para a escola pública, cuja experiência de Goiânia é um emblema.

Outro desafio para implementação da política da SME está na pouca compreensão e adesão, por grande parte de professores, coordenadores e diretores, das orientações curriculares para EMTI de 2015 (GOIÂNIA, 2015a) que instituíram, em substituição às oficinas, as Atividades Específicas, ministradas de forma intercalada com os componentes nacionais obrigatórios (Base comum nacional), como pressuposto metodológico para integralização da carga horária do aluno e do professor. Observou-se que os documentos da SME (GOIÂNIA, 2014b, 2015a) que regulamentam esta forma de organização curricular não foram considerados, pelo conjunto de professores, coordenadores e diretores, esclarecedores para o desenvolvimento efetivo da atividade.

Nesse sentido, para o professor a obrigatoriedade de oferecer, no mínimo, uma Atividade Específica para cumprir a jornada integral de trabalho foi uma tarefa complexa e difícil, uma vez que, de acordo com as orientações da SME, estas atividades, necessariamente, têm que ter como eixos metodológicos a dança, a fotografia, a música, o teatro, a leitura, a escrita etc. Essa proposta de reorganização do currículo na EMTI, prescrita pela gestão da SME, por um lado, nega as especificidades da formação inicial ou estabelecer que, o professor licenciado em história, matemática, pedagogia, letras, educação física, ciências ou geografia tem “habilidades e capacidades” para trabalhar com estes eixos metodológicos, por outro,

retira da criança a possibilidade estética de ter aulas de Dança, de Teatro, de Música, de Artes com um professor licenciado nestas áreas do conhecimento. Assim, contraditoriamente, no espaço da EMTI, nega-se da criança o direito a uma educação integral que articule, no âmbito da escola de tempo integral, a formação científica, política, cultural, artística e estética.

A SME de Goiânia, ao instituir a jornada integral do professor em uma única EMTI reduziu em 50% o quantitativo de professores lotados nestas escolas. O critério para permanência do professor numa EMTI foi o tempo de trabalho na Rede, seguido pelo tempo de trabalho na escola e com habilitação para ministrar os componentes curriculares obrigatórios nos Ciclos I e II. Conforme apresentado no segundo capítulo da Parte II desta tese, o quadro de professores das EMTI investigadas ficou composto majoritariamente por (65%) de professores pedagogos, 10% de professores de Educação Física, 10% professores de Língua Inglesa. Esse coletivo ficou responsável por desenvolver, na perspectiva da integralização do tempo integral, os componentes curriculares (língua portuguesa, história, geografia, ciências, artes, matemática) e as Atividades Específicas.

As particularidades epistemológicas relativas à formação inicial dos professores não foram consideradas pelos gestores da política educacional para definição dos critérios de lotação e permanência do professor na EMTI (GOIÂNIA, 2014b). Em algumas situações observadas, o professor, ao deparar-se com a obrigatoriedade de ter de planejar uma Atividade Específica sem, contudo, dominar a metodologia a ser desenvolvida, recorre às práticas já implementadas (com sucesso ou não) pelos colegas. E, assim, mesmo com alguns tensionamentos e resistências, explícitas e implícitas, no ano de 2015, a nova orientação curricular foi sendo implementada pela SME de Goiânia, desconsiderando as especificidades referentes à formação inicial do professor e, também, o direito de a criança usufruir dos tempos e dos espaços que, de fato, contribuam para sua formação integral, portanto, cognitiva, política, ética, socioafetiva e estética.

Dessa forma, as condições de gestão, de infraestrutura educacional, de trabalho docente e de financiamento apreendidas no movimento da pesquisa documental, bibliográfica e de campo, apesar de apresentarem avanços importantes ao longo de uma década de implantação da experiência, no tensionamento do prescrito e do vivido, revela uma realidade que permite que se afirme, como síntese, mesmo que provisória, que apesar do sistema de educação de Goiânia ter avançado no asseguramento das condições materiais e humanas para a efetividade da política municipal de ampliação da jornada escolar em EMTI ainda precisa superar desafios de ordem objetiva e subjetiva na perspectiva de garantir as “[...] condições equânimes para as trajetórias escolares” (GOUVEIA, SOUZA, 2013, p. 852).

Nesse sentido, faz-se necessário também situar de forma problematizadora o debate acerca da finalidade da escola de tempo integral da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Assume-se, com base numa perspectiva histórico-cultural de educação e sociedade, que a escola pública, em seus limites e desafios numa sociedade extremamente eivada de desigualdades, deve representar para os amplos setores da classe trabalhadora um *locus* privilegiado de formação integral, no diálogo profundo e interdisciplinar com as ciências, artes, cultura, política, esporte e lazer.

- b) No cotidiano das EMTI , há uma percepção generalizada entre os sujeitos da pesquisa (diretores, coordenadores, professores e funcionários administrativos) de que a finalidade da escola de tempo integral é o atendimento às crianças pobres. Essa percepção caminha na contramão do debate acerca do direito social à educação de tempo integral e da escola de tempo como *locus* privilegiado para apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.**

Há no imaginário coletivo nacional a crença, muitas vezes reforçadas pelas próprias políticas educacionais, de que a escola pública, principalmente, a escola de tempo integral tem por finalidade o atendimento, se não único, prioritário às crianças pobres (ARROYO, 1988; ALGEBAILLE, 2004). Essa crença, em grande medida, contribuiu para ultrageneralizar a percepção de que para o atendimento destas crianças, filhos da classe trabalhadora, genericamente denominados de “pobres”, qualquer escola serve, tendo-se em vista as inúmeras carências e necessidades destes sujeitos e de suas famílias (PATTO, 2010, LIBÂNEO, 2012, 2014). Com base nesta concepção, implementam-se projetos, programas em que fica explicitado (nos discursos e nas ações cotidianas) a defesa genérica de que é melhor a criança permanecer um tempo maior numa escola improvisada tanto física como pedagogicamente ao invés de ficar “desprotegida” na família e na sociedade.

Mesmo apresentando indícios que instigam à problematização acerca das finalidades da EMTI, as percepções dos sujeitos (professores, gestores escolares, funcionários administrativos), imersos na cotidianidade, reiteram a lógica, mesmo quando se colocam contrários a ela, de que estas escolas cumprem o papel social de acolhimento e de proteção social às crianças pobres. E que, portanto, ao invés de assegurarem as condições para que os alunos se desenvolvam integralmente por meio da apropriação dos conhecimentos produzidos e sistematizados pela humanidade, “facilitam” as trajetórias escolares mediante a aprovação automática e a banalização do processo ensino-aprendizagem.

É contraditório observar que ao apresentarem esta crítica estes sujeitos não se colocam também na posição de responsáveis para desconstrução, manutenção ou superação desta

realidade, ao contrário, em suas percepções e ações cotidianas reiteram e reproduzem a ideia funcionalista de que a escola pública, principalmente, a de tempo integral, tem por finalidade o atendimento às crianças pobres ou em situação de vulnerabilidade social, desconstruindo também o sentido político de escola como um *bem comum*, portanto, de todos, independente da classe social, do gênero ou da diversidade étnico-cultural.

Esta percepção, particular, imediata e contingente acerca finalidade da escola, num contexto caracterizado pelo uso da escola para alívio ou ocultação da pobreza e das desigualdades sociais (ALGEBAIL, 2004; EVANGELISTA, 2014), contribuiu para justificar e, essencialmente, naturalizar a condições materiais e humanas apresentadas pelo sistema e pela escola para a permanência da criança em tempo integral. Nessa perspectiva, o caráter assistencialista da escola de tempo integral, atrelado à ideia de proteção social, sobrepõe-se à função precípua da escola de transmissão do conhecimento, fenômeno presente na história da educação de tempo integral no Brasil (PARO, 1998, BRANDÃO, 1998, 2012; LIBÂNEO, 2014;). Esta postura, se não for tensionada com fins de superação, conduz a preconceitos e ultrageneralizações em relação ao papel social da escola pública na sociedade contemporânea. Em situações registradas nas EMTI, observou-se a utilização dessa lógica para manter os estereótipos acerca das crianças atendidas e em relação à natureza e à finalidade da escola, favorecendo, em grande medida, o “caráter” de provisoriedade da política.

No âmago desta generalização reside um pensamento funcionalista de escola e de educação que se sustenta e se reproduz na ocultação ou na negação do sentido da escola pública como um *bem público*, portanto, de todos, e das suas finalidades como espaço prioritário e, para muitas crianças, único de apropriação de conhecimento no campo das ciências, artes, cultura, ética e estética. A ideia da escola como lugar de acolhimento e proteção não é “algo” apenas ligado à percepção de professores imersos na cotidianidade, mas está organicamente articulada às políticas educacionais para o ensino fundamental implementadas no Brasil, sob a orientação do Banco Mundial, a partir da década de 1990, a fim de aliviar a pobreza por meio da inclusão e permanência das crianças pobres na escola, tendo como principal eixo a implementação “de um currículo instrumental ou de resultados”, que exija das crianças o domínio de conteúdos mínimos a serem cobrados em testes padronizados, distanciando-se da compreensão de escola como *locus* de ensino-aprendizagem de ciências e de cultura (LIBÂNEO, 2014).

A clareza quanto à finalidade da escola é um aspecto central para efetividade de uma política pública que tem como horizonte a formação integral dos sujeitos. Pois, como afirma

Libâneo (2014), são os objetivos e a concepção acerca da finalidade da escola que orientam as políticas e as diretrizes educacionais, incidindo

[...] diretamente no projeto pedagógico, no currículo, nas formas de organização e gestão, na formação continuada de professores, nos modos de assistência pedagógica aos professores, na dinâmica da sala de aula, nas formas de avaliação do sistema, na avaliação escolar, etc. (LIBÂNEO, 2014, p. 41).

Frente a esta lógica, é necessário compreender e lutar por uma escola pública que se constitua, no plano legal e real, como um patrimônio a ser socializado e assegurado por e para todos, independente da classe social, gênero e etnia. Porém, no Brasil, de acordo com dados do IBGE (BRASIL, 2014e), 90% dos usuários das escolas públicas de ensino fundamental são crianças da camada social E¹, portanto, oriundas de famílias cuja sobrevivência material vem do trabalho assalariado. Para essas crianças a escola, de tempo parcial ou integral, representa uma possibilidade, muitas vezes única, de ter acesso aos bens culturais e materiais produzidos socialmente pelos homens.

Nesse sentido, entende-se que a escola pública tem um papel significativo na educação formal das crianças da classe trabalhadora e que, por isso, deve situar seus objetivos, finalidades e práticas pedagógicas para além do acolhimento e da proteção social. Como afirmava Gramsci (1968), ao invés de produzir “facilidades”, a escola para os filhos dos trabalhadores, tem de propiciar, por meio de uma rotina rigorosa de estudo, à disciplina da mente e do corpo para que a criança aprenda e se desenvolva integralmente, elevando-se à condição de dirigente. Pois, nas sociedades capitalistas contemporâneas o domínio do conhecimento científico-tecnológico configura-se, como afirma Saviani (2013), em um meio de produção fundamental para inserção do homem no mundo do trabalho e da cultura na perspectiva de transformação/superação da sociedade de classes, movimento que, mesmo reconhecendo as contradições internas e externas à escola, permite nutrir a classe trabalhadora de conhecimentos que lhes propicie autonomia intelectual e política.

Ao defender esta finalidade, reitera-se a importância de se pensar e implementar uma proposta de escola pública, conforme orienta Gramsci (1968, p. 120), em que as crianças da classe trabalhadora tenham a possibilidade intelectual, política, estética e ética de se constituírem integralmente como seres sociais capazes “[...] de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”, incidindo diretamente na formação acadêmica e política destes

¹ Famílias cuja renda, no ano de 2015, atingiu até dois salários mínimos, aproximadamente, R\$ 1.576,00 (BRASIL, 2014e).

sujeitos, possibilitando-lhes condições cognitivas, sociais, estéticas e éticas para o desenvolvimento integral, na acepção de Gramsci, *omnilateral*.

Assim, em contraposição à lógica de precarização da escola e do ensino público, defende-se que a escola, que tem como função precípua a formação integral das crianças deve propiciar por meio das ciências, das artes, da cultura, da linguagem que estes sujeitos adquiram conhecimentos que lhes permitam romper com a lógica funcionalista, arraigada e reproduzida cultural e cotidianamente por meio de práticas formais e informais de educação. Essa lógica conduz a classe trabalhadora, seja na condição de professor ou de aluno, a se iludir/encantar com a retórica de que o importante é ter uma escola que acolhe e não que ensina. Evidente que, o acolhimento também pode fazer parte da rotina da escola, porém, essa dimensão não deve sobrepor a função fundante da escola moderna de transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e sintetizados por meio dos conteúdos de ensino, ou seja, conteúdos escolares. Para Libâneo (2014),

A não valorização dos conteúdos científicos e dos processos pedagógico-didáticos pelos quais se possibilita aos alunos o desenvolvimento das capacidades intelectuais acaba levando a formas de exclusão social dentro da própria escola, o que se contrapõe aos objetivos enunciados nas políticas educativas de respeito e atendimento à diversidade social (LIBÂNEO, 2014, 53).

Nas EMTI investigadas, o debate acerca das finalidades da escola de tempo integral não faz parte da pauta de estudo e de reflexão teórica e prática seja nos horários de planejamento coletivo, seja nos momentos de estudo. Nas queixas cotidianas dos professores, diretores, coordenadores e funcionários administrativos, quase sempre movidas por percepções individuais, ficou evidenciada a crença de que a SME e as famílias querem que as EMTI sejam espaços de proteção social e acolhimento das crianças em contraposição à ideia da escola como *locus* do conhecimento. Entretanto, as práticas reproduzidas cotidianamente por estes sujeitos, no limite de suas contradições como sujeitos individuais e coletivos, também coadunam com a lógica funcionalista que (intencionalmente ou não) justifica e reproduz a escola como espaço de alívio e proteção da pobreza. Contra esta lógica, no entanto, há a advertência de que “[...] fora de uma visão de escola voltada para o conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades intelectuais, é inútil falar em ampliação da jornada escolar” (LIBÂNEO, 2014, p.56).

Na política de EMTI da Rede Pública Municipal de Goiânia, o desafio de se pensar os sentidos e as finalidades da escola pública de tempo integral estão postos tanto para os

gestores do sistema como para os sujeitos da escola (diretores, coordenadores, professores e funcionários administrativos) nas seguintes dimensões: na definição do currículo das escolas; na lotação dos professores para o desenvolvimento deste currículo; na organização dos tempos e espaços físicos para aprendizagem; no tensionamento diário das percepções e das práticas escolares carregadas de juízos de valores e preconceitos em relação à criança da classe trabalhadora, legitimadas e reproduzidas, individual e coletiva, cotidianamente. Trata-se de um movimento que, conforme analisa Freitas (2009), exige o compartilhamento de responsabilidades entre o governo municipal, o sistema de ensino, a gestão da escola, os professores e os funcionários administrativos, bem como um enfrentamento constante às concepções e às práticas que, intencionalmente ou não, trabalham na contramão da qualidade da escola pública.

Nesse sentido, reafirma-se que há que se considerar a importância da efetivação de uma educação integral em tempo integral em Goiânia e no Brasil que, de fato, contribua com a formação *omnilateral* das crianças e adolescentes, ou seja, que desenvolva todas as potencialidades humanas destes sujeitos por meio das ciências, da cultura, das artes, da linguagem, do trabalho, da ética e da estética. Nesse processo, faz-se necessário o tensionamento das práticas cotidianas desenvolvidas nas escolas e nas salas de aulas, a partir e para além da realidade local. Portanto, é importante compreender as particularidades da realidade investigada articulando-a a totalidade das políticas educacionais em curso no país e no mundo.

c) A política de ampliação da jornada escolar em EMTI na RME de Goiânia articula-se também ao movimento nacional das políticas para qualidade da escola pública, implementadas a partir de 2000, mediadas por ações (programas, projetos) de educação de tempo integral.

Na contemporaneidade, a ampliação do tempo escolar tem sido apresentada como uma das soluções possíveis para a tão desejada e anunciada qualidade do ensino público. O debate em torno da educação integral de tempo integral não é recente na história da educação do Brasil, contudo, nas últimas duas décadas vêm ganhando destaque no cenário das políticas para a qualidade do ensino fundamental, impulsionando diversas experiências de ampliação da jornada escolar nas redes públicas de educação em diferentes regiões brasileiras. A realidade de Goiânia apreendida nessa pesquisa também pode ser considerada como um emblema deste movimento nacional instaurado, sobretudo, a partir de 2000.

Isto posto, mesmo considerando que esta pesquisa se constituiu em um estudo de caso acerca das condições humanas e materiais de implementação da política municipal de ampliação da jornada escolar em EMTI, a partir do estudo de cinco escolas no ano de 2015, salienta-se que as particularidades do objeto investigado não estão deslocadas da realidade nacional para educação de tempo integral. A compreensão de que a escola de tempo integral é para o atendimento às crianças pobres, tão incisiva na experiência de Goiânia, remonta à história da luta pela educação de tempo integral no Brasil, perpassando pela experiência de Anísio Teixeira na Bahia (década de 1950), de Brizola e Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro (década de 1980) e nas experiências de CAIC'S no governo Collor de Melo (década de 1990).

Atualmente, no Brasil, há um consenso entre as diferentes esferas de governos (municipais, estaduais e federal) de que a educação de tempo integral é uma alternativa para melhoria dos resultados da aprendizagem na educação básica e, conseqüentemente, resultante da qualidade da escola pública. Esse consenso consubstanciado ao apelo das famílias por mais vagas em instituições de atendimento em tempo integral justifica, em grande medida, a implementação de políticas e programas para fazerem face a essa demanda, mesmo que se estruturam na utilização de prédios improvisados e na precarização do trabalho docente, entre outros aspectos que revelam o antagonismo entre o discurso sobre a qualidade e as políticas públicas em curso no país nas últimas décadas.

Na concepção de Libâneo (2014), há uma ideia generalizada, tanto na sociedade civil como na sociedade política, de que “[...] as escolas de tempo integral irão redimir a educação brasileira de seus males” ao garantirem mais tempo às crianças na escola. Contudo, há que se problematizar incisivamente qual é a concepção de educação integral em evidência, quais são as condições (materiais e humanas) de implementação e a quem se destina a escola de tempo integral tanto em Goiânia como nas demais cidades e estados brasileiros. Esses aspectos sintetizam (objetiva e subjetivamente) os desafios a serem enfrentados pelos governos nas diferentes esferas de gestão pública, se, de fato, quiserem implantar uma política de educação integral em escolas de tempo integral como premissa para formação integral das crianças e dos jovens. Pois, formar integralmente um sujeito, nos limites de uma sociedade de classes, exige uma intencionalidade política e pedagógica que articule, a partir e para além do cotidiano escolar, os meios (condições materiais e humanas) aos fins educacionais da escola (à formação humana em sua integralidade).

No contexto da educação de tempo integral ainda há um longo processo a percorrer para converter discursos e textos legais e oficiais em realidade, sobretudo no que se refere à escola de tempo integral como direito público das crianças. Em conformidade com os estudos

críticos no campo da educação defende-se, nesta tese, que uma escola que tenha por objetivo e finalidade a formação integral das crianças, necessariamente, deve desenvolver um currículo centrado na formação cultural e científica dos alunos. Para tanto, é imprescindível o conhecimento e a intencionalidade político-pedagógica na relação professor/aluno/conteúdos de ensino em sala de aula, mas, também, o asseguramento, no âmbito da gestão e organização do trabalho pedagógico, do exercício da docência, da infraestrutura educacional e do financiamento público, das condições materiais e humanas para o desenvolvimento da política em condições de qualidade.

De forma geral, é possível afirmar, analisando o mapa das políticas de ampliação do tempo escolar em curso no país (BRASIL, 2010a), que há muito a ser percorrido para efetivação da Meta 6 do PNE 2014, uma vez que, o cumprimento desta meta, assegurando as condições para oferta de um ensino de qualidade, exigirá: a ampliação dos valores atualmente aplicados na oferta da educação de tempo integral; a garantia da gestão democrática da escola pública; a implantação de políticas de formação, valorização e profissionalização docente; a reforma estrutural nos prédios escolares para atendimento às especificidades da ampliação da jornada escolar. Nesse sentido, é imprescindível a luta da sociedade civil para o cumprimento da Meta 20 de financiamento do Plano e, concomitantemente, contra a aprovação da Proposta de Emenda à Constitucional (PEC) n. 241 (BRASIL, 2016d), que limita, tomando como referência o exercício de 2016, por “vinte exercícios financeiros”, as despesas públicas do Estado brasileiro, entre elas, situam-se as com educação, saúde e assistência social. Portanto, essa PEC, caso seja aprovada pelo Congresso Nacional, incidirá diretamente nos recursos financeiros estruturantes ao cumprimento das metas e estratégias do PNE, secundarizando ou ocultando, as condições materiais e humanas para efetiva qualidade da escola pública, seja de tempo integral ou parcial.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, M. A. S. avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.

ALAVARSE, O.; BRAVO, M.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

ALGEBAIL, E. B. *Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

AMARAL, N. *Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2012.

_____. O Fundeb em uma perspectiva comparada com o financiamento da educação básica nos países da OCDE e do BRICS. *Em Aberto*, Brasília, v. 28, n. 93, p. 101-117, jan./jun. 2015, p. 67-83.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? In: Revista da *FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

APUCARANA. *Passos para Implantar a Educação Integral*. Apucarana: Secretaria Municipal de Educação de Apucarana, 2012.

ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 3-10, maio 1988.

_____. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. *Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso. 2012. p. 33-45.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO – FINIDUCA. *Por que a União deve Complementar o CAQi no PNE?* Nota Técnica n. 01/2013, p. 3-4. Disponível em: www.redefinanciamento.ufpr.br/nota1_13.p. Acesso em: 03 out. 2015.

AZANHA, J. M. P. O Estado do cotidiano: alguns pontos a considerar. In: *Cadernos CERU*, n. 5, Série 2, São Paulo, 1994.

AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 49-71, set./2002.

BARBOSA, J. M. O Programa Mais Educação e os territórios educativos: o mito das cidades educadoras. *Seminário Anpae: Anais*, 2013. Disponível em: www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JohnMateusBarbosa-ComunicacaoOral-int.pdf. Acesso em: 08 fev. 2016.

BARRA, V. M. L. Tempo e espaço na escola de tempo integral de Goiânia: traços de um projeto educacional contemporâneo. In: BARRA, V. M. L. (Org.). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: Gráfica UFG, 2014b. p. 115-142.

BARRA, V. M. L.; BRANDÃO, A. A.; PÓVOA, M. F. R.; PAIVA, N. S.; BARBOSA, R. E; MENEZES, T. C. *Relatório Acadêmico: Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral nas Escolas Públicas de Goiás - Um estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas redes públicas de educação de Goiás*. Goiânia: UFG, Fapeg, 2015.

BARRETTO, E. S. de S. A avaliação na educação básica: entre dois modelos. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 75, p. 48-66, ago. 2001a.

_____. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo: USP, v. 15, n. 42, p. 105-142, 2001b.

BARRETTO, E. S. de S; MITRULIS, E. Os Ciclos Escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

BARRETTO, E. S. de S; SOUSA, S. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BATISTA, A. S.; ODELUS, C. C. Infra-estrutura das escolas públicas. In: CODO, Wanderley (Coord.). *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ, Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do trabalho, 2006.

BEISIEGEL, C. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Líber Livro, 2005.

BOBBIO, Norberto. *Ensaio sobre Gramsci e o conceito de sociedade civil*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

BOMENY, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 88, p. 109-120, jul./dez. 2009.

BOSI, E. Problemas ligados à cultura das classes pobres. In: VALIA, E. e QUEIROZ, J.J. (Orgs.). *A cultura da pobreza*. São Paulo: Cortez/EDUC, 1972.

BRANDÃO, Z. A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 32, p. 116-129, abr. 1989.

_____. Escola de tempo integral e cidadania escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 88, p. 1-214, jul./dez. 2009.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Rio de Janeiro-DF, 1934.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF, 1988.

_____. Ministério da Educação. *Ciclo de estudos: modernidade e educação básica*. Brasília, DF: MEC, 1990.

_____. Ministério da Educação. *Plano Decenal de Educação*. Brasília, DF: MEC, 1993a.

_____. Lei n. 8.642, 31 de março de 1993. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente - Pronaica e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF, 1993b.

_____. Lei 8.666, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1993c.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996a.

_____. *Emenda Constitucional n. 14, de 12 de Setembro de 1996*. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Poder Executivo, Casa Civil, Brasília, DF, 1996b.

_____. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60 § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e da outras providências. Poder Executivo, Casa Civil, Brasília, DF, 1996c.

_____. *Decreto n. 2.264, de 27 de junho de 1997*. Regulamenta a Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. Poder Executivo, Casa Civil, Brasília, DF, 1997.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001a.

_____. Mensagem n. 9, de 09 de janeiro de 2001. Veta parcialmente o Projeto de Lei n. 42, de 2000 (nº 4.155/98 na Câmara dos Deputados), que "Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências". Brasília, DF: Presidência da República/Casa Civil, 2001b.

_____. INEP. *SAEB 2001: novas perspectivas*. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *Fundef: Manual de Orientação*. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebe/manual2%5B1%5D.pdf>

_____. *Problematização da qualidade em pesquisa de custo-aluno-ano em escolas de educação básica: Relatório de pesquisa*. Brasília, DF: MEC;INEP, 2006a.

_____. *Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006b.

_____. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília, DF: MEC, 2007a.

_____. Portaria Interministerial n.17/2007, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 abr. 2007b. Seção 1, p. 6.

_____. *Programa Escola Aberta*. Brasília: MEC/FNDE/Unesco, 2007c.

_____. *Texto para Discussão n. 1267: A Infraestrutura das Escolas Brasileiras de Ensino Fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 A 2005*. Brasília: Ipea, 2007d.

_____. Ministério da Educação. *Manual Mais Educação: passo a passo*. Brasília, DF: MEC, 2008a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Rede de saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de educação integral: Caderno para Professores e Diretores de escolas*. Brasília, DF, 2008b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação integral*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Avaliação do Plano Nacional de Educação: 2001/2008*. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009b.

_____. *Educação integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC, Secad, 2009c. 52 p. – (Série Mais Educação)

_____. *Uma estratégia para implantar a educação integral no Brasil*. Secretaria de Educação Básica/SEB, Brasília, DF, 2009d.

_____. Decreto n. 6.755, de 29 de Janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e encaminha outras providências. CAPES/MEC, Brasília, DF, 2009e.

_____. Ministério da Educação/Secad. *Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral: concepções e práticas na educação brasileira – Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo*. Brasília: MEC, 2010a.

_____. *Conferência Nacional de Educação: documento final*. Brasília, 2010b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação - 2011/2020*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2010c.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n. 08/2010*: Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei nº 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010d.

_____. Decreto n. 7.083, de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Poder Executivo, Brasília, DF, 2010e.

_____. Resolução n. 7, de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010f.

_____. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012a.

_____. *Resolução do FNDE n. 21, de 22 de Junho de 2012*. Destina recursos financeiros a escolas públicas a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com os Programas Mais Educação e Escola Aberta. Brasília, DF, 2012b.

_____. *Resolução n. 14, de 8 de Junho de 2012*. Estabelece os critérios para o apoio técnico e financeiro às redes públicas de educação básica dos Estados, Municípios e Distrito Federal, no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR). Brasília, DF: MEC/FNDE, 2012c.

_____. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013a.

_____. *Censo escolar da educação básica: 2012 – resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013b.

_____. *Mapa da pobreza no Brasil*. Brasília: IBGE/Pnad, 2013c.

_____. *Censo escolar da educação básica: 2013 – resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014a.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014b (Edições Câmara).

_____. *Fundeb*: Manual de orientação. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2014c.

_____. *Ideb*: Resultados e Metas. Brasília: Inep, 2014d.

_____. *IBGE*: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2014. Rio de Janeiro: IBGE, 2014e.

_____. *Cartilha Nacional da Alimentação Escolar*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica/FNDE, 2015a.

_____. *Portaria Interministerial n. 8, de 5 de novembro de 2015*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Ministério da Fazenda, 2015b.

_____. *Programa Segundo Tempo: Diretriz* 2016. Brasília, DF: Ministério dos Esportes, 2016a.

_____. *Portaria n. 369, de 5 maio de 2016*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SINAEB. Brasília, DF: Presidência da República, 2016b.

_____. *Portaria n. 981, de 25 de agosto de 2016*. Revoga a Portaria MEC n. 369, de 5 de maio de 2016, e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016c.

_____. *Proposta de Ementa à Constituição n. 241 de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal. Brasil: Câmara dos Deputados, 2016d.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2004. Disponível em: <http://www.campanhaeducacao.org.br/?pg=Institucional>. Acesso em: 2 de nov. de 2015.

CANELADA, A. C. M. *Educação Integral no Município de Goiânia: inovações e desafios*. 2011. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2011.

CARREIRA, D.; PINTO, J. *Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil*. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. São Paulo: Global, 2007.

CARVALHO, M. M. C. de. Reformas da instrução pública. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. de F.; VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CAVALIERE, A. M. *Escola de educação integral - em direção a uma educação escolar multidimensional*, tese de doutorado, FE/UFRJ, 1996.

_____. Educação integral; uma nova identidade para a escola pública brasileira? *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 81, dez. p. 247-270, 2002a. ISSN 0101-7330.

_____. Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M.; COELHO, L.M.C. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002b. p. 93-111.

_____. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma de 1920. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 27-44, jan./jun. 2003.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1036, out. 2007.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. In: *Paidéia*, maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259

_____. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez., 2014a.

_____. Entre disputas e concepções: o horário integral nas escolas municipais do Rio de Janeiro. In: BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (Org.). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: Gráfica UFG, 2014b. p. 169-185.

CAVALIERE, A. M; COELHO, L. M. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, n. 119, p. 147-174, jul./2003.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

_____. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, abr./jun., 2008.

COELHO, L. M. C. C; PORTILHO, D. B.. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, L. M. C.C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências*. Petrópolis: DP & A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 89-99.

COELHO, L. M. C. C. Alunos no Ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012.

COELHO, L. M. C. C. Educação fundamental nas escolas públicas: Qual tempo? Qual espaço? – Aspectos da implantação do tempo integral no estado do Rio de Janeiro. In: BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (Org.). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: Gráfica UFG, 2014. p. 187-205.

CUNHA, L. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007.

_____. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: EDUFF, 2009.

CUNHA, M. V. *Psicologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CURY, C. Educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 169-201, set. 2002.

_____. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: séc. XX*. Rio de Janeiro: Vozes, 2005. v. III, p.19-29.

_____. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. *RBPAE*, v. 25, n. 1, p. 13-32, jan./abr. 2009.

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

_____.; OLIVEIRA, J. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DELORS, J (Org.). Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO, 2000.

DOURADO, L. Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. Goiânia: UFG/Autêntica, 2012.

DOURADO, L. AMARAL, N. C. Financiamento e gestão da educação e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. Goiânia: UFG/Autêntica, 2012.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L.M.; DUARTE, N. (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. ISBN 978-85-7983-103-4. Available from SciELO Books . Acesso em: 10 ago. 2013.

ENGUITA, M. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 93-110.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J.; SUANO, M.; LIMONTA; S. *Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPED/Kelps, 2013, p. 13-46.

_____. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: SANTOS, A. S. B.; EVANGELISTA, O. *Políticas para educação básica no Brasil*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2014.

FERNANDES, Florestan. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FERREIRA, J. R.; ARAUJO, S. M. V. Ampliação de tempos e oportunidades no contexto escolar da Secretaria Estadual de Educação de Goiás. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 345-358.

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA. *Nota Técnica Nº 01/2013*. Por que a União deve complementar o CAQi no PNE? São Paulo, 2013.

FONSECA, M. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, L.; WARD, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 229-251.

_____. A gestão da educação básica na ótica da cooperação internacional: um salto para o futuro ou para o passado? In: VEIGA, I. et al. (Orgs.). *As dimensões do Projeto Político-Pedagógico*. Campinas: Papirus, 2001. p. 13-44.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: UCG, 2004.

_____. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, out. 2007. Edição especial.

FREITAS, D. Ação reguladora da União e qualidade do ensino obrigatório (Brasil, 1988-2007). *Educar*, Curitiba, v. n. 31, p. 33-51, 2008.

FREITAS, L. C. et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, L. C. *Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007.

_____. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA DO CEDES, 3., 2011, Campinas. *Anais*, Campinas: Cedes, 2011.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-90.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 111-177.

GERMANO, J. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 2011.

GOIÂNIA. *Lei Complementar n. 011, de 11 de maio de 1992*. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Goiânia. Secretaria Municipal da Casa Civil: Prefeitura de Goiânia, 1992.

_____. *Lei Complementar n. 091, de junho de 2000*. Dispõe sobre o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia e o Plano de Carreira dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia. Goiânia: Gabinete do Prefeito, 2000.

_____. *Decreto n. 285, de 14 de fevereiro de 2002*. Regulamenta o Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e dá outras providências. Prefeitura de Goiânia, Gabinete do Prefeito, 2002.

_____. *Lei n. 8183, de 17 de setembro de 2003*. Dispõe sobre a criação do Programa de Autonomia Financeira das Instituições Educacionais - PAFIE, o Repasse de Recursos Financeiros às Instituições Educacionais Públicas Municipais e adota outras providências. Prefeitura de Goiânia, Gabinete do Prefeito, 2003a.

_____. *Portaria n. 014 de 2003*. Institui alterações na organização do ensino fundamental da Infância e da Adolescência. Goiânia: SME, 2003b.

_____. *Proposta político-pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência*. Goiânia: SME, 2004a.

_____. *Resolução n. 081, de 19 de maio de 2004*. Aprova o Regimento das Escolas Municipais e dá outras providências. Goiânia: CME, 2004b.

_____. *Resolução do Conselho Municipal de Educação n. 195, de 19 de dezembro de 2005*. Institui alterações na Organização dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Goiânia: SME, 2005.

_____. *Projeto de Educação Integral*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, 2006.

_____. *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*. Goiânia: SME, 2008a.

_____. *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Infância e da Adolescência: Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano*. Goiânia: Rede Municipal de Educação, 2008b.

_____. *Programa para as Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral*. Secretaria Municipal de Educação: Goiânia, 2009.

_____. *Diretrizes para Organização do Ano Letivo de 2010*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, 2010.

_____. *Diretrizes para Organização das Salas de Leitura nas Instituições Escolares da RME de Goiânia*. Goiânia: SME, 2012a.

_____. *Orientações para organização das escolas de tempo integral*. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação de Goiânia/Departamento Pedagógico, 2012b.

_____. *Dados sobre os valores aplicados e o custo aluno na implantação da primeira escola de tempo integral da RME*. Goiânia: SME/Fundo Municipal de Manutenção da Educação, 2013a.

_____. *Lei Complementar n. 251, de 08 de novembro de 2013*. Introduz alterações na Lei Complementar n. 091, de 26 de junho de 2000, e dá outras providências. Prefeitura de Goiânia: Secretaria Municipal da Casa Civil, 2013b.

_____. *Dados sobre o Censo Escolar 2013*. Goiânia: SME/DAE, 2014a.

_____. *Portaria n. 068, de 19 de novembro de 2014*. Altera o Capítulo IV – Escola de Tempo Integral/Escola Rural das Diretrizes de Organização do Ano Letivo para o Triênio 2012-2014, aprovado pela Portaria SME Nº 55, de 17 de novembro de 2011. Prefeitura de Goiânia: SME, 2014b.

_____. *Educação em tempo integral na RME*. Goiânia: SME, 2015a.

_____. *Dados gerais sobre o financiamento do ensino fundamental na RME de Goiânia*. Goiânia: FMMDE, 2015b.

_____. *Dados sobre o Censo Escolar 2015*. Goiânia: SME/DAE, 2015c.

_____. *Diretrizes para Organização do Ano Letivo de 2015*. Goiânia: SME/DAE, 2015d.

_____. *A Proposta Político-Pedagógica para Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*. Goiânia: SME, 2016 (no prelo).

GOIÁS. *Projeto Escola para o Século XXI*. Goiânia: Conselho Estadual de Educação/CEE, 2003, 1998.

_____. *Relatório Sonho Real: histórico da ocupação Sonho Real - Parque Oeste Industrial*. Goiânia: Assessoria Jurídica Popular/Rede Nacional de Advogados e Advogadas Populares, 2005.

_____. *Proposta de Escola Estadual de Tempo Integral*. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2006.

GOLDMANN, L. *Ciências Humanas e Filosofia*. São Paulo: Difel, 1985.

GOUVEIA, A. B. et al. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 115-136, jan./abr. 2011.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. Efetividade da política para o ensino fundamental em municípios brasileiros. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 150, p. 836-855 set./dez. 2013.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. A política de fundos em perspectiva histórica: mudanças de concepção da política na transição Fundef e Fundeb. In: *Em Aberto*, Brasília, v. 28, n. 93, p. 45-65, jan./jun, 2015.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

_____. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GUIMARÃES, G. T. D. Cotidiano e cotidianidade: limite tênue entre os reflexos da teoria e senso comum. In: GUIMARÃES, G. T. D. (Org.). *Aspectos da teoria do cotidiano*: Agnes Heller em perspectiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização*: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEITE, L. H. A. Educação integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 57-72, jul./set. 2012.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão Escolar*: Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. Escola Pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R. (Org.) *Didático e escola em uma sociedade complexa*. Goiânia: CEPED, 2011.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, p. ?, mar. 2012.

_____. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, Maria Abádia; CUNHA, Célio. *Educação Básica*: políticas, avanços e pendências. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In: BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (Org.). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: Gráfica UFG, 2014.

_____. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 159, p. 38-62, Jan./mar. 2016.

MACEDO, Neuza Maria dos Santos et al. A experiência da escola integrada em Belo Horizonte (MG). In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MACHADO, J. P. Carreira do magistério em municípios de Goiás e o potencial de financiamento educacional Local. 371f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

MAINARDES, J. *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas de ensino: uma discussão da literatura. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 77, p. 28-48, 2001.

MAURÍCIO, L.V. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita. In: CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 112-132.

_____. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências*. Petrópolis: DP & A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

_____. Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar no Brasil. In: LIMONTA, Sandra Valéria et al. (Orgs.). *Educação integral e escola pública de tempo integral*. Goiânia: PUC Goiás, 2013.

MENEZES, J. S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências*. Petrópolis: DP & A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

_____. Educação em tempo integral: direito e financiamento. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 137-152, jul/set. 2012. Editora UFPR.

MEDEIROS, S. *Políticas de educação a distância na formação de professores da educação básica no Governo Lula da Silva (2003-2010): embates teóricos e políticos de um campo em disputa*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Minas Gerais. Centro de Referência Virtual do Professor. *Cartilha Tempo Integral*, 2009. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>> Acesso em:

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MIRANDA, M. G. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

MIRANDA, M. G; SANTOS, S. V. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1073-1098, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br> Pr. Acesso em: 03 ago.2012.

MOLL, J. A cidade educadora como possibilidade: apontamentos. In: CONZATTI, M.; FLORES, M.; TOLEDO, L. (Orgs.). *Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 39-46.

_____. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. *Pátio*, São Paulo, ano 13, n. 51, p. 13-15, 2009.

_____. (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONLEVADE, J. *Educação pública no Brasil: contos & descontos*. 2. ed. Ceilândia: Ideia, 2001.

_____. Como financiar a educação em jornada integral? In: *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 88, p. 69-82, jul./dez. 2012.

MUNDIM, M. A. P. *Políticas de regulação na educação [manuscrito]: uma análise da organização da escola em ciclos em Goiânia no período de 1998 – 2008*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2009.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, J. B.; MACHADO, M. M. Gestão democrática dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino em Goiânia. In: CLÍMACO, A. C. A.; LOUREIRO, W. N. *Para além da escola: por uma política pública intersectorial*. Goiânia: Anpae/FUNAPE, 2013.

NUNES, C. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000.

OLIVEIRA, D. A. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, R. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA, R.; ARAÚJO, G. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, abr. 2005.

O POPULAR. Goiânia, n. 4, fev. 2005.

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

_____. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e os problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 11-20, maio, 1988.

_____. *Administração escolar: introdução crítica*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

_____. *A educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação*. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.) *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências*. Petrópolis, RJ: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PATTO, M. H. S. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. In: *Perspectivas*, São Paulo, n.16, p. 119-141, 1993.

_____. Formação de Professores e Humanidades. In: BARBOSA, R. L. L. *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Unesp, 2004, p. 61-78.

_____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PINTO, J. M. R. *Os recursos para educação no Brasil no contexto das finanças públicas*. Brasília: Plano, 2000.

_____. O financiamento de uma escola de tempo integral de qualidade. In: VALDENIZA, M. (Org.). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: UFG, 2014.

_____. O Fundeb na perspectiva do custo aluno qualidade. In: *Em Aberto*, Brasília, v. 28, n. 93, p. 101-117, p. 101-117, jan./jun. 2015.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano escolar. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RIBEIRO, D. *O livro dos Cieps*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

_____. O novo livro dos Cieps. Revista: falas, reflexões, memórias. Senador Darcy Ribeiro. n. 15, 1995.

ROSA, S. V. L.; SANTOS, L. S. L. Escola de tempo integral: mais tempo para a aprendizagem e para o desenvolvimento. In: BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (Org.). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: Gráfica UFG, 2014a.

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

_____. O imprevisto na escola de tempo integral: contribuição ao debate. In: BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (Org.). *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: Gráfica UFG, 2014.

SÃO PAULO. *Lei Complementar n. 1.164, de 4 de janeiro de 2012*. Institui o Programa de Ensino Integral nas Escolas da Rede Estadual de São Paulo. Governo do Estado de São Paulo, 2012.

_____. *Diretrizes do Programa Ensino Integral: escola de tempo integral*. Governo do Estado de São Paulo: Secretaria da Educação, 2013.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007a.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007b.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

_____. *Aberturas para história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil*. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SELL, C. E. *Sociologia Clássica: Marx, Durkheim e Weber*. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SCALABRIN, Ionara. Educação de tempo integral: como pagar a conta? *Fineduca – Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 2, n. 2 p. 1-11, [mês] 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/fineduca>. Acesso em:

SCHNEIDER, G. *Política educacional e instrumentos de avaliação: pensando um Índice de Condições Materiais da Escola*. Curitiba: Appris, 2012.

SHIROMA, E.; MORAES, M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional: o que você precisa saber sobre*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, C. A. O arranjo educativo local: a experiência de Apucarana (PR). In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA, M. R. S.; PAIVA, N. S. Programa de atendimento integral: a experiência de Goiânia. In: LIMONTA, S. V. et al. (Orgs.). *Educação integral e escola pública de tempo integral*. Goiânia: PUC Goiás, 2013.

SILVA, D. I. C. *Tempo, espaço e processos pedagógicos na escola pública de tempo integral*. 2015. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SMOLKA, A. B. e MENEZES, M. C. (Orgs.). *Anísio Teixeira 1900-2000: Provocações em educação*. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

SOARES, J.; XAVIER, F. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set. 2013.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B.; SCHNEIDER, G. Índice de condições de qualidade educacional: metodologia e indícios. *Estudos de Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 22, n. 48, p. 115-136, jan./abr. 2011.

SOUZA, D. M. A experiência em Palmas (TO). In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar., 1959.

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

_____. A Escola Parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, p. 246-253, abr./jun.1967.

TOCANTINS. *Proposta de Implantação da Educação de Tempo Integral no Estado do Tocantins*. Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, 2011.

TORRES, R. Melhorar a qualidade da educação? - as estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-186.

VALADARES, F. R. *Implantação e implementação das escolas municipais em tempo integral na cidade de Goiânia*. 2011. 205f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2011.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, 2002.

VASCONCELOS, R. *As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

ZANARDINI, J. B. Políticas de avaliação da educação pública. In: SANTOS, A. S. B.; EVANGELISTA, O. (Org.). *Políticas para Educação Básica no Brasil*, Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Questionários da Pesquisa de Campo

PROJETO DE PESQUISA: O PRESCRITO E O VIVIDO:
ESTUDO DA EFETIVIDADE DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR EM
ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA
PESQUISADORA: Marcilene Pelegrine Gomes
ORIENTADOR: Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Caro(a) DIRETOR (A),

Você está recebendo um questionário com questões abertas e fechadas. Solicito sua colaboração para responder às questões na íntegra, com cuidado e atenção. O objetivo desse instrumento é coletar dados empíricos para o estudo da Política de Educação Integral em Escolas de Tempo Integral da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. As informações obtidas nesta pesquisa comporão um banco de dados para o desenvolvimento da tese de doutorado proposta pela pesquisadora. As informações fornecidas terão o anonimato garantido e serão de fundamental importância para a realização da tese.

Marcilene Pelegrine Gomes/ E-mail: pelegrine10@yahoo.com.br

(062)9294-2238

1. Sexo

- (A) Masculino
- (B) Feminino

2. Idade

- (A) Até 23 anos
- (B) De 24 a 29 anos
- (C) De 30 a 39 anos
- (D) De 40 a 49 anos
- (E) De 50 a 54 anos
- (F) De 55 anos ou mais

3. Qual sua graduação?

- (A) Ensino Superior – Pedagogia
- (B) Ensino Superior – Escola Normal Superior
- (C) Ensino Superior – outras Licenciaturas. Qual? _____

4. Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente?

- (A) De 1 a 2 anos
- (B) De 3 a 5 anos
- (C) De 6 a 10 anos
- (D) De 11 a 14 anos
- (E) De 15 a 20 anos
- (F) Há mais de 20 anos

5. Em que instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição, assinale aquela em que obteve o seu título profissional.

- (A) Pública federal
- (B) Pública estadual
- (C) Pública Municipal
- (D) Privada (Particular, Filantrópica ou Confessional)

6. Qual era a natureza dessa instituição?

- (A) Faculdade isolada
- (B) Centro Universitário
- (C) Universidade
- (D) Institutos Federais
- (D) Não sei informar

7. Indique a modalidade do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.

- (A) Especialização
- (B) Mestrado
- (C) Doutorado
- (D) Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação

8. Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc) nos últimos dois anos?

- (A) Sim
- (B) Não (Passe para a **Questão 12**)

9. Qual a carga horária da atividade de formação continuada mais relevante da qual você participou no de 2015?

- (A) Menos de 20 horas
- (B) De 20 a 40 horas
- (C) De 40 a 80 horas
- (D) Mais de 80 horas

10. Quais foram as temáticas estudadas e debatidas nesta atividade formativa?

- (A) Educação integral em escolas de tempo integral
 - (B) Gestão e organização do trabalho pedagógico
 - (C) Currículo
 - (D) Metodologias e práticas de ensino
 - (E) Avaliação da aprendizagem
 - (F) Educação para paz
 - (G) Outra(s). Qual(is):
-
-

11. Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada de que participou?

- (A) Quase sempre
- (B) Eventualmente
- (C) Quase nunca
- (D) Nunca

12. Qual é aproximadamente seu salário como diretor (a) nesta escola?

- (A) Menos de três salários mínimos
- (B) Em torno de três salários mínimos
- (C) Em torno de quatro salários mínimos
- (D) Em torno de cinco salários mínimos
- (E) Acima de cinco salários mínimos
- (F) Não quero informar

13. Há quantos anos você trabalha na área de educação?

- (A) Menos de 3 anos
- (B) De 3 a 5 anos
- (C) De 5 a 7 anos

- (D) De 8 a 10 anos
- (E) De 9 a 15 anos
- (F) De 16 a 20 anos
- (G) Acima de 20 anos

14. Há quantos anos exerce função de direção, nesta ou em outra escola?

- (A) Menos de 1 ano
- (B) De 1 a 2 anos
- (C) De 3 a 5 anos
- (D) De 5 a 7 anos
- (E) De 7 a 10 anos
- (F) De 10 a 15 anos
- (G) de 15 a 20 anos
- (H) 20 anos ou mais

15. Há quantos anos você é diretor(a) desta escola?

- (A) Menos de 1 ano
- (B) De 1 a 2 anos
- (C) De 3 a 5 anos
- (D) De 5 a 7 anos
- (E) De 7 a 10 anos
- (F) Acima de 10 anos

16. Você assumiu a direção desta escola por:

- (A) Eleição direta pela comunidade escolar
- (B) Indicação da SME
- (C) Indicação de políticos
- (D) Outro. _____

17. Em quantas escolas você trabalha?

- (A) Apenas nesta escola
- (B) Em duas escolas
- (C) Em três escolas

18. Nesta escola, qual é a sua carga horária de trabalho?

- (A) 30 horas semanais
- (B) 40 horas semanais
- (C) Período integral

19. Como foi elaborado o projeto pedagógico desta escola no ano de 2015? (Marque apenas UMA opção)

- (A) O grupo diretivo elaborou uma proposta de projeto, apresentou-a aos professores e funcionários administrativos para sugestões e depois chegou à versão final.
 - (B) O projeto pedagógico do ano anterior foi adaptado para este ano.
 - (C) Não sei como foi elaborado, pois não participei do processo.
 - (D) Os professores elaboraram uma proposta e, com base nela, o diretor chegou à versão final.
 - (E) Foi elaborado pelo grupo diretivo e por uma equipe de professores.
 - (F) De outra maneira.
-
-

20. Neste ano, você promoveu, como diretor, atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc) nesta escola?

- (A) Sim
- (B) Não (passe para questão 22)

21. Qual foi a proporção de docentes da sua escola que tem participado das atividades de formação continuada oferecida por você?

- (A) Menos de 10%
- (B) Entre 10% a 30%
- (C) Entre 30% a 50%
- (D) Mais de 50%
- (E) 100%
- (F) Outro. _____
- (F) Não sei informar

22. Quantas vezes o Conselho Escolar desta escola se reuniu no ano de 2015?

- (A) Uma vez
- (B) Duas vezes
- (C) Três vezes ou mais
- (D) Nenhuma vez
- (E) Não existe Conselho da escola
- (F) Não sei informar

23. Quantas vezes foram realizadas reuniões de Conselho de Ciclo no ano de 2015?

- (A) Uma vez
- (B) Duas vezes
- (C) Três vezes ou mais
- (D) Nenhuma vez
- (E) Não sei informar

24. O Quadro a seguir aponta alguns problemas que podem ocorrer nas escolas. Indique qual (quais) deles ocorreu (ocorreram) ou não neste ano. Caso tenha ocorrido, assinale se foi ou não um problema grave, dificultando o funcionamento da escola.

Ocorreu na escola	Não	Sim, mas não foi um problema grave	Sim, e foi um problema grave
A. Insuficiência de recursos financeiros			
B. Déficit de professores em alguns componentes curriculares			
C. Déficit de professores com formação para desenvolver as “Atividades Específicas”			
D. Déficit de pessoal administrativo			
E. Déficit de coordenador pedagógico			
F. Déficit de coordenador de turno			
G. Déficit de agente educativo			
H. Falta de recursos pedagógicos			
I. Interrupção das atividades escolares			
J. Alto índice de faltas por parte dos professores			

K. Alto índice de faltas por parte dos alunos			
L. Rotatividade do corpo docente			
M. Problemas disciplinares causados por alunos			
N. Irregularidade na oferta da merenda escolar			
O. Outro (s) problema(s) que você considera relevante destacar:			

25. Esta escola recebe repasse financeiro?

Origem	Sim	Não	Quais?	Valores (R\$)
A. Governo Federal				
B. Governo Municipal				
C. Instituições privadas ou ONGs				
D. Outros. Quais?				

26. Neste ano, esses repasses chegaram à escola no tempo previsto?

(A) Sim

(B) Não

(C) Apenas alguns. Quais dos listados anteriormente?

27. Em relação à merenda escola para atender as necessidades nutricionais das crianças em tempo integral, como você considera que (marque X):

	Insuficiente	Ruim	Razoável	Bom/ Boa	Ótimo (a)
A. Os recursos financeiros					
B. A quantidade de alimentos					
C. A qualidade dos alimentos					
D. A variedade do cardápio					
E. O armazenamento e conservação					
F. O espaço físico para cozinhar					

G. A higiene					
H. Recursos humanos para preparo das refeições					
I. A qualidade do pessoal					
J. Espaço para servir as refeições					

28. Considere as condições existentes para o exercício da função de diretor (a) nesta escola.

Condições existentes	Sim	Não
A. Há interferências constantes da SME na organização do trabalho administrativo e pedagógico.		
B. Existem regras claras estabelecidas no Regimento da Escolar.		
C. O Regimento é conhecido por toda a comunidade escolar.		
D. A escola tem um projeto pedagógico definido e que dá ênfase na aprendizagem dos alunos.		
E. O projeto foi construído coletivamente, tendo, portanto, a adesão de todos os segmentos da comunidade escolar.		
F. A comunidade escolar apoia e participa de sua gestão.		
G. Há dedicação e interesse do professor com a aprendizagem do aluno.		
H. Os professores e os funcionários administrativos são motivados para o trabalho.		
I. Os professores são pontuais e assíduos.		
J. Existem canais consolidados para participação da comunidade na tomada de decisões.		
K. Há muitas cobranças da família e dos responsáveis pelas crianças.		
L. Há trocas de informações com outros(as) diretores(as) de escolas de tempo integral que contribuem para aprimorar o processo de gestão.		
M. Outro. Qual?		

29. Qual ou Quais os desafios enfrentados por você para administrar os recursos financeiros repassados à escola? (Pode marcar até dois itens)

(A) Atrasos nos repasses.

(B) Insuficiência dos recursos.

(C) Prazo curto para cotação, compra e prestação de contas nas instâncias da SME.

(D) Outro. _____

30. Esta escola desenvolve, regularmente, algum programa de apoio e acompanhamento da aprendizagem?

(A) Sim. Qual? _____

(B) Não.

31. Sobre a Proposta Pedagógica para Educação Integral em Escola de Tempo Integral da SME de Goiânia você:

- (A) Conhece, mas não concorda. Por quê? _____
 (B) Concorda em parte. Por quê? _____
 (C) Não conhece.
 (D) Outro. _____

32. Acerca da política de ampliação da Jornada escolar na SME, aponte suas expectativas e perspectivas em relação à escola de tempo integral.

Expectativas	Perspectivas
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

33. Nesta escola, os repasses dos recursos oriundos do Programa Mais Educação representam:

- (A) A sustentabilidade financeira das atividades pedagógicas da escola de tempo integral, tendo em vista a importância desses recursos para compra de material de consumo e para a contratação de serviços de voluntários (educadores comunitários etc) para contribuir com o desenvolvimento da proposta.
 (B) Um recurso a mais para custear as atividades curriculares da escola de tempo integral, entretanto, é possível manter o funcionamento da escola sem essa fonte de financiamento.
 (C) pelo valor ínfimo repassado para escola é possível mantê-la funcionando sem esses recursos. Os repasses municipais são suficientes para garantia da escola de tempo.
 (D) Outro: _____

34. Indique o que orienta a definição dos conteúdos das *Atividades Específicas* nesta escola?
 (Marque o item mais determinante)

- (A) As orientações da SME para organização do currículo
 (B) O projeto político pedagógico da escola
 (C) Cada professor tem autonomia para definir e desenvolver o seu projeto de trabalho, conforme suas habilidades específicas.
 (D) A experiência com o Programa Mais Educação do governo federal nos ajudou a organizar essas atividades.
 (E) Outro. _____

35. Os recursos repassados para escola são aplicados, por ordem de prioridade: (podem ser marcadas mais de uma alternativa, desde que se indique a ordem de prioridade 1º, 2º, 3º, assim por diante)

- () na aquisição de material pedagógico para desenvolvimento das “Atividades Específicas”.
 () na aquisição de material de limpeza e higienização.
 () no desenvolvimento de atividades culturais de lazer em espaços externos à escola (teatros, museus, cinemas, reservas ambientais, etc).
 () quando possível, na compra de bens de capital (TV, Computadores etc).
 () na complementação da merenda escolar.
 () na contratação de oficineiros ou educadores comunitários
 () em pequenos reparos no prédio escolar
 () Outros. _____

36. A partir de sua experiência, aponte os desafios e as possibilidades apresentados na gestão financeira dos recursos (federais e municipais) repassados diretamente para escola de tempo integral.

Desafios	Possibilidades
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
6.	6.

37. Quais critérios utilizados em sua gestão para planejar a aplicação dos recursos financeiros recebidos pela escola?

- (A) Prioriza-se em atender as ações discutidas pelo coletivo da escola e, posteriormente, estabelecidas no Projeto Político Pedagógico da instituição. Todo esse processo é coordenado pelo Conselho Escolar.
 (B) o Conselho Escolar se reúne e, a partir do PPP, traça um plano de aplicação do recurso que é apresentado à comunidade escolar antes da sua execução.
 (C) pelas urgências dos prazos para aquisição e prestação de contas, a direção acaba por definir a melhor forma de aplicação dos recursos.
 (D) Outros. _____

38. Cite as *Atividades Específicas* desenvolvidas em sua escola para fins de integralização do currículo na perspectiva de educação integral?

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____
- 6) _____
- 7) _____

39. Quais os principais canais de participação da comunidade escolar na gestão desta instituição? (marcar até dois itens)

- (A) Conselho Escolar
 - (B) Murais e quadros de aviso
 - (C) Conselhos de Ciclos
 - (D) Reuniões de Pais e Mestres
 - (E) Reuniões para avaliação e elaboração do PPP
 - (F) Outros. _____
-

40. O PPP de sua instituição já contempla as especificidades administrativas e pedagógicas decorrentes da reorganização dos tempos e dos espaços da educação integral em escolas de tempo integral?

- (A) Sim
 - (B) Não
 - (C) Parcialmente, pois acredito que ainda teremos de avançar acerca da compreensão do sentido e da finalidade da escola de tempo integral.
 - (D) Outra. _____
-
-

41. Como é oportunizada a participação dos alunos na definição e no planejamento das ações da escola?

- (A) Pela atuação do grêmio estudantil.
 - (B) Pela participação representativa dos alunos no Conselho de Ciclos.
 - (C) Por meio do Conselho Escolar.
 - (D) A escola propicia diferentes momentos para ouvir a avaliação e as sugestões dos alunos quanto ao trabalho desenvolvido.
 - (E) Outro. _____
-
-

42. A (re)organização do trabalho pedagógico nas escolas de tempo integral favorece a realização do planejamento coletivo?

- (A) Sim
 - (B) Não
 - (C) Parcialmente, ainda temos desafios a serem superados para efetivar o planejamento coletivo como constitutivo do trabalho na escola pública.
 - (D) Outros. _____
-
-

43. Para você a forma como a escola de tempo integral está organizada na RME de Goiânia contribuir para promoção:

(A) De mais aprendizagens. Por quê?

(B) De mais “facilidades” e menos aprendizagens. Por quê?

(C) De mais socialização e proteção social. Por quê?

(D) Outro. Qual?

44. Nesta escola, há algum programa ou projeto de redução das taxas de abandono/evasão?

(A) Sim, e o programa está sendo aplicado.

(B) Sim, mas ainda não foi implementado.

(C) Não criamos ainda o programa, embora exista o problema.

(D) Não, porque na minha escola não há esse tipo de problema.

(E) Outro.

45. Nesta escola, há algum programa de redução das taxas de reprovação?

(A) Sim, e o programa está sendo aplicado.

(B) Sim, mas ainda não foi implementado.

(C) Não criamos ainda o programa, embora exista o problema.

(D) Não, porque na minha escola não há esse tipo de problema.

(E) Outro.

46. Esta escola desenvolve, regularmente, algum programa de apoio ou reforço de aprendizagem para os alunos (reagrupamento, aula de reforço etc.)?

(A) Sim. O que?

(B) Não. Por quê?

47. Sobre o livro didático, neste ano, ocorreram as seguintes situações: (marque sim ou não em cada linha)

Situações	Ocorrências	
	Sim	Não
A. Os livros chegaram em tempo hábil para o início das aulas?		
B. Faltaram livros para os alunos?		
C. Sobraram livros?		
D. Os livros escolhidos foram os recebidos?		

E. Outra. _____		
-----------------	--	--

48. Assinale sua posição em relação às afirmações abaixo. As afirmações referem-se aos possíveis problemas de aprendizagem dos alunos.

Afirmações	Concordo	Discordo
A. Ocorrem na escola devido à carência de infraestrutura física.		
B. Ocorrem na escola devido à carência pedagógica.		
C. Ocorrem na escola por oferecer poucas oportunidades de desenvolvimento integral do aluno.		
D. Estão relacionados aos conteúdos curriculares que são inadequados às necessidades dos alunos.		
E. Estão relacionados ao não-cumprimento do conteúdo curricular.		
F. Relacionam-se à sobrecarga de trabalho do(as) professores(as), dificultando o planejamento e o preparo das aulas.		
G. Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente		
H. São decorrentes do meio social em que o aluno vive.		
I. São decorrentes do nível cultural dos pais dos alunos.		
J. Estão relacionadas à falta de assistência e acompanhamento da família.		
K. Ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço do aluno.		
L. São decorrentes da indisciplina dos alunos em sala de aula.		
M. Outra. _____		

49. Quantos dos alunos desta escola são beneficiários do Programa Bolsa Escola Federal?

- (A) Até 10% dos alunos.
 (B) De 11% a 20% dos alunos.
 (C) De 21% a 30% dos alunos.
 (D) De 31% a 40% dos alunos.
 (E) De 41% a 50% dos alunos.

50. Neste ano, os seguintes acontecimentos fizeram ou não parte do cotidiano da escola:

Acontecimentos	Agente causador externo (estranho à escola)			Agente causador interno (da própria escola)		
	Nunca	Ocasional mente	Sempre	Nunca	Ocasional mente	Sempre
A. Atentado à vida de professores ou funcionários dentro da escola.						
B. Atentado à vida de alunos dentro da						

escola.						
C. Furto a professores ou funcionários dentro da escola.						
D. Furto a alunos dentro da escola.						
E. Roubo (com uso de violência) a professores ou funcionários dentro da escola.						
F. Roubo (com uso de violência) a alunos dentro da escola.						
G. Furto de equipamentos e materiais didáticos ou pedagógicos da escola.						
H. Roubo (com uso de violência) de equipamentos e materiais didáticos ou pedagógicos da escola.						
I. Quebra intencional de equipamento.						
J. Pichação de muros ou paredes das dependências externas da escola.						
K. Depredação das dependências externas da escola.						
L. Sujeira nas dependências externas da escola						
M. Sujeira nas dependências internas da escola.						
N. Pichação de muros ou paredes das dependências internas da escola.						
O. Depredação das dependências internas da escola.						
P. Depredação de banheiros.						
Q. Consumo de drogas nas dependências da escola.						
R. Consumo de drogas nas proximidades da escola.						
S. Tráfico de drogas nas dependências da escola.						
T. Tráfico de drogas nas proximidades da escola.						
U. Outros. _____						

51. Há queixas dos professores conta a disponibilidade e o estado de conservação do material didático-pedagógico?

(A) Sim. Quais são mais reiteradas? _____

(B) Não.

Goiânia, ____/____/2015.



Faculdade
de Educação



PROJETO DE PESQUISA: **O PRESCRITO E O VIVIDO:**
ESTUDO DA EFETIVIDADE DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR EM
ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA
PESQUISADORA: Marcilene Pelegrine Gomes
ORIENTADOR: Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Caro(a) PROFESSOR (a),

Você está recebendo um questionário com questões abertas e fechadas. Solicito sua colaboração para responder às questões na íntegra, com cuidado e atenção. O objetivo desse instrumento é coletar dados empíricos para o estudo da Política de Educação Integral em Escolas de Tempo Integral da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. As informações obtidas nesta pesquisa comporão um banco de dados para o desenvolvimento da tese de doutorado proposta pela pesquisadora. As informações fornecidas terão o anonimato garantido e serão de fundamental importância para a realização da tese.

Marcilene Pelegrine Gomes E-mail: pelegrine10@yahoo.com.br
Celular: (62) 9294-2238

1. Sexo

- (A) Masculino
- (B) Feminino

2. Idade

- (A) Até 24 anos
- (B) De 24 a 29 anos
- (C) De 30 a 39 anos
- (D) De 40 a 49 anos
- (E) De 50 a 54 anos
- (F) De 55 anos ou mais

3. Qual sua graduação?

- (A) Ensino Superior – Pedagogia
- (B) Ensino Superior – Escola Normal Superior
- (C) Ensino Superior – outras Licenciaturas. Qual? _____

4. Há quantos anos você obteve o nível de escolaridade assinalado anteriormente?

- (A) De 1 a 2 anos
- (B) De 3 a 5 anos
- (C) De 6 a 10 anos
- (D) De 11 a 14 anos
- (E) De 15 a 20 anos
- (F) Há mais de 20 anos

5. Em que instituição você fez o curso superior? Se você estudou em mais de uma instituição, assinale aquela em que obteve o seu título profissional.

- (A) Pública federal
- (B) Pública estadual
- (C) Pública Municipal

(D) Privada (Particular, Filantrópica ou Confessional)

6. Qual era a natureza dessa instituição?

- (A) Faculdade isolada
- (B) Centro Universitário
- (C) Universidade
- (D) Institutos Federais
- (D) Não sei informar

7. Indique a modalidade do curso de pós-graduação de mais alta titulação que você possui.

- (A) Especialização
- (B) Mestrado
- (C) Doutorado
- (D) Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação

8. Você participou de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc) nos últimos dois anos?

- (A) Sim
- (B) Não (Passe para a **Questão 14**)

9. Essa atividade de formação foi proposta por qual instituição formadora?

- (A) Escola em que você trabalha
- (B) SME de Goiânia
- (C) Instituição de ensino superior. Qual: _____
- (D) Outra. Qual? _____

10. Qual a carga horária da atividade de formação continuada mais relevante da qual você participou no ano de 2015?

- (A) Menos de 20 horas
- (B) De 20 a 40 horas
- (C) De 40 a 80 horas
- (D) Mais de 80 horas

11. Quais foram às temáticas estudadas e debatidas nestas atividades formativas?

- (A) Educação integral em escolas de tempo integral
- (B) Gestão e organização do trabalho pedagógico
- (C) Currículo
- (D) Metodologias e práticas de ensino
- (E) Avaliação da aprendizagem
- (F) Educação para paz
- (G) Outra(s). Qual(is):

12. Você utiliza os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada para subsidiar sua prática docente?

- (A) Quase sempre
- (B) Eventualmente
- (C) Quase nunca
- (D) Nunca

13. Qual é aproximadamente seu salário como professor(a) nesta escola?

- (A) Menos de três salários mínimos
- (B) Quatro salários mínimos
- (C) Cinco salários mínimos
- (D) Acima de cinco salários mínimos

(E) Não quero informar

14. Há quantos anos você exerce função de professor?

- (A) Menos de 2 anos
- (B) De 3 a 5 anos
- (C) De 5 a 7 anos
- (D) De 8 a 10 anos
- (E) De 9 a 15 anos
- (F) De 16 a 20 anos
- (G) Acima de 20 anos

15. Há quantos anos você é professor(a) nesta escola?

- (A) Menos de 1 ano
- (B) De 1 a 2 anos
- (C) De 3 a 5 anos
- (D) De 5 a 7 anos
- (E) De 7 a 10 anos
- (F) De 11 anos a 15 anos
- (G) De 16 a 20 anos
- (H) Acima de 20 anos

16. Há quantos anos você ministra aulas em escolas de tempo integral?

- (A) Menos de 1 ano
- (B) De 1 a 2 anos
- (C) De 3 a 5 anos
- (D) De 5 a 7 anos
- (E) De 7 a 10 anos
- (F) Acima de 10 anos

17. Nesta escola, qual é a sua carga horária de trabalho?

- (A) 30 horas semanais
- (B) 40 horas semanais
- (C) Período integral

18. Em quantas escolas você trabalha?

- (A) Apenas nesta escola
- (B) Em duas escolas
- (C) Em três escolas
- (D) Em quatro ou mais escolas

19. Além da atividade docente, você desenvolve outra atividade que contribui com a sua renda pessoal?

- (A) Sim, fora da área de educação
- (B) Não.
- (C) Outra. _____

20. Qual é a sua situação trabalhista nesta escola? (Marque apenas uma alternativa)

- (A) Estatutário (Funcionário público efetivo)
- (C) Contrato de serviço por tempo determinado
- (D) Outra. Qual: _____

21. Neste ano, você participou de atividades de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação etc.) realizadas pela coordenação pedagógica de sua escola?

- (A) Sim
- (B) Não (passe para Questão 23)

22. Liste quais foram às temáticas estudadas e debatidas nestes momentos formativos?

- _____
- _____
- _____
- _____

23. Dentro da sua carga horária, nesta escola, quantas horas semanais são dedicadas às atividades extraclasse de planejamento e produção de material didático?

(B) 4 horas

(C) Acima de quatro horas

(D) Outra. _____

24. Dentro da sua carga horária, nesta escola, quantas horas semanais são dedicadas às atividades extraclasse de planejamento coletivo?

(B) 4 horas

(C) Acima de quatro horas

(D) Outra. _____

25. Como foi elaborado o projeto pedagógico desta escola no ano de 2015? (Marque apenas UMA opção)

(A) O grupo diretivo elaborou uma proposta de projeto, apresentou-a aos professores e funcionários administrativos para sugestões e depois chegou à versão final.

(B) O projeto pedagógico do ano anterior foi adaptado para este ano.

(C) Não sei como foi elaborado, pois não participei do processo.

(D) De outra maneira. Qual?

26. Neste ano, quantas vezes o Conselho Escolar desta escola se reuniu?

(A) Uma vez

(B) Duas vezes

(C) Três vezes ou mais

(D) Nenhuma vez

(E) Não existe Conselho da escola

(F) Não sei informar

27. Neste ano, quantas vezes foram realizadas reuniões de Conselho de Ciclo?

(A) Uma vez

(B) Duas vezes

(C) Três vezes ou mais

(D) Nenhuma vez

(E) Não sei informar

28. Dentro da sua carga horária, nesta escola, quantas horas semanais são dedicadas às atividades extraclasse de estudo e formação.

(A) Nenhuma

(B) 4 horas

(C) Acima de quatro horas

(D) Outra. _____

29. O Quadro a seguir aponta algumas afirmações sobre a gestão de sua escola. Indique seu grau de concordância/discordância com cada uma delas.

Afirmativas		Concordo totalmente	Concordo	Neutro	Discordo	Discordo totalmente
A	O grupo diretivo me anima e me motiva para o trabalho					
B	Tenho plena confiança no trabalho do grupo diretivo					
C	O diretor consegue que os professores se comprometam com a escola					
D	A coordenação estimula o estudo e a reflexão					
E	Sinto-me respeitado pelo grupo diretivo					
F	Participo da elaboração do PP e das demais decisões na escola					
G	O grupo diretivo, os professores e os demais membros da equipe colaboram para a melhoria dos resultados da escola					
H	O grupo diretivo da atenção especial aos aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos					
I	A direção da atenção especial aos aspectos relacionados com a manutenção da escola					
J	A direção da atenção especial aos aspectos relacionados com as normas administrativas					

30. O Quadro a seguir aponta alguns problemas que podem ocorrer nas escolas. Indique qual (quais) deles ocorreu (ocorreram) ou não neste ano. Caso tenha ocorrido, assinale se foi ou não um problema grave, dificultando o funcionamento da escola.

Ocorreu na escola		Não	Sim, mas não foi um problema grave	Sim, e foi um problema grave
A	Insuficiência de recursos financeiros			
B	Déficit de professores em alguns componentes curriculares			
C	Déficit de professores com formação para desenvolver as “Atividades Específicas”			
D	Déficit de pessoal administrativo			
E	Déficit de coordenador pedagógico			
F	Déficit de coordenador de turno			
G	Déficit de agente educativo			
H	Falta de recursos pedagógicos			
I	Interrupção das atividades escolares			
J	Alto índice de faltas por parte dos professores			
K	Alto índice de faltas por parte dos alunos			
L	Rotatividade do corpo docente			
M	Problemas disciplinares causados por alunos			
N	Irregularidade na oferta da merenda escolar			
O	Outro (s) problema(s) que você considera relevante destacar.			

31. Em relação à merenda escola para atender as necessidades nutricionais das crianças em tempo integral, como você considera que (marque X):

Considerações		Insuficiente	Ruim	Razoável	Bom/ Boa	Ótimo (a)
A	Os recursos financeiros					
B	A quantidade de alimentos					
C	A qualidade dos alimentos					
D	A variedade do cardápio					
E	O armazenamento e conservação					
F	O espaço físico para cozinhar					
G	A higiene					
H	Recursos humanos para preparo das refeições					
I	A qualidade do pessoal					
J	Espaço para servir as refeições					

32. Esta escola desenvolve, regularmente, algum programa de apoio e acompanhamento da aprendizagem?

(A) Sim. Qual? _____

(B) Não

33. Acerca da política de ampliação da Jornada escolar na SME, aponte suas expectativas e perspectivas em relação a escola de tempo integral.

Expectativas	Perspectivas
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

34. Sobre a Proposta Pedagógica para Educação Integral em Escola de Tempo Integral da SME de Goiânia você:

(A) Conhece, mas não concorda. Por quê? _____

(B) Concorda em parte. Por quê? _____

(C) Não conhece.

(D) Outro. _____

35. Indique o que orienta a definição dos conteúdos das Atividades Específicas nesta escola? (Marque o item mais determinante)

(A) As orientações da SME para organização do currículo

(B) O projeto político pedagógico da escola

(C) Cada professor tem autonomia para definir e desenvolver o seu projeto de trabalho, conforme suas habilidades específicas.

(D) A experiência com o Programa Mais Educação do governo federal nos ajudou a compreender e organizar essas atividades.

(E) Outro. _____

36. Cite as Atividades Específicas desenvolvidas na escola para fins de integralização do currículo na perspectiva de educação integral?

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____

37. Para você a forma como a escola de tempo integral está organizada na RME de Goiânia contribui para promoção:

(A) De mais aprendizagens. Por quê?

(B) De mais “facilidades” e menos aprendizagens. Por quê?

(C) De mais socialização e proteção social. Por quê?

(D) Outro. Qual?

38. Quais os principais canais de participação da comunidade escolar na gestão desta instituição? (marcar até dois itens)

- (A) Conselho Escolar
- (B) Murais e quadros de aviso
- (C) Conselhos de Ciclos
- (D) Reuniões de Pais e Mestres
- (E) Reuniões para avaliação e elaboração do PPP
- (F) Outros. _____

39. O PPP de sua instituição já contempla as especificidades administrativas e pedagógicas decorrentes da reorganização dos tempos e dos espaços da educação integral em escolas de tempo integral?

- (A) Sim
- (B) Não
- (C) Parcialmente, pois acredito que ainda teremos de avançar acerca da compreensão do sentido e da finalidade da escola de tempo integral.
- (D) Outra. _____

40. Quais critérios são utilizados pela direção da escola para planejar a aplicação dos recursos financeiros recebidos pela escola?

- (A) Prioriza-se em atender as ações discutidas pelo coletivo da escola e, posteriormente, estabelecidas no Projeto Político Pedagógico da instituição. Todo esse processo é coordenado pelo Conselho Escolar.
- (B) o Conselho Escolar se reúne e, a partir do PPP, traça um plano de aplicação do recurso que é apresentado à comunidade escolar antes da sua execução.
- (C) pelas urgências dos prazos para aquisição e prestação de contas, a direção acaba por definir a melhor forma de aplicação dos recursos.
- (D) Não sei como funciona.
- (E) Outros. _____

41. Como é oportunizada a participação dos alunos na definição e no planejamento das ações da escola?

- (A) Pela atuação do grêmio estudantil.
 (B) Pela participação representativa dos alunos no Conselho de Ciclos.
 (C) Por meio do Conselho Escolar.
 (D) A escola propicia diferentes momentos para ouvir a avaliação e as sugestões dos alunos quanto ao trabalho desenvolvido.
 (E) Outro. _____

42. A (re)organização do trabalho pedagógico nas escolas de tempo integral favorece a realização do planejamento coletivo?

- (A) Sim
 (B) Não
 (C) Parcialmente, ainda temos desafios a serem superados para efetivar o planejamento coletivo como constitutivo do trabalho na escola pública.
 (D) Outros. _____

43. Nesta escola, há algum programa ou projeto de redução das taxas de abandono/evasão?

- (A) Sim, e o programa está sendo aplicado.
 (B) Sim, mas ainda não foi implementado.
 (C) Não criamos ainda o programa, embora exista o problema.
 (D) Não, porque na minha escola não há esse tipo de problema.
 (E) Outro.

44. Nesta escola, há algum programa de redução das taxas de reprovação?

- (A) Sim, e o programa está sendo aplicado.
 (B) Sim, mas ainda não foi implementado.
 (C) Não criamos ainda o programa, embora exista o problema.
 (D) Não, porque na minha escola não há esse tipo de problema.
 (E) Outro.

45. Esta escola desenvolve, regularmente, algum programa de apoio ou reforço de aprendizagem para os alunos (reagrupamento, aula de reforço etc.)?

- (A) Sim. O que?

- (B) Não. Por quê?

46. A (re)organização do trabalho pedagógico nas escolas de tempo integral favorece a implementação do horário de estudo do professor?

- (A) Sim
 (B) Não
 (C) Parcialmente, ainda temos desafios a serem superados para efetivar a cultura do estudo e do planejamento como dimensões constitutivas do trabalho docente.
 (D) Outros. _____

47. Sobre o livro didático, neste ano, ocorreram as seguintes situações: (marque sim ou não em cada linha)

Situações		Ocorrências	
		Sim	Não
A	Os livros chegaram em tempo hábil para o início das aulas?		
B	Faltaram livros para os alunos?		
C	Sobraram livros?		
D	Os livros escolhidos foram os recebidos?		

E	Outra.		
---	--------	--	--

48. Assinale sua posição em relação às afirmações abaixo. As afirmações referem-se aos possíveis problemas de aprendizagem dos alunos.

Afirmações		Concordo	Discordo
A	Ocorrem na escola devido à carência de infraestrutura física.		
B	Ocorrem na escola devido à carência pedagógica.		
C	Ocorrem na escola por oferecer poucas oportunidades de desenvolvimento integral do aluno.		
C	Estão relacionados aos conteúdos curriculares que são inadequados às necessidades dos alunos.		
E	Estão relacionados ao não-cumprimento do conteúdo curricular.		
F	Relacionam-se à sobrecarga de trabalho do(as) professores(as), dificultando o planejamento e o preparo das aulas.		
G	Ocorrem devido ao baixo salário dos professores, que gera insatisfação e desestímulo para a atividade docente		
H	São decorrentes do meio social em que o aluno vive.		
I	São decorrentes do nível cultural dos pais dos alunos.		
J	Estão relacionadas à falta de assistência e acompanhamento da família.		
K	Ocorrem devido ao desinteresse e falta de esforço do aluno.		
L	São decorrentes da indisciplina dos alunos em sala de aula.		
M	Outra.		

49. Neste ano de 2015, os seguintes acontecimentos fizeram ou não parte do cotidiano da escola:

Acontecimentos		Agente causador externo (estranho à escola)			Agente causador interno (da própria escola)		
		Nunca	Ocasio- nalmente	Sempre	Nunca	Ocasio- nalmente	Sempre
A	Atentado à vida de professores ou funcionários dentro da escola.						
B	Atentado à vida de alunos dentro da escola.						
C	Furto a professores ou funcionários dentro da escola.						
D	Furto a alunos dentro da escola.						
E	Roubo (com uso de violência) a professores ou funcionários dentro da escola.						
F	Roubo (com uso de violência) a alunos dentro da escola.						
G	Furto de equipamentos e materiais didáticos ou pedagógicos da escola.						
H	Roubo (com uso de violência) de equipamentos e materiais didáticos ou pedagógicos da escola.						
I	Quebra intencional de						

	equipamento.						
J	Pichação de muros ou paredes das dependências externas da escola.						
K	Depredação das dependências externas da escola.						
L	Sujeira nas dependências externas da escola						
M	Sujeira nas dependências internas da escola.						
N	Pichação de muros ou paredes das dependências internas da escola.						
O	Depredação das dependências internas da escola.						
P	Depredação de banheiros.						
Q	Consumo de drogas nas dependências da escola.						
R	Consumo de drogas nas proximidades da escola.						
S	Tráfico de drogas nas dependências da escola.						
T	Tráfico de drogas nas proximidades da escola.						
O	Outros.						

50. A partir de sua experiência, aponte os desafios e as possibilidades enfrentadas pelos professores no exercício da docência na escola de tempo integral.

Desafios	Possibilidades
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
6.	6.

51. Sobre o material didático-pedagógico disponível nesta escola.

- (A) Há poucos materiais didático-pedagógicos disponíveis para uso em sala de aula e nas Atividades Específicas.
 (B) Além da pouca quantidade de material didático-pedagógico disponível, os poucos que existem estão em péssimo estado de conservação.
 (C) Não há problema algum referente a esse aspecto.
 (D) Outro.

Goiânia, ____/____/2015.



Faculdade
de Educação



PROJETO DE PESQUISA:
O PRESCRITO E O VIVIDO:
ESTUDO DA EFETIVIDADE DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA
ESCOLAR EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
GOIÂNIA
PESQUISADORA: Marcilene Pelegrine Gomes
ORIENTADOR: Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral

QUESTIONÁRIO
CONDIÇÕES MATERIAIS DA ESCOLA_____

1. Indique o quantitativo de alunos e salas de aula da escola.

Dados	Quantitativo
A. Alunos	
B. Salas de aula	
C. Média de alunos por sala	

2. Indique o quantitativo de professores, coordenadores e funcionários administrativos desta escola.

Pessoal	Quantitativo	Vinculo Institucional	
		Efetivo	Contratos
Cargo Docente			
Professores			
Coordenadores pedagógicos			
Coordenadores de turno			
Cargo Administrativo			
Auxiliar de atividades administrativas (Merendeiras)			
Auxiliar de atividades administrativas (Secretaria)			
Auxiliar de atividades administrativas (Limpeza)			
Auxiliar de atividades administrativas (Sala de Leitura)			
Auxiliar de atividades administrativas (Portaria)			
Agente de Apoio Educacional			
Outros: _____			

3. Indique se nesta escola existem ou não os recursos tecnológicos e a infraestrutura apontados e quais são suas condições de uso. (Considere Bom – em estado bom de conservação, Regular – necessita de pequena reforma, Ruim – necessita de grande reforma).

RECURSOS TECNOLOGICOS E CONDIÇÕES DE USO E QUANTIDADE						
Recursos	Condições de uso				Quantidade	
	Bom	Regular	Ruim	Inexistente	Suficiente	Insuficiente
A. Computadores para uso dos alunos						
B. Acesso à internet para uso dos alunos						
C. Computadores para uso dos professores						
D. Acesso à internet para uso dos professores						
E. Fitas de vídeo ou DVD educativos						
F. Fitas de vídeo ou DVD (Lazer)						
G. Máquina copiadora para reprodução de material pedagógico para uso dos professores e alunos						
H. Impressora para uso de professores						
I. Impressora para uso administrativo						
J. Projetor de mídias (Datashow)						
K. DVD						
L. Televisão						
M. Câmara fotográfica						
N. Filmadora						
O. Antena parabólica						
P. Linha telefônica						
Q. Aparelho de fax						
R. Aparelho de som						
Outros Recursos						
OBS:						

4. Indique se nesta escola existem ou não infraestrutura apontados e quais são suas condições de uso e conservação. (Considere Bom – em estado bom de conservação, Regular – necessita de pequena reforma, Ruim – necessita de grande reforma).

INFRAESTRUTURA E CONDIÇÕES DE USO				
Infraestrutura	Condições de uso e conservação			
	Bom	Regular	Ruim	Inexistente
A. Salas de aulas				
B. Sala de Leitura				
C. Laboratório de informática				
D. Laboratório de Ciências				
E. Auditório				
F. Pátio coberto				
G. Quadra de esporte coberta				
H. Refeitório				
I. Banheiros femininos com duchas para banho				
J. Banheiros masculinos com duchas para banho				
K. Cozinha				
L. Sala para atividades de artes plásticas				
M. Sala para descanso (período de intervalo)				
N. Sala para atividade de música, dança e teatro				
O. Sala de leitura				
P. Sala de professores				
Q. Sala da coordenação				
R. Sala da direção				
S. Telhado				
T. Piso				
U. Portas				
V. Instalações elétricas				
W. Instalações hidráulicas				
X. Espaço de convivência dos alunos				
Outros elementos da infraestrutura				
OBS:				

5. Indique o estado de limpeza do prédio escolar. (Considere Bom – em estado bom de conservação, Regular – necessita de pequena reforma, Ruim – necessita de grande reforma).

ESTADO DE LIMPEZA DA ESCOLA				
Espaço físico	Estado de limpeza			
	Bom	Regular	Ruim	Inexistente
A. Entrada do prédio				
B. Paredes externas				
C. Portas				
D. Janelas				
E. Pátio				
F. Corredores				
G. Salas de aula				
H. Banheiros				
I. Cozinha				
J. Quadra				
K. Laboratórios				
OBS:				

6. Indique o estado de iluminação e ventilação do prédio escolar. (Considere Bom – em estado bom de conservação, Regular – necessita de pequena reforma, Ruim – necessita de grande reforma).

ILUMINAÇÃO E VENTILAÇÃO				
Espaço físico	Estado Geral			
	Bom	Regular	Ruim	Inexistente
A. Entrada do prédio				
B. Paredes externas				
C. Portas				
D. Janelas				
E. Pátio				
F. Corredores				
G. Salas de aula				
H. Banheiros				
I. Cozinha				
J. Quadra				
K. Laboratórios				
OBS:				

7. Indique aspectos relacionados à organização e ao funcionamento da sala de leitura.

Em relação à Sala de leitura	Sim	Não
A. Possui acervo diversificado que desperte o interesse dos alunos		
B. Possui brinquedoteca		
C. Possui espaços para estudos coletivos		
D. Os livros podem ser manuseados		
E. Os livros podem ser emprestados		
F. A comunidade pode utilizar o espaço e os livros		
G. O espaço é arejado e bem iluminado		
H. A sala de leitura é sistematicamente utilizada pelos professores		
OBS:		

8. Existe uma pessoa responsável pelo atendimento na biblioteca?

(A) Sim. Qual o cargo do responsável pela Sala de Leitura?

(B) Não. Por quê? _____

9. Quais tipos de obras compõem o acervo (livros literários, livros didáticos etc):

11. Quais atividades são desenvolvidas na sala de Leitura? Com qual frequência? Quem acompanha essas atividades?

11. Indique aspectos relacionados à segurança da escola.

Itens observados	Sim	Não
A. Há muros, grades ou cercas em condições de garantir a segurança dos alunos? (Caso haja buracos ou aberturas que permitam o acesso de estranhos marcar NÃO)		
B. Há controle de entrada e saída de alunos?		
C. Há controle de entrada de pessoas estranhas na escola?		
D. Os portões que dão acesso à parte externa permanecem trancados durante o horário de funcionamento da escola?		
E. Há algum tipo de vigilância para o período diurno?		
F. Há algum tipo de vigilância para o período noturno?		
G. Há algum tipo de vigilância para os finais de semana e feriados?		
H. Há algum esquema de policiamento para inibição de furtos, roubos e outras formas de violência?		
I. Há algum esquema de policiamento para inibição de tráfico de		

drogas dentro da escola?		
J. Há algum esquema de policiamento para inibição de tráfico de drogas nas imediações da escola?		
K. A escola possui algum sistema de proteção contra incêndio (extintores de incêndio dentro do prazo de validade, mangueiras etc.)		
L. As salas onde são guardados os equipamentos mais caros (TV, computadores, datashow/projetores etc.) possuem dispositivos para serem trancadas (cadeados, grades, travas, trancas etc.)		
M. A escola possui sinais de depredação (vidros, portas, janelas quebrados; lâmpadas estouradas etc.)		
N. Há uma boa iluminação do lado de fora da escola?		
O. A escola adota alguma medida de segurança para proteger os alunos nas suas imediações.		
OBS:		

12. Indique aspectos relacionados à acessibilidade e à inclusão.

Condições para acessibilidade e inclusão	Sim	Não
A. Há rampas adaptadas para acessibilidade às dependências da escola?		
B. Há banheiros adaptados para atendimentos de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)?		
C. Há salas de recursos para atendimento as NEE		
OBS: (Número de alunos NEE, existência do profissional cuidador etc.		

Goiânia, ____/_____/2015.

APÊNDICE 2

Roteiros das entrevistas semiestruturadas

PROJETO DE PESQUISA:
O PRESCRITO E O VIVIDO:
ESTUDO DA EFETIVIDADE DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA
ESCOLAR EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
GOIÂNIA

Roteiro de Entrevistas/Equipe responsável pela implantação da primeira experiência de escola de tempo integral

I Dados de identificação:

Sexo: feminino () masculino ()

Idade: _____

Formação: graduado (a) () especialista () mestre(a)

() doutor(a) ()

Curso/área: _____

Vínculo atual com a rede Municipal de ensino: Concursado

Tempo de atuação na equipe da SME _____

Função exercida _____

Função atual: _____

Funções já exercidas na RME: diretor/a () professor/a () coordenador/a () Outras. Quais? _____

II Questões norteadoras:

1) Passados dez anos de implantação da primeira experiência de escola de tempo, como você analisa aquele processo no que se refere:

- a) Ao perfil das crianças atendidas
- b) A concepção de educação de tempo integral e de escola de tempo integral
- c) A organização curricular para ampliação da jornada escolar (aulas e oficinas)
- d) As condições de trabalho docente (número de alunos/turma, formação, remuneração, carreira, planejamento etc.)
- e) As condições de infraestrutura da escola
- f) As condições de financiamento: os recursos disponíveis e aplicados na escola
- g) As condições de gestão e organização do trabalho pedagógico
- h) O acompanhamento pedagógica da SME

2) Considerando as especificidades do ensino fundamental, aponte os pontos positivos e os negativos em relação à proposta de implantação da escola de tempo integral em 2005?

3) Na sua opinião, o que foi mais determinante para o processo de implantação da escola de tempo integral? (agendas internacionais, nacionais, projetos e programas do MEC, compromissos partidários, recursos financeiros, participação/crítica dos profissionais dos pais ou responsáveis).

4) Esse fator favoreceu ou dificultou o asseguramento das condições materiais e humanas para implantação e manutenção da escola de tempo integral?

5) Para você quais foram os principais desafios para implementação e manutenção da primeira escola de tempo integral da RME de Goiânia? E quais foram as possibilidades?

6) Na sua opinião, as condições (materiais e humanas) disponibilizadas pelo poder público municipal para a manutenção e o funcionamento da primeira escola de tempo integral favoreceu a oferta de um ensino de qualidade, portanto, a formação/educação integral dos alunos?



Faculdade
de Educação



PROJETO DE PESQUISA:
O PRESCRITO E O VIVIDO:
ESTUDO DA EFETIVIDADE DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA
ESCOLAR EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
GOIÂNIA

Roteiro de Entrevista com a Diretora da Diretoria de Administração Educacional (DAE)

I Dados de identificação:

Sexo: feminino () masculino ()

Idade: _____

Formação: graduado (a) () especialista () mestre(a) () doutor(a) ()

Curso/área: _____

Vínculo atual com a rede Municipal de ensino: Concursado

Tempo de atuação na equipe da SME _____

Função atual: _____

Funções já exercidas na RME: diretor/a () professor/a () coordenador/a () Outras. Quais? _____

II Questões norteadoras:

- 1) Qual o papel desta diretoria no processo de implantação e implementação da escolas de tempo integral na RME de Goiânia?
- 2) Quais alterações na gestão da escola foram necessárias para atender as especificidades pedagógicas e administrativas da escola de tempo integral?
- 3) Frente essa nova realidade o que se espera do diretor da escola de tempo integral? Quais são as suas novas atribuições?
- 4) Atualmente, quem são os alunos atendidos nas escolas de tempo integral?
- 5) Como está a procura por vagas nestas instituições?
- 6) Você saberia me informar qual é o custo do aluno de uma escola de tempo integral da SME? Percentualmente, qual é a diferença entre o valor gasto com o aluno de tempo parcial e o de tempo integral?
- 7) Qual a principal fonte de financiamento da escola de tempo integral na Rede? Qual a previsão de gasto com a escola de tempo integral?
- 8) Como se dá o acompanhamento e orientação ao processo de gestão e organização do trabalho pedagógico e administrativo?
- 9) Você considera que as escolas de tempo integral oferecem um ensino de melhor qualidade? Porquê?
- 10) Como se dá o acompanhamento e avaliação dos resultados da escola?
- 11) Qual é a participação dos pais ou responsáveis na discussão e na avaliação da proposta?
- 12) Na sua opinião, a comunidade escolar, principalmente, os professores, os diretores e os coordenadores conhecem e estão aderidos à proposta de escola de tempo integral da SME de Goiânia? Por quê?
- 13) Nesses dez anos de experiência, o que você aponta como principais desafios para implementação e manutenção da escola de tempo integral para o ensino fundamental na RME de Goiânia?
- 14) Você acredita que as condições (materiais e humanas) disponibilizadas, hoje, pela SME, para o funcionamento das escolas de tempo integral favorecem a oferta de um ensino de qualidade, portanto, a formação/educação integral dos alunos?
- 15) Para você quais as possibilidades políticas, pedagógicas e financeiras para ampliação do número de escolas de tempo integral para o próximo ano?
- 16) É possível afirmar que, passados dez anos da implantação da primeira experiência de escola de tempo integral, atualmente, a SME de Goiânia tem uma política consistente e articulada de educação de tempo integral em escolas de tempo integral?
- 17) Essa política garante a sustentabilidade política, pedagógica e financeira da escola de tempo integral nos próximos anos, tendo em vista as determinações do Plano Nacional de Educação e do Plano Municipal de Educação?

PROJETO DE PESQUISA:
O PRESCRITO E O VIVIDO:
ESTUDO DA EFETIVIDADE DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA
ESCOLAR EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
GOIÂNIA

Roteiro de Entrevistas
(Superintendente Municipal de Educação e de Esporte, Diretor da Diretoria de Ensino e Coordenadora da Gerência da Educação Fundamental da Infância e da Adolescência)

I Dados de identificação:

Sexo: feminino () masculino ()

Idade: _____

Formação: graduado (a) () especialista () mestre(a) () doutor(a) ()

Curso/área: _____

Vínculo atual com a rede Municipal de ensino: Concursado

Tempo de atuação na equipe da SME _____

Função exercida _____

Funções já exercidas na RME: diretor/a () professor/a () coordenador/a () Outras. Quais? _____

II Questões norteadoras:

- 1) Considerando as especificidade do ensino fundamental, qual a finalidade e as possibilidades da escola de tempo integral para esse nível de ensino?
- 2) A proposta de educação de tempo integral em escolas de tempo integral da SME de Goiânia atende essa perspectiva?
- 3) A comunidade escolar, principalmente, os professores, os diretores e os coordenadores conhecem e estão aderidos à proposta de escola de tempo integral da SME de Goiânia?
- 4) A organização do ensino fundamental na RME, desde 1998, em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano favoreceu ou dificultou a implantação/implementação da escola de tempo integral?
- 5) Atualmente, a principal política nacional para educação de tempo integral no ensino fundamental é o Programa Federal Mais Educação. Em que medida essa experiência nacional influenciou ou influencia a ampliação da jornada escolar em escolas de tempo integral na Rede de Goiânia?
- 6) Passados 10 anos de implantação da primeira escola de tempo para você quais são os principais desafios para o funcionamento e a manutenção da escola de tempo integral para o ensino fundamental?
- 7) No ano de 2015, a proposta de educação de tempo integral em escolas de tempo integral passou por algumas alterações. De que forma essas alterações interferiram/interferem no currículo, no trabalho docente e na gestão escolar?
- 8) Quais foram os impactos dessas alterações no cotidiano escolar?
- 9) Para o ano letivo de 2016 estão previstas outras alterações? Quais?
- 11) As condições (materiais e humanas) disponibilizadas, hoje, pela SME, para o funcionamento das escolas de tempo integral favorecem a oferta de um ensino de qualidade, portanto, a formação/educação integral dos alunos?
- 12) Atualmente, a Rede conta com diretrizes e orientações pedagógicas e administrativas específicas para escola de tempo integral? Os professores, coordenadores e diretores conhecem esses documentos?
- 13) Quais as possibilidades políticas, pedagógicas e financeiras para ampliação do número de escolas de tempo integral para o próximo ano?

- 14) É possível afirmar que, passados dez anos da implantação da primeira experiência de escola de tempo integral, atualmente, a SME de Goiânia tem uma política consistente e articulada de educação de tempo integral em escolas de tempo integral?
- 15) Essa política garante a sustentabilidade política, pedagógica e financeira da escola de tempo integral nos próximos anos, tendo em vista as determinações do Plano Nacional de Educação e do Plano Municipal de Educação?
- 16) Em linhas gerais você quer acrescentar outras informações que considera relevante sobre a escola de tempo integral da RME de Goiânia?

PROJETO DE PESQUISA:
O PRESCRITO E O VIVIDO:
ESTUDO DA EFETIVIDADE DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA
ESCOLAR EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
GOIÂNIA

Roteiro de Entrevistas/Equipe do Fundo Municipal de Manutenção da Educação

I Dados de identificação:

Sexo: feminino () masculino ()

Idade: _____

Formação: graduado (a) () especialista () mestre(a) () doutor(a) ()

Curso/área: _____

Vínculo atual com a rede Municipal de ensino: Concursado

Tempo de atuação na equipe da SME _____

Função exercida _____

Funções já exercidas na RME: diretor/a () professor/a () coordenador/a () Outras.
Quais? _____

II Questões norteadoras:

- 1) Qual o papel desta diretoria no processo de implantação e implementação da escolas de tempo integral na RME de Goiânia?
- 2) A primeira escola de tempo integral para oferta do ensino fundamental foi implantada em 205, nesses dez anos de experiência, o que você aponta como principais desafios e as possibilidades para gestão financeira das políticas para escola de ensino fundamental de tempo integral na RME de Goiânia?
- 3) Atualmente, quais as principais fontes de financiamento da escola de tempo integral na SME de Goiânia?
- 4) O Município de Goiânia possui sustentabilidade financeira para manter e ampliar a oferta de vagas em escolas de tempo integral, tendo em vistas os custos da ampliação do jornada escolar?
- 5) Para ampliar com qualidade o número de vagas em escolas de tempo integral não seria necessário a ampliação dos montantes aplicadas pelo município de Goiânia em educação?
- 6) Esse Diretoria tem os cálculos acerca do investimento do município de Goiânia com as escolas de ensino fundamental de tempo integral? É possível estimar o valor do custo-aluno nestas instituições em comparação o custo-aluno em escola de tempo parcial?
- 7) Para você quais as possibilidades políticas, pedagógicas e financeiras para ampliação do número de escolas de tempo integral para o próximo ano?
- 8) Você acredita que as condições (materiais e humanas) disponibilizadas, hoje, pela SME, para o funcionamento das escolas de tempo integral favorecem a oferta de um ensino de qualidade, portanto, a formação/educação integral dos alunos?

ANEXOS

ANEXO 1

Quadro de referência para elaboração e sistematização dos instrumentos da pesquisa de campo – Questionários

**PROJETO DE PESQUISA:
O PRESCRITO E O VIVIDO:
ESTUDO DA EFETIVIDADE DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO
DA JORNADA ESCOLAR EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA**

**PESQUISA DE CAMPO
QUADRO DE REFERÊNCIA PARA ELABORAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO
DOS INSTRUMENTOS DA PESQUISA DE CAMPO
QUESTIONÁRIOS**

Eixos de análise	Objetivos	Questões			
		Questionário Diretor(a)	Questionário Coordenador(a)	Questionário Professor(a)	Questionário Questões Materiais da Escola
Condições de Financiamento	1. Coletar dados acerca dos recursos financeiros (fontes, origens e montantes) aplicados na escola de tempo integral da RME de Goiânia	Questões: 24, 25, 26, 33	-	-	-
	2. Verificar as formas mais usuais de aplicação dos recursos no cotidiano da escola	Questões: 35, 37	Questão: 36	Questão: 42	-
	3. Coletar dados que possibilitem aferir o custo-aluno nas escolas de tempo integral da SME	-	-	-	Questões: 1 a 10
	4. Verificar os desafios e os limites da gestão dos recursos financeiros na escola de tempo integral	Questões: 24, 29, 36	Questões: 25, 26	Questão: 31	-

	5. Verificar como se efetiva a aplicação de recursos financeiros pela gestão do sistema e da escola	Questões: 24 e 35	Questão: 36	Questão: 42	-
<i>Condições de Gestão da Escola</i>	1. Apreender o perfil do Gestor (idade, formação acadêmica, carga horária de trabalho forma de provimento ao cargo; formação inicial; modalidade para esta formação inicial; formação em nível de pós-graduação; participação em formação continuada; autoavaliação sobre a utilidade da formação continuada; experiência docente; experiência na mesma escola; carga de trabalho; número de escolas em que atua)	Questões: 1 a 18	-	Questão: 30	-
	2. Verificar as expectativas e as perspectivas dos gestores da escola (diretores e coordenadores pedagógicos) em torno da escola de tempo integral	Questão: 32	Questões: 29 e 46	Questão: 30	-
	3. Verificar a existência de	Questões: 22 e 39	Questões: 23, 24 e 34	Questões: 26, 27, 28, 40, 43	-

	canais de participação da comunidade escolar no processo de gestão das escolas de tempo integral				
	4. Verificar os principais instrumentos utilizados na perspectiva da gestão democrática da escola pública	Questões: 22 e 23	Questões: 23 e 34	Questões: 26, 27, 28 e 40	-
	5. Apreender a forma de construção do projeto pedagógico da escola	Questão: 19	Questão: 22	Questão: 26	-
	6. Verificar a articulação entre o PPP da Escola e a Proposta Política Pedagógica para Educação integral em Escolas de tempo integral da RME	Questões: 30, 34, 38, 40	Questões: 31, 32, 35	Questões: 42, 54	-
	7. Verificar se a estrutura organizacional da escola de tempo integral é compatível com a finalidade do trabalho pedagógico	Questão: 24	Questão: 25	Questões: 30, 31, 33, 44	Questões: 1, 2
	8. Conhecer os mecanismos utilizados para socialização de informação e de comunicação entre todos os segmentos da escola	-	-	Questões: 26 e 28	-
	9. Verificar quais condições	-	-	Questões: 30 e 31	-

	administrativas, financeiras e pedagógicas, mecanismos de integração e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares.				
	10. Verificar se o projeto pedagógico coletivo da escola contempla os fins sociais e pedagógicos da escola de tempo integral.	Questões: 44, 45, 46	Questões: 39, 40, 41, 42	Questões: 33, 41, 45, 46, 47	-
	11. Verificar se há disponibilidade de docentes na escola para todas as atividades curriculares previstas na Proposta da SME	Questão: 24	Questão: 25	Questões: 31, 52	Questões: 1, 2
	12. Verificar o nível de adesão da direção da escola à proposta de escolas de tempo integral SME	Questões: 31, 38, 40, 41, 43	Questões: 28, 30, 33, 38, 46	-	-
	13. Verificar se há planejamento e gestão coletiva do trabalho pedagógico	-	-	Questões: 25, 26, 27, 28, 30, 44	-
	14. Verificar se a escola dispõe de espaços e tempos	Questão: 24	Questão: 44	Questões: 39, 48, 51, 52, 55	Questões: 3 a 10

	apropriados às atividades educativas				
	15. Verificar se a escola dispõe de mecanismos para participação do aluno na gestão.	Questão: 41	Questão: 37	Questão: 43	
	16. Apreender se a escola é valorizada, por parte dos usuários, dos serviços prestados pela escola.				
<i>Condições para o Exercício da Docência</i>	1. Perfil do professor (idade, grau/nível na formação inicial; modalidade para esta formação inicial; formação em nível de pós-graduação; participação em formação continuada; autoavaliação sobre a utilidade da formação continuada; experiência docente; experiência na mesma escola; carga de trabalho; número de escolas em que atua; situação trabalhista; outra atividade com renda; salário e renda familiar)	-	-	Questões: 1, 2, 3,4,5, 6, 7, 14, 15, 16	-
	2. Apreender aspectos	-	-	Questões: 3, 4, 6,7	-

	relacionados à formação inicial do professor				
	3. Apreender aspectos relacionados à formação continuada	Questões: 20, 21	Questões: 19, 20, 21, 42	Questões: 8, 9, 10, 11, 12, 29	-
	3. Verificar as expectativas e perspectivas do professor em torno da escola de tempo integral	-	-	Questões: 34, 54	-
	4. Verificar o nível de conhecimento e de adesão do professor a proposta da SME para escola de tempo integral	-	-	Questões: 35, 36, 37, 38, 39	-
	5. Verificar se há a garantia de carga horária para a realização de atividades de planejamento, estudo, reuniões pedagógicas, atendimento a pais etc.	Questão: 24	Questão: 38, 42	Questões: 17, 18, 21, 24, 25, 29, 49	-
	6. Verificar se o ambiente é profícuo ao estabelecimento de relações interpessoais que valorizem atitudes e práticas educativas, contribuindo para a motivação e solidariedade no trabalho.	Questão: 28	Questão: 27	Questões: 30, 40	
	7. Averiguar a relação alunos/docente na escola de tempo integral	Questão: 24	Questão: 25	Questão: 30	Questões: 1, 2

	8. Coletar dados sobre a progressão na carreira por meio da qualificação permanente e outros requisitos.				
	9. Verificar se o professor de escolas de tempo integral tem incentivos e benefícios diferenciados, se comparado, aos demais profissionais da área	Questão: 32	Questão: 29	Questão: 33	-
<i>Condições Materiais da Escola</i>	1. Verificar se o ambiente escolar é adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais pertinentes à educação de tempo integral	Questão: 48	Questão: 44	Questão: 48	Questões: 3, 4
	2. Verificar o estado de conservação do prédio escolar	-	-	-	Questão: 4
	3. Verificar o estado de limpeza e higienização do prédio escolar	-	-	-	Questão: 5
	4. Verificar a iluminação e a ventilação das salas de aula	-	-	-	Questão: 6
	5. Verificar a existência, a quantidade e o estado de conservação de computadores e da internet	-	-	-	Questão: 3

	6. Verificar a quantidade, o estado de conservação e as condições de uso de equipamentos adequadas às atividades escolares.	Questão: 48	Questão: 44	Questão: 48	Questão: 3
	7. Verificar se a biblioteca dispõe de espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa online, dentre outros	-	-	-	Questões: 7, 8, 9, 10
	8. Verificar se o acervo da biblioteca tem quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola.	Questão: 51	Questão: 47	Questão: 51	Questões: 7, 8, 9, 10
	9. Verificar a quantidade e as condições de uso de laboratórios (informática e de Ciências), brinquedoteca, entre outros.	Questão: 48	Questão: 44	Questão: 39, 48	Questão: 4
	10. Verificar as condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais.	Questão: 48	Questão: 44	Questão: 48	Questão: 44

	11. Verificar se o ambiente escolar e dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral.	Questão: 48, 50	Questão: 44, 45	Questão: 48, 49	Questão: 11
	12. Averiguar se as tecnologias educacionais e os recursos didático-pedagógicos estão apropriados ao processo de ensino-aprendizagem.	Questão: 51	Questão: 47	Questão: 51	Questões: 3 a 10
	13. Verificar se os estudantes contam com serviços e projetos de orientação pedagógica .	Questões: 44, 45, 46	Questões: 39, 40, 41	Questões: 43, 44, 45	-
	14. Verificar a quantidade e o estado de conservação do material pedagógico	Questão: 51	Questão: 47	Questão: 51	Questões: 7, 8, 9 10
	15. Verificar a quantidade e o estado de conservação dos equipamentos eletrônicos	Questão: 51	Questão: 47	Questão: 51	Questões: 5 a 7
	Verificar as condições de segurança da escola	Questão: 50	Questão: 45	Questão: 49	Questão: 11

ANEXO 2

Fichas sínteses de caracterização das EMTI com base no PPP das instituições

PROJETO DE PESQUISA:
ENTRE O PRESCRITO E O VIVIDO:
ESTUDO DA EFETIVIDADE DA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA
ESCOLAR EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
GOIÂNIA
PESQUISADORA: Marcilene Pelegrine Gomes
ORIENTADOR: Prof. Dr. Nelson Cardoso Amaral

FICHA SÍNTESE DE CARACTERIZAÇÃO INSTITUCIONAL COM BASE NO PPP

ESCOLA “A”

Eixos de análise	Síntese da caracterização institucional
1. Caracterização da Escola	1.1 Caracterização geral da escola - A instituição foi fundada em 1976 no Setor Negrão de Lima, região central da Capital. - Atende crianças de 6 a 11 ano matriculadas no Ciclo I ao II (1º ao 6º ano do ensino fundamental). 1.2 Histórico de implantação da proposta de tempo integral: cronograma e intenções - Em 2007 passou a integrar o Programa para Escolas Municipais com Atendimento em Tempo Integral (p. 4) “Em decorrência do ingresso das mulheres no mercado de trabalho, a escola passou a ser vista como a instituição capaz de acolher seus filhos, protegendo-os dos perigos das ruas e ao mesmo tempo garantindo-lhes o direito à educação. Nessa perspectiva, é muito grande a procura de vagas para matrícula das crianças” (p. 4). “Muitos pais vêm à instituição educacional somente para efetivar a matrícula e no decorrer do ano não se dispõem A olhar os cadernos, não incentivam seus filhos para os estudos, não visitam a escola para saber do desenvolvimento dos mesmos, não atendem quando são chamados pela unidade educacional e nem sequer buscam os resultados da avaliação” (p. 5) 1.3 Forma de atendimento Os períodos estão organizados em três turnos: Matutino (7h às 11h20) – oferece aulas dos componentes curriculares obrigatórios intercalado com as Atividades Específicas. Intermediário (11h20 às 13h) – destina-se ao almoço, repouso e atividades recreativas. Vespertino (13h às 16h) oferece aulas dos componentes curriculares obrigatórios intercalado com as Atividades Específicas (p. 6). O aluno permanece na escola 9h/dia. As Atividades Específicas estão organizadas em: Prática Esportiva, Pintura, Comunicação e Mídias – Jornal Escolar e Projeto Sustentabilidade (p. 6) 1.3.1 Perfil dos alunos atendidos Os alunos da escola residem no Setor Negrão de Lima, Vila Viana, Jardim Guanabara, Vila Nova, Setor Universitário, Vila Coronel Cosme, Vila Monticelli, Setor São Judas Tadeu, Setor Crimeia Oeste, Setor Santa Genoveva, Celina Parque, Jardim Novo Mundo, Residencial Vale dos Sonhos, Jardim Goiás, Parque Industrial de Goiânia, Vila Morais, Vila Pedrosos e na cidade de Senador Canedo (p. 8). 29 alunos são atendidos pelo Programa Bolsa Família (p.9). As crianças atendidas são oriundas de famílias pobres cuja renda familiar gira em torno de 3 salários mínimos (PPP, p. 8). “Na sua grande maioria, tem a mãe como chefe e responsável pela família (p.8). “A maioria dos alunos vivem em casas alugadas ou cedidas” (p. 8)

	OBS: as famílias matriculam as crianças próximas aos seus locais de trabalho. Mapa das ocupações dos pais verificar p.9 do PPP. 1.4. Documento orientador das ações pedagógicas “A teoria histórico-cultural é o eixo estruturante da Proposta Político-Pedagógica para Educação Fundamental da Infância e da Adolescência consubstanciada nas Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da Rede Municipal de Ensino de Goiânia” (p.24). A escola como integrante da Rede, afirma, assumir esses documentos como norteadores das ações pedagógicas. OBS: Os documentos citados ENÃO FAZEM REFERÊNCIA À ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.
2. Condições de Gestão	2.1 Concepção de Gestão escolar Gestão democrática, sendo: “O grupo diretivo, formado pelo diretor(a), secretário escolar e coordenadores pedagógicos e de turno, deve promover a participação e articular as decisões adequadas com e para a comunidade escolar” (p. 28). 2.2 Instâncias e Instrumentos de gestão Conselho Escolar principal instância de participação na gestão na escola (p.28). 2.3 Quadro de pessoal (Docente e não Docente) “As atividades são desenvolvidas por 42 servidores públicos municipais vinculados à Secretaria Municipal de Educação, efetivos e temporários” (p.20) OBS: no PPP (p. 20-24) estão listadas as atribuições de todos os profissionais da instituição. 2.4 Organização e Gestão do trabalho pedagógico 2.5 Parcerias institucionais Listadas na p. 44. 2.6 Programas desenvolvidos O Programa Mais Educação. “Toda verba repassada à escola é destinada ao pagamento de insumos e serviços necessários ao desenvolvimento das atividades, sendo que o recurso destinado ao ressarcimento dos monitores pode ser aplicado em outras rubricas, desde que justificado pela escola e autorizado pela Secretaria Municipal de Educação” (p.12) OBS: outros programas estão detalhados na p. 43 do PPP.
3. Condições de trabalho docente	3.1 Planejamento e formação continuada 3.1.1 A formação continuada acontece por meio: do CEFPE, dentro da carga horária de trabalho do professor; em momentos organizados e coordenados pela escola (Formação centrada na escola) (p.39-40) 3.1.2 Planejamento “Os professores têm, no turno matutino 4h5min de estudo semana e no turno vespertino 1h20 (16h às 17h20) destinadas ao planejamento e ao desenvolvimento das outras atividades pedagógicas” (p.43) OBS: detalhamento dos horários de planejamento (Ver: PPP, p. 43-44)
4. Condições de Financiamento	4.1 Recursos: fontes e forma de aplicação “A escola é mantida pelo poder pública municipal, por meio da Secretaria Municipal de Educação – SME que repassa recursos do Programa de Autonomia Financeira das Instituições Educacionais – PAFIE. O Ministério da Educação – MEC também participa da sua manutenção por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola –

	PDDE (p. 19) “O recurso municipal é repassado três vezes no ano nos meses de abril, agosto e novembro. O recurso federal é recebido uma vez por ano. As duas verbas são calculadas a partir do custo-aluno, atualizado anualmente, vezes o número de alunos matriculados” (p.19). “O Conselho Escolar recebe e administra, além dos recursos financeiros repassados por órgãos públicos, aqueles obtidos por meio de ações do próprio Conselho” (p.19) 4.1.1 Outras fontes “Programa Mais Educação financia a aquisição de materiais para as Atividades Específicas: Dança, Pintura, Práticas Esportivas [...]. Não há ressarcimento de monitores porque as atividades são desenvolvidas pelos professores da escola” (p. 19)
5 Condições materiais	5.1 Infraestrutura Estrutura física, equipamentos e recursos (ver: PPP, 2015, p. 12-19) “As salas são pequenas para receber os 32 alunos ou mais, que constituem as turmas dos Ciclos I e II” (p. 14). Aspectos positivos do espaço físico: refeitório, cozinha, depósito de alimentos, central de gás, quadra poliesportiva coberta (p.14). “Analisando as características básicas da estrutura física para uma escola de tempo integral, avaliamos como adequada a estrutura física que atualmente a escola possui, para atender os alunos em regime de tempo integral” (p.14) 5.1.1 Reformas e adequações infraestruturais “Mesmo com a avaliação positiva, alguns aspectos ainda podem ser melhorados: o paisagismo da unidade escolar deve ser implementado com a construção de jardins na área externa da escola; as salas de aulas precisam de climatização, as janelas do refeitório e da cozinha precisam de grades protetoras; as paredes do refeitório necessitam de revestimento cerâmico até a altura das janelas; a iluminação da tenda; caixas de som instaladas na tenda, na quadra e no refeitório; parquinho precisa de cobertura, mais brinquedos e piso adequado; a escola precisa de dormitórios para acomodar melhor as crianças no turno intermediário; as condições arquitetônicas de acessibilidade ainda são insuficiente. A escola tem sanitários (masculino e feminino) para deficiente físico de fácil acesso, mas não possui sinalização tátil, sonora e visual” (p. 15)

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2015).

FICHA SÍNTESE DE CARACTERIZAÇÃO INSTITUCIONAL COM BASE NO PPP

ESCOLA “B”

Eixos de análise	Síntese da caracterização institucional
1. Caracterização da Escola	1.1 Caracterização geral da escola - A escola foi inaugurada em 30 de dezembro de 1970, como grupo escolar, no Setor Crimeia Oeste, região leste de Goiânia - Atende crianças de 6 a 11 ano matriculadas no Ciclo I ao II (1º ao 6º ano do ensino fundamental). Atualmente a escola tende cerca de 299 crianças (p.7) 1.2 Histórico de implantação da proposta de tempo integral: cronograma e intenções - Em 2007 foi implementada a proposta de educação em tempo integral (p.5) “Em 2006 foi implantado na Rede Municipal o projeto de escolas de tempo integral em cinco escolas e, esta escola foi escolhida para ser uma delas. No entanto, dadas às condições físicas da escola, a efetivação desse processo no ano de 2007 se deu gradativamente com organizações e reorganizações do espaço e do tempo escolar” (p. 6). 1.3 Forma de atendimento Atividades específicas: Contação de história, Inglês por meio de recursos midiáticos, Teatro, Informática, Prevenção e Saúde, Atividade Esportiva (Futsal), Jogos e Raciocínio Matemática, Música (Coral) e Artes Visuais (p. 34-35) 1.3.1 Perfil dos alunos atendidos “Atende uma clientela de médio e baixo nível socioeconômico e cultural, sendo na maioria filhos de trabalhadores, funcionários públicos e comerciantes, que cumprem uma jornada de trabalho extensa, o que acaba comprometendo o rendimento escolar dos filhos, pois não tem disponibilidade de tempo para acompanhar seus estudos, sendo esta uma das razões pela qual nos voltamos para o ensino em tempo integral” (p.8). “A escola atende a um público com as seguintes características: carente, desprovida de recursos materiais, financeiros, algumas apresentam dificuldade de assimilação e fixação de aprendizagem” (p. 30) 1.4. Documento orientador das ações pedagógicas Ao longo do texto não há referência a nenhum documento da Rede. Nas referências foram citadas as Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da Rede Municipal de Ensino de Goiânia.
2. Condições de Gestão	2.1 Concepção de Gestão escolar Gestão democrática: “Democratizar as relações existentes na escola pressupõe a democratização do acesso a todos os meios disponíveis para as situações de aprendizagem e a sua gestão compartilhada. Significa distribuir o poder, muitas vezes concentrado, para um partilhar conjunto de responsabilidades e o exercício de uma autonomia progressiva” (p.8). Objetivos da escola: Elevar a efetividade do processo de ensino-aprendizagem e melhorar a gestão participativa (p.9)

	- Ênfase na ideia de qualidade atrelada aos índices alcançados no IDEB (p.26-27). 2.2 Instâncias e Instrumentos de gestão “A escola no desempenho de suas atividades procurará criar instâncias de decisões colegiadas para tanto se utilizará no Conselho Escolar como entidade representativa de todos os segmentos desta” (p. 47). 2.3 Quadro de pessoal (Docente e não Docente) OBS: no PPP (p. 28-30) estão listadas as atribuições de todos os profissionais da instituição. 2.4 Organização e Gestão do trabalho pedagógico Especificado nas páginas 35-50. 2.5 Parcerias institucionais Nada consta 2.6 Programas desenvolvidos O Programa Mais Educação. “Dentro da organização da escola, as atividades específicas são desenvolvidas em parceria com as atividades específicas já desenvolvidas pela instituição. Essas atividades são: Leitura, Coral” (p.38).
3. Condições de trabalho docente	3.1 Planejamento e formação continuada “Essa formação continuada vem sendo constantemente realizada em nossa escola, onde os professores e grupo diretivo participam durante todo o ano de simpósios, palestras, cursos extras (Proinfo), PNAIC (Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) com todas os professores alfabetizadores e outros. Além disso, em nosso planejamento diário e planejamento coletivo são feitos leituras, discussões e reflexões sobre os rumos da educação integral” (p.44) 3.1.2 Planejamento “Esse momento ocorre diariamente no primeiro e último momento do dia letivo com discussões, avaliações e reestruturações no processo educativo. Nesses encontros são planejados todas as ações da escola, entre outros os projetos pedagógicos, as aulas que serão ministradas no ensino regular em todas as Atividades Específicas, os atendimentos individuais, estudo de temas pedagógicos e atendimento aos pais com do grupo diretivo, corpo docente, equipe administrativa e URE (p. 43) OBS: detalhamento dos horários de planejamento (Ver: PPP, p. 43).
4. Condições de Financiamento	4.1 Recursos: fontes e forma de aplicação “Os recursos financeiros da escola são oriundos do Tesouro Municipal para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (FMMDE), Programa de Autonomia Financeira da Escola (PAFIE) e/ou Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino (FNDE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Mais Educação e Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), os quais são gastos de acordo com as necessidades da escola, de conformidade com a Plano de Aplicação sob a responsabilidade do Conselho Escolar e Direção” (p. 33). 4.1.1 Outras fontes “Programa Mais Educação financia a aquisição de materiais para as

	Atividades Específicas: Dança, Pintura, Práticas Esportivas [...]. Não há ressarcimento de monitores porque as atividades são desenvolvidas pelos professores da escola” (p. 19)
5 Condições materiais	5.1 Infraestrutura Estrutura física, equipamentos e recursos (ver: PPP, 2015, p. 33 e p.42) 5.1.1 Reformas e adequações infraestruturais necessárias “A instituição conta com inúmeras pendências em relação ao seu espaço físico sendo sua estrutura física composta por dois prédios destinados a salas de aula (em um total de oito salas), administração, cozinha, laboratório de informática e banheiros. Há ainda um espaço livre nos fundos da Escola com uma quadra poliesportiva”. (p.34) “A escola não conta com refeitório, biblioteca e nem sala de leitura. Entretanto, por trabalhar em sistema de compartilhamento, pois conta com um número de turmas maior do que a quantidade de salas oferecidas (9 turmas para 8 aulas), continua com déficit de ambientes e com urgência de ampliação e/ou construção de ambientes pedagógicos como: sala de multiuso, cozinha industrial, refeitório e outros pontos principalmente em relação à acessibilidade” (p. 34)

FICHA SÍNTESE DE CARACTERIZAÇÃO INSTITUCIONAL COM BASE NO PPP

ESCOLA “C”

Eixos de análise	Síntese da caracterização institucional
1. Caracterização da Escola	1.1 Caracterização geral da escola - Fundada em 1965 a escola está localizada no Jardim Capuava, região noroeste da Capital. - Atende crianças de 6 a 11 ano matriculadas no Ciclo I ao II (1º ao 6º ano do ensino fundamental). 1.2 Histórico de implantação da proposta de tempo integral: cronograma e intenções - Em 2006 a escola passou a funcionar em regime tempo integral. “No final do ano de 2005, a comunidade escolar foi comunicada pela Secretaria Municipal de Educação que, devido há vários anos de baixa demanda e de pouca credibilidade da comunidade, seria implantada uma nova proposta de organização na instituição: a escola em tempo integral” (PPP, 2005, p. 08). 1.3 Forma de atendimento - A escola, conforme o PPP/2015, está organizada em três turnos: matutino, intermediário e vespertino (O turno intermediário – 11h20 às 13h - é destinado ao almoço, relaxamento, meditação, descanso dos alunos e na a preparação das atividades do turno) - Oferece oito horas de atendimento escolar iniciando às sete horas e encerrando às dezesseis horas. - Oferece ainda três refeições diárias: café da manhã, almoço e lanche. - Os educandos atendidos são oriundos dos Bairros: Capuava, São Francisco, Nova Esperança, Finsocial, Vila São José, Vila Santa Helena, Setor dos Funcionários, Setor dos Aeroviários, Morada do Sol, Jardim Primavera, Jardim do Cerrado, Jardim Triunfo, Esplanada do Anicuns, São Francisco, Cândida de Moraes, Jardim Palmares incluindo ainda o atendimento a alunos dos municípios de Trindade e Goianira. (PPP, p. 10) “Hoje não podemos dizer que os educandos aqui matriculados são em sua maioria filhos de assalariados com baixa renda, tendo subsídios básicos para sobrevivência, e que não vivenciam, fora da instituição educativa, atividades de cunho cultural, esportivo e de lazer, como era no início da implantação do tempo integral” (p. 10). 1.4. Documento orientador das ações pedagógicas “A unidade escolar se baseia nos objetivos propostos pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da SME, adequando-os segundo os projetos desenvolvidos e necessidades de seus educandos” (p. 16). OBS: único documento de natureza pedagógica citado no PPP.
2. Condições de Gestão	2.1 Concepção de Gestão escolar - A tomada de decisão dentro desta unidade educacional ocorre obedecendo as instâncias participativas dentro da escola, ou seja, são tomadas mediante consulta ao conselho escolar, o conselho gestor e a comunidade escolar, de forma democrática e participativa, onde as opiniões são nitidamente respeitadas de acordo com o anseio da maioria (p. 14) 2.2 Instrumento de gestão Dentre as organizações para efetivar a gestão democrática, a escola

	propõe reuniões periódicas com os pais, assembleias com pais e alunos e a efetivação do regimento interno, tendo como parâmetro o regimento da Secretaria Municipal de Educação e o Estatuto da Criança e Adolescente, que define as normas de boa convivência no âmbito escolar (p. 14) 2.3 Quadro de pessoal (Docente e não Docente) O quadro funcional da escola é diferenciado das demais unidades educacionais de ensino regular, por tratar-se de uma escola de tempo integral. A instituição conta com uma diretora, uma secretária geral, uma auxiliar de 12 secretaria, uma coordenadora pedagógica no matutino, outra no intermediário e uma no vespertino, um coordenador de turno no matutino e um no vespertino, dez professores para o ensino regular e para as atividades diversificadas, sete agentes educativos, sete merendeiras, oito porteiros serventes, uma professora na sala multifuncional, dois professores intérpretes e uma readaptada de função (p. 11-12) 2.4 Organização e Gestão do trabalho pedagógico - A coordenação pedagógica é o ponto de ligação entre os profissionais que trabalham o currículo básico e diversificado (p. 26) - Planejamento: “A Escola Municipal de Tempo Integral Moisés Santana, por tratar-se de uma escola em tempo integral, tem organizado seu momento de planejamento seguindo o horário fornecido pela Secretária Municipal de Educação, sendo uma hora e vinte minutos diários das 16h as 17h20.” 2.5 Parcerias institucionais (p. 14) Polícia Militar do Estado de Goiás - Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD). Secretaria Municipal de Saúde - Programa Boa Visão e Projeto Saúde Bucal. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – Programa Mais Educação e Programa Escola Aberta. 2.6 Programas desenvolvidos - Escola Aberta – “Acreditando nesta proposta a Escola Municipal em Tempo Integral Moisés Santana aderiu ao projeto e hoje o mantém em funcionamento todos os finais de semana com as seguintes oficinas: Voleibol, Futsal, Violão, Teclado, Recreação, Horta Comunitária, Grafite e Trabalhos Manuais” (PPP, p. 45). - PROERD - <i>O Programa Educacional de Resistência às Drogas</i> – “consiste em uma ação conjunta entre o Policial Militar devidamente capacitado, chamado Policial PROERD, professores, especialistas, estudantes, pais e comunidade, no sentido de prevenir e reduzir o uso indevido de drogas e a violência entre estudantes. (p.45) - <i>Programa Mais Educação</i> - As atividades são desenvolvidas dentro do espaço escolar e contamos com monitores da comunidade que possuem formação voltada para atender aos diferentes macrocampos, como também oficinas ministradas por professores efetivos. Atividades oferecidas: Letramento, Ciências, Matemática, Produção Textual, Horta Escolar, Jogos e Brincadeiras, Dança, Canto/coral e instrumentos de corda. (p. 45-46)
3. Condições de trabalho	3.1 Planejamento e formação continuada

docente	- A escola organizou-se da seguinte forma para melhor atender sua realidade: na <i>segunda-feira e sexta-feira</i> ocorre o planejamento coletivo (professores, coordenação e direção), neste momento realiza-se leitura de textos conivente com as necessidades emergenciais apresentadas pela escola, discussões coletivas para o melhoramento do ensino e aprendizagem dos educandos, discussão de organização dos eventos. (p. 29) - Contamos ainda com o planejamento coletivo mensal de acordo com o calendário enviado para a Secretaria Municipal de Educação, no qual realizamos estudos condizentes com nossa realidade, discussões, enfim planejamos as ações para o mês referente. - Para garantir a formação dos profissionais da escola, desenvolveremos momentos de estudo, oficinas e palestras e acompanhamento de profissionais convidados de várias áreas de conhecimento de forma a possibilitar que os educadores se atualizem em relação a temas político-educacionais e daqueles relativos ao cotidiano da escola. (p. 29) - Participação no Programa Melhoria do Rendimento Escolar, no curso PINAIC (p. 30).
4. Condições de Financiamento	4.1 Recursos: fontes e forma de aplicação (p.13) Os recursos financeiros de que a escola dispõe são oriundos do governo municipal e federal. São eles: - PAFIE: Programa de Autonomia Financeira das Instituições Educacionais do Fundo Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino. No ano de 2013 recebemos o 4º PAFIE no qual o diretor teve autonomia para realizar as benfeitorias na escola, sendo de grande valia essa autonomia que veio a atender as necessidades específicas da unidade educacional, seria de grande valia que neste ano de 2015 e demais, prevaleça dessa forma, a utilização desse repasse. - PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental. - PDDE Educação Integral com o Programa Mais Educação e Escola Aberta, recurso destinado ao desenvolvimento do programa Mais Educação e Escola aberta, utilizado para o pagamento dos monitores e compra de materiais para a execução das oficinas. Os referidos recursos financeiros são utilizados na compra de bens de capital e de consumo, didáticos, pedagógicos, higiene, limpeza e pequenos reparos dos aspectos físicos da escola, esses recursos serão utilizados conforme decisões tomadas nas reuniões do Conselho Escolar (p.13) Humanos. Percebe-se que os recursos financeiros destinados a esta instituição em tempo integral deveriam ser melhores analisados, haja vista, que os alunos necessitam de um espaço privilegiado, materiais didáticos e pedagógicos variados, higienização diferenciada, dentre outros: para que sua permanência po oito horas diárias, seja prazerosa e com rendimento satisfatório. (p. 11)
5 Condições materiais	5.1 Infraestrutura - No ano de 2007, a escola foi contemplada com a reforma que incluiu a conclusão da quadra de esporte. Contudo o espaço físico continua inadequado para atender as crianças em tempo integral (PPP, p.9) - No ano de 2014 foi concluído a construção do refeitório (PPP, p. 9)

	5.1.1 Reformas e adequações infra estruturais (p.31) Para melhor efetivação das ações defendidas pela escola, o coletivo reivindica da Secretaria Municipal de Educação as seguintes obras: - Equipar a sala de informática (grades nas janelas e porta); - Bebedouro na quadra; - Promover a instalação de bebedouro com filtro e torneiras para a escovação de dentes; - Efetivar as salas temáticas. (Arte, Ciência, Música, Dança e outras); - Trocar hidráulica; - Iluminar os pátios; - Aumentar o muro de proteção; - Colocar o pergolado e bancos no pátio interno; - Fazer a jardinagem e colocar mesas de alvenaria com bancos na área do pátio arborizado. - Construção de um portão ao lado da quadra, - Acrescentar uma passarela para a entrada da entrega da merenda próximo á cozinha. Estas melhorias solicitadas serão importantes para que o espaço físico atual torne-se satisfatório para legitimar e concretizar as ações de uma “Educação Integral e Integrada”
--	--

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2015).

FICHA SÍNTESE DE CARACTERIZAÇÃO INSTITUCIONAL COM BASE NO PPP

ESCOLA “D”

Eixos de análise	Síntese da caracterização institucional
1. Caracterização da Escola	1.1 Caracterização geral da escola - A instituição foi fundada em 1967 na Vila Redenção, primeiro conjunto habitacional popular da Cidade de Goiânia, localizada na região sul. - Atende crianças de 6 a 11 ano matriculadas no Ciclo I ao II (1º ao 6º ano do ensino fundamental). 1.2 Histórico de implantação da proposta de tempo integral: cronograma e intenções - No ano de 2005 foi anunciado em nossa escola que a mesma, a partir de 2006, passaria a funcionar em Tempo Integral (p.5) - A partir do ano de 2006, a escola passou a funcionar em período integral. A finalidade era atender às necessidades dos alunos que precisavam ficar um período a mais na escola, os pais trabalhavam fora e os mesmos ficavam sozinhos em casa ou mesmo na rua expostos a perigos (p.5) 1.3 Forma de atendimento Em 2013, após estudo de rede, a escola passou a atender seis turmas do Ciclo I, e quatro turmas do Ciclo II. Os alunos iniciam as aulas 7h50m e encerram as 16h30m (p.6) Em 2015, começa a implantação das novas orientações para a organização das escolas municipais de tempo integral. O horário de funcionamento das escolas de tempo integral passa a ser das 7h00 às 16h00 contabilizando uma carga horária diária de permanência do educando na instituição de 9h diárias. Desta carga horária 6h50 deverá ser de efetivo trabalho pedagógico sendo destinado o mínimo de 4 horas e o máximo de 5 horas para o desenvolvimento dos componentes curriculares obrigatórios. (p. 6) 1.3.1 Perfil dos alunos atendidos Foi verificado, através de questionários respondidos pelos pais, que os alunos da nossa escola são, em sua maioria, provenientes dos setores: Vila Redenção, Pedro Ludovico, Jardim Goiás, Santo Antônio, Conjunto Anhanguera e Alto da Glória, mas com incidência de setores distantes como pode ser observado no quadro da p. 34. 1.4. Documento orientador das ações pedagógicas OBS: Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da SME (Goiânia, 2009) único documento de natureza pedagógica citado no PPP. ESSE NÃO FAZ NENHUMA REFERÊNCIA À ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
2. Condições de Gestão	2.1 Concepção de Gestão escolar A participação coletiva contribui tanto para a construção de um documento significativo, que realmente represente os ideais, sonhos, anseios e metas da escola e de todos nela envolvidos. (p. 4) E é por meio da participação de todos, e da descentralização das tomadas de decisões na escola, que não ficam a cargo somente do grupo gestor, que acontece a gestão democrática, promovendo autonomia, proporcionando ação e reflexão conjunta da prática pedagógica (p.4)

	2.2 Instrumento de gestão Para que o PPP não se caracterize em um instrumento meramente burocrático, para simples apresentação, é necessário que contemple toda a ação escolar. Toda a prática pedagógica deve estar articulada ao Projeto Político Pedagógico da instituição, deve ser ele o norteador dessa prática (p.4) 2.3 Quadro de pessoal (Docente e não Docente) Contamos em nossa escola, com 01 (uma) diretora, 01 (um) secretário geral, 03 (um) auxiliar de secretaria, 03 (três) coordenadores pedagógicos, 02 (dois) coordenadores de turno, 10 (dez) pedagogas, 02 (dois) professores de Educação Física, 01 (uma) professora de Língua Estrangeira Moderna – Inglês, 01 (uma) professora de Língua Portuguesa (em licença prêmio), 10 (dez) porteiros serventes 1 déficit no vespertino , 07 (sete) merendeiras, 01 (um) auxiliar de sala de leitura (um déficit vespertino), 02 (0) auxiliares de ambiente informatizado (dois déficits mat. e vesp.) 02 (dois), 10 (dez) Auxiliares de Atividades Educacionais (p. 42). OBS: no PPP (p. 42-44) estão listadas as atribuições de todos os profissionais da instituição. 2.4 Organização e Gestão do trabalho pedagógico A partir do ano de 2015, as Escolas em tempo Integral, passam a ter outra organização; as atividades que complementavam a carga horária, antes chamadas de Oficinas, passam a serem denominadas de Atividades Específicas, tais atividades deverão ser desenvolvidas com todos os educandos da escola e não haverá um (a) professor(a) exclusivo para as Atividades Específicas (p.11). Os professores e coordenadores pedagógicos passam a cumprir 60 horas na instituição, sendo lotados profissionais com 30 horas para as coordenações de turno. Todos os professores deverão cumprir a carga horária mínima de 27 horas e máxima de 32 horas semanais de efetivo trabalho com o educando. Os planejamentos coletivos diários passam a ser realizados no período das 16h00 as 17h20 (p.11). 2.5. Desafios Os desafios são muitos, como: conseguir lidar com a heterogeneidade que caracteriza as salas de aula, trabalhar com atividades diversificadas e diferenciadas (Pedagogia Diferenciada), vencer a resistência de alguns docentes para novas ideias, e uso de novas tecnologias, esclarecimento aos pais sobre o processo de permanência (p. 13) Além dos desafios pertinentes à organização da escola em Ciclos de Formação Humana, outras demandas se apresentam, como por exemplo, questões sociais que interferem diretamente na dinâmica das relações interpessoais na escola, e que são pauta de discussões atuais (p.13) 2.5 Parcerias institucionais Não foi especificada nenhuma. 2.6 Programas desenvolvidos (p. 49) O Programa Mais Educação. O Programa 2º Tempo agora passa a ser integrado ao Programa Mais Educação. Programa Escola Aberta
--	---

3. Condições de trabalho docente	3.1 Planejamento e formação continuada (p.36) Nas escolas de Tempo Integral o planejamento pedagógico é feito diariamente no período das 16h00 às 17h20. As(os) professoras(es) se reúnem com a equipe diretiva para planejarem as ações que serão implementadas a curto e médio prazo, para momentos de formação docente e informes da SME, objetivando a melhoria da qualidade dos atendimentos oferecidos aos alunos. Segue abaixo o cronograma que foi sugerido pela equipe para esse momento: - Segunda-feira: é destinada para cada professor concluir seu planejamento semanal de forma individual ou com seus pares, organizar suas atividades e materiais, expor trabalhos, etc. - Terça-feira: reunião com as coordenadoras de cada ciclo para informes, definição de ações, orientações, etc. - Quarta-feira: Formação por ciclos ou geral com temas de demanda da escola ou sugeridos pela URE ou SME. - Quinta-feira: são repassados os informes da URE e SME pela diretora, discutidas propostas administrativas e pedagógicas, são socializadas ações, montadas equipes e tomadas decisões com o coletivo. - Sexta-feira: Atendimento aos pais de alunos para tratar de questões pedagógicas e/ou disciplinares quando necessário. Além dos momentos de planejamento semanal os professores das escolas municipais contam com uma sexta-feira por mês para fazerem o planejamento coletivo. Na escola esse tempo é destinado para elaboração de planejamentos em grupo e/ou individuais, correção de atividades, tomadas de decisão, etc.
4. Condições de Financiamento	4.1 Recursos: fontes e forma de aplicação (p.47-49) A escola recebe duas verbas permanentes: - A primeira do tesouro Municipal denominada PAFIE – Programa de Autonomia Financeira das Instituições Educacionais. Os recursos financeiros deste programa destinados às instituições educacionais visam garantir uma maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira das unidades de ensino, possibilitando a solução de problemas e viabilizando a implementação do Projeto Político Pedagógico. A forma como os recursos serão aplicados é definida pela instituição educacional junto com o Conselho Escolar em conjunto com a direção através de um plano de aplicação destinando-os para manutenção e o desenvolvimento do ensino visando garantir a melhoria física e pedagógica das instituições. O repasse dos recursos financeiros é efetuado três vezes ao ano, ou seja, a cada quatro meses (geralmente em abril, agosto e dezembro), por meio de depósito em conta corrente específica em nome do Conselho Escolar, exclusiva para movimentar os recursos provenientes do programa e será movimentada pelo presidente e o tesoureiro do Conselho. O prazo para execução das despesas tem início com o recebimento do recurso e pode ser gasto de acordo com a necessidade da instituição educacional durante o ano, sendo o prazo final dia 20 de dezembro, quando a conta deve ser zerada. Porém a prestação de contas deverá ser feita parcialmente após o recebimento de cada repasse obedecendo ao calendário com data e horário definidos pela Divisão de Acompanhamento, Controle e Prestação de Contas da Secretaria Municipal de Educação. O critério utilizado para definir o valor dos repasses é o número de alunos matriculados na instituição educacional retirado do banco de dados da Secretaria Municipal de Educação, atualizado trimestralmente,

	sendo imprescindível atualizar o número de alunos matriculados e frequentes junto ao Departamento de Administração Educacional. O valor do repasse para a Escola Municipal Marechal Ribas Júnior, com o quantitativo médio de 305 (trezentos e cinco) alunos, de Tempo Integral, fica em torno de R\$ 8.500,00 (oito mil e quinhentos reais) a cada quatro meses. Os recursos recebidos serão gastos basicamente da seguinte forma: ➤ Aquisição de material de consumo (material de limpeza e higienização, material de expediente, suprimentos de informática, material pedagógico de uso do aluno e do professor, brinquedos educativos, jogos, livros literários, material esportivo, serviços de xerox, material para manutenção e reparo das instalações elétricas, hidráulicas, sanitária, gás e outros materiais de uso não duradouro); - A segunda verba vem do FUNDOESCOLA denominada PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola. É um programa federal, implantado pelo Ministério da Educação e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e consiste na transferência de recursos financeiros para as escolas públicas, depositado na conta do Conselho Escolar, em parcela única geralmente no mês de agosto. A prestação de contas deverá ocorrer no ano, em exercício, em que ocorreu o repasse em data e hora marcada pela Divisão de Acompanhamento, Controle e Prestação de Contas da Secretaria Municipal de Educação. Caso o recurso não seja utilizado todo no ano, em exercício, poderá ser reprogramado, seu saldo, para o exercício do ano seguinte. Os recursos do PDDE são destinados para: garantir o fortalecimento da autonomia escolar, ter uma maior participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões, a elevação da qualidade do ensino e contribuir para a manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica da escola. O repasse para a Escola Municipal Marechal Ribas Júnior é em torno de R\$4.000,00 (quatro mil reais) sendo gastos da seguinte forma: ➤ Custeio: aquisição de material de consumo dando-se prioridade para aquisição de material mais específico e elaborado de cada área do conhecimento (jogos pedagógicos, brinquedos educativos, mapas, livros literários, material esportivo, dentre outros sugeridos pelos educadores) para melhorar a qualidade do ensino; ➤ Capital: aquisição de material permanente considerando as sugestões dos educadores e a prioridade dos bens a serem adquiridos. O Conselho Escolar da Escola Municipal Marechal Ribas Júnior tem buscado fazer uso da verba pública com a participação e colaboração de todos os profissionais da instituição, através de sugestões que os mesmos fazem a cada repasse recebido. As prestações de contas das duas verbas recebidas além de ser feita para o órgão competente são feitas também na unidade educacional nas reuniões de planejamento, buscando uma maior transparência da utilização do dinheiro público. O desafio que se impõe é conseguir maior participação dos pais (não somente dos representantes que fazem parte do conselho), mas um número maior e, também, a participação dos alunos nas sugestões, escolhas e definições das necessidades e prioridades da escola na utilização dos recursos recebidos. Além das verbas permanentes a escola recebe os Programas Mais Educação e Escola Aberta. Ambos vinculados ao Ministério da
--	---

	Educação que repassa recursos para a implementação das oficinas, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). O programa é composto por sete macro campos, referentes ao acompanhamento pedagógico; ao meio ambiente; ao esporte e ao lazer; aos direitos humanos e à cidadania; à cultura e às artes, à inclusão digital; à saúde, à alimentação e à prevenção. No caso da Escola de Tempo Integral, são cadastradas algumas oficinas existentes na própria escola (no nosso caso Práticas Esportivas, Jornal Escolar e Música/Flauta doce) assim não há necessidade de contratar monitores da própria comunidade. 4.2 Outras fontes Para custear outras despesas da Unidade Escolar, como pequenos concertos, dia das Crianças, dia do Professor, festa junina, festa da família, premiações da Ciranda da Leitura, entre outros, realizaremos bingos, festival de sorvete, com o objetivo de arrecadar verba para custear os eventos desta Unidade, com a aprovação prévia do Conselho Escolar e todo Coletivo da Unidade Escolar, registrado em ata. (p. 50)
5 Condições materiais	5.1 Infraestrutura No ano de 2007 iniciou-se a adequação do espaço físico para a nova proposta. Foram construídas quatro salas, um refeitório e uma quadra esportiva coberta. OBS: toda estrutura física consta no PPP (p. 39-42). 5.1.1 Reformas e adequações infra estruturais Um parque infantil: (interditado pela Vigilância Sanitária) (p. 42).

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2015).

FICHA SÍNTESE DE CARACTERIZAÇÃO INSTITUCIONAL COM BASE NO PPP

ESCOLA “E”

Eixos de análise	Síntese da caracterização institucional
1. Caracterização da Escola	1.1 Caracterização geral da escola - A Escola Municipal foi fundada em 20 de novembro de 1961 pela Lei nº 1849, na Vila Mauá. - Atende crianças de 6 a 11 ano matriculadas no Ciclo I ao II (1º ao 6º ano do ensino fundamental). Atualmente a escola atende 06 turmas, sendo três de ciclo I e três de ciclo II (p.11) 1.2 Histórico de implantação da proposta de tempo integral: cronograma e intenções No ano de 2006, implantou-se o tempo integral, ou seja, ampliação da jornada escolar com o objetivo de atender os alunos com uma proposta pedagógica de currículo diferenciado e ampliado, que contribuísse para a formação integral do aluno (p. 10) 1.3 Forma de atendimento Organização do currículo (currículo básico nacional e Atividades Específicas) e da escola detalhada nas p. 51 a 99. 1.3.1 Perfil dos alunos atendidos O corpo discente da Escola, é formado por alunos em faixa etária bastante heterogênea, dos seis aos doze anos. Este corpo discente na sua maioria é formado por alunos de baixo poder aquisitivo. [...]Muitos pais procuram matricular seus filhos na escola em tempo integral, para não deixá-los sozinhos, pois os mesmos necessitam de trabalhar (p. 12) Muitos são beneficiários do Programa Bolsa Família (p.12) Os pais trabalham em confecções, indústrias, oficinas mecânicas, clínicas médicas, casas de famílias e ainda há os que trabalham no serviço público municipal e estadual (p. 12). Foi constatado que a maioria dos educandos mora ou só com a mãe, ou ainda com outros parentes, tais como avó, avô e tios (p.12). 1.4. Documento orientador das ações pedagógicas Ao longo do texto não há referência a nenhum documento da Rede, contudo, os objetivos de aprendizagem apresentando foram retirados das Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da Rede Municipal de Ensino de Goiânia.
2. Condições de Gestão	2.1 Concepção de Gestão escolar Necessidade de informação de acesso a toda comunidade escolar sobre os principais acontecimentos e decisões da escola; intensificar a atuação do Conselho Escolar; fortalecimento do trabalho coletivo; intensificação da participação efetiva dos educandos, das famílias e dos servidores administrativos nas discussões, decisões, projetos e atividades desenvolvidas na escola; melhoria do atendimento à comunidade, uma vez que esta tem constantemente questionado o trabalho da escola (p.23). 2.2 Instâncias e Instrumentos de gestão “A escola no desempenho de suas atividades procurará criar instâncias de decisões colegiadas para tanto se utilizará no Conselho Escolar como entidade representativa de todos os segmentos desta” (p. 47).

	2.3 Quadro de pessoal (Docente e não Docente) Atualmente são 23 funcionários efetivos (sendo 08 professores e 02 coordenadoras com jornada de 60 horas, diretor e secretário geral com dedicação exclusiva e demais funcionários com 30 horas) , 14 contratos (auxiliares de atividades educativas, merendeiras e porteiro servente . Também há dois professores que ministram a oficina de Percussão e Flauta Doce, dentro do Programa Mais Educação. Todos compromissados em desempenhar um trabalho que garanta a qualidade no ensino (p.12-13). Quadro completo de pessoal (docente e não docente) p. 39 a 44. 2.4 Organização e Gestão do trabalho pedagógico Especificado nas páginas 35-50. 2.5 Parcerias institucionais Nada consta 2.6 Programas desenvolvidos O Programa Mais Educação.
3. Condições de trabalho docente	3.1 Planejamento e formação continuada Cada professor permanece em média, 28 horas/aula em sala com os alunos nos turnos matutino e vespertino, semanalmente, com a garantia das quatro horas de estudo e planejamento de suas atividades individuais no horário de planejamento coletivo, que se realiza no vespertino das 16h00min às 17h20min (p.31) 3.1.2 Planejamento “Esse momento ocorre diariamente no primeiro e último momento do dia letivo com discussões, avaliações e reestruturações no processo educativo. Nesses encontros são planejados todas as ações da escola, entre outros os projetos pedagógicos, as aulas que serão ministradas no ensino regular em todas as Atividades Específicas, os atendimentos individuais, estudo de temas pedagógicos e atendimento aos pais com do grupo diretivo, corpo docente, equipe administrativa e URE (p. 43) OBS: detalhamento dos horários de planejamento (Ver: PPP, p. 43).
4. Condições de Financiamento	4.1 Recursos: fontes e forma de aplicação Recebemos os seguintes recursos: PAFIE/PDDE e MAIS EDUCAÇÃO (p.33). Recurso: PAFIE – Programa de Autonomia Financeira das Instituições Educacionais (valores repassados no ano anterior)(p.33-34) O critério utilizado para definir o valor a ser repassado para as instituições educacionais é o número de alunos matriculados, fornecido pelo Departamento de Administração Educacional – DAE. 1º Repasse: - Valor custeio – R\$ 6.523,50 (seis mil quinhentos e vinte três reais e cinquenta centavos); - Valor capital – R\$ 886,00 (oitocentos e oitenta e seis reais); - Total = R\$ 7.410,00 (sete mil quatrocentos e dez reais); 2º Repasse: - Valor custeio – R\$ 26.766,00 (vinte e seis mil setecentos e sessenta e seis reais); - Valor capital – R\$ 1.194,00 (Um mil cento e noventa e

	quatro centavos); - Total = R\$ 27.960,00 (vinte e sete mil novecentos e sessenta reais); 3º Repasse: - Valor custeio – R\$ 4.656,00 (quatro mil seiscentos e cinquenta e seis reais); - Valor capital – R\$ 1.164,00 (Um mil cento e sessenta e quatro reais); - Total = R\$ 5.820,00 (cinco mil oitocentos e vinte reais). Obs. Os valores deste ano ainda não foram repassados pois a prestação de contas ainda esta sendo analisada. PDDE – Programa Dinheiro Direto Na Escola (valores repassados no ano anterior)(p. 34-35) O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) é um programa federal implantado, em 1995, pelo Ministério da Educação (MEC) e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que consiste na transferência de recursos financeiros, anualmente, em uma única parcela, em favor das escolas públicas do ensino fundamental e das escolas privadas de educação especial. O recurso do PDDE destina-se a garantir o fortalecimento da autonomia escolar, uma maior participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões, a elevação da qualidade do ensino fundamental e a contribuição para a manutenção e melhoria da infra-estrutura física e pedagógica da escola. O recurso deverá ser aplicado: a) Na aquisição de material permanente; b) Na manutenção, conservação e pequenos reparos na unidade escolar; c) Na aquisição de material de consumo necessário ao funcionamento da escola; d) Na avaliação da aprendizagem; e) No desenvolvimento de projetos pedagógicos; f) No desenvolvimento de atividades educacionais. OBS: A utilização dos recursos deverá ser aplicada em aquisições voltadas diretamente em benefício do aluno. Categoria de Custeio – são recursos destinados à aquisição de bens e materiais de consumo e à contratação de serviços para funcionamento e manutenção da instituição. No caso de prestação de serviço, utilizar no máximo 30% do valor destinado ao custeio. Categoria de Capital – são recursos destinados a cobrir despesas com material permanente para as instituições educacionais, que resultem em reposição ou elevação patrimonial. 1º Repasse: - Valor custeio – R\$ 3.556,30(três mil quinhentos e cinquenta e seis reais e trinta centavos); - Valor capital – R\$ 889,08 (oitocentos e oitenta e nove reais e oito centavos); - Total = 4.445,38 (quatro mil quatrocentos e quarenta e cinco reais e trinta e oito centavos); Os dois recursos são baseados no quantitativo de alunos. A melhor forma de utilização dos recursos é definida em reunião prévia com o Conselho Escolar e os demais integrantes do coletivo da escola. Também é repassada uma lista em que todos descrevem aquilo que seja necessidade. A prestação de contas à comunidade escolar implica na exposição de notas fiscais no quadro mural, além de detalhamento dos gastos efetuados.
--	--

	Dentre as necessidades apontadas pelo coletivo da escola, daremos prioridade aos muitos itens indispensáveis para o bom funcionamento de nossa unidade, como por exemplo, materiais de limpeza e consumo: papel A4, cola, tesouras, fitas adesivas, pincéis, lápis, borracha, estilete, régua, corretivo, fita impressora, cartuchos, EVA, TNT, pastas para arquivo, etiquetas para a biblioteca, livro de ata, papéis, livros literários, materiais para artes (papéis variados, tintas), materiais para educação física (bolas de basquete, handebol, vôlei, futsal, cordas, petecas), além de manutenção e alguns consertos em aparelhos de som, xérox, ventiladores, serviço de chaveiro, escada, computador, jarra, forma, antena para TV, cadeados, dentre outras necessidades. 4.1.1 Outras fontes Programa Mais Educação (valores repassados no ano anterior) (p.36-37) Valor do Repasse (saldo reprogramado do exercício anterior no valor de 20.000 mil reais sendo que ainda não foi passado os valores de custeio e capital pois a mesma esta sendo analisada e não foi devolvida a unidade escolar) (p. 36) É preciso ressaltar que os valores destinados ao ressarcimento de monitores são gastos com compras de materiais pedagógicos nas oficinas do Programa Mais Educação (p.37)
5 Condições materiais	5.1 Infraestrutura A escola possui seis salas de aula, sala de leitura, ambiente informatizado, sala dos professores (e depósito de materiais ao mesmo tempo), cozinha, depósito para a merenda, quiosque, secretaria, banheiros com chuveiros (embora a pouca queda de água os queime frequentemente), quadra poliesportiva coberta. Por ser muito antiga, apresenta problemas estruturais que só uma reforma geral poderia resolver. Não há cobertura que ligue a secretaria ao portão de entrada dos educandos, nem o corredor à quadra de esportes; não há pára-raios na quadra de esportes; não há um depósito ou sala específica para guardar os materiais esportivos, pedagógicos, produtos de limpeza e instrumentos musicais da banda de percussão (p. 10) 5.1.1 Reformas e adequações infraestruturais necessárias Em 2009, foi construído o quiosque na área que era destinada ao parquinho com recursos do Programa Mais Educação. Além disso, nosso Ambiente Informatizado passou por reforma geral durante boa parte do ano de 2010. Em fevereiro deste mesmo ano recebemos na nossa Unidade 16 (dezesseis computadores) do MEC. Também foi entregue as mesas que serão utilizadas no refeitório (que ainda será construído) que foram adquiridas com recursos do Programa Mais Educação (p.11). Necessidade de constante manutenção, conservação e melhoria dos ambientes e espaços educativos da escola (p.29) É preciso considerar a necessidade de se construir novos espaços na escola para garantir o bem estar dos alunos no horário do almoço, tais como: o refeitório e uma sala apropriada para o descanso (p.31)

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2015).

ANEXO 3

Mapa com a localização das Coordenações Regionais de Educação da SME

