

FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FERNANDO FERREIRA LEMES

**A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS:
AMPLIAÇÃO DO TEMPO *VERSUS* EDUCAÇÃO INTEGRAL**

INHUMAS/GO

2023

FERNANDO FERREIRA LEMES

**A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS:
AMPLIAÇÃO DO TEMPO *VERSUS* EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa De Pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico da Faculdade de Inhumas, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação e Formação Humana.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Teoria e Processos pedagógicos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lucineide Maria de Lima Pessoni

INHUMAS/GO

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - FacMais

L552i

LEMES, Fernando Ferreira

A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS:
AMPLIAÇÃO DO TEMPO *VERSUS* EDUCAÇÃO INTEGRAL. Fernando Ferreira
Lemes. – Inhumas: FacMais, 2023.

91 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -
FacMais, Mestrado em Educação, 2023.

“Orientação: Dr. ^a Lucineide Maria de Lima Pessoni”.

1. Educação; 2. Escola em Tempo Integra; 3. Ensino em Tempo Integral; 4.
Escolas Públicas. I. Título.

CDU: 37

FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM GOIÁS: AMPLIAÇÃO
DO TEMPO VERSUS EDUCAÇÃO INTEGRAL**

**Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Faculdade de Inhumas – PPGE/FACMAIS, aprovada em 07 de junho de 2023.**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Lucineide Maria de Lima Pessoni (FACMAIS)

Orientadora

Prof.^o Dr. Marcelo Máximo Purificação (FACMAIS)

Prof.^a Dr.^a Denilda Caetano de Faria (UFT)

INHUMAS/GO

2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus por ter me mantido firme durante este curso estruturando minhas forças para chegar até o final. Sou grato à minha família pelo apoio que sempre me deram durante toda a minha jornada de vida; não posso deixar de citar uma grande amiga que me deu a maior força para começar esse projeto tão grandioso, Maria de Lurdes de Oliveira.

Agradecimento especial à minha orientadora, Profa. Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni, pela paciência e por ter me auxiliado em todas as etapas desta pesquisa. Agradeço também aos demais professores do PPGE da Faculdade de Inhumas - FacMais pelos ensinamentos e por todas as sugestões oferecidas no decorrer do curso. Agradeço aos meus colegas de turma pela parceria e colaboração neste compartilhamento de jornada.

RESUMO

LEMES, Fernando Ferreira. **A Implantação da escola de tempo integral em Goiás: ampliação do tempo versus educação integral.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas – FACMAIS, 2023.

Esta dissertação, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação da do Mestrado em Educação Faculdade de Inhumas-PPGE/FacMais na linha de Pesquisa Educação, Cultura, Teoria e Processos Pedagógicos. Esta pesquisa tem como temática a Escola de tempo integral em Goiás cujo objeto é o processo de implementação dos CEPI's (Centro de Ensino em Período Integral) no Estado de Goiás. O objeto de investigação levanta a problemática que envolve as discussões entre a ampliação do tempo nas escolas públicas e a educação integral que foi almejada por Anísio Teixeira. Diante desta temática buscou-se discutir a questão problema da pesquisa: a escola de tempo integral está preparada para o ensino que favoreça uma educação integral aos estudantes da escola pública? Diante deste questionamento outras questões são levantadas no sentido de explicar os problemas centrais da inserção da educação integral no Brasil, que perpassa desde questões com a infraestrutura dos espaços físicos destinados a acolher os estudantes das 7h as 17h, e atualmente da 7h30 até as 17h. A pesquisa se constitui em bibliográfica e documental em que buscou construir o histórico das políticas e documentos legais que visam estabelecer a educação integral no país, assim como analisar e mostrar os avanços e desafios desta modalidade educacional no Estado de Goiás com análise dos documentos de implantação dos CEPI's. Quanto a abordagem para a análise dos dados consiste em pesquisa qualitativa com os objetivos exploratórios. O estudo teve como aparato teórico os autores: (SAVIANI, 2010), (CAVALIERE, 2007), (HÖFLING, 2005), (TEIXEIRA, 1950), (PEREIRA, 2014), (PINTO, 2013), (PAIVA E COSTA, 2015), (LIBÂNEO, 2006-2016), dentre outros. Conclui-se que ainda há uma incongruência significativa nos discursos dos governantes quanto as ações e políticas públicas para educação integral. As ações que são efetivamente implantadas nas escolas públicas têm mostrado apenas a extensão de tempo. O estudo analisou o Manual para Implementação das Escolas em Tempo Integral do Estado de Goiás (versão 2021) e os critérios ali elencados para definir o espaço físico, os recursos didáticos e humanos e o processo ensino-aprendizagem que segundo o documento configura como os requisitos essenciais para oferecer educação em tempo integral nas escolas públicas do Estado de Goiás. Na análise dos dados tem se como referência os contextos históricos, sociais, políticos e econômicos os quais influenciaram na implantação das escolas de tempo integral no Estado de Goiás, definindo, portanto, suas finalidades. Nota-se que o governo está construindo poucas escolas e apenas reformando escolas já existentes, apenas para cumprir os objetivos propostos na meta 6 do Plano Nacional da Educação 2014/2024. Ou seja, "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica".

Palavras-Chave: Educação. Escola em Tempo Integral. Ensino em Tempo Integral. Escolas Públicas.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the scope of the Graduate Program of the Master's in Education Faculty of Inhumas-PPGE/FacMais in the line of Research Education, Culture, Theory and Pedagogical Processes. This research has as its theme the full-time school in Goiás, whose object is the process of implementation of the CEPI (Centro de Ensino em Período Integral) in the State of Goiás. The object of investigation raises the problem that involves the discussions between the extension of time in public schools and the integral education that was desired by Anísio Teixeira. Faced with this theme, we sought to discuss the question of the research problem: is the full-time school prepared for teaching that favors a comprehensive education for public school students? Faced with this questioning, other questions are raised to explain the central problems of the insertion of comprehensive education in Brazil, which ranges from issues with the infrastructure of physical spaces intended to accommodate students from 7 am to 5 pm. The general objective of the research is to investigate the purposes of full-time education within the historical context of educational reforms in Brazil and in the state of Goiás, comparing it with the concept of full-time education. The research consists of bibliographical and documental in which it sought to build the history of policies and legal documents that aim to establish integral education in the country, as well as to analyze and show the advances and challenges of this educational modality in the State of Goiás with analysis of the implantation documents of CEPs. As for the approach to data analysis, it consists of qualitative research with exploratory objectives. The study had as theoretical apparatus the following authors: (SAVIANI, 2010), (CAVALIERE, 2007), (HÖFLING, 2005), (TEIXEIRA, 1950), (PEREIRA, 2014), (PINTO, 2013), (PAIVA E COSTA, 2015), (LIBÂNEO, 2006-2016) among others. It is concluded that there is still a significant incongruity in the speeches of the rulers regarding the actions and public policies for integral education. The actions that are effectively implemented in public schools have only shown the extension of time. The study analyzed the manual for the Implementation of Full-Time Schools in the State of Goiás (version 2021) and the criteria listed there to define the physical space, didactic and human resources, and the teaching- learning process, which according to the document configures as the requirements essential to offer full-time education in public schools in the State of Goiás. In the data analysis, the historical, social, political, and economic contexts were used as reference, which influenced the implementation of full-time schools in the State of Goiás, thus defining their purposes. It is noted that the government is building few schools and only renovating existing schools just to meet the objectives proposed in goal 6 of the National Education Plan 2014/2024. That is, “offer full-time education in at least 50% (fifty percent) of public schools, in order to serve at least 25% (twenty-five percent) of students of basic education”.

Key Words: Education. Full-time School. Full-time teaching. Public schools.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1. A AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	20
1.1 Políticas públicas para Educação Integral no Brasil: programas e marcos legais.....	20
1.2 Concepções de educação integral no Brasil.....	27
1.3 Escola de tempo integral e educação integral: conceitos.	32
CAPÍTULO 2. A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL: PONTOS E CONTRAPONTO.....	40
2.3 A Influência do neoliberalismo na educação brasileira	40
2.2 Das finalidades ao conceito de qualidade na educação em tempo integral.....	45
2.3 Programas precursores da educação em tempo integral no Brasil	50
CAPÍTULO 3. A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE GOIÁS E AMPLIAÇÃO DO TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA: ASPECTOS POLÍTICOS - ADMINISTRATIVOS, ECONÔMICOS E PEDAGÓGICOS.....	59
3.1 A meta 6 do PNL 2014/2024 e suas implicações.....	59
3.2 Programa Educação Plena e Integral do Estado de Goiás.....	67
3.3 Implementação dos CEPI's em Goiás: análise do manual da Seduc-Go.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Revisão bibliográfica.....	18
Quadro 02. Políticas Públicas: principais documentos e leis do Sistema Brasileiro de Ensino.....	21
Quadro 03. Divisão do Sistema Educacional Brasileiro: modalidades da Educação básica.....	24
Quadro 04. Histórico de programas precursores da educação em tempo integral no Brasil.....	28
Quadro 05. Escolas em tempo integral do Estado de Goiás.....	46
Quadro 06. Os 7 Passos para implementação CEPI's no Estado de Goiás.....	65
Quadro 07. Critérios para implementação de unidade escolar em tempo integral.....	67
Quadro 08. Núcleo Diversificado: componentes curriculares da educação em tempo integral no Estado de Goiás.....	70

TABELA

Tabela 1. Dados Gerais da Educação (rede pública) – Município de Goiânia.....44

Tabela 2. Número de Matrículas no Ensino Médio (rede pública) – Município de Goiânia.....45

LISTA DE FIGURAS

Figura 01. Linha do tempo dos marcos legais da educação integral.....	25
Figura 02. Dados gerais da educação básica no Estado de Goiás.....	41
Figura 03. Esquema do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.....	45
Figura 04. Núcleo de Artes do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.....	45
Figura 05. Escola Parque (Fundada em 1970 no Rio de Janeiro.....	49

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Professores de Educação

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BNCC – Base Comum Curricular Nacional

CF/1988 – Constituição Federal de 1988

CIAC – Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente

CAIC – Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CAPES – **Coordenação** de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior

CBPE - Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais

CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CEI - Centro de Educação Integrada

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CNE– Conselho Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CEU – Centros Educacionais Unificados

CIEP– Centros Integrados de Educação Pública

CEPI – Centro de Educação da Primeira Infância

EMTI – Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EETI - Escola Estadual de Tempo Integral

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ETI - Escola de Tempo Integral

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIA - Fundação Instituto de Administração da Universidade de São Paulo

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento de Educação Básica

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

FNDE - Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação

GO – Goiás

ICSID - Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimento

IDA - Associação Internacional de Desenvolvimento

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFC - Corporação Financeira Internacional

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPF - Instituto Paulo Freire

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEGO - Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC– Ministério da Educação

OM - Organizações Multilaterais

ONG - Organização não Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

PAC – Plano de Aceleração do Crescimento

PDE - Plano de Desenvolvimento da educação

PDE-Escola - Plano de Desenvolvimento da Escola

PEC - Proposta de Emenda Constitucional

PEE - Plano Estadual de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar

PEJA – Programa de Apoio ao Atendimento à Educação de Jovens e Adultos

PME– Programa Mais Educação / Novo Mais Educação

PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação

SEE - Secretaria Estadual de Educação

SUEF - Superintendência do Ensino Fundamental

TIC - Tecnologia da Informática e Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

VAAF –Valor anual por aluno

VAAT – Valor anual total por aluno

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda a temática da escola de tempo integral que de acordo com o MEC (Ministério da Educação e Cultura), a Educação em Tempo Integral é “um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direito em todas as suas dimensões.” Diante dessa visão o desafio das escolas é prover um ambiente de ensino e aprendizagem capaz de garantir que esse preceito seja atingido. Entretanto, o que se propõe a investigar consiste em suscitar discussões em torno da questão: a escola de tempo integral está preparada para o ensino que favoreça uma educação integral dos estudantes da escola pública do estado de Goiás?

Assim, o projeto de formação integral de jovens e adultos decorre de uma junção entre o Projeto Político Pedagógico, a formação de profissionais, infraestrutura e recursos financeiros que nem sempre são suficientes para custear a contento as despesas de uma escola que funciona em tempo integral. Isso porque esta modalidade de ensino requer uma maior atenção por parte das políticas públicas e dos governantes, pois nestas escolas o custo-aluno-qualidade se torna maior em decorrência do tempo que os alunos e professores permanecem na escola (7h às 17 h). Nesse sentido, os investimentos em uma escola de tempo integral devem contemplar uma educação em tempo integral em que o processo de ensino e aprendizagem de qualidade se desenvolva por meio de um currículo amplo, diversificado, e multicultural de modo a atender a diversidade cultural e social em que estão inseridos os alunos e dessa forma promover o desenvolvimento integral dos estudantes associando teoria e prática nesse processo.

Por outro lado, é inegável que as escolas também se tornem importantes para a sociedade em geral do ponto de vista institucional que ampara os filhos enquanto os pais e a família exercem seu trabalho diário. Mas, deve-se atentar para o fato de que esta escola não poderá se tornar apenas uma escola de acolhimento social para as famílias mais pobres e sim uma oportunidade para os filhos destas famílias adquirirem os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento integral, para a sua formação e para a continuidade nos estudos.

Contudo, já não pode ser dito o mesmo para os estudantes do Ensino Médio, em que há queixas frequentes dos pais e até de jovens estudantes, que não conseguem conciliar a

permanência na escola de tempo integral e a necessidade de iniciar no mundo/mercado de trabalho. Segundo Libâneo (2013), a escola pública deve ser organizada didática e pedagogicamente como espaço institucional de ensino e aprendizagem e não meramente como *lócus* de socialização.

Nesse sentido, quando se trata de educação integral deve se pensar em proporcionar aos estudantes uma educação integral visando não só a socialização e a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, mas para a vida e para os estudos posteriores. Contribuindo para a reflexão sobre a implantação das escolas de tempo integral Libâneo (2006), destaca:

O tema da escola de tempo integral voltou à cena política e ao debate educacional. Já nas eleições para prefeito as discussões haviam aparecido, em Goiânia e em vários lugares do Brasil. Digo que o tema voltou à cena política porque a ideia da escola de tempo integral não é nova. Ela já correu o mundo, na Europa e nos EUA ela é quase regra dentro da organização do ensino, pelo menos a escola de seis horas. A ideia de colocar as crianças numa escola na maior parte do dia está diretamente ligada ao movimento das escolas novas surgido na Europa na segunda metade do século XIX, reaparecendo no começo do século XX nos Estados Unidos, especialmente sob influência do filósofo e educador John Dewey. (LIBÂNEO, 2006, p. 1).

Embora esta ideia apareça atualmente como “inovadora” e adequada para ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes, o referido autor pontua que desde o Século XIX, já se falava de ampliação do tempo escolar e impulsionados pelo ideário da escola nova esta ideia ganha força no Século seguinte.

Assim, como esse tema da escola de tempo integral voltou a figurar como lema de campanhas políticas e de reformas educativas no atual contexto político em vários lugares no Brasil, especialmente no estado de Goiás agora com uma nova nomenclatura (CEPI), emerge também a necessidade de discutir a expansão destas escolas no estado, a fim de pontuar os principais desafios e controvérsias desta expansão.

Nesse sentido, a questão problema que se apresenta nesta pesquisa é: a escola de tempo integral está preparada para um ensino que favoreça uma educação integral aos estudantes da escola pública do estado de Goiás? Partindo dessa pergunta central surgem outras questões que norteiam esta pesquisa como os

centros de ensino possuem infraestrutura adequada para receber e manter os estudantes em ambiente que propiciem a aquisição dos conhecimentos para a formação integral do homem? No Estado de Goiás, as escolas estão de fato preparadas para ofertar educação integral ou apenas oferece o tempo estendido?

Além dessas questões-chave, surgem outras indagações que norteiam a busca pela compreensão do modelo de ensino em tempo integral, quais sejam: 1) Qual a finalidade educativa do ensino em tempo integral? 2) Qual parâmetro está sendo utilizado na criação dos espaços físicos e ambientes para receber os estudantes e mantê-los das 7h às 17h no Estado de Goiás? 3) O investimento do poder público é suficiente para manter a qualidade do ensino? 4) Quais são os benefícios desse modelo de educação para a sociedade? 5) A qual classe social é destinada esse modelo educacional? 6) Qual a influência dos organismos internacionais na construção do currículo da educação brasileira, em especial o ensino em tempo integral?

Diante dessas questões norteadoras, esta pesquisa se propôs a investigar a estrutura das escolas em tempo integral em Goiás, o Projeto Pedagógico a fim de observar como é a estrutura física e o ambiente escolar em que os CEPs foram estabelecidos e se estes atendem aos requisitos mínimos para uma educação em tempo integral. Nesse sentido trata-se de evidenciar os pontos e contrapontos existentes entre escola de tempo integral e educação em tempo integral e a partir desta reflexão analisar a implantação das escolas de tempo integral no Estado de Goiás. Sobre essa oferta, Souza et al (2020) esclarece que:

Para se oferecer uma educação integral de qualidade a escola deve estar preparada profissionalmente e estruturalmente para tal, isso requer tempo, formação qualificada dos professores e um grande investimento por parte do Estado, caso essa necessidade não seja atendida em tempo hábil, não se garantirá a qualidade do ensino. (SOUZA et al.,2020, para.48).

Portanto, o interesse por essa pesquisa surge da minha vivência em escolas estaduais regulares que foram transformadas em escolas em tempo integral em curto prazo, sem que houvesse uma ampla discussão com a comunidade escolar e a preparação dos espaços, dos professores e das famílias para esta implantação. Dessa observação em lócus de trabalho surge a inquietação por entender que os procedimentos para adequar as escolas que antes funcionavam em regime parcial e passaram a funcionar em tempo integral, foram realizados sem o foco nas

especificidades que estas escolas exigem para alcançar os objetivos propostos pelos teóricos e estudiosos das escolas de tempo integral, que se preocupam com o desenvolvimento integral dos alunos. Visto que esta realidade está sendo praticada em todo Estado de Goiás com a finalidade de cumprir a meta 6 do PNE 2014-2024, que dispõe:

Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. (BRASIL, 2014).

O PNE de 2001/2010 e 2014/2024 já colocou como objetivo para a educação básica a ampliação da jornada escolar em até 50% (cinquenta por cento). A LDB nº 9.394/96 define que o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. Fica evidente, portanto, que a educação em tempo integral é o novo projeto educacional da contemporaneidade. Para atender finalidades educativas propostas pelas atuais políticas neoliberais que visam tão somente o acolhimento dos alunos filhos de pais trabalhadores e a preparação para o mercado de trabalho.

Diante desta temática buscou-se evidenciar o problema central da inserção da educação integral em Goiás, que consiste em destacar a infraestrutura dos espaços físicos destinados a acolher os estudantes das 7h às 17h, bem como as diretrizes educacionais desta modalidade de ensino do estado de Goiás, a proposta pedagógica e a formação dos professores para essa modalidade de educação. A infraestrutura é uma problemática importante a ser considerada uma vez que o ambiente escolar adequado serve para garantir uma educação de qualidade, ao desenvolver os objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico de cunho emancipatório.

O objetivo geral da pesquisa consiste em mostrar as finalidades da educação em tempo integral contrapondo com o conceito de educação integral. Dentre os objetivos específicos estão: a) Compreender o processo de evolução das escolas em tempo integral no Brasil tendo por base a concepção de Anísio Teixeira no que se refere as Escolas Parque; b) Destacar os objetivos neoliberais e as finalidades educativas para educação em tempo integral; c) Verificar o processo de implementação das escolas em tempo integral no Estado de Goiás no período de 2006 a 2022; d) Analisar os critérios elencados nos documentos norteadores de Goiás para escolha das escolas que foram e estão sendo transformadas em CEPI. A pesquisa buscou constituir o histórico das políticas e documentos legais que visam estabelecer

a educação integral no país, assim como analisar e mostrar os avanços e desafios desta nova modalidade educacional no Estado de Goiás.

Esta investigação pautou-se nos pressupostos da pesquisa bibliográfica e no estudo dos documentos legais, com abordagem qualitativa. De acordo com Severino (2008):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2002, p. 122).

A pesquisa teve início com a seleção das dissertações que já abordam a temática da educação Integral no portal CAPES, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 1. Revisão bibliográfica

Nº	AUTOR	ANO	TIPO	TÍTULO
1	SILVA, Flavia Osório Da.	2011	Dissertação	Escola De Tempo Integral: Uma Análise Da Implantação Na Rede Estadual De Goiás (2006-2010)
2	RAMOS, Maria De Luz Santos.	2012	Dissertação	Escola De Tempo Integral Na Rede Estadual De Ensino De Goiás: “Escola Do Conhecimento Ou Do Acolhimento”?
3	MOLL, JAQUELINE.	2012	Dissertação	A Agenda Da Educação Integral: Compromissos Para Sua Consolidação Como Política Pública.
4	JESUS. Angélica Cândida De.	2014	Dissertação	O Ideário De Anísio Teixeira E As Propostas Atuais Para A Escola Pública De Tempo Integral
5	HAYASHI, Marcelo Innocentini. Kerbaury Maria Teresa Miceli.	2015	Artigo	A Educação Integral Na Produção Acadêmica De Teses E Dissertações Em Educação (2010-2015)
6	HONORATO, Vânia Maria De Carvalho	2015	Dissertação	Concepção De Gestão E Organização Pedagógica Em Documentos Oficiais Sobre Escola De Tempo Integral.
7	DAMÁSIO, Rosinei Abadia	2018	DISSERTAÇÃO	Educação Integral E Escola De Tempo Integral: Concepções De Professores Da Rede Estadual De Educação De Goiás Sobre O Projeto Ser Pleno Goiânia – Goiás

8	BARRA, Valdeniza Lopes.	2017	Artigo	Espaço Físico Da Escola Pública Goiana De Tempo Integral: Dados E Apontamentos
9	FILEMON, Orley Olavo	2019	Tese	Centro De Ensino Em Período Integral (Cepi) Em Goiás: O Ensino Médio De Tempo Integral Em Goiânia.
10	PASSOS, Eliene Brito	2020	Dissertação	Os Desafios Da Gestão Escolar Na Implementação Do Programa Novo Mais Educação

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

A seleção dos estudos relacionados no quadro acima teve a função de ampliar a visão sobre a abordagem do tema desta pesquisa. A seguir fez-se uma seleção das principais legislações que consolidam o sistema brasileiro de ensino, buscando localizar os marcos legais de implementação a educação em tempo integral no Brasil e no Estado de Goiás.

O estudo analisou o Manual para Implementação das Escolas em Tempo Integral do Estado de Goiás e os critérios ali elencados para definir o espaço físico, os recursos didáticos e humanos que segundo o documento configura como os requisitos essenciais para oferecer educação em tempo integral no Estado de Goiás

A dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo denominado de Ampliação do Tempo Escolar nas Políticas Públicas de Educação no Brasil traz o histórico da inserção da educação integral no Brasil como política pública além disso, mostra a importância de esclarecer os conceitos em torno de escola em tempo integral e ensino de tempo integral. O segundo capítulo nomeado: A Escola de Tempo Integral no Estado de Goiás e Ampliação do Tempo de Permanência à Escola: Aspectos Políticos - Administrativos, Econômicos e Pedagógicos mostra a meta 6 do PNE 2014/2024 e suas implicações nessa demanda de mudança do regime de aulas em tempo parcial para tempo integral.

Além disso aponta os objetivos do Programa Educação Plena e Integral do Estado de Goiás. No terceiro capítulo nomeado de: A Escola de Tempo Integral e Educação em Tempo Integral: Pontos e Contrapontos, trata da Implementação dos CEPs em Goiás e dos Aspectos estruturais prioritários na implementação destes em Goiás conforme aponta o Manual de implementação das escolas em tempo integral – 1ª versão/2021.

CAPÍTULO I. A AMPLIAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

Este capítulo visa mostrar um breve histórico da criação das políticas públicas para a ampliação do tempo de ensino na educação brasileira. Tem por objetivo apresentar considerações sobre o processo de implementação da educação em tempo integral no Brasil, com vistas a observar a trajetória das leis que sedimentaram a educação integral como uma política pública de Estado. Para tanto, mostrar-se-á um histórico das ações, legislações, e os programas educacionais que foram os precursores das políticas públicas e da escola em tempo integral tal qual se vê na atualidade.

1.1 Políticas públicas para Educação integral no Brasil: programas e marcos legais.

De acordo com a legislação brasileira a educação pública é um direito de todos e para assegurar este direito devem ser estabelecidas diversas políticas educacionais que visam garantir o acesso e a permanência dos estudantes na educação básica. Para retratar o processo de implementação das políticas públicas da educação básica no Brasil é preciso entender o que é uma política pública e como estas são criadas e implementadas no Brasil em contextos históricos distintos.

Segundo Oliveira (2010, p. 93), “política é uma palavra de origem grega, politikó, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a pólis. Já a palavra pública é de origem latina, pública, e significa povo, do povo”. As políticas públicas devem ser vistas “como campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar esta ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou cursos dessas ações” Já para (SOUZA, 2006), para compreender como são construídas as políticas públicas para educação é necessário entender que estas ações formam um conjunto de princípios, propósitos, diretrizes e decisões de caráter geral voltados para atender as necessidades da população em determinados contextos sociais, políticos e econômicos.

Além disso, disso deve-se ter claro que há diferença entre políticas públicas de

Governo e políticas públicas de Estado. As ações, programas ou leis que são criadas e permanecem apenas durante o mandato de determinado agente político é denominada políticas de Governo. Já as ações que estabelecem benefícios para a sociedade que são capazes de permanecer mesmo após o fim de um mandato governamental é chamado de política pública de Estado.

Assim, o Estado, por meio da implementação de políticas públicas, busca atender as diversas necessidades da sociedade. Estas ações dependem de projetos que se aprovados viram leis, e estas tendem a ser cumpridas a fim de beneficiar as pessoas na área da saúde, segurança pública, habitação, educação, dentre outros. É importante salientar que é necessário recursos financeiros para a implementação e manutenção das propostas.

Segundo Höfling (2001), deve-se entender a educação como política pública social, quando está se refere as ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico (HÖFLING, 2001, p. 31).

No contexto da educação, um exemplo de política de Estado é a criação de programas que são articulados para manter o sistema educacional. No quadro a seguir estão as principais políticas públicas implementadas na educação básica do Brasil.

Quadro 2. Políticas Públicas: principais documentos e leis do Sistema Brasileiro de Ensino

POLÍTICAS PÚBLICAS	LEIS/ARTIGOS/PORTARIAS
Ministério da Educação	Lei n.º 1 920 de 1953.
Constituição Federal de 1988	Art. 205 a 214.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)	Lei n.º. 9394 de 1996.
Estatuto da Criança e do Adolescente	Lei n.º 8069 de 1990.
Educação Especial	Lei n.º 10.098 de 1994.
Língua Brasileira de Sinais	Lei n.º 10.436 de 2002.
Plano Nacional de Educação	Lei n.º 10.172 de 2000.
Conselho Nacional de Educação (CNE)	Lei n.º 9131 de 1995.
PDDE- Programa Dinheiro Direito na Escola	Lei n.º 11.947 de 2009.
PNAE-Programa Nacional de Alimentação Escolar	Lei n.º 11.947 de 2009.
PNLD- Programa Nacional do Livro Didático	Decreto n.º 9.099 de 2017.

PNATE- Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar	Lei nº 10.880 de 2004.
PEJA-Programa de Apoio ao Atendimento à Educação de Jovens e Adultos	Resolução/CD/FNDE nº 48, de 2 de outubro de 2012.
FUNDEB	Lei nº 14.113 de 2020.
Salário Escola	Lei nº 9.766 de 1998.

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador com base nos dados do Ministério da Educação.

No quadro acima é possível ver alguns dos programas que subsidiam a manutenção da educação no Brasil. Assim, a partir de um decreto, uma resolução ou um programa direcionado para área educacional somam-se as ações para o desenvolvimento do sistema educacional. O Programa Nacional de Alimentação, por exemplo, é um programa específico voltado para garantir a merenda gratuita nas escolas públicas municipais e estaduais.

O PNATE é um programa relacionado ao transporte escolar. Esta política pública favorece os alunos que não têm unidades escolares próximas das suas residências. O plano nacional do livro didático é programa destinado a fornecer o material didático de forma gratuita para o ensino básico, outros programas como o Proinfo e o Pro Educa estão também elencados como parte dos programas que visam garantir do acesso e a permanência dos estudantes nas escolas.

Nessa perspectiva, o Plano de Desenvolvimento Educacional é hoje o instrumento no Brasil que envolve também outros programas que buscam direta ou indiretamente atender a comunidade e as escolas. Visto que muitas vezes essas escolas recebem jovens e adultos que precisam estudar no período noturno porque trabalham no período diurno. Essas escolas não conseguiriam funcionar sem acesso a luz elétrica.

Os programas acima citados, ajudam na manutenção estrutural e no financiamento da educação. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é o programa mais robusto de financiamento da educação. Todos esses programas ajudam no processo de financiamento da educação básica, contudo, o Fundeb tem

papel fundamental para custear a educação brasileira, pois aplica um percentual já definido por lei dos impostos arrecadados nos estados.

De acordo com a lei que rege o FUNDEB, no Art. 6º do disposto nesta Lei, considera-se para o financiamento, o número de matrículas anuais em cada modalidade de ensino para a distribuição do valor anual por aluno. A aprovação do FUNDEB como política pública permanente da educação básica em 2020 estabeleceu os parâmetros para financiamento da Educação de acordo com o número de matrículas de cada instituição de ensino. Neste sentido, pode afirmar que as leis são políticas que norteiam as ações propostas para determinar a criação de uma estrutura educacional que beneficiará não só os estudantes, mas que visa também o bem de toda a sociedade.

De acordo com Giolo (2012) algumas iniciativas de políticas públicas para educação surgiram para capacitar os trabalhadores de nível médio, como as escolas técnicas industriais e técnicas agrícolas, com carga horaria variando de 36 a 44 horas semanais, criadas pelas Leis Orgânicas do Ensino (Decreto-Lei nº 4073/1942 e Decreto-Lei nº 9613/1946 (GIOLO, 2012). Segundo Saviani (2011) as políticas educacionais são instrumentos de manutenção da ideologia dominante no período de sua elaboração, em que acabam por predominar finalidades educativas do grupo hegemônico, com pouca ou nenhuma participação da comunidade acadêmica na elaboração destas políticas.

Dessa forma, percebe-se que as iniciativas educativas para os estudantes de escolas públicas visam como prioridade a preparação para o mercado de trabalho, conforme está descrito no Art. 4º da Lei nº 4073/1942: “1. Formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais. 2. Dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade.”

Ao longo dos tempos o Sistema Brasileiro de Ensino estabeleceu as diretrizes de ensino que melhor se adequasse a realidade dos estudantes, de acordo com a faixa etária. No quadro a seguir tem-se os níveis e modalidades de ensino vigentes no Brasil até o momento.

Quadro 03- Divisão do Sistema Educacional Brasileiro: modalidades da Educação básica

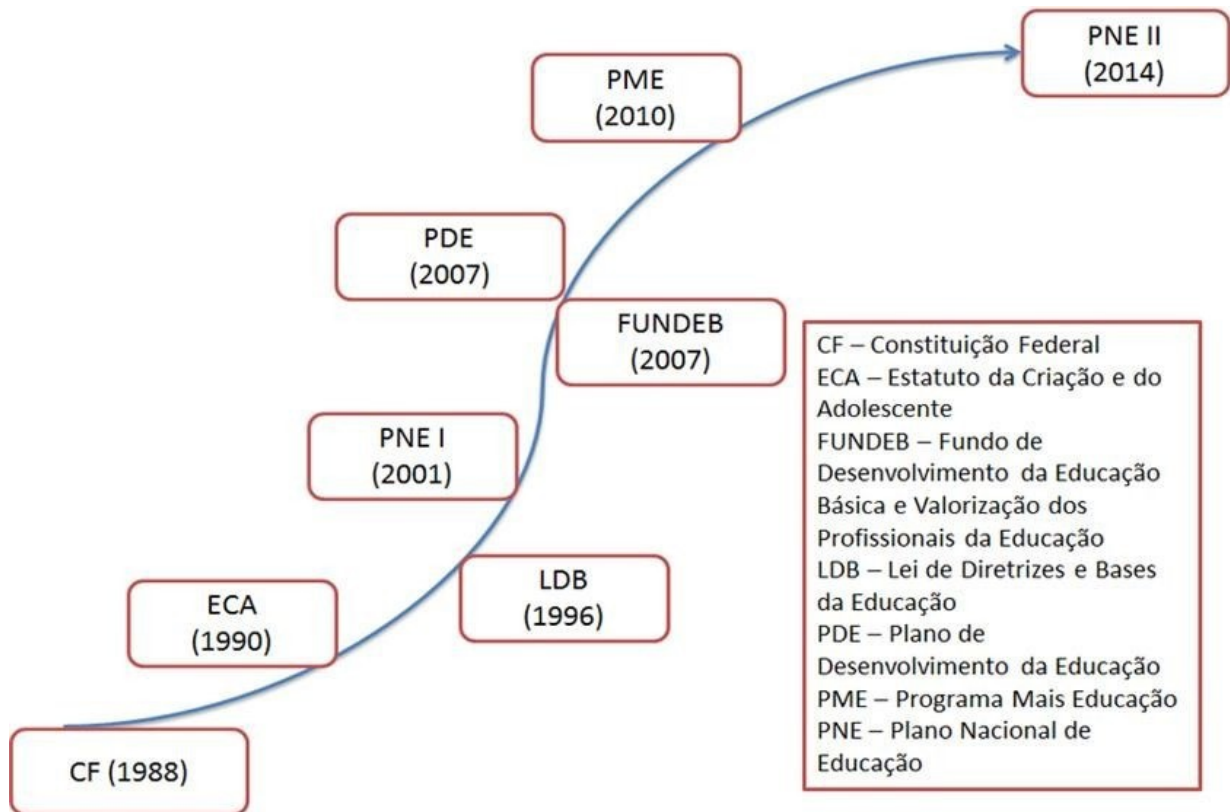
MODALIDADES DE ENSINO	IDADE E REFERÊNCIAS
-----------------------	---------------------

Educação Infantil	Duração de 4 anos, com alunos de 0 a 3 anos.
Pré-escola	Duração de 3 anos, com alunos de 4 a 6 anos.
Ensino Fundamental	Duração de 9 anos, com alunos de 6 a 14 anos.
Ensino Médio	Duração de 3 anos, com alunos de 15 a 17 anos.
Ensino Médio Técnico	A duração é variável, podendo ser de 1 a 3 anos. Escolas podem oferecer cursos técnicos em períodos contratuais – que são os períodos extraclasse – para seus alunos.
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	A duração é variável, podendo ser de 1 a 3 anos. Atende a indivíduos que não tiveram a oportunidade de cursar o Ensino Fundamental ou Médio na idade prevista.
Educação no Campo	A duração é variável, podendo ser de 1 a 3 anos. A oferta de educação continua sendo um dever do Estado e um direito dos indivíduos que moram longe de centros urbanos, nas chamadas zonas rurais.
Educação Especial	Segundo a LDB, essa é a modalidade “para educandos portadores de necessidades especiais”. Ou seja, são escolas que possuem adaptações físicas e de materiais escolares que facilitem o ensino a indivíduos com algum tipo de deficiência, seja ela física ou mental.
Educação em tempo integral	Amplia a jornada escolar de 4 para 7 horas diárias de ensino, em escolas que oferecem aulas de acordo com o a BNCC, alimentação e oficinas estratégias para a formação integral do estudante

Fonte: Quadro elaborado pelo pesquisador com base nos dados do Ministério da Educação.

Os documentos oficiais do Brasil registram os marcos legais para a implementação de políticas públicas educacionais que visam garantir a equidade e oferta de ensino em diversas modalidades. A figura a seguir mostra as principais iniciativas para tornar a educação em integral uma realidade.

Figura 1. Linha do tempo dos marcos legais da educação integral



Fonte: HAYASHI e KERBAUY (2016).

Como pode ser visto na linha do tempo acima, a partir da Constituição Federal de 1988 até o Plano Nacional de Educação, com vigência de 2014 a 2024, foram inseridas na legislação vários programas e leis para efetivar uma política de ampliação do tempo de ensino nas escolas públicas brasileiras. As ações em relação à implantação das escolas de educação integral no Brasil ganharam força com Plano Nacional de Educação (PNL) 2014-2024, que visa alcançar o índice de 50% (cinquenta por cento) de todas as escolas brasileiras na modalidade de ensino em tempo integral até 2024.

No que se refere a educação em tempo integral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) aborda o ensino integral no Artigo 34, ao tratar da jornada do ensino fundamental, focando a progressiva ampliação.

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério

dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996).

A escola de tempo integral na LDB/96 está prevista como uma ação de ampliação progressiva nas redes de ensino, conforme previsto no Artigo 87. Já o parágrafo 5º estabelece da mesma lei aponta que serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL, 1996).

Segundo sua proposta, o PDE (2007) visa focar a democratização no acesso às instituições de ensino, mediante ações que contribuam para tentar suprir as deficiências básicas da educação que representam entraves para a superação das desigualdades educacionais.

O decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010 institui o Programa Mais Educação (PME) com intuito de materializar a educação integral no país. A oferta acontece com a ampliação do tempo de permanência de crianças e adolescentes na escola com a oferta de oficinas e reforço escolar no contraturno em que o aluno está matriculado, dando assim a ideia de educação em tempo integral. O Programa Mais Educação é uma das propostas do PDE divulgada em 2007 para compor as ações que visam efetivar o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) no campo da educação.

Sancionado pela Presidência da República em 25 de junho de 2014 por meio da Lei 13.005/2014, o II Plano Nacional de Educação (PNE II) traz um avanço para a Educação Integral, tornando essa modalidade da educação uma meta a ser atingida em todo o país. O PNE II prevê na meta de número 6, a oferta de educação em tempo integral para no mínimo 50% das escolas públicas e o atendimento de ao menos 25% dos estudantes de educação básica do Brasil. Além dessa meta, o PNE II também prevê na meta de número I sobre a educação infantil o estímulo a uma educação infantil em tempo integral para todas as crianças de até cinco anos, como já é estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (PORTAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2021).

Na CF/1988 o artigo 206 afirma que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - Valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988).

As políticas públicas de financiamento da educação básica é um ponto relevante a destacar. Atualmente, os recursos são vinculados diretos na escola, e programas tais como: PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), PNATE (Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar) e PEJA (Programa de Apoio ao Atendimento à Educação de Jovens e Adultos), entre outros, são fundamentais para custear a educação básica e educação em tempo integral no Brasil.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é atualmente a política pública que mais se aproxima de um modelo de oferta de educação pública de qualidade. O FUNDEB é um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal (PORTAL, MEC, 2022). O FUNDEB foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional n° 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei n° 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

1.2 Implementação da educação integral no Brasil: breve histórico

De acordo com Esquinsani (2008, p.2) “Pode-se buscar a gênese da escolarização em turno integral no Brasil junto ao movimento escolanovista, influenciado pelo pragmatismo e pelo pensamento de John Dewey¹”. Sobre as experiências com este modelo de ensino no Brasil a autora afirma que:

Ainda dentro da leitura pragmatista de Dewey e da escola nova, o primeiro educador brasileiro a defender a ideia da escola de turno integral como possibilidade qualitativa da escola pública foi o baiano Anísio Spínola

Teixeira [...] o primeiro educador a discutir a possibilidade (e concretizar tal proposta) de escolas em turno integral para educar a população (ESQUINSANI, 2008, p. 2).

A melhoria de qualidade na educação em todas as dimensões da formação humana e o modelo de organização da ampliação da jornada escolar, foi inicialmente pensado por Anísio Teixeira na década de 30, como apontado no Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932).

A educação comum, para todos, já não pode ficar circunscrita à alfabetização ou à transmissão mecânica das três técnicas básicas da vida civilizada – ler, escrever e contar. Já precisa formar, tão solidamente quanto possível, embora em nível elementar, nos seus alunos, hábitos de competência executiva, ou seja, eficiência de ação: hábitos de sociabilidade, ou seja, interesse na companhia de outros, para o trabalho ou o recreio; hábitos de gosto, ou seja, de apreciação da excelência de certas realizações humanas (arte); hábitos de pensamento e reflexão (método intelectual) e sensibilidade de consciência para os direitos e reclamos seus e de outrem [...]. Somente escolas destinadas a fornecer informações ou certos limitados treinamentos mecânicos podem ainda admitir o serem de tempo parcial. A escola primária visando, acima de tudo, a formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência, não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral. (TEIXEIRA, 1994, p. 105).

Para Cavaliere (2003),

A defesa de uma escola com funções ampliadas, visível nas reformas dos anos 1920, se aprofundou entre os intelectuais reformistas e apareceu no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, documento elaborado por 26 intelectuais que propunha a renovação educacional do país (CAVALIERE, 2003 p..252).

Já na década de 40, Anísio Teixeira, no governo de Otávio Mangabeira, foi responsável por elaborar um sistema de ensino que resolvesse a crescente demanda por vagas nas escolas públicas (1947-1950). Anísio Teixeira criou em Salvador a primeira instituição de tempo integral denominada de Centro de Educação Popular. Após alguns anos, passou a ser chamado de Centro Educacional Carneiro Ribeiro, (COELHO, 2009). O autor assim explicita a organização da escola em questão:

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras; e o da educação propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor da instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino da leitura, escrita, aritmética e mais ciências físicas e sociais; e no setor da educação as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual, as artes industriais e a educação física. (TEIXEIRA, 1959, p. 82).

Embora a implementação das escolas em tempo integral esteja em curso no Brasil e o projeto seja defendido por muitos estudiosos, essas instituições carregam ainda o estigma de escolas assistencialistas. Visto que falta estrutura física, recursos didáticos e recursos humanos para respaldar o ensino e a aprendizagem de forma integral. Para Giolo (2012), “é possível fazer cálculos sobre quanto custa educar, e se sabe que é caro, mas nossas sociedades devem avaliar quanto custa não educar, ou educar mal” (GIOLO, 2012, p. 105). Para Mendonça (2010),

Hoje, para que a educação integral seja real, é preciso que ela se desenvolva em múltiplos espaços e lugares, não apenas na escola, o que é mais frequente. Antes, porém, é preciso compreender esses espaços alternativos que integram e complementam os trabalhos realizados em sala de aula. Entendemos por múltiplos espaços, ou espaços alternativos, todos os lugares onde a vida acontece e que são percebidos ou sentidos pelos alunos de dia ou de noite (MENDONÇA, 2010, p.48).

A Educação em tempo integral ainda enfrenta muitas dificuldades para ser de fato aceita e concretizada no Brasil. Atender os alunos em um turno parcial como educação de qualidade por meio de recursos necessários já não é tarefa fácil. A construção da modalidade em tempo integral que atende os educandos o dia todo nas escolas públicas é um desafio ainda maior.

Para Libâneo (2006), dentre os inúmeros pontos negativos no processo de implementação das escolas em período integral se destacam três:

- 1) A escola integral constitui uma rede de ensino paralela. Nas atuais circunstâncias de precariedade da rede pública de ensino, não há como atender minimamente à sua função pedagógico-instrucional, nem a todos. Assim, na medida em que a universalização da escola básica não é alcançada em termos de acesso nem de permanência, fica inviabilizada a proposta de extensão da escolaridade diária. O que se conclui é que o objetivo a ser buscado é o turno de quatro horas para todos, sem o que o turno integral será impossível, pois seu alto custo impede sua generalização.
- 2) Tem uma função claramente assistencialista. Uma das principais críticas à proposta de escola de horário integral foi o predomínio da preocupação assistencial sobre a pedagógica. Destacava-se mais a necessidade de alimentação, de acompanhamento médico e odontológico, de higiene, de segurança do que de assimilação de conhecimentos, apesar de forte ênfase no aspecto da socialização.
- 3) A escola de tempo integral é inoportuna em termos de prioridade social, pois ainda não se tem garantia do acesso universal à escola (nosso sistema de educação pública ainda não oferece acesso universal, nem na faixa da obrigatoriedade escolar) e, muito menos, de permanência com um ensino de qualidade. (LIBÂNEO, 2006, p. 5).

Diante dos apontamentos acima colocados por Libâneo (2006) a “função claramente assistencialista” é uma das principais críticas à proposta de escola de horário integral. Visto que embora o discurso oficial dos governos sejam de que se aumentar o tempo de permanência na escola possa proporcionar desenvolvimento de novas habilidades, na prática as escolas com período de tempo estendido são instaladas em maior quantidade em bairros da periferia. E visa atender as famílias que passam o dia todo fora de casa e não teriam com quem deixar os filhos.

Complementando esses pontos, Arroyo (1985), complementa que é preciso observar que ao longo do tempo as instituições de ensino programadas com o aumento da carga horária serviam apenas como política pública de acolhimento dos filhos dos trabalhadores. Para o autor, bastaria um olhar rápido na história dessas clássicas instituições do passado e do presente, destinadas a salvar a infância, os filhos dos trabalhadores pobres, para perceber quão violenta foi e continua a ser a relação pedagógica (ARROYO, 1985, p.5).

É importante ressaltar que as escolas em tempo integral demandam ainda mais recursos para custear os profissionais da educação que exercem jornada integral assim como são necessários uma demanda dobrada de recursos materiais e de alimentação para garantir a sustentação do regime em tempo integral de estudos. Sendo assim, as escolas em tempo integral têm a finalidade de promover a educação de forma integral e inclusiva respeitando as diversidades. Contudo, a legislação ao prever a criação de escola de tempo integral precisa prover os recursos financeiros e humanos necessários e executar ações que possam garantir um ensino em tempo integral, de maneira a atender a jornada diária extensiva que são submetidos alunos e professores na escola. Para alcançar os objetivos Libâneo (2006) destaca as tarefas das escolas:

- a) assegurar as condições físicas e materiais, recursos didáticos, biblioteca e outros, para possibilitar a atividade de aprendizagem dos alunos;
- b) assegurar excelentes professores, com boa formação e competência para garantir aprendizagens sólidas, duradouras, consolidadas;
- c) uma estrutura organizacional e uma boa organização do processo de ensino e aprendizagem que garantam às atividades de sala de aula e ao sucesso escolar dos alunos;
- d) Estrutura sólida de apoio pedagógico-didático ao professor, ou seja, uma atuação da coordenação pedagógica para articular o trabalho conjunto de todos os professores e que os ajude a terem um bom desempenho nas suas aulas. Eu não acredito que os sistemas de ensino,

estaduais e municipais, tenham recursos suficientes para bancar essa escola. Essas condições não estão presentes nas escolas públicas comuns, como é que passarão a existir para a escola de tempo integral? (LIBÂNEO, 2006).

Libâneo aponta que para a escola de tempo integral funcionar satisfatoriamente é fundamental ter recursos financeiros e humanos necessários para suprir a demanda de materiais estruturais básicos que os estados e municípios não dispõem nem quantidade suficiente nem nas escolas em tempo parcial.

Nessa perspectiva, é fato que os problemas estruturais das escolas de tempo parcial devem dobrar com o aumento da carga horária, pois todos os recursos didáticos e humanos devem ser oferecidos em maior quantidade. O financiamento da educação integral é o principal gargalo a ser considerado.

O Programa Mais Educação, foi ofertado às escolas públicas de Ensino Fundamental, e consistia no desenvolvimento de atividades de educação integral que expandem o tempo diário de escola para o mínimo de sete horas, a fim de ampliar as oportunidades educativas dos estudantes. (Carneiro (2015, p. 411). As atividades do Programa tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios nos 26 estados e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes (Portal MEC, 2021).

O artigo 3º do Decreto 7.083/10, destaca como objetivos do Programa Mais Educação:

I- Formular política nacional de educação básica em tempo integral; II - Promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais; III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades; IV - Disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; V - Convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral (BRASIL, 2010, p. 1).

O Programa Mais Educação é considerado uma estratégia inicial para a implantação do Ensino em Tempo Integral nas escolas brasileiras. Dentre os principais critérios para seleção das escolas a serem contempladas com o referido programa estão o fato de que apresentam 50% ou mais de estudantes participantes do Programa Bolsa Família e o IDEB escolar estar abaixo do esperado.

Conforme a Lei nº 13.415/2017 e a Resolução FNDE nº 7/2016, os recursos do

EMTI podem ser utilizados nas seguintes despesas para a manutenção das escolas:

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; V - Realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino; VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar. (BRASIL, Portal MEC, 2021).

O Programa Mais Educação foi pensado como estratégia nacional de acolhimento e ampliação do tempo nas escolas para aqueles alunos que precisassem de assistência pedagógica e social como destaca o documento.

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007).

A polêmica que envolve as escolas em tempo integral é a improvisação dos espaços em escolas regulares e a superlotação. Os programas criam medidas paliativas que pouco resolvem os problemas da educação.

1.3 Escola de tempo integral e educação integral: conceitos

A escola com a concepção de tempo ampliado, atualmente chamada de “Escola de Tempo Integral”, foi inicialmente defendida por Anísio Teixeira na década de 1930 e o projeto seguiu sendo pensado até sua implementação de forma pioneira na década de 1950. Embora não tenha sido esse autor que tenha cunhado o termo “Tempo Integral”, parte dele a iniciativa de pensar a formação educacional para além da mera alfabetização. Buscando compreender melhor os conceitos que giram em torno da educação integral e sobre as escolas em tempo integral, mostrar-se-á as definições conceituais desses termos na visão de alguns autores.

Anísio Teixeira vislumbrou o aumento da carga horária escolar, assim como

práticas pedagógicas capazes de tornar os estudantes seres humanos preparados de forma cognitiva, cultural e emocional. Foi Anísio Teixeira quem fundou, na Bahia, a primeira escola a oferecer disciplinas curriculares na parte da manhã e diversas oficinas práticas na parte da tarde. Nessa perspectiva, a educação integral está intimamente ligada com o aumento da permanência dos alunos na escola, uma vez que a inserção de novas habilidades e acesso a aspectos culturais, como música e teatro, necessitariam de tempo extra para serem executadas.

Depois desse marco inicial, surgiram muitas outras iniciativas para colocar ênfase em um modelo escolar que proporcionasse a formação integral do aluno. E pensadores como Paulo Freire, Florestan Fernandes, Darci Ribeiro e Miguel Arroyo são precursores do que hoje é uma modalidade de ensino defendida por muitos outros professores, Instituições educacionais e leis que regulamentam a forma de conceber a educação básica de tempo integral.

Para Gomes (2016) é importante salientar que educação integral é diferente de escolas de tempo integral. Isto porque a educação integral pressupõe a formação completa do aluno, isto é, o ensino visa abranger todas as dimensões do ser humano: a dimensão social, afetiva, física, cognitiva, emocional, artística e cultural. Para a autora:

[...] 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 (GOMES, 2016, pg. 44).

Assim, deve entender educação integral como um processo que abrange o desenvolvimento integral do aluno em suas várias dimensões, enquanto o tempo integral refere-se apenas a ampliação da jornada escolar. Dessa forma, não quer dizer que ao ampliar a jornada escolar, seja atendida as especificidades de uma educação em tempo integral que exige mais do que espaço e tempo ampliados porque se assim for a escola cumprirá apenas a função de acolhimento dos alunos mais pobres e vulneráveis.

Para tanto distinguir essa base conceitual é fundamental para analisar a escola que está sendo implantada, Segundo Gallo (1993):

O conceito de instrução integral cunhado pelos libertários que participavam da Associação Internacional dos trabalhadores não se reduziu à permanência dos estudantes em turno integral na instituição escolar, mas procurou desenvolver a mais ampla formação articulando todos os aspectos do desenvolvimento humano, estabelecendo um diálogo permanente entre teoria e prática. [...] Essa necessidade ética de formar homens e mulheres “integrais”, substituindo uma educação para, por uma educação pelo trabalho, ultrapassou os cuidados com o desenvolvimento físico e intelectual, contemplando o estímulo aos sentidos de justiça e reciprocidade social, contidos na chamada “educação moral. (GALLO 1993, p. 11).

Neste sentido, Gallo (1993) assevera que o conceito de instrução integral não deve ser visto apenas pela permanência dos alunos em unidades com carga horária estendida. O autor reforça que o conceito de educação integral do homem deve estar atrelado ao seu desenvolvimento por meio da aquisição de saberes que os levarão a contribuir com ações positivas no seu meio social.

De acordo com Cavaliere (2007):

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

Para o autor o processo de ampliação da jornada escolar tornou-se uma bandeira associada à luta pela qualidade da educação pública. A equidade e qualidade da educação que se refere ao acesso e a permanência dos alunos na escola. Assim:

A (re)introdução da educação em tempo integral na agenda, sua permanência e seu avanço para as outras fases da política pública dependem de uma série de elementos que atuam como condicionantes da política. [...] a elaboração de uma meta específica de educação em tempo integral no Plano Nacional de Educação de 2014 materializou-se como uma ‘janela política’ importante para alavancar políticas públicas na área (PARENTE, 2017, p. 25).

Na concepção de Teixeira as instituições que oferecem educação em tempo integral devem enriquecer o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades, de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

De acordo com Coelho (2014):

[...] 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).

Nessa perspectiva, Coelho e Libâneo (2014) concordam que a escola que não foca na aprendizagem de conteúdos significativos exerce mais a função de espaços assistencialistas do que a de lugar para a formação de cidadão críticos.

Gadotti (2009) apresenta uma nova forma de ver a escola, pois estabelece os conceitos de Escola integrada e integradora. Para Gadotti a escola integrada é aquela que proporciona meios para as convivências diárias aliadas aos conteúdos do currículo escolar, e é integradora quando consegue estabelecer um diálogo com as diversidades e trabalhar para a inclusão de todos, no ambiente escolar.

Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc.[...] A educação integral em tempo integral possibilita ao educando o contato com poetas, artistas, religiosos, músicos, grãos, artesões e outros, ampliando o horizonte da formação escolar que é mais centrada no conhecimento simbólico do que no conhecimento sensível. [...] Não se trata, portanto, de ocupar o tempo de uma jornada ampliada com atividades não escolares. Trata-se de estender, no tempo e no espaço, a sala de aula, articulando o saber científico com o saber técnico, artístico, filosófico, cultural etc. (GADOTTI, 2009, p.98-99).

Para Felício (2012) a educação para ser considerada integral precisa estar vinculada a capacidade de oferecer um ensino baseado na multiplicidade das exigências do convívio social.

[...] a educação integral deve ser capaz de responder a uma multiplicidade de exigências, ao mesmo tempo em que deve objetivar a construção de relações na direção do aperfeiçoamento humano, o que comporta na oferta de possibilidades para que o indivíduo possa evoluir, plenamente, em todas as suas dimensões (cognitiva, corpórea, social, cultural, psicológica, afetiva, econômica, ética, estética, entre outras. (FELÍCIO 2012, p. 05).

Nesse sentido, a visão de Felício (2012) está em consonância com o que foi proposto por Anísio Teixeira e demais autores citados acima. A educação integral traz em si a missão de preparar os estudantes para a vida. E isso implica saber lidar com seus anseios pessoais e psicológicos, com suas relações socioafetivas, com sua dimensão profissional e econômica, dentre outras.

Para Paulo Freire (2000) a ação educativa é aquela capaz de tornar o educando um ser crítico e autônomo.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 2000, p.46).

Silva et al (2010) apontam para a necessidade de se considerar que,

[...] além da plenitude das competências e das habilidades básicas, o ser educando também tem direito ao lazer, à arte, à cultura e aos esportes. Considerá-lo como sujeito em sua completude, como sujeito de sua história, significa considerar os objetivos nacionais para a educação brasileira e os princípios que os orientam e, ainda, repensar a escola em suas relações ideológicas com todos os setores da sociedade, assumindo o compromisso para com a educação de qualidade e socialmente referenciada. Nesse contexto, exige-se da escola um projeto curricular contextualizado, integrador, participativo, dinâmico e criativo (SILVA et al., 2010, p. 10-11).

Assim, Silva (2010) aponta que se espera da escola um projeto curricular contextualizado, integrador, participativo, dinâmico e criativo (SILVA et al 2010). Entretanto, é importante enfatizar que apenas o currículo não garante que os educandos recebam e construa conhecimentos significativos. Todo o espaço escolar deve corroborar para que isso aconteça. Para Perez (2000):

Toda aprendizagem relevante é, no fundo, um processo de diálogo com a realidade social e natural ou com a realidade imaginada. (...) Esse diálogo criador requer, em nossa opinião, uma comunidade democrática de aprendizagem, aberta ao exame e à participação real dos membros que a compõem, até o ponto de aceitar que se questione sua própria razão, as normas que regem as trocas e a própria proposta curricular. (PÉREZ GÓMEZ, 2000, p.97).

A citação de Pérez Gómez (2000) evidencia a importância do diálogo como um processo fundamental para toda aprendizagem relevante. A seguir estão alguns pontos

a serem considerados:

1. **Diálogo com a Realidade Social e Natural:**

- A aprendizagem relevante envolve um diálogo constante com a

realidade social e natural ao nosso redor. Isso sugere que o processo educacional não deve ser isolado, mas sim integrado ao contexto mais amplo da sociedade e do meio ambiente.

2. **Diálogo com a Realidade Imaginada:**

- Além da realidade concreta, a aprendizagem relevante também incorpora um diálogo com a realidade imaginada. Isso destaca a importância da criatividade e da capacidade de conceber possibilidades além do que é imediatamente observável.

3. **Comunidade Democrática de Aprendizagem:**

- O autor argumenta que o diálogo criador exige uma comunidade democrática de aprendizagem. Essa comunidade deve ser aberta ao exame e à participação real de seus membros, incluindo a disposição de questionar sua própria razão, normas e proposta curricular.

4. **Participação Ativa dos Membros:**

- A ideia de participação real destaca a importância de envolver ativamente os membros da comunidade de aprendizagem. Isso implica não apenas receber informações passivamente, mas também contribuir ativamente para o diálogo e a construção do conhecimento.

5. **Questionamento da Própria Proposta Curricular:**

- A comunidade de aprendizagem deve estar disposta a questionar sua própria proposta curricular. Isso significa ser reflexivo e adaptável, reconhecendo que as necessidades e contextos podem evoluir ao longo do tempo.

Essa abordagem ressalta a natureza dinâmica e interativa da aprendizagem, enfatizando a importância de um ambiente educacional que promova o diálogo, a participação ativa e a flexibilidade na abordagem curricular.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica para se promover uma educação com um padrão mínimo de qualidade no ensino de tempo integral é importante que haja:

investimento com valor calculado a partir das despesas essenciais ao desenvolvimento dos processos e procedimentos formativos, que levem, gradualmente, a uma educação integral, dotada de qualidade social: creches e escolas possuindo condições de infraestrutura e de adequados equipamentos e de acessibilidade; professores qualificados com remuneração adequada e compatível com a de outros profissionais com igual

nível de formação, em regime de trabalho de 40 horas em tempo integral em uma mesma escola; definição de uma relação adequada entre o número de estudantes por turma e por professor, que assegure aprendizagens relevantes; pessoal de apoio técnico e administrativo que garanta o bom funcionamento da escola (BRASIL, 2013, p. 23).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação apresenta uma perspectiva abrangente sobre o investimento necessário para o desenvolvimento de processos e procedimentos formativos que conduzam a uma educação integral e de qualidade social. Vamos analisar os elementos-chave destacados:

1. Infraestrutura e Equipamentos:

- Garantir que creches e escolas possuam condições de infraestrutura adequadas, incluindo instalações físicas e equipamentos que proporcionem um ambiente propício ao aprendizado.

2. Acessibilidade:

- Priorizar a acessibilidade nas creches e escolas, garantindo que sejam ambientes inclusivos para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas.

3. Qualificação e Remuneração de Professores:

- Assegurar que os professores sejam qualificados e recebam remuneração adequada e compatível com outros profissionais de igual nível de formação. O regime de trabalho integral de 40 horas em uma mesma escola destaca o comprometimento com a dedicação exclusiva e a continuidade no ambiente educacional.

4. Relação Adequada Aluno-Professor:

- Definir uma relação adequada entre o número de estudantes por turma e por professor, visando garantir aprendizagens relevantes. Isso destaca a importância de turmas com um tamanho que permita uma atenção mais individualizada aos alunos.

5. Pessoal de Apoio Técnico e Administrativo:

- Garantir a presença de pessoal de apoio técnico e administrativo para o bom funcionamento da escola. Esse suporte é essencial para lidar com tarefas administrativas, técnicas e logísticas, permitindo que os professores se concentrem no ensino.

A abordagem delineada reflete uma compreensão da dimensão do investimento na educação, indo além do aspecto puramente financeiro. Destaca a

importância de criar um ambiente propício, fornece suporte adequado aos educadores e garantir condições que promovam uma educação integral e de qualidade para os estudantes.

Conforme foi apresentado, educação integral é aquela que consegue preparar os estudantes de forma a desenvolver suas capacidades cognitivas e socioculturais de forma plena. E que para tanto é necessário um conjunto de fatores para que isso aconteça, como por exemplo, o investimento na infraestrutura das escolas, um currículo diversificado e adequado a realidade dos alunos e professores formadores com práticas pedagógicas capazes de desenvolver as competências dos educandos não só para o mundo do trabalho, mas para a vida.

Já as unidades escolares que funcionam em tempo ampliado têm a função de ofertar aulas em tempo estendido, recebe o nome de escolas em tempo integral e carrega na sua finalidade educativa a expectativa de promover a educação integral. Portanto não se deve confundir educação em tempo integral com educação integral.

CAPÍTULO II. A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO INTEGRAL: PONTOS E CONTRAPONTO

Este capítulo tem o objetivo de apresentar alguns dos pontos e contrapontos que circundam a temática educação em tempo integral versus a educação integral. Buscará refletir as principais vantagens e desvantagens dessa modalidade de educação e as implicações que estão implícitas, e muitas vezes até explícitas, quando se trata da implementação das escolas com tempo de permanência escolar estendido.

É importante ressaltar que a educação integral é diferente de educação em tempo integral, conforme já apresentado no item 1.3 do capítulo desta dissertação. Sendo assim, os fatores determinantes para pensar as implicações no processo de implementação da educação em tempo integral no Brasil são: 1) Qual a finalidade educativa do ensino em tempo integral? 2) Qual parâmetro está sendo utilizado na criação dos espaços físicos e ambientes para receber os estudantes e mantê-los das 7h às 17h no Estado de Goiás? 3) O investimento do poder público é suficiente para manter a qualidade do ensino? 4) Quais são os benefícios desse modelo de educação para a sociedade? 5) A qual classe social é destinada esse modelo educacional? 6) Qual a influência dos organismos internacionais na construção do currículo da educação brasileira, em especial o ensino em tempo integral? A partir

esse questionamento é possível analisar as finalidades educativas das escolas em tempo integral no Brasil. Além disso, pode-se pensar se essas indagações são respondidas pelos estudiosos da área.

Nesse sentido, este capítulo trará para a discussão autores que sejam necessários para compreender os pontos levantados no parágrafo anterior. No primeiro momento abordaremos brevemente a influências do neoliberalismo na educação brasileira. No segundo tópico mostraremos as finalidades da educação em tempo integral. E no terceiro tópico traremos os programas precursores da educação em tempo integral no Brasil.

2.1 A Influência do neoliberalismo na educação brasileira

Antes de falar sobre a influência do neoliberalismo na educação brasileira, se faz necessário compreender os significados deste vocábulo. De acordo com Moraes

(2001) o termo neoliberalismo possui três diferentes significados:

1. Uma corrente de pensamento e uma ideologia, isto é, uma forma de ver e julgar o mundo social;
2. Um movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferências e congressos, edita publicações, cria think-tanks, isto é, centros de geração de ideias e programas, de difusão e promoção de eventos;
3. um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 70, e, propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. (MORAES, 2001, p. 3).

Conforme exposto acima, não é possível determinar apenas uma significação para o termo neoliberalismo. E como são elencadas três possibilidades de uso do termo, neste trabalho nos interessa pensar o neoliberalismo como uma ideologia governamental que visa influenciar um conjunto de políticas públicas a fim de beneficiar um modelo de governo capaz de moldar a sociedade para o sistema capitalista.

Segundo Gentili (1996) “Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta formação seja aceita como a única saída possível (ainda que as vezes dolorosa) para a crise” (GENTILI, 1996, p. 7).

Pode-se dizer que o neoliberalismo, de modo semelhante, é a ideologia do capitalismo na era da máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza líquida, a era do capital volátil - e um ataque às formas de regulação econômica do século XX, como o socialismo, o keynesianismo, o Estado de bem-estar, o terceiro-mundismo e o desenvolvimento latino-americano (MORAES, 2001, p.4).

Assim, compreender a ação neoliberal é imprescindível para notar que todas as políticas públicas desenvolvidas sob a tutela dessa ideologia têm a finalidade de trazer benefícios econômicos para uma pequena parte da sociedade. E como não é possível fazer isso sem que haja manifestações contrárias por parte daqueles que serão afetados, a estratégia usada perpassa por discursos de acolhimento e propagandas em veículos de comunicação em massa.

As ações são maquiadas para parecer que o sistema neoliberal está contribuindo para a diminuição da pobreza e desenvolvimento da sociedade. Para Teixeira (2002):

As políticas públicas são um processo dinâmico, com negociações, pressões, mobilizações, alianças ou coalizões de interesses. Compreende a formação de uma agenda que pode refletir ou não os interesses dos setores majoritários da população, a depender do grau de mobilização da sociedade civil para se fazer ouvir e do grau de institucionalização de mecanismos que viabilizem sua participação. É preciso entender composição de classe, mecanismos internos de decisão dos diversos aparelhos, seus conflitos e alianças internas da estrutura de poder, que não é monolítica ou impermeável às pressões sociais, já que nela se refletem os conflitos da sociedade. (TEIXEIRA, 2002, p.5).

Conforme exposto acima, as políticas públicas implementadas estão imbricadas por jogos de interesses políticos partidários aliados ao mercado que visa algum tipo de lucro a partir dos seus investimentos nas políticas públicas implementadas. De acordo com Casagrande (2014) é possível ver a atuação do neoliberalismo através do financiamento dos grandes bancos.

A missão do Banco é combater a pobreza e promover o desenvolvimento social e econômico nos países em desenvolvimento por meio de empréstimos, assessoramento às políticas, assistência técnica e serviços de intercâmbio de conhecimento, apoiando projetos de desenvolvimento no mundo inteiro (CASAGRANDE, PEREIRA & SAGRILLO, 2014, p. 496-497).

Assim, fica evidente que as iniciativas dos bancos ou de instituições não governamentais não possuem apenas a intenção pura e simples de ajudar no crescimento social. O interesse está em fazer empréstimos, assessoramento às políticas, assistência técnica e serviços de intercâmbio de conhecimento, apoiando projetos de desenvolvimento no mundo inteiro (CASAGRANDE, PEREIRA & SAGRILLO, 2014), com o intuito de ter poder de decisão nos processos de implementação de políticas a serviço do capitalismo.

De acordo com Pessoni (2017):

Com as transformações provocadas pela reestruturação do sistema capitalista mundial em decorrência do neoliberalismo e da globalização da economia, a educação brasileira vem sofrendo, ao longo de três décadas, influências de organismos internacionais, as quais têm direcionado as ações para os setores públicos dos países em desenvolvimento. Entre esses organismos, cumpre destacar o Banco Mundial e a Unesco que, a par de produzirem inúmeros documentos de proposição de políticas e estratégias para o setor educacional, têm participado ativamente na organização e realização das Conferências Mundiais sobre educação, que servem de referências para as políticas educacionais. (PESSONI, 2017, p.18).

Neste sentido, a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien,

Tailândia em 1990, que foi financiada pela UNESCO, fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial.

Essa ação conjunta teve a participação de representantes de diversos países e organizações não governamentais. O evento teve a finalidade de unir a sociedade civil e os educadores participantes do mundo inteiro, no intuito que eles se comprometessem em garantir uma educação básica de qualidade para todos (MELO, 2004).

De acordo com De Lima (2009):

Nas quatro últimas décadas, que marcaram a passagem do século XX para o século XXI, acompanhamos um movimento em torno da educação no que diz respeito ao seu acúmulo deficitário. Tanto no que tange às denúncias sobre suas mazelas e naquilo que se refere ao empenho dos críticos e dos organismos estatais em buscar uma solução para elas, encontramos projetos distintos direcionados a solucionar, superar ou controlar os imensuráveis problemas educacionais. Tais projetos, em constantes disputas, giraram e ainda giram em torno de modelos de educação, ou seja, projetos vinculados ao preceito público e projetos vinculados a princípios privados. (DE LIMA, 2009, p.474).

Assim, conforme apontado por De Lima (2009), as iniciativas para coibir a pobreza perpassam por projetos que visam sim minimizar as mazelas sociais, mas tais iniciativas de organismos internacionais e nacionais estão sempre em disputa para permanecer no poder e no controle das pautas de projetos para diversas áreas sociais, sobretudo na área da educação. Para Pessoni (2017):

A partir desse pressuposto, a educação passa a ser vista como a redentora dos problemas sociais e solução para redução de conflitos causados pelos efeitos indesejados da globalização. Com isso, suspeita-se que a visão do Banco Mundial sobre qualidade de ensino, finalidades educativas e objetivos do ensino, venha intervindo fortemente na organização e funcionamento interno das escolas, por 18 meio das políticas governamentais traduzidas em programas e projetos vinculados à Secretaria de Educação. (PESSONI, 2017, p.18).

Assim, a partir do momento em que o foco dos problemas sociais recai no campo da educação, diversos projetos começam a surgir e na maioria deles a sempre “o estabelecimento de mecanismos de controle e avaliação na qualidade dos serviços educacionais” (GENTILI, 1996, p. 8).

O Movimento Todos Pela Educação (MTE), por exemplo:

são um movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada, que congrega sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos que tem como objetivo contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade (PORTAL MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022).

Para Personi (2017), a organização do Movimento Todos Pela Educação é composta por grandes fundações da iniciativa privada, como o Itaú Social e a Fundação Bradesco, entre muitos outros. A autora afirma que a iniciativa privada tem exercido grandes influências nas decisões de políticas educacionais, sob o pretexto de melhorar a qualidade da educação pública.

Nesse sentido, quando se refere sobre a luta pelo poder na sociedade não podemos deixar de mencionar que existe uma estrutura que torna essa luta desigual. O poder é prioritariamente da classe dominante, que controla a maior parte da sociedade e o próprio Estado se organiza para a conservação e perpetuação do seu domínio. E está é uma das formas de controle mais eficiente: o controle sobre quem tem acesso a que tipo de conhecimento.

Em uma sociedade capitalista na qual uma classe detém vantagens de acesso a uma educação de qualidade e, principalmente, a mais oportunidade de produção de conhecimento sobre uma classe menos favorecida, a educação se transforma em instrumento de controle em favor de uma minoria da população, deixando a margem, uma grande maioria de trabalhadores aos quais não são concedidos benefícios com uma educação de qualidade. Na visão de Dourado (2007):

A concepção de educação entendida, aqui, como prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade. Para efeito desta análise, a educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como locus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação". (DOURADO, 2007, p. 923).

Perpetua-se sobre o processo histórico das políticas educacionais no Brasil com característica de uma sociedade capitalista, que por meio do Estado e suas políticas públicas procuram manter a estrutura da sociedade, na qual a classe dominante corrobora impondo seu poder.

Ressalta-se ainda que a escola como instituição que compõe a sociedade civil tem a fundamentação de extrema importância nas ações que decorrem ou não nas

transformações da realidade. Para Gramsci (2006) cada grupo social ou classe da sociedade “um tipo de escola própria, destinado a perpetuar nestes extratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental”.

2.2 Das finalidades ao conceito de qualidade na educação em tempo integral

A discussão sobre a escola de tempo integral gira em torno de pensar a instituição escolar como uma alternativa de amenização das problemática sociais que envolvem as desigualdades sociais e a educação.

Para Nóvoa (2009), é preciso compreender que há dois tipos de finalidades quando se pensa no projeto educacional da educação brasileira: “a escola do conhecimento e da aprendizagem para os ricos e a escola do acolhimento social para os pobres” (NÓVOA, 2009, p. 61).

É preciso considerar também a seguinte afirmação dos representantes do Banco Mundial (2011):

Com foco na aprendizagem, a nova estratégia vai voltar a atenção não apenas para a matrícula e conclusão, mas para verificar se os egressos da escola têm o conhecimento e as habilidades necessárias relacionadas ao mercado, e o objetivo é aumentar a parte de projetos que inclui objetivos voltados para o mercado de trabalho (BANCO MUNDIAL, 2011).

O foco da intervenção internacional e de ações de organizações nacionais visam a busca do lucro pela preparação de mão de obra qualificada. Assim, a finalidade educativa principal é formar jovens para o mercado de trabalho.

Apontar uma abordagem voltada ao tema Escola de Tempo Integral enquanto Política Pública Educacional trata-se de relacionar aos interesses da nossa sociedade atual, que é constituída de classes que se organizam de maneiras diferentes e defendem seus direitos para atender as suas necessidades. Isso nos remete a pensar na constituição do Estado na organização de uma sociedade capitalista, sociedade esta que se divide em classes dominantes e classes dominadas que lutam entre si para possuir e/ou manter o poder.

Neste contexto histórico de lutas de classes ficou evidente que transformações na sociedade só podem ocorrer quando a mudanças na composição do poder, e pode-se obter grandes conquistas sociais através da mobilização social. Para isso, é

necessário que a sociedade civil se mobilize por meio das suas instituições e que assim se fortaleça na batalha para que o Estado atenda aos interesses de todas as camadas da sociedade.

Ainda creio em uma educação que, ao mesmo tempo em que capacite pessoas para serem úteis profissionalmente, ouse formar pessoas cuja vida vá muito além de “qualquer emprego”, do shopping e do Big Brother Brasil. Uma educação que forme pessoas para serem solidárias e sujeitos participantes da transformação de si mesmos, de suas próprias vidas e destinos, de seus outros ao longo de suas vidas interconectadas, dos mundos sociais em que vivem suas vidas. Uma educação que conspire contra todo o processo em marcha de robotização do humano, de horizontes curtos e funcionais, de um individualismo que de forma alarmante torna-se, depressa demais, a maior das virtudes, em um mundo em que o “sucesso na vida” parece ser tudo o que as melhores escolas prometem e em que um mundo pleno de “privê” parece ser o único paraíso pelo qual vale a pena estudar e “vencer na vida”. (BRANDÃO, 2012, p. 47).

Trata-se de refletir sobre a importância das conquistas da sociedade, mas de modo que haja questionamento sobre os objetivos que são dados a essas conquistas. Compreender as tendências que levam a esse triunfo, num espírito de criticidade e apontamentos as condições modificadas, desmistificando se estas ações perfazem as condições de melhorar as condições de vida ou manter as desigualdades e a realidade atual.

As Políticas Públicas são ações propostas do Estado no cumprimento de seu dever para com a população, porém, inúmeras vezes transforma-se numa política que busca a hegemonia e a manutenção das classes que estão no poder, atuam no sentido de conservar e não no de superar as estruturas da sociedade capitalista.

De acordo com Bourdieu (2007) a escola “[...] sob as aparências da equidade formal sanciona e consagra as desigualdades reais, que a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima (BOURDIEU, 2007, p. 58)”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) estabelece:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: IX- Garantia de padrão de qualidade; Art. 4º 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 (BRASIL- LDB, 1996)

Neste sentido, o projeto de educação em tempo integral é uma iniciativa

pensada na década de 50, que foi reformulada nas décadas de 80 e 90 e ganhou força no Brasil nos anos 2000.

De acordo com Parente (2017):

Pode-se afirmar que a educação em tempo integral é temática recorrente na agenda política da educação brasileira. No entanto, nem sempre o tema recebeu força política suficiente para avançar rumo à formulação e à implementação de políticas. Algumas vezes, as políticas na área foram formuladas e implementadas de forma isolada, por alguns entes federativos; e muitas dessas políticas foram permeadas de descontinuidades, aspecto muito presente na gestão pública brasileira (PARENTE, 2017, p. 23).

Embora o tempo estendido vise o aumento do rendimento escolar, visto que o estudante passara mais tempo no ambiente escolar, Nem sempre é o que acontece, principalmente porque embora os alunos tenham a possibilidade de ampliar os seus conhecimentos com atividades extracurriculares, e em tese, teriam como tirar suas dúvidas com professores ou ser acompanhado de perto pelos profissionais da educação, a realidade mostra que a superlotação é um dos contrapontos cruciais no desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Para Carvalho (2006):

Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem... alguns outros a veem como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura, esporte. (CARVALHO, 2006, p. 7).

O aumento do tempo escolar necessário à Educação Integral que propomos não objetiva dar conta apenas dos problemas que os alunos enfrentam devido ao baixo desempenho nos diversos sistemas de avaliação [...]. A ampliação da jornada, na perspectiva da Educação Integral, auxilia as instituições educacionais a repensarem suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas no mundo. (BRASIL, 2009, p. 36).

É importante ressaltar, que os princípios da Educação Integral deverão transpor a uma compreensão do direito de aprender, inerente ao processo de desenvolvimento

de uma sociedade, reconhecendo as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens.

Pinto (2013) afirma que o conceito de qualidade na educação não é algo fácil de estabelecer, pois requer a análise de diversas variáveis. Segundo o autor, depois de muita discussão sobre os instrumentos que possam configurar o que é qualidade da educação, chegou-se a alguns insumos.

Após diversas rodadas de consulta e negociação, que envolveram dezenas de especialistas em educação, gestores e servidores públicos, sindicalistas, ativistas, professores, pais e estudantes, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação concluiu a lista e a precificação dos insumos necessários para a garantia do padrão mínimo de qualidade, para cada etapa e modalidade da educação básica.

Resumidamente, os insumos são:

- Número médio de alunos por turma;
 - Efetivação do piso nacional salarial do magistério;
 - Política de carreira;
 - Política de formação continuada;
 - Bibliotecas e salas de leitura em todas as unidades;
 - Laboratórios de ciências em todas as unidades;
 - 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;
 - Garantia de repasse de recursos para as escolas para o desenvolvimento de seus projetos pedagógicos
- (PINTO, 2013. s/p).

A citação de Pinto (2013) destaca a complexidade na definição do conceito de qualidade na educação, ressaltando a necessidade de analisar várias variáveis. O autor menciona a elaboração de uma lista de insumos essenciais para garantir o padrão mínimo de qualidade em diferentes níveis da educação básica, resultado de consultas e negociações envolvendo diversos stakeholders na área educacional. Esses insumos abrangem desde o número médio de alunos por turma até a garantia de recursos para o desenvolvimento de projetos pedagógicos. A abordagem adotada destaca a importância da participação de diversos setores na construção de políticas educacionais que visem a qualidade e o desenvolvimento integral dos estudantes.

De acordo com Araújo:

É muito difícil, mesmo entre os especialistas chegar-se a uma noção do que seja qualidade de ensino [...] provavelmente, essa questão terá múltiplas respostas, seguindo valores, experiências e posição social dos sujeitos. Uma das formas para se apreender essas noções de qualidade é buscar

indicadores utilizados socialmente para aferi-la. Nessa perspectiva, a tensão entre qualidade e quantidade (acesso) tem sido o condicionador último da qualidade possível, ou, de outra forma, a quantidade (de escola) determina a qualidade (de educação) que se queira. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 6 e 8).

Oliveira e Araújo (2005) destacam a complexidade na definição da qualidade de ensino, ressaltando que essa questão pode ter múltiplas respostas, influenciadas por valores, experiências e posição social dos indivíduos. A abordagem propõe que uma maneira de compreender essas noções de qualidade é através da busca por indicadores socialmente utilizados para aferi-la. A tensão entre qualidade e quantidade (acesso) é apresentada como um fator determinante, indicando que a quantidade de escolas pode influenciar a qualidade da educação desejada. Essa perspectiva destaca a interconexão entre diferentes elementos na avaliação da qualidade do ensino, indo além de uma abordagem unidimensional.

Paro (1988) afirma que:

Os defensores da medida utilizam, como eixo central de justificação, a necessidade de resolver o problema do menor abandonado que, principalmente nos grandes centros urbanos, é, explícita ou implicitamente, considerado como um problema de segurança, da população. Assim, a escola de período integral apresenta-se como a solução necessária para, tirando o menor da rua, proporcionar-lhe um período diário de aprendizagem e de convívio escolar que represente, ao mesmo tempo, a realização de justiça social para esta parcela da população. Em acréscimo a essa argumentação, há a alegação da insuficiência do turno de quatro horas diárias para dar conta de todo o conteúdo educativo adequado (PARO, 1988, p. 12).

Paro (1988) destaca a justificação para a implementação da escola de período integral, centrada na necessidade de resolver o problema do menor abandonado, especialmente nos grandes centros urbanos. Este menor é considerado, de maneira explícita ou implícita, como um problema de segurança para a população. A escola em período integral é apresentada como a solução necessária para retirar esses menores das ruas, proporcionando-lhes um período diário de aprendizagem e convívio escolar. Essa abordagem é vista como um meio de realizar justiça social para essa parcela da população.

Além disso, a argumentação se estende à insuficiência do turno de quatro horas diárias para abranger todo o conteúdo educativo adequado. A ideia é que a extensão do tempo na escola permitiria uma abordagem mais completa e eficaz na

transmissão de conhecimentos. Essa perspectiva ressalta a busca por soluções abrangentes, não apenas para o desenvolvimento educacional, mas também para questões sociais relacionadas aos menores abandonados.

A educação em tempo integral representa uma abordagem educacional que vai além do tradicional período escolar, buscando proporcionar aos alunos uma experiência educativa mais abrangente e rica. Desde as finalidades até o conceito de qualidade, essa abordagem tem como objetivo central promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Vamos explorar as finalidades e o conceito de qualidade na educação em tempo integral

Portanto, a educação em tempo integral busca proporcionar uma formação mais completa e abrangente aos alunos, indo além do ensino tradicional. O conceito de qualidade nesse contexto está fortemente ligado à promoção do desenvolvimento integral, à integração de aprendizados e ao preparo dos alunos para uma vida cidadã plena e bem-sucedida.

2.3 Programas precursores da educação em tempo integral no Brasil

Para apontar as discussões sobre a iniciativa das propostas precursoras da educação em tempo integral no Brasil, Gonçalves (2006) faz uma avaliação sobre as questões que foram levantadas por alguns educadores e pesquisadores sobre a temática da viabilidade da educação em tempo integral. Para o autor:

Deve-se considerar que, especificamente, a questão da formulação de propostas de escolas de tempo integral gerou, nas duas últimas décadas, um intenso debate, posicionando diversos educadores e pesquisadores que ora questionavam o caráter populista nas propostas políticas de apresentação (PAIVA, 1985) e a inviabilidade de sua universalização (PARO, 1988), ora, sua consistência como projeto pedagógico, apontando uma intenção de confinamento, constituindo-se numa instituição total. (GONÇALVES, 2006, p.2).

A citação de Gonçalves (2006) destaca o intenso debate que envolveu a formulação de propostas de escolas de tempo integral nas últimas duas décadas. Nesse contexto, educadores e pesquisadores se posicionaram de maneiras diversas. Alguns questionaram o caráter populista nas propostas políticas de implementação, como mencionado por Paiva (1985), e a inviabilidade de sua universalização, conforme apontado por paro (1988). Por outro lado, houve defensores que destacaram a

consistência dessas propostas como projetos pedagógicos, apontando uma intenção de confinamento e constituindo essas escolas como instituições totais.

Essa diversidade de opiniões reflete a complexidade e as diferentes perspectivas em torno da implementação de escolas de tempo integral, abordando não apenas aspectos pedagógicos, mas também questões políticas e de viabilidade prática. O debate destaca a necessidade de considerar diversas dimensões ao discutir e planejar modelos educacionais mais abrangentes.

É preciso considerar que desde a fundação da Escola Parque idealizada por Anísio Teixeira na década de 1950 até 2022, muitas foram as tentativas de criar condições e ambientes que reproduzissem ou que se assemelhassem as pensada por esse educador e que serão tratadas ao longo desse tópico. O quadro a seguir mostra uma síntese da trajetória de programas precursores do processo de implementação da educação em tempo integral no Brasil.

Quadro 04- Histórico de programas precursores da educação em tempo integral no Brasil

ANO	SIGLA	NOME	IDEALIZADOR/EXECUTOR
1955	ESCOLA PARQUE	Centro Educacional Carneiro Ribeiro	Anísio Teixeira
1983 1994	CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública	Darcy Ribeiro
1991	CIACs	Centros Integrados de Apoio à Criança	Governo Collor
1992	CAICs	Centros de Atenção Integral à Criança	Governo Itamar Franco
2006	PETI	Programa de Escolas de Tempo Integral	Governo Lula
2007	PME	Programa Mais Educação	Governo Lula
2017	EMTI	Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	Governo Michel Temer

Fonte: elaborado pelo pesquisador

É preciso ter claro há diferenças entre “educação de tempo integral”, “educação integral” e “escolas de tempo integral”. Por educação em tempo integral se entende normalmente aquela educação que se dá o dia todo. Se prolongar o tempo a criança pode aprender durante o tempo todo que ela estiver exposta a informações que podem

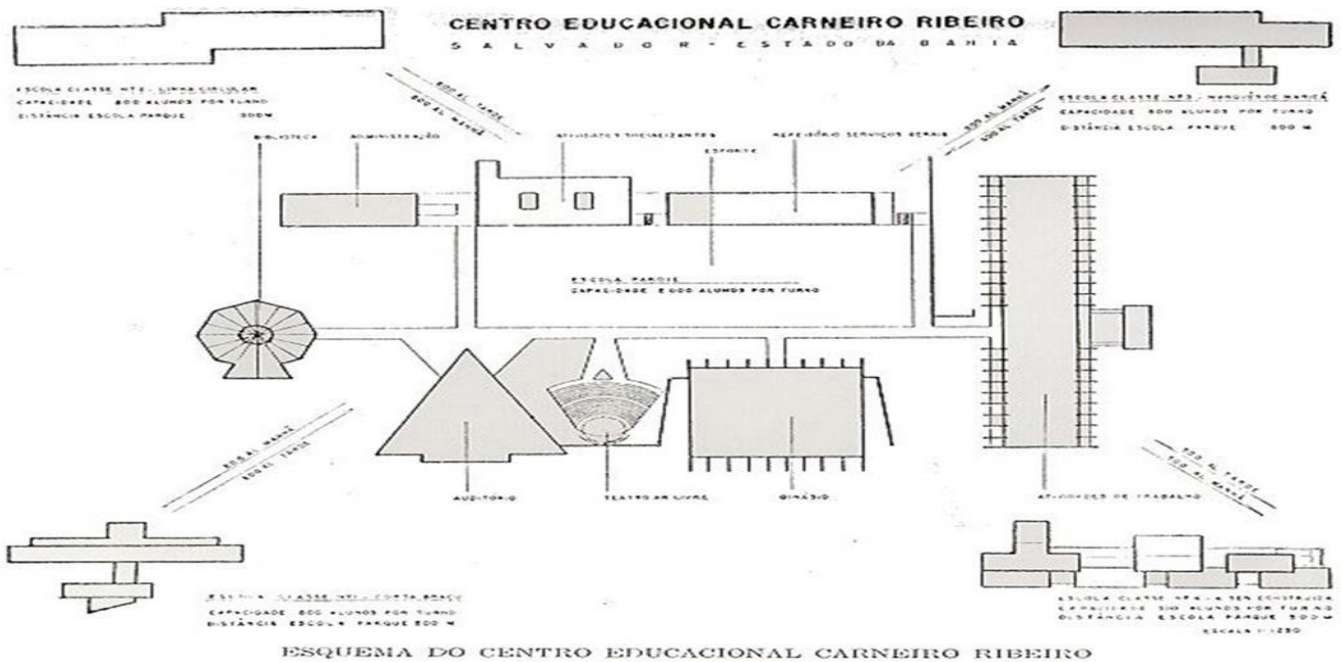
virar conhecimentos. Essa concepção é aceitável porque a criança ou adolescente está sendo educada.

A confusão entre educação de tempo integral e escola de tempo integral traz controvérsias. Nem sempre o tempo estendido oferece educação em tempo integral. Muitas vezes, aumentar o tempo de escola para a criança é aumentar o seu martírio. De modo geral nas escolas do Brasil, com raríssimas exceções, se usam uma metodologia ode ensino que é de ensinar pensar. A educação não simplesmente transmissão de conhecimento.

As escolas de tempo integral são para a grande massa da população. Os governantes usam esse artifício como solução, mesmo que seja uma possibilidade já considerada totalmente desqualificada. Visto que uma coisa é você se preocupar com educação, mas com uma educação de verdade, educação integral.

Anísio Teixeira, que fundou a escola parque na Bahia, pensou em fazer uma escola integral funcional e com atividades prazerosas. Ele foi um dos grandes educadores da escola nova. E nesta concepção de ensino os alunos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, visa autonomia e gosto por estudar.

Figura 03 - Esquema do Centro Educacional Carneiro Ribeiro



TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p.21-33. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/uma.html>

Nessa escola pensada por Anísio Teixeira os alunos estudariam num período e em um contra período tinham coisas para trabalhar, para usar as mãos, para fazer trabalhos manuais para aprender, inclusive, uma profissão. E essa concepção de educação tinha como escopo um projeto arquitetônico capaz de garantir condições de ensinar e de aprender.

O Centro de Educação Média também possui programa consideravelmente diversificado, destinando-se a oferecer a cada adolescente real oportunidade para cultivar os seus talentos e aí se preparar diretamente para o trabalho ou para prosseguir a sua educação no nível superior.

Do ponto-de-vista das construções, o programa constituiu um desafio aos arquitetos de Brasília, oferecendo-lhes a oportunidade para a concepção de novos e complexos conjuntos escolares. Em esquema, o plano foi o seguinte:

- 1 - Educação primária a ser oferecida em Centros de Educação Elementar, compreendendo: "Jardins de infância" - destinados à educação de crianças nas idades de 4, 5 e 6 anos;
2. "Escolas-classe" - para a educação intelectual sistemática de menores nas idades de 7 a 14 anos, em curso completo de seus anos ou séries escolares;
3. "Escolas-parque" - destinadas a completar a tarefa das "escolas-classe", mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, numa rede de prédios ligados entre si, dentro da mesma área e assim constituída: a) biblioteca infantil e museu; pavilhão para atividades de artes industriais; conjunto para atividades de recreação; conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições); dependências para refeitório e administração; pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos (TEIXEIRA, 1962, P 21 A 23.).

O Núcleo de Artes do Centro Educacional Carneiro Ribeiro é uma escola em tempo integral que se destaca por oferecer uma abordagem educacional abrangente e focada nas artes. Escolas em tempo integral, como essa, visam proporcionar aos alunos uma jornada escolar mais extensa e enriquecedora, permitindo a integração de atividades acadêmicas e extracurriculares ao longo do dia.

A ênfase em artes no Núcleo de Artes do Centro Educacional Carneiro Ribeiro sugere uma abordagem educacional que valoriza a criatividade, a expressão artística e o desenvolvimento de habilidades artísticas dos alunos. Isso pode incluir disciplinas tradicionais, como música, dança, teatro, artes visuais e literatura. A Imagem seguir mostra um espaço amplo da escola baiana.

Figura 04. Núcleo de Artes do Centro Educacional Carneiro Ribeiro



Núcleo de Artes do Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Disponível em: <http://www.panoramio.com/photo/11152767>.

Alguns aspectos-chave que podem estar associados a uma escola em tempo integral como o Núcleo de Artes do Centro Educacional Carneiro Ribeiro incluem:

a) **Currículo Integrado:** A escola provavelmente oferece um currículo que integra as disciplinas artísticas com as acadêmicas, permitindo que os alunos explorem conexões entre diferentes áreas do conhecimento.

b) **Desenvolvimento Pessoal e Criativo:** A abordagem centrada nas artes incentiva os alunos a explorar sua criatividade, expressão individual e desenvolvimento pessoal, além do desenvolvimento cognitivo.

c) **Atividades Extracurriculares Envolventes:** Além das aulas tradicionais, os alunos podem participar de atividades extracurriculares relacionadas às artes, como ensaios de peças de teatro, aulas de dança, práticas musicais e projetos de arte.

d) **Aprendizado Interdisciplinar:** As artes muitas vezes oferecem uma maneira de abordar conceitos de forma interdisciplinar, permitindo que os alunos conectem diferentes áreas do conhecimento por meio da expressão criativa.

e) **Desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais:** A participação nas artes pode ajudar os alunos a desenvolver habilidades como comunicação, colaboração, resiliência e autoconfiança.

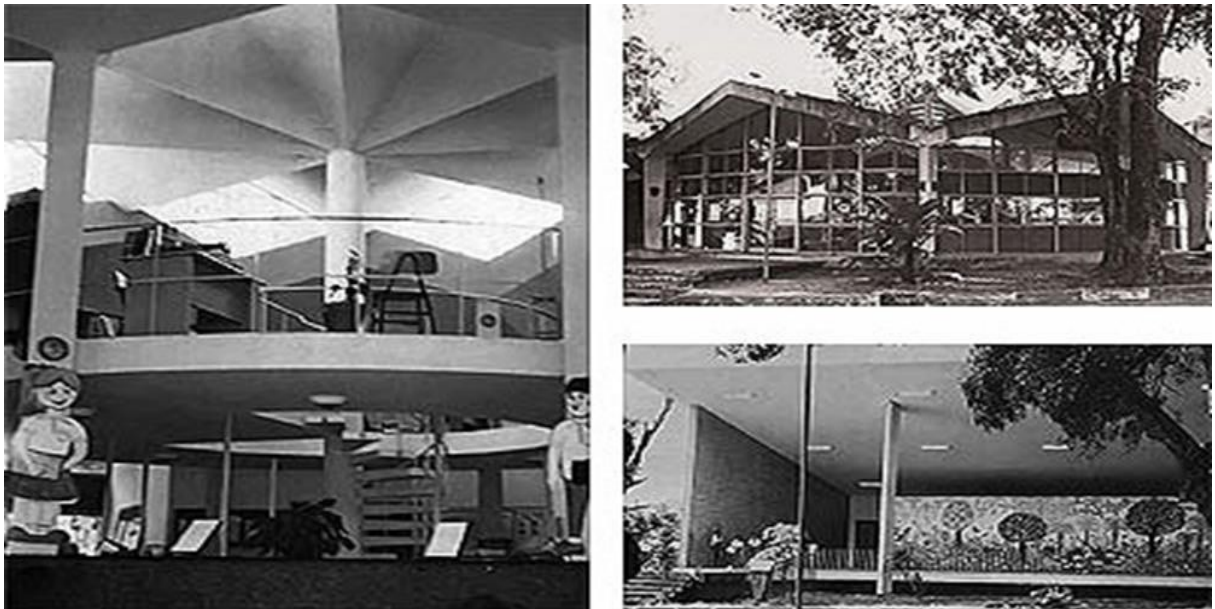
f) **Preparação para Carreiras Artísticas:** Para alunos interessados em seguir carreiras nas artes, uma escola com foco nas artes pode oferecer uma base sólida e a oportunidade de aprimorar suas habilidades desde cedo.

É importante ressaltar que escolas em tempo integral com ênfase em artes podem variar em termos de currículo, abordagem pedagógica e atividades oferecidas. Para obter informações mais específicas sobre o Núcleo de Artes do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, recomendo entrar em contato com a própria escola ou consultar fontes oficiais da instituição.

Na formação humana, a educação integral é aquela capaz de formar o indivíduo na sua integralidade. Já as escolas de tempo integral visam dar mais tempo aos pais que estes tenham condições de trabalhar. Enquanto os pais ricos podem oferecer aos seus filhos condições reais de ter uma educação em tempo integral, isto é: natação aula de piano, aula de inglês, aula de informática, acesso a clubes, viagens, teatro, cinema, museus etc. A classe média/alta oferece atividades e tem acesso a mecanismos que faz com que seus filhos tenham uma educação integral.

A Escola Parque, fundada em 1970 no Rio de Janeiro, foi uma instituição educacional inovadora que desempenhou um papel significativo no cenário educacional brasileiro. Fundada por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, a escola se destacou por sua abordagem progressista e seu compromisso com a educação de qualidade.

Figura 05. Escola Parque (Fundada em 1970 no Rio de Janeiro)



Escola Parque (Fundada em 1970 no Rio de Janeiro) - Disponível em: <http://elfikurten.blogspot.com/2011/02/anisio-texeira-o-inventor-da-escola.html>. Idem .

Embora a Escola Parque tenha encerrado suas atividades em meados dos anos 1980, seu legado continua a influenciar a educação brasileira. Ela demonstrou que é possível adotar abordagens inovadoras, centradas no aluno e na participação da comunidade, e destacou a importância de repensar constantemente as práticas educacionais para melhor atender às necessidades dos estudantes e da sociedade.

Após esse foco em um projeto que tinha a estrutura física como destaque, as novas concepções foram diversificando as maneiras de implementar os espaços escolares à medida que a sociedade e os aspectos políticos e econômicos foram mudando. Para Severino (2007):

O problema é que muita gente imaginou que iríamos apresentar a escola de tempo integral dentro da expectativa convencional, que significa construção de grandes estruturas físicas, com quadras, refeitórios, teatros. Qual não foi a surpresa e a decepção de alguns quando apresentamos um projeto de educação em tempo integral diferente, calcado num projeto pedagógico ousado, em que as pessoas são mais importantes do que os prédios. É claro que a infraestrutura é importante, mas o ser humano é muito mais importante. O projeto pedagógico e a qualificação de professores nele envolvidos é muito mais importante do que começar a escola em tempo integral pelo prédio. No passado, as experiências que começaram com a construção de grandes prédios não deram certo (SEVERINO, 2007, p. 18).

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram uma Iniciativa educacional implementada no estado do Rio de Janeiro, Brasil, durante os anos 1980. Essa iniciativa foi uma resposta às demandas por educação de qualidade e acessível, buscando atender às necessidades educacionais de maneira abrangente e integrada. Nesse contexto, surgiram Os Centros Integrados de Educação Pública:

CIEPs, no Rio de Janeiro, na década de 1980; o Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC, em São Paulo, no período de 1986 e 1993; os Centros Integrados de Apoio à Criança – CIACs, na década de 1990, idealizado pelo governo federal e posteriormente transformado no Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e Adolescente – PRONAICA. Em 1994, o governo federal transforma este projeto que passa a ser chamado de 16 Centro Integral à Criança – CAICs (SILVA, 2011, P. 18).

O Programa Mais Educação procurou desde a sua criação deixar claro qual a sua concepção dessa ampliação e assegura:

instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta

de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007).

Dentre as Características pensadas para os CIEPs podemos destacar:

1. **Integração de Serviços:** Os CIEPs visavam integrar diferentes serviços e atividades, incluindo educação, saúde, esportes, cultura e lazer, em um único espaço. Isso tinha como objetivo proporcionar uma formação mais completa para os alunos e atender às necessidades diversas da comunidade.
2. **Estrutura Multifuncional:** Cada CIEP foi projetado como um complexo educacional, com salas de aula, espaços esportivos, áreas de lazer, bibliotecas e instalações de saúde. Essa abordagem tinha o intuito de criar um ambiente propício para o desenvolvimento integral dos estudantes.
3. **Jornada Ampla:** Os CIEPs ofereciam uma jornada escolar mais longa, semelhante ao conceito de escola em tempo integral. Isso permitia a realização de atividades curriculares e extracurriculares variadas.
4. **Foco na Comunidade:** Os CIEPs estavam localizados em áreas de maior vulnerabilidade social, com o propósito de oferecer educação de qualidade para crianças que, de outra forma, teriam menos oportunidades. Além disso, buscava envolver a comunidade em atividades educacionais.
5. **Valorização da Cultura e do Esporte:** Os CIEPs enfatizavam a importância da cultura e do esporte na formação dos alunos, promovendo atividades artísticas, culturais e esportivas.

De acordo com Ribeiro (1986):

No Brasil, antes da criação dos CIEPs, nunca se fez uma escola popular de dia completo. Em lugar disso, adotou-se o desdobramento do regime escolar em vários turnos, numa solução falsa para o crescimento populacional. Essa deformação do sistema de ensino, com o tempo, tirou as qualidades já escassas da antiga escola pública e deixou-a despreparada para atender ao desafio de adaptar-se à crescente clientela oriunda das zonas rurais ou das comunidades pobres da periferia das metrópoles. (RIBEIRO, 1986, p.41).

Ribeiro (1986) destaca a introdução dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) como uma inovação significativa no contexto educacional brasileiro. Antes da criação desses centros, o autor argumenta que o país adotava o desdobramento do regime escolar em vários turnos como uma solução inadequada para lidar com o crescimento populacional. Essa prática, segundo Ribeiro, resultou em uma deformação do sistema de ensino, retirando as já escassas qualidades da antiga escola

pública e deixando-a despreparada para atender ao desafio de adaptar-se à crescente clientela proveniente das zonas rurais ou das comunidades pobres nas periferias das metrópoles.

A análise de Ribeiro destaca a importância de inovações como os CIEPs para superar as limitações do sistema educacional existente e atender de maneira mais eficaz às demandas da população, especialmente aquela proveniente de áreas mais desfavorecidas. Essa perspectiva ressalta a necessidade de abordagens criativas e abrangentes para enfrentar os desafios educacionais no Brasil.

Na visão de Monteiro (2009) o CIEP pode ser visto como um polo de disseminação de dinamização de conteúdos sociais.

O CIEP é integrado em vários sentidos: seu projeto desenvolve uma proposta de currículo que assume a cultura como eixo articulador das atividades pedagógicas voltadas para aspectos pertinentes ao desenvolvimento de uma vida saudável. A dimensão integradora propõe o desenvolvimento de um diálogo constante e transformador com a comunidade a que atende. Assim, o projeto pedagógico implica pensar esta escola como polo de dinamização cultural, possibilitando a elaboração e apropriação dos saberes escolares pelos alunos, com abertura para receber e incorporar saberes próprios à comunidade, inclusive para o resgate de práticas e saberes em risco de desaparecimento ante a pressão dos meios de comunicação. (MONTEIRO, 2009, p. 38).

Os CIEPs foram bem recebidos inicialmente e foram vistos como uma tentativa inovadora de melhorar a educação e abordar questões sociais. No entanto, ao longo do tempo, enfrentaram desafios como problemas de gestão, falta de recursos e dificuldades de manutenção da estrutura multifuncional.

Apesar de sua implementação ter sido interrompida em algum momento, os CIEPs continuam sendo uma referência de abordagem educacional que busca atender às necessidades integrais dos alunos e suas comunidades. A ideia de integração de serviços, formação integral e envolvimento da comunidade continua a influenciar debates sobre políticas educacionais no Brasil, reforçando a importância de abordagens inovadoras para enfrentar os desafios educacionais.

Os CIEPs foram bem recebidos inicialmente e foram vistos como uma tentativa inovadora de melhorar a educação e abordar questões sociais. No entanto, ao longo do tempo, enfrentaram desafios como problemas de gestão, falta de recursos e dificuldades de manutenção da estrutura multifuncional.

CAPÍTULO III. A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE GOIÁS E AMPLIAÇÃO DO TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA: ASPECTOS POLÍTICOS - ADMINISTRATIVOS, ECONÔMICOS E PEDAGÓGICOS

O objetivo deste capítulo é mostrar os dados da Educação Básica em Goiás e fazer um levantamento da trajetória do processo de implementação das escolas em tempo integral. Além disso, evidenciar as implicações da meta 6 do Plano Nacional de Educação 2014/2024 nos aspectos político-administrativos, econômicos e pedagógicos na educação básica e suas implicações com o aumento da carga horária ofertada. Desta forma, analisar-se-á como as escolas em tempo integral no Estado de Goiás são constituídas assim como serão verificados se os insumos apontados por Pinto e Araújo (2013) e os insumos estabelecidos no manual da SEDUC-GO estão em conformidade com o padrão de qualidade citado pelos autores.

Ao analisar o documento denominado de Manual de implementação das escolas em tempo integral – 1ª versão/2021, do Estado de Goiás. O documento orienta o processo de escolha das unidades escolares em regime de ensino parcial que passarão ao regime de tempo integral.

Aqui já se percebe um dado controverso, visto que as escolas de tempo integral precisariam serem pensadas desde o projeto de construção para se tornar de tempo integral, mas não é isso que o manual da SEDUC GOIÁS mostra.

Neste sentido, o objetivo central do capítulo é mostrar a adaptação e os critérios de seleção e configuração dos ambientes escolares, os recursos didáticos e os recursos humanos que compõem as escolas de tempo integral no Estado de Goiás. A análise estrutural destas escolas visa mostrar se os requisitos mínimos estabelecidos constituem o que PINTO (2013), ARAÚJO (2016), LIBÂNEO (2006) entre outros destacam como instrumentos que denotam a qualidade do ensino e o ambiente para a aprendizagem.

3.1 A meta 6 do PNE 2014/2024 e suas implicações

A Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, no contexto brasileiro, é uma diretriz que estabelece objetivos específicos para a ampliação do investimento público em educação. A Meta 6 prevê que, até o final do período

estabelecido, o investimento público em educação pública no Brasil deverá atingir, no mínimo, o equivalente a 10% do Produto Interno Bruto (PIB) nacional.

Dentro do Plano de Metas do PNE (2014-2024) a meta 6 visa oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. E a meta 7 visa fomentar a qualidade do ensino básico em todos os níveis.

META 6 Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica

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. (BRASIL PNE 2014-2024).

As imposições destas metas pressionam os prefeitos e governadores a cumprirem as obrigações determinadas nesse plano. Entretanto, os investimentos destinados à educação parecem não suprir tal demanda. O que leva os gestores municipais e estaduais a improvisar para atender o que foi preestabelecido.

De acordo com Libâneo (2015) já foram realizadas diversas pesquisas nas quais algumas perguntas recorrentes são feitas a fim de esclarecer os aspectos que corroboram para o sentimento de qualidade é eficácia da escola pública observados pela comunidade. As perguntas foram:

Que qualidades de uma escola fazem diferença em termos de qualidade de ensino e de reputação na comunidade? Que fatores levam a melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos? Entre as conclusões, destaca-se a constatação de que as características organizacionais representam cerca de 30% desses fatores. Quais são essas características? (LIBÂNEO, 2015, p. 4).

A citação de Libâneo (2015) destaca a questão das qualidades de uma escola que fazem diferença em termos de qualidade de ensino e de reputação na comunidade. O autor também aborda os fatores que contribuem para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, concluindo que as características organizacionais representam aproximadamente 30% desses fatores.

Para Luck (2004) as respostas a essas perguntas envolvem questões ligadas a:

a capacidade de liderança dos dirigentes especialmente do diretor; as práticas de gestão participativa; o ambiente da escola; a existência de condições necessárias para o ensino e a aprendizagem; a cultura organizacional instituinte; o relacionamento entre os membros da escola;

oportunidades de reflexão conjunta e trocas de experiências entre os professores (LUCK, 2004, p.24).

As características organizacionais mencionadas por Luck (2004) que influenciam a qualidade de ensino e a reputação na comunidade incluem:

1. Capacidade de liderança dos dirigentes, especialmente do diretor: Destaca a importância do papel de liderança na tomada de decisões, no estabelecimento de direções claras e na motivação da equipe escolar.

2. Práticas de gestão participativa: Enfatiza a colaboração e envolvimento de diferentes membros da escola na tomada de decisões, promovendo um ambiente mais participativo e inclusivo.

3. Ambiente da escola: Refere-se às condições físicas e emocionais do ambiente escolar, buscando criar um espaço propício para o aprendizado e o bem-estar dos alunos e professores.

4. Existência de condições necessárias para o ensino e a aprendizagem: Inclui infraestrutura, recursos didáticos adequados e outros elementos essenciais para oferecer um ambiente propício ao ensino eficaz.

5. Cultura organizacional instituinte: Destaca a importância de uma cultura organizacional que promova a inovação, a colaboração e o comprometimento com a excelência educacional.

6. Relacionamento entre os membros da escola: Valoriza a qualidade das relações interpessoais entre diretores, professores, funcionários e alunos, contribuindo para um ambiente de trabalho positivo e produtivo.

7. Oportunidades de reflexão conjunta e trocas de experiências entre os professores:

Desta forma, é possível afirmar que os aspectos políticos - administrativos, econômicos e pedagógicos estão diretamente relacionados para que haja consonância com a qualidade da educação que se oferta em uma sociedade.

Segundo Teixeira (2002) elaborar uma política pública “significa definir quem decide o que, quando, com que consequências e para quem.” Uma sociedade civil que luta por transformações e melhorias para toda a população tem um papel fundamental nessas definições, pois elas estão diretamente condicionadas: à natureza do regime político em que se vive, com o grau de organização da sociedade civil e com a cultura política vigente.

Dentre as Implicações da Meta 6 do PNE podemos citar os sete pontos a

seguir.

1. **Aumento do Financiamento Educacional:** A Meta 6 tem como objetivo aumentar o investimento público na educação. Isso pode levar a mais recursos disponíveis para escolas, universidades e outras instituições de ensino, potencialmente melhorando a infraestrutura, a formação de professores e a qualidade do ensino.

2. **Desafios Orçamentários:** Alcançar a meta de 10% do PIB exige um aumento significativo nos gastos públicos com educação. Isso pode ser um desafio em um contexto de limitações orçamentárias e competição por recursos em outras áreas.

3. **Impacto na Qualidade da Educação:** Um aumento no investimento pode ter impactos positivos na qualidade da educação, desde que esses recursos sejam alocados de maneira eficiente e eficaz. Isso pode incluir melhorias na formação de professores, aquisição de materiais didáticos e tecnologia educacional.

4. **Desigualdades Regionais:** A distribuição desigual de recursos entre diferentes regiões do Brasil pode afetar a implementação da Meta 6. Algumas regiões podem ter mais capacidade de aumentar seus investimentos do que outras, o que poderia perpetuar desigualdades educacionais.

5. **Necessidade de Planejamento Estratégico:** Alcançar a Meta 6 requer um planejamento cuidadoso e estratégico por parte das autoridades educacionais. É importante determinar como os recursos serão alocados e como os objetivos educacionais serão alcançados.

6. **Avaliação e Monitoramento:** É fundamental acompanhar de perto o progresso em relação à Meta 6. Isso envolve monitorar o investimento público em educação, avaliar os impactos desse investimento na qualidade da educação e fazer ajustes quando necessário.

7. **Participação da Sociedade Civil:** A sociedade civil desempenha um papel importante na cobrança pelo cumprimento das metas do PNE, incluindo a Meta 6. A transparência e a prestação de contas são fundamentais para garantir que os recursos sejam utilizados de maneira adequada.

Portanto, a Meta 6 do PNE 2014-2024 tem o potencial de impactar positivamente a educação no Brasil, ao aumentar o investimento público na área. No

entanto, alcançar essa meta requer um compromisso significativo por parte das autoridades educacionais e um planejamento estratégico para garantir que os recursos sejam utilizados de maneira eficaz e equitativa.

3.2 Programa Educação Plena e Integral do Estado de Goiás

A implementação da educação integral no Estado de Goiás iniciou-se em 2006. A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE I) 2001-2010, por meio da Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), apresentou a proposta de educação em tempo integral como objetivos de levar esta nova visão de educação para a educação básica estabelecendo como meta a ampliação progressiva da jornada escolar, promovendo a expansão da escola de tempo integral.

A educação de tempo integral na rede estadual de ensino de Goiás iniciou-se em 2006, com o Projeto Escola Estadual de Tempo Integral/EETI para atender estudantes de Ensino Fundamental – Anos Iniciais em 31 (trinta e uma) escolas, conforme Portaria n.º 0587/2007-58 SEDUC Secretaria de Estado da Educação Secretaria de Estado da Educação – SEDUC Superintendência de Educação Integral 11 GABSEE. No ano seguinte, estendeu-se aos Anos Finais e implantou o Projeto em novas escolas. No Projeto EETI os componentes curriculares do Núcleo Básico Comum eram trabalhados no período matutino, enquanto no período vespertino ofertava-se componentes curriculares voltados para atividades pedagógicas na área de linguagens, matemática e ciências, além de atividades artísticas, culturais, esportivas e de integração social. (GOIÁS, Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas - 1ª Edição 2021, P. 8-10, 2021).

O Programa Educação Plena e Integral legaliza os Centros de Ensino em Período Integral (CEPI's) no Estado de Goiás. A legalização desse projeto pode representar um avanço no processo de ampliação nas escolas de tempo integral em Goiás. Esta proposta viabiliza as estratégias para solidificar os CEPIs como centros de ensino com carga horária estendida, ou seja, os alunos permanecem das 07 h às 17 h em ambiente escolar. O ensino em tempo integral tem carga horária mínima de 35 horas semanais e o ensino regular e não integral é de 20 horas semanais.

Atendendo as prerrogativas da LDB 9394/1996 o Calendário Escolar da unidade obedece ao calendário letivo oficial da SEDUC -GO, com aulas de janeiro a dezembro, totalizando 200 dias letivos num total de 200 horas sendo 30 dias de férias em julho, com uma jornada de trabalho de 10 horas. Sendo 120 minutos para lanche e recreio (para corpo discente), 30 minutos de intervalo para o corpo docente e almoço

de 2h. Isso significa um aumento significativo no orçamento e amplia a necessidade de investimentos que nunca se mostram suficientes.

Os CIEPs funcionavam em tempo integral e se pauta na formação integral, atrelando tempo e espaço para um melhor desenvolvimento dos sujeitos que compõem esse ambiente. O calendário do ano letivo segue o mesmo das escolas com turmas padrões.

A proposta de extensão do tempo escolar diário, reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entenda que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. (MAURÍCIO, 2009, p.26).

A portaria vigente referente ao fomento é a Portaria Nº 2.116/2019, que estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

O IDEGO - Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás é umas das métricas de verificação usado em Goiás.

O Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás (Idego) é uma base de informações composta pela prova do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego) e os dados de fluxo escolar, sendo, portanto, mais do que meramente uma avaliação. O Idego é constituído das médias de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, auferidas no programa de avaliação educacional do Estado por intermédio da prova do Saego e do fluxo, calculado a partir das taxas de aprovação em cada etapa via Censo Escolar. Participam das verificações do Idego, todos os anos, os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Instituído plenamente desde 2019, o Idego é anual e integra as principais ferramentas na definição de estratégias de intervenção na aprendizagem. O Idego não é utilizado para o ranqueamento das escolas, não tem o condão de divulgação externa e é, sobretudo, um instrumento da própria rede pública estadual (GOIÁS, 2021).

Segundo o Portal Seduce (2021), um estudo do Instituto Sonho Grande e Instituto Natura baseado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mostrou que as escolas de tempo integral tiveram uma pontuação 63% maior do que as escolas regulares. Enquanto as escolas de tempo parcial em Goiás tiveram pontuação média de 4,7 em 2019, as escolas de tempo integral tiveram média de 5,3 no mesmo ano (2019).

De acordo com o IBGE os dados da Educação na rede pública do município de Goiânia, verificados entre 2019 e 2020, foram os seguintes.

Dados Gerais da Educação (Rede Pública) - Município de Goiânia	
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade	96,4%
IDEB - Anos iniciais do ensino fundamental (2019)	6,0
IDEB - Anos finais do ensino fundamental (2019)	5,4
Matrículas no ensino fundamental (2020)	155.152
Matrículas no ensino médio (2020)	49.630
Docentes no ensino fundamental (2020)	7.951
Docentes no ensino médio (2020)	2.837
Número de estabelecimentos de ensino fundamental (2020)	527
Número de estabelecimentos de ensino médio (2020)	159

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com dados do IBGE 2021

Pode-se observar que a taxa de escolarização para os alunos entre 6 e 14 anos está em 96.4%. Em 2020 foram matriculados 49.630 no ensino médio, em 159 unidades escolares. De acordo com o IBGE o número de matrículas no ensino médio da rede pública de ensino no município de Goiânia foram os seguintes conforme tabela 2.

Os dados apresentados referentes à Educação na rede pública do município de Goiânia entre 2019 e 2020 oferecem uma visão abrangente do panorama educacional na região. A seguir estão algumas análises e destaques com base nas informações fornecidas:

1. **Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade:** A taxa de escolarização de 96,4% para a faixa etária de 6 a 14 anos sugere uma cobertura significativa nessa faixa etária, indicando um acesso amplo à educação básica.

2. IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica:

- **Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2019]:** IDEB de 6.0.
- **Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2019]:** IDEB de 5,4.
- Esses números representam uma métrica importante para avaliar a qualidade da educação, com o IDEB indicando o desempenho dos alunos em avaliações padronizadas.

3. Matrículas e Docentes:

- **Matrículas no ensino fundamental [2020]:** 155.152 alunos.
- **Matrículas no ensino médio [2020]:** 49.630 alunos.
- **Docentes no ensino fundamental [2020]:** 7.951 professores.
- **Docentes no ensino médio [2020]:** 2.837 professores.
- Esses números revelam o tamanho da população estudantil e o contingente de professores envolvidos na educação básica do município.

4. Número de Estabelecimentos de Ensino:

- **Ensino fundamental [2020]:** 527 escolas.
- **Ensino médio [2020]:** 159 escolas.
- A quantidade de escolas reflete a infraestrutura disponível para a oferta de educação no município.

Esses dados fornecem uma base para análises mais aprofundadas sobre o sistema educacional de Goiânia, incluindo áreas de sucesso e possíveis desafios. Qualquer análise mais detalhada ou comparação com anos anteriores poderia fornecer insights adicionais sobre a evolução do sistema educacional na região.

Número de Matrículas no Ensino Médio (Rede Pública) - Município de Goiânia	
1ª SÉRIE	18.370 matrículas
2ª SÉRIE	16.732 matrículas
3ª SÉRIE	14.389 matrículas

4ª SÉRIE	139 matrículas	

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com dados do IBGE 2021

A Tabela 2 apresenta o número de matrículas no Ensino Médio, dividido por série, na rede pública do Município de Goiânia. Os dados revelam a distribuição das matrículas ao longo das séries, fornecendo uma visão detalhada da participação dos estudantes em cada nível do Ensino Médio.

Destaca-se que a maior quantidade de matrículas está concentrada na 1ª série, com 18.370 alunos, indicando uma entrada significativa de estudantes nessa etapa. À medida que avançamos para as séries subsequentes, observa-se uma redução gradativa nas matrículas, uma dinâmica comum no Ensino Médio.

A inclusão da 4ª série, com 139 matrículas, sugere a presença de modalidades específicas ou cursos que englobam esse nível no contexto do Ensino Médio.

Esses dados são fundamentais para compreender a distribuição demográfica dos alunos ao longo das séries do Ensino Médio, fornecendo insights relevantes para o planejamento educacional e estratégias de atendimento aos estudantes em diferentes fases de sua jornada educacional. Das 49.630 no ensino médio, 18.370 matrículas foram na 1ª série, 16.732 matrículas na 2ª série, 14.389 matrículas na 3ª série e apenas 139 matrículas na 4ª série.

De acordo com os dados do IBGE de 2020, a Educação no Estado de Goiás apresenta os seguintes números.

Figura 02 – Dados gerais da educação básica no Estado de Goiás

 EDUCAÇÃO 	
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2019]	6,0
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2019]	5,1
Matrículas no ensino fundamental [2020]	861.291 matrículas
Matrículas no ensino médio [2020]	254.320 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2020]	39.709 docentes
Docentes no ensino médio [2020]	15.706 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2020]	3.354 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2020]	1.030 escolas

Fonte: IBGE 2020

Conforme mostra a imagem acima, IBGE apurou em 2020 os dados gerais da educação básica da rede pública. O Estado de Goiás possuía, em 2020, 3.354 escolas que oferecem Ensino Fundamental e 1.030 escolas que ofertam o Ensino Médio. O número de professores que atuam nas escolas públicas da rede estadual de ensino de Goiás é de 39.709 docentes no Ensino Fundamental e 15.706 professores que lecionam no Ensino Médio.

Na educação em tempo integral já são quase 200 escolas que funcionam das 7h às 17h. Estas escolas estão distribuídas no Estado até o momento da escrita desta pesquisa, setembro de 2022, nas seguintes regiões e cidades conforme o quadro apresentado abaixo.

Segundo o Portal Seduce (2022), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é o principal indicador da qualidade da educação no Brasil, os estudantes de Cepis apresentam maiores taxas de aprovação e melhor desempenho em Língua Portuguesa e Matemática. Eles também têm maior chance de ingressar no Ensino Superior, segundo uma pesquisa do Instituto Sonho Grande²¹. “Enquanto a

¹ O Instituto Sonho Grande é uma organização sem fins lucrativos e apartidária que trabalha em colaboração com estados e terceiro setor para a melhoria da qualidade do ensino das redes públicas. Desde 2015, apoiamos a expansão do Ensino Médio Integral e avaliamos os resultados do modelo. (Portal Instituto Sonho Grande, 2022 Disponível em: <https://www.sonhogrande.org/sobre-o-instituto-sonho-grande/pt?>).

média do Ideb da rede estadual é 4,7, no Ensino Médio, a média das escolas de tempo integral nessa fase é 5,2. No Ensino Fundamental II, a média da rede é 5,4, enquanto a das escolas de tempo integral é 5,8” (PORTAL SEDUCE, 2022). É válido aqui ressaltar que instituto acima citado atende aos interesses privados ligados ao terceiro setor. Portanto, os dados apresentados podem não trazer os resultados reais sobre a qualidade da educação que o governo atual divulga com a finalidade de afirmar o desempenho exitoso da atual gestão.

De acordo com o Portal Seduce (2022), em se tratando de escolas de tempo integral de Ensino Médio, Goiás avançou de um percentual de 16% para atingir 28% em 2022. Em sintonia com os planos de educação em vigência, o Plano de Governo reforça e garante a qualidade de ensino por meio da ampliação do número de escolas em tempo integral, gradativamente (GOIÁS, p. 26).

É importante salientar que o Governo do Estado de Goiás faz um discurso que mostra apenas os dados quantitativos e em cima de tais dados afirma que está proporcionando ensino de qualidade. Entretanto, o que está gestão faz é transformar escolas regulares em escolas que oferecem tempo integral para atender as imposições da Meta 6 do PNE (2014-2024). Mas será que essa implantação atende aos princípios de uma escola e um ensino de tempo integral?

De acordo com o Portal SEDUC-GO, o Governo de Goiás irá implantar, até o final de 2022, mais 105 escolas de tempo integral na rede pública estadual de ensino. "O número de Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs) passará de 164 para 269 – um crescimento de 64%." (Governo de Goiás irá implantar mais 105 escolas de tempo integral em 2022”) (GOIÁS, 2021).

A ampliação visa atender as metas dos planos nacionais e estaduais de Educação e, em tese, busca melhorar a qualidade da Educação pública goiana. Contudo, apenas aumentar número de escolas não atende a critérios de qualidade da educação.

O IDEB foi criado com o objetivo de detectar escolas cujos alunos apresentem baixa performance, mas não propõe indicadores que diminuam as desigualdades sociais.

Chama a atenção que o MEC tenha optado pelo IDEB como referência de qualidade. Por que não construímos uma mediação baseada no custo aluno/qualidade, na qual se levaria em conta uma série de variáveis que são necessárias ao funcionamento adequado de uma escola de qualidade? Por que não definimos o que entendemos por uma escola que tenha condições

de ensinar e não criamos um indicador mais amplo e sensível às desigualdades sociais?” (FREITAS, 2007. p. 981).

Sandra Zakia de Sousa faz críticas ao ENEM, ao afirmar que: “De modo explícito, fica demonstrada a visão individualista com que é tratado o processo educacional, sendo atribuída, ao aluno, individualmente, a responsabilidade pelas eventuais competências ou incompetências evidenciadas pelo exame.” (PERONI, p. 293).

De acordo com Araújo (2016):

Foi desenvolvida uma matriz que buscou relacionar a qualidade oferecida em cada uma das etapas e modalidades do ensino com os insumos necessários. Para tanto, foram definidas quatro categorias de insumo: os relacionados à estrutura e funcionamento, às trabalhadoras e trabalhadores em educação, à gestão democrática; e aqueles relacionados ao acesso e à permanência na escola. Os insumos relacionados à estrutura e ao funcionamento referem-se à construção e a manutenção dos prédios, a materiais básicos de conservação e a equipamentos de apoio ao ensino[...]. Os insumos relacionados aos trabalhadores e às trabalhadoras abrangem as condições de trabalho, os salários, o plano de carreira, a jornada de trabalho e a formação inicial e continuada dos trabalhadores e das trabalhadoras em educação. Para tanto, foram definidos parâmetros de movimentação na carreira docente, um piso salarial nacional, uma opção de jornada de trabalho e a determinação de quantitativo de horas de atividades letivas e não-letivas. [...] Os insumos relacionados ao acesso e permanência são aqueles que devem ser assegurados aos alunos e às alunas, não podendo ser impeditivos para a permanência destes nas escolas, como material didático, transporte, alimentação e vestuário (ARAÚJO, 2016, p,161-163).

Neste sentido, a investigação buscou dados no manual da SEDU-GO que demonstram qual deve ser a estrutura física e os insumos básicos definidos como requisitos para os CEPI's. No primeiro momento de verificação do conteúdo do referido manual, o Manual de implementação das escolas em tempo integral – 1ª versão/2021 - Estado de Goiás, não há dados que estabeleçam os “insumos relacionados aos trabalhadores e às trabalhadoras que abrangem as condições de trabalho, os salários, o plano de carreira, a jornada de trabalho e a formação inicial e continuada dos trabalhadores e das trabalhadoras em educação” (ARAÚJO, 2016).

3.3 Implementação dos CEPI's em Goiás

Em 2017, a Lei nº 19.687 criou os Centros de Ensino em Período Integral - Cepis foram estabelecidos no Estado de Goiás e dando um nome e uma nova sigla para as escolas em tempo integral. Em 2020, a Lei nº 19.687 foi substituída pela Lei

nº 20.917, que criou o Programa de Educação Plena e Integral e estabeleceu os critérios pedagógicos, estruturais e profissionais para a implementação dos CEPs. O Cepi tem jornada diária de 7 ou 9 horas e segue um currículo diferenciado, mais dinâmico e flexível. "Muito mais do que o aluno passar o dia todo na escola, o objetivo do CEPI é o desenvolvimento integral do estudante, em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural." (GOIÁS, 2021).

Para o Ministério da Educação (MEC), o objetivo do programa de educação integral para o ensino fundamental e médio é diminuir a evasão escolar e a repetência por meio de repasse de recursos para as Secretarias de Educação, para que se adequem como escolas em tempo integral. Assim, o Ensino médio, por exemplo, em tempo integral teria carga horária mínima de 35 horas semanais, enquanto o ensino médio regular e não integral seria de 20 horas semanais. Nas escolas de tempo integral de 9 horas, os estudantes recebem três refeições (café da manhã, almoço e lanche). Já nas escolas de tempo integral de 7 horas, são servidas duas refeições (café da manhã e almoço ou lanche e jantar).

De acordo com o Manual de implementação das escolas em tempo integral – 1ª versão/2021 devem ser seguidos 7 Passos para implementação CEPs no Estado de Goiás, no quadro abaixo há a ordem deste passo a passo.

Quadro 06 – Os 7 Passos para implementação CEPs no Estado de Goiás

ETAPAS	OS 7 PASSOS PARA IMPLEMENTAÇÃO CEPIS NO ESTADO DE GOIÁS
PASSO 1	Estudo de Rede e Reordenamento Escolar
PASSO 2	Bases Legais e Documentações Necessárias à Conversão para CEPI
PASSO 3	Recomendações para a Mobilização da Comunidade Escolar Interna e Externa
PASSO 4	Como Organizar a Infraestrutura Adequada para o Cepi
PASSO 5	Como Definir os Profissionais para atuar no CEPI: Perfil e Atribuições
PASSO 6	Alimentação Escolar, Aparelhamento, Equipamentos e Materiais Didáticos-Pedagógicos e Tecnológicos
PASSO 7	Entendendo os Fundamentos da Proposta de Educação Integral em Tempo Integral e a Gestão Escolar

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Conforme demonstrado acima, o processo de implementação se inicia como o estudo da rede para então fazer o reordenamento escolar, ou seja, eleger as escolas que tem os requisitos para mudar de ensino em tempo parcial para ensino em tempo integral. Cabe aqui dizer que o Estado sofre a pressão de alcançar as metas do PNE 2014/2024 para aumentar o número de escolas que ofertam o ensino em tempo estendido. Esta obrigação legal parece fazer com que ao invés de construir novas escolas o governo esteja readaptando as escolas já existentes para garantir o comprimento da determinação. E, provavelmente, muitas nem foram readaptadas antes de aumentar o tempo de funcionamento, simplesmente foram transformadas de um dia para outro sem seguir os passos mínimos, a fim de agilizar a demanda.

O passo 2 do manual prevê a organização das bases legais e documentações necessárias para a conversão para das escolas novas ou que já existem em regime parcial. Esta etapa é importante para legalizar as escolas quanto a portarias e demais demandas previstas nas legislações, como a mudança de nome, por exemplo. As escolas em tempo integral passam a ser chamadas de Centro educacional.

O passo 3 determina que se faça as recomendações necessárias para a mobilização da comunidade escolar interna e externa. Isto significa a preparação da comunidade escolar para as reformas que a instituição irá passar. As mudanças vão desde a mudança no nome, reforma na estrutura predial e equipamentos. Essas transformações causam transtornos temporários, pois precisam da colaboração de todos os envolvidos.

No passo 4 do manual há instruções de como organizar a infraestrutura adequada para o Centro Educacional em Período Integral. A infraestrutura de acordo com o manual é que a escola precisa ter no mínimo 6 salas de aula, cozinha para preparação de 3 refeições diárias, biblioteca, banheiros feminino e masculino, quadra de esportes (coberta ou não). Além desses critérios para o espaço físico há ainda outros requisitos de equipamentos que serão mostrados adiante.

O passo 5 é dedicado para definir o perfil dos profissionais para atuar no CEPI e as atribuições necessárias, como por exemplo o regime de dedicação exclusiva que é previsto para os professores que atuam nas escolas em tempo integral em Goiás. Além disso, há também critérios quanto ao nível de formação dos profissionais da educação. E será que estes profissionais foram ou são preparados para essa nova rotina de dedicação exclusiva? Na prática, não. O que a secretaria de educação tem feito é gerar formações via *lives* disponibilizadas no *You Tube* que nem todo

profissional de educação tem de fato como acompanhar e se apropriar dos conhecimentos. Isto porque muitas vezes as lives são expostas no mesmo período em que o professor está em sala de aula.

O passo 6 mostra como deve ser a configuração mínima dos equipamentos previstos para o funcionamento dos centros educacionais. Isso prevê a estruturação para oferecer alimentação escolar, aparelhamentos e mobiliários para as salas de aulas, equipamentos e materiais didáticos-pedagógicos e tecnológicos.

No passo 7 a atenção é dada para o entendimento dos fundamentos da proposta de educação integral em tempo integral e a gestão escolar. Aqui é a parte que trata da escola dos gestores do CEPI. Normalmente, se a escola for nova há um remanejamento de funcionários de outras escolas e departamentos da secretária da educação. Se a escola já operava em tempo parcial, se mantém o antigo grupo gestor (diretor(a) e coordenadores e a ampliação do quadro de servidores conforme a demanda.

No Estado de Goiás para implementação de uma unidade escolar em regime de tempo integral usar-se á os seguintes critérios previstos no quadro abaixo.

Quadro 07 - Critérios para implementação de unidade escolar em tempo integral

CRITÉRIO PEDAGÓGICO	CRITÉRIO DE INFRAESTRUTURA
Alta taxa de vulnerabilidade local na região	Espaço físico mínimo de 6 salas de aulas
Baixo Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB)	Cozinha para preparação de 3 refeições diárias
População em idade escolar fora da escola, principalmente de Ensino Médio	Biblioteca
	Banheiros Feminino e Masculino
	Quadra de esportes (coberta ou não)

Fonte: Goiás - Manual de implementação das escolas em tempo integral – 1ª versão/2021.

Conforme pode ser visto no quadro acima retirado do Manual de implementação das escolas em tempo integral – 1ª versão/2021, a implantação das escolas em tempo integral em Goiás segue dois critérios chave: critério pedagógico e critério de infraestrutura. Dentre os critérios pedagógicos se destacam: alta taxa de vulnerabilidade local na região, baixo Índice de Desenvolvimento de Educação Básica

(IDEB) e População em idade escolar fora da escola, principalmente de Ensino Médio.

É possível perceber explicitamente que a motivação (motivo para a ação) para o processo de implementação das escolas com carga horária ampliada, apontado na expressão Alta taxa de vulnerabilidade local na região é o critério assistencialista já apontado por Libâneo (2006) e outros autores. Já quanto a infraestrutura apontada no quadro acima, percebe-se que não há exigências de qualidade, apenas requisitos mínimos para o abrigar os alunos.

O Documento Curricular para Goiás DC-GO é o currículo do Estado de Goiás e surge com a Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC é o documento norteador e serve de referência para Estados e Municípios organizarem seus currículos escolares de acordo com a necessidade de cada cidade ou região.

O DC-GO Ampliado foi elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, aprovada em 2017 e tem por objetivo explicitar as aprendizagens essenciais que todas as crianças e estudantes têm o direito de se apropriarem ao longo da Educação Básica. A elaboração do Documento inicialmente denominado, Documento Curricular para Goiás (DC-GO), começou em março de 2018 com a criação pelo Ministério da Educação (MEC) do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que instituiu uma Equipe de Currículo em cada Estado, em Regime de Colaboração entre Consed e Undime. (DC-GO – GOIÁS, 2018).

Desta forma, o ensino parcial ou integral no Brasil tem sua base educacional estruturada a partir das habilidades e competências elencadas na BNCC. De acordo com a Base Comum Curricular Nacional:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (BNCC, 2018, p. 14).

De acordo com Libâneo (2015), as práticas de organização e gestão da escola devem ter objetivos e formas de funcionamento que trabalhem a serviço do ensino e aprendizagem. Para o autor:

[...] asseguradas as condições mínimas de funcionamento – físicas, materiais, humanas, a participação é uma condição de compreensão na prática, ou seja, é condição de aprendizagem. Desse modo, pode-se compreender melhor porque os professores, além de suas várias responsabilidades profissionais tais como conhecer bem a matéria, saber ensiná-la, ligar o ensino com a realidade do aluno e ao seu contexto social, têm outra importante tarefa nem sempre valorizada: a de participar de forma consciente e eficaz nas práticas de organização e gestão da escola. (LIBÂNEO, 2015, p. 21).

Sendo assim, é importante salientar que a escola deve assegurar as condições mínimas de infraestrutura e recursos didáticos para efetiva participação dos professores na oferta de um ensino de qualidade. Haja vista, que sem estrutura física adequada, valorização e formação dos professores, quantidade de alunos adequada por sala e um currículo significativo para os alunos, a escola não propicia condições para a formação humana integral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, atualizado pela Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, no seu artigo 26, propõe:

[...] os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Resolução Nº 4/2010 - CNE, no § 2º).

Considerando a interdisciplinaridade enquanto eixo metodológico para buscar a relação entre os temas explorados, respeitando as especificidades das distintas áreas de conhecimento, conforme a Resolução Nº 4/2010 - CNE, no § 2º rege que:

[...] a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento (Resolução Nº 4/2010 - CNE, no § 2º).

Nessa perspectiva o currículo do Estado de Goiás se orienta pela Base Nacional Curricular Comum e construiu o DC-GO: Documento Curricular de Goiás. Este documento se divide em DCGO-EF e DC-GOEM, com previsão de conteúdos destinados ao ensino fundamental e ao ensino médio, respectivamente.

A concepção de integração curricular que trazemos para o DC-GOEM consiste em pensar os componentes e as áreas do conhecimento de forma interligada, a fim de criar diálogos e práticas alicerçadas na criatividade, inovação e complexidade que o ser humano e o mundo exigem, relacionando ao ensino por competências e habilidades como possibilidade de alcançar a formação integral dos sujeitos envolvidos na aprendizagem. (DC-GOEM p. 116).

O DC-GOEM estabeleceu-se nos parâmetros obrigatórios para o âmbito da aprovação dos currículos do Novo Ensino Médio, estabelecidos pela Lei nº

13.415/2017 e as Resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da BNCC para o Ensino Médio, quais sejam:

1. Que o DC-GOEM é composto por Formação Geral Básica e Itinerário Formativo, indissociavelmente;
2. Que a Formação Geral Básica no DC-GOEM está alinhada à BNCC, com foco no desenvolvimento de competências (competências gerais, competências/habilidades específicas), da educação integral, do protagonismo dos/as estudantes e de seus projetos de vida;
3. Que os estudos e práticas previstos na Formação Geral Básica do DC- GOEM são tratados de forma contextualizada e interdisciplinar;
4. Que a carga horária máxima para desenvolvimento das competências/habilidades da BNCC (Formação Geral Básica) é de 1.800 horas;
5. Que o componente curricular Língua Portuguesa e Matemática está incluído em todos os anos do Ensino Médio;
6. Que a ampliação da carga horária total para 3.000 horas já iniciou em nosso estado;
7. Que os Itinerários Formativos da Formação Técnica e Profissional, observam a integralidade de ocupações técnicas reconhecidas pelo setor produtivo, tendo como referência a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO). (GOIÁS, DC-GOEM, 2017, p. 19).

As adaptações curriculares estão alinhadas com as demandas da sociedade e principalmente com os interesses daqueles grupos que estão no poder. Monteiro (2009) chama a atenção para algumas redefinições de conteúdos curriculares ao longo dos tempos.

A redefinição da seleção dos conteúdos curriculares foi proposta com a eliminação de saberes que serviriam para conferir legitimidade ao poder dos grupos dominantes. Este processo foi bastante marcante, por exemplo, no âmbito da disciplina de História, cujos programas foram redefinidos em meados da década de 1980, durante o processo de abertura política e redemocratização da sociedade brasileira. Uma nova história precisava ser ensinada às novas gerações. Conteúdos foram eliminados ou substituídos por outros que focalizavam, com ênfase, a História do Brasil. A participação de indígenas e afrodescendentes começou a merecer maior atenção. A leitura mais simples da oposição dicotômica dominante/dominado foi objeto de debates, estudos e críticas, passando por revisões na busca de um refinamento teórico. (MONTEIRO, 2009, p. 40).

A reforma do Ensino Médio no Brasil visa minimizar os problemas da evasão escolar e do baixo desempenho dos alunos das classes sociais com índices de pobreza e desemprego.

Quadro 08 – Núcleo Diversificado: componentes curriculares da educação em tempo integral no Estado de Goiás

NÚCLEO DIVERSIFICADO: COMPONENTES CURRICULARES	
PROTAGONISMO JUVENIL	Na escola de tempo integral, o estudante é visto como protagonista de sua vida, agente ativo no processo educacional e parte da solução para problemas da sociedade. Além de ser um princípio presente em todas as atividades do Cepi, o protagonismo juvenil possui um componente curricular próprio, com duas aulas por semana, que dão apoio aos clubes juvenis e grêmios estudantis da escola.
PROJETO DE VIDA	Nas aulas de Projeto de Vida, o estudante é ensinado a reconhecer seus sonhos e aptidões, estabelecer suas metas e planejar seu futuro acadêmico- profissional. O projeto de vida é o eixo central de todo o ensino na escola de tempo integral e dá nome a um componente curricular que tem duas aulas por semana na 1ª e 2ª série do Ensino Médio.
ESTUDO ORIENTADO	O estudante de Cepi tem aulas de Estudo Orientado para aprender a estudar, organizar sua rotina de estudos e assimilar métodos de aprendizagem. Os alunos também passam por avaliações semanais com objetivo de diagnosticar o rendimento dos estudantes. Há quatro aulas por semana de Estudo Orientado no Ensino Fundamental e Médio.
ELETIVAS	As eletivas são planejadas pelos professores do Cepi, com base no perfil dos estudantes, e podem abordar diversos temas, como robótica, moda, gastronomia, artes, literatura, saúde, empreendedorismo e muito mais. São quatro aulas de eletiva por semana no Ensino Fundamental e duas por semana no Ensino Médio.
INICIAÇÃO CIENTÍFICA	No Ensino Fundamental, há aulas destinadas para o desenvolvimento de pesquisas científicas. Os alunos conduzem o projeto de pesquisa, de acordo o tema escolhido, orientados pelo professor. Dessa forma, a autonomia, curiosidade, criatividade e senso crítico dos estudantes são despertados
PRÁTICAS EXPERIMENTAIS	Além das aulas teóricas, o aluno participa de atividades práticas em laboratórios de ciências, clubes juvenis e projetos de pesquisa. No componente curricular Práticas Experimentais, os professores de ciências dão aulas interdisciplinares usando experimentos e levando os alunos a colocarem a mão na massa.
PREPARAÇÃO PÓS-MÉDIO	No Ensino Médio, o estudante participa das aulas de Preparação Pós-Médio e recebe orientações sobre o mercado de trabalho, opções de faculdade, cursos técnicos, empreendedorismo e carreira militar. Esse componente curricular oferta duas aulas por semana na 1ª e 2ª série do Ensino Médio e quatro aulas na 3ª série.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com dados do DC_GO 2021.

É preciso observar que as diretrizes estabelecidas para os componentes curriculares da educação em tempo integral, que são muito contestadas pelos educadores progressistas da educação, porque esse modelo de escola está em sintonia com o setor empresarial de educação de ideologia dominante.

Essa orientação curricular tem a finalidade de manter os alunos passivos, obedientes para se inserirem no mundo capitalista, fazendo com que os alunos assimilem essa ideologia dominante, haja vista que as disciplinas projeto de vida,

protagonismo juvenil e mercado de trabalho tem a intenção de preparar os jovens para o mercado de trabalho, mas implicitamente também visam responsabilizar os alunos caso venham fracassar em suas escolhas, como se todos tivessem as mesmas oportunidades.

No Ensino Médio, o estudante participa das aulas de Preparação Pós-Médio e recebe orientações sobre o mercado de trabalho, opções de faculdade, cursos técnicos, empreendedorismo e carreira militar. Esse componente curricular oferta duas aulas por semana na 1ª e 2ª série do Ensino Médio e quatro aulas na 3ª série.

O desenvolvimento da Escola de Tempo Integral implica um compromisso com a educação pública que extrapole interesses políticos de determinadas classes. Essa política pública precisa ser desenvolvida numa perspectiva de uma escola pública que cumpra com sua função social.

Para Gonçalves (2006), socializar com as novas gerações é permitir-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, contextualizando-os e contribuindo na ampliação do capital simbólico existente, propiciando às crianças e jovens conhecer o mundo em que vivem e compreender as suas contradições, o que lhes possibilitará a sua apropriação e transformação” (GONÇALVES, 2006, p.8).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por uma educação em tempo integral é uma proposta ambiciosa, que visa oferecer aos alunos oportunidades mais abrangentes e enriquecedoras. No entanto, a implementação desse modelo levanta questões críticas que merecem reflexão profunda.

O conceito de educação em tempo integral parece promissor ao enfatizar o desenvolvimento integral dos alunos, a redução de desigualdades e a preparação para a vida. No entanto, essa promessa muitas vezes se encontra com obstáculos na realidade. Ampliar a jornada escolar sem uma abordagem cuidadosamente planejada pode resultar em sobrecarga física e emocional para os alunos, indo de encontro à intenção de promover um desenvolvimento saudável.

O foco na formação de habilidades socioemocionais e cidadãs também é louvável, mas a implementação eficaz disso pode ser complexa. Pressões externas, como avaliações padronizadas e a competição entre escolas, podem forçar uma abordagem mais voltada para resultados acadêmicos do que para o bem-estar geral dos alunos. Além disso, garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade em tempo integral é um desafio, especialmente em um cenário de desigualdades socioeconômicas.

A busca por uma educação de qualidade em tempo integral também pode esbarrar em questões de financiamento e recursos. A implementação de programas de educação integral requer investimentos substanciais em infraestrutura, treinamento de professores e materiais educativos. Em um contexto de austeridade fiscal, a promessa de uma educação integral pode ser difícil de cumprir.

Além disso, a ideia de uma educação integral pode variar amplamente entre diferentes comunidades e culturas. O que é considerado "integral" em uma região pode não ser o mesmo em outra. Isso levanta a preocupação de que uma abordagem única possa não atender às necessidades específicas de todos os alunos.

Assim, a busca pela educação em tempo integral e de qualidade é uma aspiração louvável, mas a implementação bem-sucedida exige consideração cuidadosa. É crucial equilibrar as finalidades ambiciosas com uma abordagem realista e sensível às necessidades dos alunos, professores e comunidades. O verdadeiro

sucesso dessa empreitada está na criação de um ambiente educacional que realmente promova o desenvolvimento integral, a equidade e o bem-estar dos alunos, indo além das promessas retóricas.

A educação brasileira em tempo integral perpetua-se no campo das políticas sociais e suas ações é respaldada na legislação nacional de forma consistente, desde a Constituição Federal de 1988 (CF/88) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada pela Lei 9.394/96, sustentada pelo Plano Nacional da Educação (PNE), lei 13.005/2014 até o mais recente PNE 2014/2024. Estes documentos oficiais são unânimes em reiterar à educação em tempo integral como meta.

A proposta de investigação desta pesquisa teve como objetivo geral: analisar a implementação das escolas em tempo integral do Estado de Goiás, verificando se conferem infraestrutura adequada para garantir o mínimo de qualidade, conforme os requisitos apontados por Pinto (2013). Os objetivos específicos foram: compreender a evolução histórica das políticas públicas voltadas para educação básica e implementação das escolas em tempo integral no Brasil, mostrar o processo de implementação do ensino em tempo integral no Estado de Goiás e investigar os critérios para escolha das escolas que são transformadas em CEPI, mas que antes ofereciam o ensino regular.

Desta forma evidenciou como o discurso e a prática não estão sendo efetivadas. Os critérios pedagógicos e de infraestrutura elencados para implementação das escolas de tempo integral no Estado de Goiás mostram claramente a improvisação dos espaços escolares para acolher os alunos das regiões com maior número de alunos em situação de vulnerabilidades sociais. Não há, portanto, um enfoque no ensino integral dos estudantes, mas apenas uma preocupação em ofertar maior quantidade de escolas em tempo integral.

Na minha experiência como professor da rede pública de ensino, atuei tanto em escolas de tempo parcial como de tempo integral. E foi justamente essa improvisação de espaços físicos, de recursos didáticos e de material humano (professores qualificados atuando dentro das suas áreas) que motivou a essa investigação. Os dados da pesquisa aqui apresentada apenas confirmam com que vivenciamos na prática. As escolas são sucateadas, trabalham em regime de improviso, os professores são mal remunerados, os alunos são carentes financeiramente e precisam ir à escola nem tanto para receber uma educação de qualidade que tem direito, mas o fazem para receber o precário lanche que é

oferecido.

A discussão acerca da implementação da Escola de Tempo Integral e de como instrumentalizá-la, não com o objetivo de favorecer a classe dominante e sim como atender a demanda da classe trabalhadora, precisa ser muito ampliada. Estudos, discussões, pesquisas e reflexões acerca de suas finalidades e organização devem ser um compromisso dos profissionais da educação e das instituições que podem contribuir.

Esta pesquisa é apenas um olhar sobre o processo de implementação da educação integral no Brasil e em Goiás. A educação integral e a ampliação das escolas em tempo integral têm relevância nacional e está em alta devido à pressão pelo cumprimento da meta 6 do Plano Nacional de Educação – PNE-2014/2024.

Nesse contexto, muitos pontos e contrapontos são levantados. Haja vista que a concepção inicial de educação em tempo integral proposta por Anísio Teixeira e outros precursores, como Darci Ribeiro, parece ter na atualidade não a função de educação formadora integral do estudante, mas apenas a função de espaço assistencialista para alunos pobres.

Portanto, a educação no Brasil e no Estado de Goiás ainda tem muito a avançar antes de propagandear índices forjados que só quem vive a realidade escolar sabe como funciona, só quem está no ambiente escolar conhece o processo de pressão para obtenção dos resultados apresentados no IDEB, por exemplo. Espera-se que esteja breve reflexão sobre o tema tenha contribuído de alguma forma para os professores e pesquisadores dessa área.

REFERÊNCIAS

ALEGO. **Lei nº 19.687/2017**. Centros de Ensino em Período Integral-CEPI, no âmbito da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte. Goiás, 2017. Disponível em: Acesso em: nov. 2021.

ALEGO. **Projeto de Lei (PL) nº 4596/2020** - Programa Educação Plena e Integral. Goiás, 2020. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1950035&filename=PRLP+1+%3D%3E+PL+1665/2020. Acesso em: nov. 2021.

A trajetória de Darcy Ribeiro e os CIEPs. **Centro de Referências em Educação Integral**. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/darcy-ribeiro-e-a-defesa-da-escola-publica/>. Acesso em: dez. 2021.

ARROYO, M. **Currículo: Territórios em disputa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BOMENY, H. **A escola no Brasil de Darcy Ribeiro**. Em Aberto, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

BOUDIEU, P. **Escritos de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF, 1988. Disponível em: Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2009b.

BRASIL. **Programa Mais Educação passo a passo**. Brasília, DF: MEC, 2011N.

BRASIL. Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2009a.

BRASIL. Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009c. (Série Mais Educação)

BRASIL, MEC. **Educação integral**. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/>. Acesso em 20 jul. 2021.

BRASIL. **Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral**. Caderno para professores e diretores de escola. Brasília, DF: MEC, 2009c.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [L9394 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.**
Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular/BNCC. **Resolução CNE/ CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: [rcp002_17 \(mec.gov.br\)](http://arquivos.mec.gov.br/arc/2017/12/20171220_rcp002_17.pdf). Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Disponível em: [lei-10172-9-janeiro-2001-359024-norma-actualizada-pl.pdf \(camara.leg.br\)](http://www.camara.gov.br/legis/leis/10172-9-janeiro-2001-359024-norma-actualizada-pl.pdf). Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014.** Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: [L13005 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2014/l13005.pdf). Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415/17.** Lei de Fomento. MEC, 2017. Disponível em: [L13415 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2017/l13415.pdf). Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998.**
Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19766.htm, Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm. Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004.** Disponível em: [L10880 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2004/l10880.htm). Acesso em: nov. 2021.

BRASIL **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Educação Integral.** Disponível em:
[HTTP://portal.mec.gov.br/institucional/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13528-educacao-integral](http://portal.mec.gov.br/institucional/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13528-educacao-integral). Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. **Portal FNDE.** Disponível em:
<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/pdde/area-para-gestores/monitore-o-pdde>. Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 48, de 2 de outubro de 2012.** Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32737-eja>. Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.**
Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei Nº 4.073, De 30 De Janeiro De 1942.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe>. HTML Acesso em: fev. 2022.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social. In: **Cadernos CENPEC**, n. 2, Educação Integral, CENPEC, 2006.

CASTRO, A. **A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista.** 2009. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE Ana Maria. **Memória das Escolas de Tempo Integral do Rio de Janeiro (CIEPs): documentos e protagonistas.** In: Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação. Rio de Janeiro, UFRJ, 2000.

CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p.1015-1035, out. 2007, <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>.

CAVALIERE, A. M. **Escolas públicas tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil.** In: CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral.** Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103. Acesso em Acesso em 15 jul. 2020.

CAVALIERE, A. M. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf> >. Acesso em: 17 mar. 2014.

CAVALIERE, A. M. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral.** Em aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1470/1219> >. Acesso em: 16 fev. 2014.

CASAGRANDE; Ieda Maria K.; PEREIRA. Sueli Menezes; SAGRILLO. Daniele Rorato. **O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil.** Educação Temática Digital. Educação & Sociedade. São Paulo, 2013.

COELHO, L. M. C. da C. **Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação i integral.** Educar em Revista, Curitiba, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602012000300005&lang=pt >. Acesso em: 17 mar. 2014.

COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa. **Educação integral e integralismo nos anos 30: a vez (e a voz) dos periódicos**. anpuh – xxiii simpósio nacional de história – Londrina, 2005.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 295-316. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser.

DAMÁSIO, Rodinei Abadia Damásio. **Educação Integral e Escola de Tempo Integral: Concepções de Professores da Rede Estadual de Educação de Goiás sobre o Projeto Ser Pleno Goiânia – Goiás**. 2018. 153 fl. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas**. Disponível em:

[file:///C:/Users/dludi/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8b/bwe/TempState/Downloads/345154710-POLITICAS-E-GESTAO-DA-EDUCACAO-BASICA-NO-BRASIL%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/dludi/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8b/bwe/TempState/Downloads/345154710-POLITICAS-E-GESTAO-DA-EDUCACAO-BASICA-NO-BRASIL%20(1).pdf). Acesso em: 18 nov. 2022, p. 923.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. **A trajetória da escola em tempo integral no Brasil: revisão histórica**. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 5.: 2008: Aracaju, Sergipe. O ensino e a pesquisa em história da educação: 5. Congresso Brasileiro de História da Educação – São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. **Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral**. Revista e- Curriculum, São Paulo, v.8, n.1, p. 1- 18, abril, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FILEMON, Orley Olavo. **Centro de ensino em período integral (CEPI) em Goiás: o ensino médio de tempo integral em Goiânia**. 2019. 346 f. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

FASANO, Edson. **Centro Educacional Unificado, contraposição à “Pedagogia de Lata”**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, Dissertação de mestrado, 2006.

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

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão, crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOIÁS. **Portaria Nº 2.116**, de 6 de dezembro de 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2116-2019-12-06.pdf>. Acesso em: nov. de 2021.

GOIÁS. **Lei 18.969/15. Plano Estadual de Educação**. Goiás, 2015. Disponível em: [Lei Ordinária Nº 18.969/2015 - Casa Civil do Estado de Goiás](#). Acesso em: nov. 2021.

GOIÁS. **Manual de implementação das escolas em tempo integral – 1ª versão/2021**. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2021/10/MANUAL-DE-IMPLANTACAO-DE-ESCOLAS-DE-TEMPO-INTEGRAL.pdf>. Acesso em: nov. 2021.

GOIÁS. **Lei nº 18.969, de 22 de julho DE 2015**. Plano Estadual De Educação De Goiás (2015-2025). Disponível em: [Plano-Estadual-De-Educacao-Pee-2015-2025-1.Pdf \(Educacao.Go.Gov.Br\)](#) . Acesso em: nov. de 2021.

GOMES, Marcilene Pelegrini. **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 (Doutorado em Educação). – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de educação (FE), Programa de Pós-Graduação em educação de Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6667/5/Tese%20-%20Marcilene%20Pelegrine%20Gomes%20-%202016.pdf>. Acesso em: nov. de 2021.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. Cadernos Cenpec n.º 2-Pesquisa e Ação Educacional - Educação Integral – 2º semestre 2006**. Disponível em: [file:///C:/Users/dludi/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8b/bwe/TempState/Downloads/161343267-Reflexoes-Sobre-a-Educacao-Integral-e-a-Escola-Em-Tempo-Integral%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/dludi/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8b/bwe/TempState/Downloads/161343267-Reflexoes-Sobre-a-Educacao-Integral-e-a-Escola-Em-Tempo-Integral%20(1).pdf). Acesso em: 9 jul. 2022.

GIOLO, Jaime. **Educação de tempo integral. Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate**. MOLL, Jaqueline (org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil direitos a outros tempos e espaços educacionais. Porto Alegre, RS: Penso, 2012. p 94 – 10.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Caderno. Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

HONORATO, Vânia Maria de Carvalho. **Concepção de Gestão e Organização Pedagógica em Documentos Oficiais sobre Escola de Tempo Integral**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

HAYASHI, Marcelo Innocentini. KERBAUY, Maria Teresa Micheli. **A Educação**

Integral na Produção Acadêmica de Teses E Dissertações Em Educação (2010-2015). Disponível em:
file:///C:/Users/ecsel/Downloads/A_educacao_integral_na_producao_academica_de_teses.pdf. Acesso em: nov. de 2021.

IBGE. **Panorama educação no Estado de Goiás, Censo 2020.** Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/panorama>. Acesso em: abril. de 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Apontamentos para participação do autor em Mesa Redonda no Colóquio da Linha Teorias da Educação**, do Mestrado em Educação da UCG, novembro de 2006.

LIBÂNEO J. C. **Escola de tempo integral em questão: Lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem?** In BARRA V. M. L. (Org) Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: UFG, 2014.

LUNKE S, A. F. **Escola em Tempo Integral: marcas de um caminho possível.** 2004. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004.

JESUS, Angélica Cândida de. **O Ideário de Anísio Teixeira e as Propostas Atuais para a Escola Pública de Tempo Integral.** 2014. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2014.

MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita.** In: COELHO, Lígia Martha; CAVALIÉRI, Ana Maria. Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis: Vozes, 2002.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **A Reconstrução Educacional do Brasil. Ao Povo e ao Governo.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932.

MEC. **Portaria Nº 2.116/2019** – Portaria de Implantação de Escolas de Tempo Integral. Brasília, 2019.

OLIVEIRA, Maria de Lurdes de. **O Financiamento da Escola de Tempo Integral da Rede Estadual de Goiás: estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2021.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A Construção da Meta de Educação em Tempo Integral do Plano Nacional de Educação (2014).** Educação em Revista, Marília, v. 18, Edição Especial, p. 23-42, 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade.** COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa (org). Educação Integral em Tempo Integral: estudos e experiências em processo, 1 ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2013. p 13-20.

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

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PESSONI, Lucineide Maria de Lima **Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino [manuscrito]: a reforma educativa no Estado de Goiás/** Lucineide Maria de Lima Pessoni, 2017.

PIMENTEL, C. R. de C.; FREITAS, A. M. G. B. **O ensino secundário brasileiro em 1930, no contexto da cultura escolar e histórica da educação**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, João Pessoa. Anais. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012.

RAMOS, Maria da Luz Santos. **Escola De Tempo Integral na Rede Estadual de Ensino De Goiás: Escola Do Conhecimento ou do Acolhimento?** 2012. 159 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2012.

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

SAVIANI, Dermeval, et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**, Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Fundeb**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. 317 p. (Coleção educação contemporânea).

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SILVA, F. O. da; FERREIRA, J. R.; ARAÚJO, S. M. V. de. **Escola Estadual de Tempo Integral: possibilidade de integração e de ampliação de oportunidades**. Supervisão: Maria da Luz Santos Ramos. Goiânia: Aliança, 2010.

SILVA, Núbia Rejaine Ferreira. **Escola de tempo integral: um estudo da relação entre o programa federal Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás e município de Goiânia (2007-2010)**. Goiânia, 2011. Dissertação de Mestrado – Curso de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2011.

SEDUC. **Proposta Pedagógica da Educação Integral de Goiás - Diretrizes Metodológicas**. Goiás, 2019.

SEDUC. **Projeto Permanência – Nenhum a Menos**. Superintendência de Educação Integral. Goiás, 2020.

SOUZA, Maria José A. de; SANTOS, Givanildo M. dos; ARRUDA, Graziela Q. de; ALVES, José Fernando da S.; BEZERRA, Maria Aparecida D.; BARBOSA, Paulo Sérgio; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. **A relação entre a escola em tempo integral e a educação integral**. Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015 Vol. 41 (Nº 06)
 Ano 2020. Disponível em:
<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/educa%C3%A7%C3%A3o/escola-de-tempo-integral-breve-historico-de-sua-implementacao.htm#indice>. Acesso em: abril de /2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2002.

TEIXEIRA, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p.78-84, jan./mar. 1959. Transcrição do discurso pronunciado em 1950 pelo Prof. Anísio Teixeira, quando da inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque), na Bahia. Disponível em: www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm. Acesso em: nov. de 2021.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade**. AATR-BA, 2006. Disponível em: [file:///D:/54996012-O-Papel-das-Politiclas-Publicas-na-Transformacao-da-Realidade%20\(1\).pdf](file:///D:/54996012-O-Papel-das-Politiclas-Publicas-na-Transformacao-da-Realidade%20(1).pdf). Acesso em: 9 jul. 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.

