



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

CARLA SANTOS CARDOSO

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL EM BELÉM - PA:
CONCEPÇÕES EM PROCESSO NA ESCOLA MUNICIPAL RIO MAGUARY**

BELÉM – PA

2018

CARLA SANTOS CARDOSO

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL EM BELÉM - PA:
CONCEPÇÕES EM PROCESSO NA ESCOLA MUNICIPAL RIO MAGUARY**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito avaliativo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira.

BELÉM – PA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C268e Cardoso, Carla Santos
EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL EM BELÉM - PA : CONCEPÇÕES EM
PROCESSO NA ESCOLA MUNICIPAL RIO MAGUARY / Carla Santos Cardoso. - 2018.
175 f. : il. color.
- Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPGEB),
Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
Orientação: Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira
1. Educação integral. 2. Tempo integral. 3. Escola Básica. I. Oliveira, Ney Cristina Monteiro de,
orient. II. Título

CDD 370

CARLA SANTOS CARDOSO

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E (M) TEMPO INTEGRAL EM BELÉM - PA:
CONCEPÇÕES EM PROCESSO NA ESCOLA MUNICIPAL RIO MAGUARY**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito avaliativo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira.

Avaliado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Orientadora) – Presidente da Banca
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/ UFPA

Prof.^a Dra. Janaína Specht da Silva Menezes – Examinadora Externa
Programa de Pós-graduação em Educação da UNIRIO

Prof. Dr. Fabrício Aarão Freire Carvalho - Examinador Interno
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/ UFPA

Prof.^a Dr.^a Dinair Leal da Hora - Examinadora – Suplente
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/ UFPA

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho seria impossível sem a contribuição de todos (as) que estiveram ao meu lado nesses dois anos intensos de estudos, mas imensamente felizes da minha vida, por isso meus sinceros agradecimentos:

A Deus e a Ns^a Sr^a de Nazaré pelo dom da vida, pela graça de chegar a esse momento de conclusão da pesquisa e por serem meus refúgios e conselheiros divinos.

A minha amada Mãe Juceelena dos Santos Cardoso que esteve ao meu lado desde o processo seletivo até o momento desta defesa. Obrigada por entender as minhas ausências e incompletudes na vida. Lhe amo hoje, amanhã e sempre.

Ao meu Pai, minha Irmã e toda a minha querida grande família Santos pelo apoio e incentivo nessa etapa da minha vida.

Ao meu esposo Mauro Belém pela compreensão, companheirismo e atenção dedicada durante mais esse período de estudos.

À minha orientadora Prof.^a Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira que me guiou na graduação e em mais essa etapa acadêmica, profissional e de construção pessoal. Com você tenho certeza dos caminhos que escolhi trilhar.

Aos docentes do PPEB, em especial aos das disciplinas ateliê de pesquisa I, II e III, Prof.^a Dra. Dinair Leal da Hora e Prof. Dr. Fabrício Aarão Freire Carvalho, pelas contribuições para a construção deste estudo e pela disponibilidade na composição da banca de defesa.

À Prof.^a Dra. Janaína Specht da Silva Menezes pelas significativas contribuições no exame de qualificação e pela disponibilidade para participação da banca de defesa.

Aos colegas do PPEB, em especial os companheiros de turma Aliny Alves, Keila Simone Guimarães e Pablo Aguiar com quem partilhei momentos de aprendizagem, troca de experiências e aflições, com vocês esse caminho foi mais feliz.

Ao meu querido orientador da graduação, amigo e incentivador Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza a quem dedico um carinho de pai. Você sempre esteve comigo nas

minhas conquistas, dúvidas e incertezas. Sou eternamente grata por sua amizade.

Aos companheiros (as) do Grupo GESTAMAZON, os de “ontem” e “hoje”, em especial a Kezya Helga de S. R. da Silva que pelas voltas do mundo partilhamos mais este momento em minha vida e a Izete Magno Corrêa pelo incentivo, amizade e conselhos para a vivência desta etapa acadêmica.

À Profa. Coelho (Prof.^a Dra. Maria do Socorro da Costa Coelho) a quem teve um papel fundamental na extensão universitária e no meu ingresso na vida profissional.

Ao amigo Prof. Dr. Fernando Filho, coordenador do Grupo Perspiscilli, pela amizade e incentivo.

Aos colegas de profissão, em especial Reinaldo, Gisele e Rose pelo apoio e contribuição na pesquisa. Minha admiração pelo trabalho desenvolvido diante de todos os desafios postos!

Ao Prof. Dr. Íris Amaral pela colaboração na pesquisa.

Ao Secretário Municipal de Educação pela entrevista concedida.

Saibam que essas linhas não conseguem expressar toda a minha gratidão por vocês, obrigada!

RESUMO

A presente dissertação se insere no tema da educação integral e(m) tempo integral, que tem se intensificado nos últimos anos pelas experiências do Programa Mais Educação – PMED e da meta instituída no Plano Nacional de Educação – PNE 2014. A pesquisa teve como objeto de estudo as concepções de educação integral e(m) tempo integral em processo na Escola Rio Maguary. A Escola em questão teve seu tempo escolar ampliado no ano de 2016 e atende aos alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. O objetivo geral é analisar as concepções de educação integral e(m) tempo integral dessa experimentação em curso. O percurso metodológico de cunho qualitativo se constituiu em um estudo de caso composto pelas etapas bibliográficas, a partir da literatura sobre o assunto; da fase documental com as normativas da Secretaria Municipal de Educação de Belém; e da etapa de campo com a realização das entrevistas com os profissionais da Escola, que compõem a equipe gestora e com o Secretário Municipal de Educação. A análise dos dados foi realizada pela análise de conteúdo em que elegemos três categorias educação integral, tempo integral e organização pedagógica. Os achados bibliográficos nos revelaram diferentes perspectivas de educação integral e(m) tempo integral no Brasil, as quais podemos agrupar em duas grandes concepções: a primeira representada pelos fundamentos do PMED e a segunda pelo conjunto de reflexões que tem como ponto de análise esse Programa federal. Na análise documental, identificamos três momentos importantes sobre experimentações de aumento do tempo escolar, a primeira com a Escola Bosque em 1995/1996, a segunda com a execução do PMED a partir de 2008 e a terceira em 2016 com a implementação da Escola Rio Maguary, que revisita o modelo do PMED. Nas entrevistas realizadas com os profissionais da Escola e com o Secretário Municipal de Educação buscamos dados sobre esse terceiro momento de experiência de tempo integral, assim encontramos nos depoimentos uma concepção ligada ao tempo integral, na configuração introduzida pelo PMED, com a ausência de normativas, orientações, infraestrutura física e técnica por parte da Semec, além disso, o financiamento da experiência é do PMED, conforme revelado nos depoimentos.

Palavras - chave: Educação integral. Tempo integral. Escola Básica.

ABSTRACT

This dissertation is part of the theme of integral and full - time education, which has intensified in recent years through the experiences of the More Education - PMED Program and the goal established in the National Education Plan – PNE 2014. The study had the purpose of studying the concepts of integral education and (m) full time in process in the Rio Maguary School, the School in question had its school time extended in the year 2016 and attends the students from the 1st to the 5th year of elementary education . The general objective is to analyze the concepts of integral education and (m) full time of this ongoing experimentation. The methodological course of qualitative character was constituted in a case study composed by the bibliographical stages, from the literature on the subject; of the documentary phase with the norms of the Municipal Secretary of Education of Belém; and the field stage with the interviews with the professionals of the School, who make up the management team and with the Municipal Secretary of Education. Data analysis was performed by content analysis in which we chose three categories of integral education, full time and pedagogical organization. The bibliographic findings reveal different perspectives of integral and full-time education in Brazil, which can be grouped into two major conceptions: the first one represented by PMED fundamentals and the second by the set of reflections that have as a point of analysis this Program federal. In the documentary analysis, we identified three important moments about experiments to increase school time, the first with the Bosque School in 1995/1996, the second with the implementation of PMED from 2008 and the third in 2016 with the implementation of the Rio Maguary School , which revisits the PMED model. In the interviews conducted with the professionals of the School and with the Municipal Secretary of Education we look for data about this third moment of full-time experience, so we find in the statements a concept linked to full time, in the configuration introduced by the PMED, with the absence of regulations, guidelines, physical and technical infrastructure on the part of Semec, in addition, the financing of the experience is of the PMED, as revealed in the statements.

Keywords: Integral education. Full-time. Basic school.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIB	Ação Integralista Brasileira
CAICs	Centros de Atenção Integral à Criança
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CF	Constituição Federal
CIACs	Centros Integrados de Apoio à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
DIED	Diretoria de Educação (SEMEC)
EI	Educação Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETI	Escola de Tempo Integral
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GESTOR	Grupo de Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LOM	Lei Orgânica do Município
MEC	Ministério da Educação
NEEPHI	Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral
ONG	Organização não governamental
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBF	Programa Bolsa Família
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PMB	Prefeitura Municipal de Belém
PME	Plano Municipal de educação
PMED	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano plurianual
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PPP	Projeto Político pedagógico
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral ao Adolescente Educação integral
RME	Rede Municipal de Educação (Belém, PA)

SEB	Secretaria de Educação Básica (MEC)
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Belém, PA)
TI	Tempo Integral
UEI	Unidade(s) de educação infantil
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Educação integral e tempo integral nas legislações	74
Mapa 1 – Brasil	75
Mapa 2 – Configuração Territorial do Polo Belém	110
Fotografia 1 – Rio Maguari – Ilha do Outeiro, Belém, Pará	111
Fotografia 2 – Unidade Municipal de Educação Infantil Êre	144
Fotografia 3 – Unidade Municipal de Educação Infantil Êre	144
Fotografia 4 – Unidade Municipal de Educação Infantil Elvira Quadros	145
Fotografia 5 – Unidade Municipal de Educação Infantil Elvira Quadros	145
Fotografia 6 – Unidade Municipal de Educação Infantil Elvira Quadros	145
Fotografia 7 – Unidade Municipal de Educação Infantil Gilvânia Barros	145
Fotografia 8 – Unidade Municipal de Educação Infantil Gilvânia Barros	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos selecionados para o estudo	22
Quadro 2 – Universo dos entrevistados	23
Quadro 3 – Experiências inovadoras – Década de 1990	42
Quadro 4 – Organização projetada para o Centro Educacional Carneiro Ribeiro -1950/1962	54
Quadro 5 – Movimentos de Educação Popular	56
Quadro 6 – Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação e Programa Mais Educação	66
Quadro 7 – A polissemia no debate educacional sobre Educação Integral e Tempo Integral	71
Quadro 8 – Quantitativo de escolas com espaços para as atividades do Programa Mais Educação	80
Quadro 9 – Programa Mais educação na Rede Municipal de educação de Belém	85
Quadro 10 – Documentos analisados	87
Quadro 11 – Demonstrativo de funcionamento para a Escola de Tempo Integral Rio Maguary – 2016	97
Quadro 12 – Organização curricular para a escola de tempo integral	100
Quadro 13 – Escola de tempo integral em Belém e Programa Mais Educação	106
Quadro 14 – IDEB da Escola Rio Maguary	108
Quadro 15 – Espaços da Escola de Tempo Integral Rio Maguary	126
Quadro 16 – Horário de refeições na Escola de Tempo Integral – 2016 e 2017	129
Quadro 17 – Horário da Escola Rio Maguary – Jornada ampliada – 2016	130
Quadro 18 – Horário da Escola Rio Maguary – Jornada ampliada – 2017	130
Quadro 19 – Recursos recebidos pela Escola	143
Quadro 20 – Aproximações entre Escola de Tempo Integral Rio Maguary e Programa Mais Educação	151

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	16
1.2	AS PERGUNTAS DE PESQUISA	18
1.3	OS OBJETIVOS DE PESQUISA	19
1.4	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	19
1.5	O TRABALHO DE CAMPO: AS ENTREVISTAS	22
1.6	A ANÁLISE DOS DADOS	24
1.7	ESTRUTURA DO TRABALHO	25
2	A EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÕES, HISTÓRIA E QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS	26
2.1	EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: DIFERENTES CONCEPÇÕES	26
2.1.1	Educação integral e a perspectiva da formação omnilateral e da escola unitária .	35
2.1.2	Educação integral e o conceito de inovação	39
2.2	A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO DE 1920-1930	44
2.3	EXPERIMENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E (M) TEMPO INTEGRAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE	53
2.3.1	Educação integral das décadas de 1950/1960: Centro Educacional Carneiro Ribeiro e a intensificação dos movimentos em busca de uma educação popular .	53
2.3.2	Experiências de Educação Integral e (m) Tempo Integral de 1980/1990 na redemocratização do Brasil	58
2.4	EDUCAÇÃO INTEGRAL, TEMPO INTEGRAL E CONCEPÇÕES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	60
2.5	EDUCAÇÃO INTEGRAL E (M) TEMPO INTEGRAL: CONCEITO (S) EM DEBATE	70
3	EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL EM BELÉM: MOMENTOS E MOVIMENTOS	75
3.1	CARCATERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE BELÉM	75
3.2	A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM BELÉM: A ESCOLA BOSQUE.....	77
3.3	A SEGUNDA EXPERIÊNCIA DE TEMPO INTEGRAL EM BELÉM: O PROGRAMA	

MAIS EDUCAÇÃO	79
3.4 A “NOVA” PROPOSTA DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM	85
3.5 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA O TEMPO INTEGRAL	99
3.6 OS BALISAMENTOS POSTOS NOS DOCUMENTOS PARA A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM BELÉM	103
4 EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA MUNICIPAL RIO MAGUARY: AS CONCEPÇÕES DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS.....	107
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DO BAIRRO	108
4.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL: CATEGORIAS EM ESTUDO..	111
4.2.1 A falta de tempo no Tempo Integral: uma contradição	118
4.2.2 A organização pedagógica na Escola de Tempo Integral Rio Maguary	120
4.3 “FAZENDO A NOSSA PRÓPRIA PROPOSTA”: OS ARRANJOS INTERNOS DOS PROFISSIONAIS NA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA	138
4.4 PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM OU PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO? A OUTRA FACE DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	141
4.5 O FUTURO DA POLÍTICA DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM BELÉM	143
4.6 O QUE NOS REVELARAM AS VOZES DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS? ..	147
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICES.....	171

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto do curso de mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB, da Universidade Federal do Pará – UFPA, na linha de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola. O caminho da investigação começou no início do ano de 2016, com o ingresso no PPEB. Nesta seção, apresentamos os principais pontos que compuseram o planejamento e execução do projeto de pesquisa até a conclusão do texto dissertativo e sua estruturação.

O tema em estudo, a Educação Integral e(m) tempo integral, tem ganhado destaque e se intensificado no debate educacional contemporâneo no Brasil. Isso se deve a marcos como a Política Nacional de Educação Integral, do Programa Mais Educação – PMED, criado em 2007, com o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem das escolas públicas brasileiras, por meio do aumento da jornada diária e da introdução de diferentes atividades neste tempo extra. Além do PMED, destacamos, também, o Plano Nacional de Educação – PNE 2014, e sua meta 6, a qual especifica sobre a ampliação do tempo escolar na educação básica (BRASIL, 2014).

Dentro desse contexto, o tema é compreendido em um debate polissêmico, que agrupa duas grandes vertentes de reflexão. A primeira está ligada aos fundamentos do PMED, aqui denominada *concepção oficial*, para a qual tempo, espaço e parcerias com setores e organizações da sociedade para a promoção de atividades nesse tempo a mais são fatores essenciais. Nessa corrente, estão as contribuições de Moll (2012) – a qual participou da idealização do Programa –, além de Gadotti (2009) e Arroyo (2012).

A segunda linha de pensamento é representada pelo conjunto de reflexões geradas a partir dessa concepção oficial do PMED, segundo grupos de pesquisa, como o Grupo de Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral – NEEPHI, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, e autores como Cavaliere (2009, 2010a, 2010b, 2014), Coelho (2004, 2009), Mauricio (2009) e Menezes (2009), os quais, em síntese, defendem que a jornada ampliada e/ou de tempo integral não, necessariamente, significa uma formação integral, apesar de ser um fator relevante.

Por isso, para que se construa uma proposta qualitativa, a ampliação do tempo escolar precisa estar relacionada à integração de saberes (cognitivo, cultural, ético, estético, físico e outros). Além desses fatores, a instituição escolar precisa ser devidamente preparada em suas dimensões pedagógica, filosófica e de estrutura física.

Além do NEEPHI, Silva e Silva (2013a) e sua equipe, da Universidade de

Pernambuco – UFPE, questionam a concepção oficial, principalmente, no que tange à dupla função atribuída à escola, de educar e proteger, em que a segunda pode assumir um papel de centralidade nas ações escolares. Para o autor, as condições efetivas da escola e o caráter assistencialista da política do PMED não permitem uma proposta de qualidade social de educação integral para a construção crítica do educando.

Paro (2009) também contribuiu com o tema, ao discutir que, para tratarmos de educação integral, é preciso, primeiramente, investir em um outro conceito de educação, que se contraponha à memorização, ao autoritarismo, à visão conteudista etc. Segundo ele, quando tivermos uma educação que proponha a apropriação da cultura socialmente construída, em um outro modelo de escola, mais democrática e de qualidade, será possível a construção de um conceito de educação integral que perpassará pela ampliação do tempo escolar.

Outras concepções podem ser encontradas na literatura, como é o caso de perspectivas clássicas, como as de Nosella (2004) e Frigotto (2010, 2012) sobre a concepção omnilateral, em Marx, e constitutiva, da escola unitária de Gramsci. Sob estas perspectivas, é preciso superar a formação unilateral do trabalhador subordinado à exploração capitalista, e, para isso, é necessária uma luta constante para a construção de uma escola única de formação intelectual, completa e para o trabalho, cujo objetivo seja proporcionar as bases da emancipação e transformação social. Essa é uma concepção que somente será possível em uma sociedade socialista, isto é, que tenha superado as relações capitalistas.

Diante deste contexto, podemos perceber que a definição de educação integral e(m) tempo integral está longe de ser um consenso. É preciso considerar os diferentes matizes que concebem as propostas fundamentadas neste tema. Além disso, a educação integral é um debate histórico, visto que diferentes concepções, desde as mais revolucionárias, progressistas, até as conservadoras, coexistiram nas décadas de 1920 e na transição para os anos 1930, devido à intensa agitação política, econômica e social no mundo e no País.

Nessa incursão histórica sobre o tema destacamos o nome de Anísio Teixeira¹ como

¹ Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetitê, sertão da Bahia, em 12 de julho de 1900. Formado em Direito pela Universidade do Rio de Janeiro, em 1922, obteve o título de Master of Arts pelo Teachers College da Columbia University, em Nova York, em 1929. Faleceu na cidade do Rio de Janeiro, em 1971. É considerado um dos maiores educadores brasileiros e deixou uma vasta obra pública. Sua formação educacional foi fortemente influenciada pelo filósofo John Dewey, do qual foi aluno e cujas ideias trouxe para o Brasil. Na vida pública, ocupou cargos importantes: em 1924 foi Inspetor Geral do Ensino da Bahia e, posteriormente, Diretor da Instrução Pública desse estado. No Rio de Janeiro, assumiu a Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, no governo do prefeito Pedro Ernesto (1931-1935). Em 1946, assumiu o cargo de Conselheiro de Ensino Superior da UNESCO, retomando suas atividades na área educacional. De volta ao Brasil em 1947, ocupou a Secretaria de Educação e Saúde desse estado, na qual permaneceu até o final desse governo (1947-1951). Nessa administração, construiu, em Salvador, o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, também

um expoente na defesa da escola pública de horário integral. Ademais, a contribuição de Anísio Teixeira foi experimentada no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, entre os anos 1950 e 1960, na Bahia. Além dessas, outras propostas já foram desenvolvidas, como os Centros Integrados de Educação Pública – CIEP’s, de Darcy Ribeiro², na década de 1980.

Diante dessas questões, o debate da educação integral no Brasil é retomado no cenário contemporâneo com novas experiências de ampliação da jornada escolar, de certa forma, influenciadas pelo PMED e começam a ganhar impulso nas redes de ensino, como é caso de Belém.

1.1 APROXIMAÇÃO COM O OBJETO DE ESTUDO E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A chegada ao objeto de estudo teve origem no ingresso da autora no quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC, de Belém, PA, no exercício da docência nas classes do ciclo de alfabetização dos anos iniciais, o que contribuiu para aumentar o interesse pelos estudos relacionados a essa etapa da educação básica.

No contato diário com as tarefas docentes, imersas em uma gama de objetivos, habilidades, conteúdos e avaliações externas para o Ensino Fundamental I, incomodou-nos que tais instrumentos avaliativos não atendessem às diferentes dimensões dos educandos(as) e que privilegiassem apenas as aprendizagens básicas de leitura, escrita e matemática, estas que, muitas vezes, nem são atingidas na sua totalidade. Ainda que sem a disciplina teórica especializada, o tema da educação integral já estava nas nossas indagações diárias.

conhecido como Escola Parque, uma experiência considerada inovadora de educação integral, de reconhecimento internacional. Em 1951 assumiu a Secretaria Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que seria por ele transformada em órgão, a CAPES. Em 1952 assumiu, também, o cargo de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). No início dos anos 1960, juntamente com Darcy Ribeiro, foi um dos mentores da Universidade de Brasília (1961), tornando-se seu 2º reitor, em 1963. O golpe militar de 1964 o afasta, mais uma vez, das suas funções públicas (BIOGRAFIA..., [2009]).

² Darcy Ribeiro nasceu em 26 de outubro de 1922, em Montes Claros, Minas Gerais, e faleceu em 17 de fevereiro de 1997. Foi contratado por Anísio Teixeira em 1957 para assumir a direção da Divisão de Estudos Sociais do Ministério de Educação e Cultura. Se aproximou dos ideais de Anísio Teixeira na defesa da educação pública. Foi o primeiro reitor da Universidade de Brasília e Ministro da Educação e Cultura do governo João Goulart. Com o golpe de 1964, precisou exilar-se no Uruguai, Venezuela, Peru, Chile, dentre outros. Somente com a anistia, em 1979, se associou a Leonel Brizola. Em 1982, como vice-governador do Rio de Janeiro e coordenador do Programa Especial de Educação, criou os CIEPs e as Casas da Criança, que integravam o atendimento de saúde e educação a crianças de 0 a 6 anos. No senado, em 1990, foi relator do anteprojeto aprovado da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que passou a ser conhecida como Lei Darcy Ribeiro. No segundo mandato de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, deu continuidade ao 2º Programa Especial de Educação, chegando a marca de 500 CIEPs, escolas públicas de tempo integral (CARREIRA, [2006]).

Posteriormente, no ano de 2014, obtivemos carga horária complementar de 100 hs/aula em uma escola da Rede Municipal de Educação de Belém – RME, denominada, neste trabalho, como Escola Rio Maguary (atribuímos o nome fictício atendendo à solicitação dos entrevistados, quanto ao sigilo e resguardo da instituição e de seus profissionais). Nesse período, a Escola funcionou em horário parcial, em dois turnos: manhã e tarde. Ao findar o ano de 2015, houve o anúncio da SEMEC Belém sobre a implantação da jornada de tempo integral na instituição educativa.

Dentre as previsões e justificativas apresentadas pela SEMEC, estava a conclusão de uma reforma no prédio, que seria um requisito importante para a implantação do horário integral. Além disso, a implantação de escolas de tempo integral foi umas das principais bandeiras de campanha na reeleição da atual gestão de Belém. Vale destacar que, mesmo com a conclusão da reforma, a Escola não possuía uma estrutura condizente com a ampliação do tempo escolar.

Nessas circunstâncias, a Escola Rio Maguary passa a integrar a atual política de implementação das escolas de tempo integral em Belém, que já que contava com uma experiência que abrangia do 1º ao 3º ano. A singularidade da Escola Rio Maguary, que compõe o objeto deste estudo, é a sua abrangência no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Vale destacar que uma experiência própria da RME é datada da década de 1990; posteriormente, ensaiamos uma nova perspectiva com a introdução do PMED, até chegarmos a essa nova proposta, a partir de 2016.

Assim, conhecemos a política atual de tempo integral de Belém já no contexto da sua implementação na Escola, visto que a proposta não foi acompanhada de orientações, planos ou outras normativas, além dos documentos citados no Quadro 1, ficando sob encargo dos sujeitos da Escola a organização das atividades a serem desenvolvidas no tempo integral.

Foi nesse cenário inicial de implementação que teve início o incômodo que nos conduziu ao desenvolvimento desta pesquisa, havendo, paralelamente, o ingresso no mestrado acadêmico e o afastamento das atividades docentes na escola, em 2016.

A vivência na fase inicial da implementação, as inquietações latentes e o aprofundamento teórico nos motivaram a escrever a proposta desta pesquisa, principalmente, por acreditarmos que se vislumbrava uma nova possibilidade de organização escolar, que pode ser mais democrática na construção de saberes dos educandos(as) das classes populares, os quais enxergam na escola um caminho de possibilidades. Nessa perspectiva, **o objeto de estudo consistiu nas concepções de Educação integral e(m) Tempo Integral em construção na Escola Municipal Rio Maguary.**

Assim, buscamos trabalhos anteriores que pudessem nos auxiliar na justificativa da proposta e na elaboração das nossas inquietações e objetivos. Dentre esses estudos, encontramos o de Silva (2014), que analisou a implantação no município de Londrina; Maciel (2014), que se propôs a pesquisar a concepção e prática do instituto politécnico de Cabo Frio – RJ; e a tese de doutoramento de Silva (2013), ao analisar interesses e dilemas na implementação do PMED em Maricá – RJ.

No Pará, destacamos os trabalhos de Santos (2013), que trata da gestão do PMED em uma escola estadual; Costa (2015), que analisou o projeto de educação integral da Secretária de Estado de Educação do Pará – SEDUC, em uma escola de ensino médio; e Paes Neto (2013), em uma escola no município de Abaetetuba, especificamente, sobre o macrocampo do esporte e lazer do PMED. No geral, trataram da condução do PMED pela SEDUC.

No âmbito da RME, identificamos a dissertação de Brasil (2015), que tratou da gestão democrática no PMED na escola Prof. Walter Leite Caminha, em Belém. Diante desse quadro, acreditamos na necessidade de estudos sobre a concepção da SEMEC Belém na implementação das escolas de tempo integral no ensino fundamental.

1.2 AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Com a definição do objeto de estudo, imerso no cenário contemporâneo de retomada do debate da educação integral e(m) tempo integral, muitas inquietações permearam a elaboração do projeto de pesquisa. Dessa forma, para atender a operacionalização da proposta, elas foram centradas na pergunta geral: **quais as concepções de Educação integral e(m) Tempo Integral em construção na Escola Municipal Rio Maguary?** A partir disso, outras inquietações movimentaram este trabalho:

- como as principais tendências no debate da Educação integral e (m) Tempo Integral concebem a construção de um novo modelo de escola e a ampliação de suas funções na vida de seus educandos(as)?
- quais as experimentações de escolas de tempo integral já vivenciadas na RME e sua influência na Escola Rio Maguary?
- quais as compreensões dos sujeitos da Escola Rio Maguary sobre a proposta implementada?

Para responder a essas perguntas, elaboramos os objetivos que deram suporte à pesquisa.

1.3 OS OBJETIVOS DE PESQUISA

A fim de conduzir a investigação de nossas inquietações, delineamos como objetivo geral **analisar as concepções de Educação integral e(m) Tempo Integral em construção na Escola Municipal Rio Maguary**. Como objetivos específicos, definimos:

- identificar as principais bases teóricas na orientação da formulação das políticas educacionais de Educação integral e(m) Tempo Integral direcionadas à escola básica brasileira e, mais especificamente, ao ensino fundamental;
- verificar as bases de sustentação teórica da proposta da SEMEC Belém de Educação integral e(m) Tempo Integral;
- apresentar as experimentações de escolas de tempo integral na RME e sua influência na Escola Rio Maguary;
- analisar a compreensão dos sujeitos da Escola Rio Maguary sobre a proposta de escola de tempo integral implementada.

Com a formulação dos nossos objetivos, o próximo passo foi o de construir o percurso metodológico da pesquisa, para responder às perguntas que elencamos.

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A emergência de um novo paradigma para as ciências sociais e a evolução da **abordagem qualitativa** de pesquisa, para Chizzotti (2006), esteve mais marcada por rupturas do que por processos cumulativos, considerando seu distanciamento de técnicas e regras únicas de pesquisa, pois, abriga tensões teóricas a respeito do tema. As críticas e as experiências inovadoras levam à construção de paradigmas mais aceitos para as expectativas de um dado momento histórico, o que ocorreu com a abordagem qualitativa ao longo do seu processo de construção científica.

Segundo Chizzotti (2003), a abordagem qualitativa é um campo de estudo transdisciplinar das ciências humanas e sociais, o qual pode assumir diferentes concepções epistemológicas, como a fenomenologia, o marxismo, a hermenêutica, dentre outros. Para o autor,

o termo qualitativo implica uma partilha densa de pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, com perspicácia e competências científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 1).

A partir do exposto por Chizzotti (2003), este trabalho foi desenvolvido em caráter qualitativo, por compreendermos que essa abordagem nos permite a interlocução com sujeitos e suas visões sobre o objeto em estudo, sua leitura crítica e impressões sobre os documentos, a fim de dialogar com os dados coletados, mediante o caminho teórico traçado e sistematizado sobre o tema.

A abordagem qualitativa engloba diferentes tipos de pesquisa e variadas técnicas. Para a realização deste trabalho, acreditamos que a melhor apreensão do objeto de estudo se daria por meio do **estudo de caso**. Para Chizzotti (2003), o estudo de caso é um termo geral para designar uma gama de pesquisas que buscam a coleta e registro sistemático de dados, de um caso específico ou de múltiplos casos.

No caso desta pesquisa, a escolha pelo caso da Escola Rio Maguary como objeto de estudo apresenta características fundamentais para a análise das concepções de educação integral e tempo integral adotadas. Para isso, de acordo com Chizzotti (2003), o desenvolvimento do estudo de caso perpassa por três etapas: “a) a seleção e delimitação do caso, b) o trabalho de campo e c) a organização e redação do relatório” (CHIZZOTTI, 2003, p. 103).

Ainda para o autor, a **seleção e delimitação do caso** é fundamental para a pesquisa, sendo necessário apresentar relevância justificada para se caracterizar como caso de investigação. No caso da Escola Rio Maguary, sua singularidade está no fato de se constituir na experiência inicial mais recente da RME de escola de tempo integral do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

O trabalho de campo é mais uma etapa apresentada por Chizzotti (2003), e reuniu os dados das entrevistas realizadas, as quais serão descritas mais adiante. E, finalmente, a **escrita do relatório**, a partir das informações obtidas e analisadas à luz do referencial teórico construído pela pesquisa bibliográfica e documental.

Assim, diante da construção do caso de estudo, a primeira fase da investigação foi a **pesquisa bibliográfica**, por meio da revisão da literatura. Segundo Lima e Miotto (2007), essa é a primeira fase de todo trabalho científico, e consiste no levantamento e sistematização do material pesquisado para subsidiar as análises posteriores da pesquisa. A consulta e a análise

desse quadro teórico construído acompanharam todo o nosso processo investigativo.

A revisão bibliográfica se apoiou em teses e dissertações sobre o tema, em bancos de dados locais e nacionais, além dos fundamentos de autores como Arroyo (2012), Cavaliere (2010a, 2010b), Coelho (2009), Gadotti (2009), Moll (2012), Paro (2009), Maurício (2009) e outros, que nos fornecem um quadro conceitual de diferentes perspectivas sobre educação integral e(m) tempo integral. Além desses, partimos das reflexões sobre as estruturas sociais vigentes e a educação na sociedade capitalista de Frigotto (2010), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Nosella (2004), dentre outros.

Ainda nessa fase, recorreremos à legislação nacional para verificar e analisar o que essas normativas dispunham sobre o tema em estudo. Para isso, elegemos a Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do adolescente – ECA (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação – PNE 2001 (BRASIL, 2001); o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE 2007 (BRASIL, 2007a), o Decreto nº 6.024 – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007b); Portaria interministerial 17/2007 – PMED (BRASIL, 2007c); Decreto 6.253/2007 – FUNDEB – (BRASIL, 2007d); Decreto 7.083/2010 – PMED (BRASIL, 2010); Plano Nacional de Educação – PNE 2014 (BRASIL, 2014) e a Portaria nº 1.144 do Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016).

A segunda fase deste estudo foi a exegese dos documentos disponíveis sobre as escolas de tempo integral experimentadas pela RME, pois compreendemos que a reunião dos mesmos seria fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Conforme colocado por Chizzotti,

Quem inicia uma pesquisa não pode dispensar as informações documentadas. A reunião delas é indispensável para se conhecer o que já foi bem investigado, o que falta investigar, os problemas ainda controversos, obscuros, inadequadamente estudados ou que ainda persistem, reclamando novos estudos (CHIZZOTTI, 2003, p. 18).

A partir dessa perspectiva, os documentos coletados e selecionados para este estudo estão descritos no Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 – Documentos selecionados para o estudo

DOCUMENTOS SELECIONADOS
Lei Orgânica de Belém – LOM (BELÉM, 1990)
Plano Plurianual 2014-2017 / Lei nº 9.026 (BELÉM, 2013a)
Plano Municipal de Educação de Belém – PME / Lei nº 9.129 (BELÉM, 2015)
Matriz Curricular para as escolas de tempo integral - 1 (BELÉM, 2016a)
Matriz Curricular 2 (BELÉM, 2016b)
Documento de lotação (BELÉM, 2016c)
Horários de aula da Escola Rio Maguary (2016 e 2017)

Fonte: elaborado pela autora, 2016.

As poucas orientações disponíveis sobre a implementação mais recente de escolas de tempo integral em Belém foram complementadas pela legislação que rege o Município. A análise dos documentos, à luz da bibliografia, nos forneceu elementos importantes para serem esclarecidos e melhor compreendidos, por meio das entrevistas, para captar outras dimensões não reveladas ou, ainda, pouco esclarecidas pelas etapas anteriores.

1.5 O TRABALHO DE CAMPO: AS ENTREVISTAS

Antes de adentrarmos a discussão sobre a realização das entrevistas, acreditamos ser importante recorrer ao pensamento de Minayo (1992) para melhor definir o campo de pesquisa, que segundo a autora consiste na delimitação espacial realizada pelo pesquisador para a investigação de uma realidade, à luz das bases teóricas que sustentam o objeto de estudo.

Para o trabalho de campo, o instrumento utilizado foi a entrevista, a qual, de acordo com Cruz Neto (1994), é um dos procedimentos mais usuais nesse tipo de trabalho. Na entrevista, o pesquisador obtém informações por meio das falas dos sujeitos da pesquisa. A entrevista, para o mesmo autor, não significa uma conversa simples e desinteressada; ela é direcionada pelo entrevistador como meio de extrair dos entrevistados dados acerca de uma dada realidade.

Nesse sentido, a realização de entrevistas foi a técnica selecionada para melhor compreender o objeto de estudo. Elas foram realizadas com o objetivo de abrir o campo analítico e de significados a respeito da temática em estudo, aprofundar o grau de percepção

ou opinião dos entrevistados, enfatizar abordagens que possam contribuir na melhor compreensão totalizante da pesquisa e captar as especificidades do objeto de estudo. Além disso, possibilitaram apreender as marcas do discurso concernente à conceituação dos sujeitos, na formalização da escola de tempo integral Rio Maguary na RME de Belém.

Para conduzir as entrevistas, utilizamos um roteiro semiestruturado, previamente definido, auxiliado pela utilização de gravador de voz, mediante a autorização escrita dos sujeitos envolvidos sobre a análise de seus depoimentos, cientes das finalidades e objetivos do projeto de pesquisa.

Além disso, os entrevistados solicitaram o sigilo de seus nomes reais, o que nos levou a denominá-los pelas funções desenvolvidas. Esse foi um dos motivos que também foi atribuído o nome fictício à Instituição educativa. Essas exigências e garantias constam no termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos profissionais. O modelo do termo utilizado consta em apêndice.

Assim, os profissionais selecionados para as entrevistas foram os que atuaram e/ou atuam na Escola Rio Maguary, mais especificamente os que participaram da implementação do tempo integral até o momento da coleta no início do ano de 2017: a atual diretora da escola, que, na fase inicial da implementação do tempo integral, atuava como coordenadora pedagógica, e dois (2) coordenadores pedagógicos que acompanharam e organizaram a implementação da escola de tempo integral Rio Maguary.

Além dos profissionais da Escola, entrevistamos também o Secretário Municipal de Educação de Belém, com o objetivo de compreendermos o futuro da política educacional de educação integral e(m) tempo integral. O universo dos entrevistados conta no quadro abaixo:

Quadro 2- Universo dos entrevistados

Função /denominação no texto	Tempo na Função / Semec	Lotação
Coordenadora 1 / diretora	5 anos	Escola Rio Maguary
Coordenador 2	5 anos	Escola Rio Maguary
Coordenadora 3	5 anos	Escola Rio Maguary
Secretário Municipal de Educação	Aproximadamente 6 meses	Semec

Elaborado pela autora, 2017.

Denominamos o conjunto dos profissionais da Escola Rio Maguary como **equipe gestora**, pelo fato de trabalharem integradamente para o desenvolvimento e estruturação do tempo integral na Escola e pelas informações das quais dispõem, ao acompanhar esse processo mais diretamente na SEMEC. Os entrevistados que compõem a equipe gestora são oriundos do concurso público realizado pela RME no ano de 2012 e desde então atuam na Escola.

Outra informação sobre a entrevistada Coordenadora 1, consiste em que até o início de 2017 ela atuou como coordenadora pedagógica. No momento da coleta a entrevistada estava aproximadamente a dois meses no cargo de diretora da Escola. Nesse sentido, em passagens do texto a denominamos de Coordenadora 1, por entendermos que esse era o cargo que consistia na sua maior contribuição e experiência na Escola Rio Maguary, até o momento das entrevistas.

1.6 A ANÁLISE DOS DADOS

Após a realização das entrevistas, obtivemos um volume grande de dados, que precisavam ser logicamente organizados e analisados. Para isso, primeiramente, as entrevistas foram transcritas e, posteriormente, tratadas pela **análise de conteúdo**. Segundo Franco (2008), essa é uma das técnicas mais utilizadas em pesquisas que se proponham a trabalhar com dados verbais, para produzir inferências acerca de um determinado assunto pesquisado.

Nesse sentido, afirma que “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2008, p. 12). Dessa forma, para especificidade do caso estudado, essa técnica nos ajudou a captar os significados implícitos e/ou explícitos nos documentos e nos discursos dos sujeitos sobre a proposta em estudo.

Sobre a execução da análise de conteúdo, Bardin (1977) enumera três fases da técnica: a pré-análise, a exploração do material e a análise ou interpretação dos dados. Na primeira fase, houve a organização sistemática do material a ser examinado, a partir de uma leitura geral nos documentos e, depois, nas entrevistas realizadas. Na segunda fase, ocorreu a leitura mais minuciosa do material coletado, e a organização em grupos pelas semelhanças das informações obtidas. A última etapa correspondeu à interpretação/inferência do conteúdo organizado nas fases anteriores, que levaram à formulação de categorias.

O trabalho com categorias, segundo Franco (2008, p. 59),

[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.

Entendemos o processo de categorização como o agrupamento de ideias, elementos e termos, por meio de conceitos gerais que possam abranger tais características. As categorias podem emergir *a priori* e/ou no decorrer da coleta, e podem, ainda, estar em constante movimento, partindo da organização e interpretação dos dados. Assim, partimos de categorias previamente definidas: **Educação integral, Tempo integral e Organização pedagógica.**

1.7 ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente texto está estruturado em quatro seções, sendo uma delas composta por esta introdução e os aspectos gerais do desenvolvimento da pesquisa. Na segunda, consta um quadro conceitual sobre o debate da educação integral e(m) tempo integral, no pensamento educacional, a partir de suas concepções, além do marco histórico sobre o tema e de uma análise da legislação contemporânea.

A terceira seção foi dedicada à análise documental das diferentes experiências de tempo integral na RME de Belém, a partir da legislação municipal disponível. Dessa forma, construímos as análises referentes aos momentos da Escola Bosque em 1996, da execução do PMED a partir de 2008 até chegarmos na atual experiência de escola de tempo integral, que revisita a formatação do PMED.

Na quarta e última seção, está a análise das entrevistas, em que identificamos as orientações e concepções presentes nos documentos e as percepções reveladoras das novas compreensões, sentidos e organização do tempo integral em uma escola municipal de Belém, PA. Nessa mesma seção, consta o depoimento da entrevista realizada com o Secretário Municipal de Educação sobre os caminhos a serem trilhados na educação municipal acerca do tema em questão.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÕES, HISTÓRIA E QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS

Esta seção tem como objetivo levantar reflexões sobre os elementos teóricos que compõem o debate da Educação integral no Brasil, em suas diferentes perspectivas, por meio do levantamento bibliográfico. Além disso, perpassará pelo contexto histórico das décadas de 1920 e 1930, marcadas pela intensa agitação política e social no mundo e no Brasil e pela coexistência de concepções em disputa social e educacional.

Ainda no caminho histórico, nos anos de 1950 e 1960, tivemos as experimentações de Anísio Teixeira e os movimentos de educação popular; já nos anos 1980 e 1990, o debate da educação integral novamente ganhou força, a partir das experiências dos CIEPs, no Rio de Janeiro. No cenário atual, o debate novamente se reforça pela introdução da política nacional de EI do PMED e do PNE 2014. Para finalizar a seção, faremos uma discussão sobre a legislação nacional que regula o tema da educação integral.

2.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: DIFERENTES CONCEPÇÕES

O conceito de educação integral e tempo integral é uma reflexão complexa, visto que pode ser entendido por diferentes perspectivas, intenções e concepções. É possível afirmar que não há um conceito único, mas, sim, caminhos teóricos que conduzem a uma possível construção. Algumas concepções sobre estes conceitos serão discutidas. Vale lembrar que existem muitos outros posicionamentos, encontrados na literatura sobre o assunto. Diante disso, organizamos as discussões conforme a aproximação de pensamentos dos autores e, também, a partir das publicações de grupos de estudos³ que se dedicam à temática da educação integral nas universidades do País.

No cenário educacional brasileiro, as expressões educação integral, educação em/de

³ O Núcleo de Estudos Escola Pública de Horário Integral, hoje Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral – NEEPHI/UNIRIO, originou-se em 1995. Foi apresentado o projeto de sua criação aos Colegiados do Departamento de Didática da Escola de Educação e do CCH da UNIRIO, e tem como líderes as professoras Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho e Ana Maria Villela Cavaliere. O Grupo de Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre – GESTOR/UFPE também tem dedicado estudos sobre a educação integral na concepção do Programa Mais Educação, a partir da pesquisa intitulada Educação Integral no contexto da Intersetorialidade: avaliando o Programa Mais Educação, financiada pelo CNPq. Além desses, outros grupos tem se dedicado à temática em questão: Educação Integral e Tempo Integral (UCP); Experimentação Pedagógica e Formação de Professores na Educação Básica: Desenvolvimento Integral, Competências e Aprendizagens (UFPE); Grupo de Estudos e Pesquisas Educação Integral e Formação de Professores (UESPI); Infâncias e Educação: concepções e práticas no ensino fundamental de tempo integral (UFMG) (HISTÓRICO, [201-]; CNPq, [2017]).

Tempo Integral, Escola de tempo integral ou de jornada ampliada são comumente utilizadas como sinônimos na legislação educacional, na literatura e no discurso sobre educação, mas, carregam uma diferenciação de concepções significativas, divergentes e contraditórias. No primeiro grupo de discussão, estão os autores que compartilham as reflexões sobre os fundamentos da concepção de educação integral do PMED.

Segundo Moll⁴ (2012), ao encontro do pensamento de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro na década de 1920, a autora justifica a implementação da educação integral no País como meio de justiça para com as camadas populares, oriundas de uma escola minimalista, fragmentada e desarticulada com as suas necessidades. Ainda para a autora, as classes média e alta comumente complementam a educação de seus filhos com diversas atividades, como dança, esportes e artes, em um turno complementar, denominado contraturno.

Enquanto isso, as camadas populares depositam na escola organizada em 4 (quatro) horas diárias a sua oportunidade de conhecimento sistematizado do mundo, o que, segundo a autora, “[...] só faz ampliar a distância, determinada pelo berço, em relação aos filhos das classes populares [...]” (MOLL, 2012, p. 130). Diante disso, temos uma escola pública que reforça as desigualdades sociais.

É nesse contexto que Moll (2012) considera a educação integral como forma de enfrentamento das desigualdades sociais, reforçadas pelo sistema educacional. Segundo a autora, os termos educação integral, educação integral em jornada ampliada e escola de tempo integral representam um conceito no qual o tempo escolar é um fator fundamental para a promoção da educação integral.

Para Leclerc e Moll (2012), a ampliação do tempo escolar não pode se concentrar apenas no espaço interescolar; antes, deve integrar os ambientes externos, como parques, os movimentos sociais, as organizações não-governamentais – ONGs, além de parcerias e projetos com o setor privado. Ainda de acordo com as autoras, a articulação da comunidade, espaços da cidade e do bairro e todo o território que envolve a escola fazem parte dessa concepção de educação integral. “É na articulação da escola com seu território e seus

⁴Jaqueline Moll é professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Trabalhou no Ministério da Educação no período de 2005 a 2013, em que exerceu as funções de Diretora de Políticas e Articulação Institucional da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Diretora de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Permanente, Alfabetização e Diversidade e Diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica. Ainda no MEC coordenou no período de 2005 a 2007 a implantação do Programa Mais Educação, no período de 2008 a 2013, como estratégia para a indução da política de educação integral em tempo integral no Brasil. Sua contribuição para a indução do tempo integral na escola pública brasileira foi de fundamental importância. Disponível em <http://lattes.cnpq.br> acesso em 20 de março de 2016.

equipamentos públicos que se pode avançar na EI, possibilitando mudanças na perspectiva de organização do trabalho escolar” (MOLL, 2012, p. 132). Dois conceitos fundamentais sustentam essa perspectiva: território educativo e intersetorialidade.

O conceito de território educativo tem base no Movimento educacional das Cidades Educadoras⁵. O princípio central desse movimento é “[...] a cidade, como espaço de cultura, educando a escola e todos os seus espaços e a escola, como palco do espetáculo da vida, educando a cidade numa troca de saberes e de competências” (GADOTTI, 2008, p. 96).

Assim, o território educativo inspirado nas cidades educadoras é compreendido por Moll (2008) como o conjunto de espaços presentes na comunidade, que, integrados às práticas escolares, as poderão ressignificar, tendo em vista que a cidade proporciona uma gama de experiências e possibilidades. Já a intersetorialidade é a conjugação de diversos setores governamentais e da sociedade para a promoção da educação integral, no sentido de que esses órgãos possam contribuir com o processo. A Portaria interministerial 17/2007 do PMED (BRASIL, 2007c) é um exemplo de ação intersetorial.

Os princípios definidos por Moll são o cerne do PMED e o seu conceito de educação integral aparece atrelado ao tempo integral e à jornada ampliada. É possível notar que a expressão educação integral é constantemente empregada e compreendida em um contexto de ampliação do tempo escolar. Esta concepção também dialoga com a defendida por Gadotti (2009), ao defender a responsabilidade coletiva da sociedade e da escola na promoção da educação integral.

Segundo Gadotti (2009), a educação integral se constitui em um processo que não se confunde com escolarização, uma vez que a escola não é a única instituição social capaz de desenvolver as inúmeras potencialidades do ser humano. Para o autor, falar em **educação de tempo integral** é redundante, dado o caráter permanente da educação, que acontece em diferentes lugares da vida social (na família, na escola, na rua etc.) e de forma ininterrupta.

Ainda para o autor, educação integral corresponde a diferentes acepções:

Há muitas maneiras de pensar a educação integral. Não há um modelo único. Ela pode ser entendida como um princípio orientador de todo o currículo, como a educação ministrada em tempo integral ou como uma educação que leva em conta todas as dimensões do ser humano, formando integralmente as pessoas (GADOTTI, 2009, p. 41).

⁵ A cidade é entendida como potencialmente educadora, por meio dos territórios educativos. Esse conceito foi intensificado e disseminado com o Movimento das Cidades Educadoras, em 1990, e a realização do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona, Espanha (CIDADE..., c2017).

Nesse sentido, uma educação em tempo integral não significa o desenvolvimento integral do(a) educando(a); primeiramente, é preciso ter clareza de qual educação integral irá se desenvolver. Ainda para o autor, é preciso pensar o tempo integral para além de “mais tempo na escola”, mas como um direito das classes populares a uma escola de tempo integral que integre o seu projeto político pedagógico aos diferentes espaços da sociedade, como as ONGs, igrejas, universidades etc., para o desenvolvimento das diferentes potencialidades do(a) educando(a). Para isso, é necessário o preparo do corpo técnico da escola, da comunidade, alunos e todos os profissionais envolvidos.

Segundo Gadotti (2009), a escola de tempo integral almeja a qualidade sócio cultural, a qual diferencia-se da noção comum daquela aferida pelos índices educacionais. A qualidade almejada pela escola de tempo integral busca o ensino e aprendizagem de alunos e professores, comprometida com o entorno da comunidade, em melhores condições de serviços, a partir da educação ativa e cidadã para os sujeitos da escola e comunidade.

Sobre a contribuição de Gadotti (2009), identificamos dois conceitos estruturantes: a educação integral e a escola de tempo integral. Como já discutido, a educação integral corresponde a uma concepção de educação com o objetivo de desenvolver a integralidade do educando, sendo possível em uma escola de tempo integral complementada com os múltiplos espaços e conhecimentos produzidos na cidade. Esse debate é complementado com as discussões de Arroyo (2012).

As análises de Arroyo (2012) têm por centralidade os programas federais, dentre eles o PMED⁶, que se justifica por cumprir e garantir o direito a mais tempo de educação, historicamente negado às classes populares. Para isso, programas de aumento da jornada escolar não podem se desvirtuar quando inseridos na lógica conteudista da escola tradicional e de preparação para os exames externos. Segundo o autor, esses programas precisam oferecer tempos-espacos de outra forma/concepção de educação.

Arroyo (2012) discute como os educandos das classes populares são fadados a indignos espaços de lazer, cultura, moradia etc. na comunidade em que vivem e no ambiente escolar. Reconhecer as condições injustas de viver é função da educação integral que permita a análise reflexiva do espaço do aluno e a luta por condições mais dignas. Nas palavras do autor, “somos obrigados a articular os tempos-espacos no ordenamento curricular e os tempos-espacos do viver concreto, do indigno e mal – viver das infâncias-adolescências dos

⁶ As análises do autor compreendem o período em vigência de programas federais, como o Programa Mais Educação, até 2016. O período em destaque é importante, dada a transição política indireta ocorrida no Brasil nesse ano, que levou à extinção e modificação de uma série de programas educacionais.

educandos” (ARROYO, 2012, p. 43). Nessa perspectiva, é papel da escola promover a articulação com os diferentes saberes da comunidade do educando.

Para Arroyo (2012), é possível falar de educação integral em tempos integrais. Isso consiste na ampliação e diversificação de espaços justos e dignos, que possibilitem a integralidade da articulação de diferentes áreas do conhecimento (artes, ciências, comunicação, lazer, tecnologia etc.). Para isso, a função da escola alarga-se e precisa abarcar todas essas dimensões do desenvolvimento humano, inclusive, redimensionar as rotinas de avaliação, dos tempos de aula, repetência, dentre outros.

As reflexões de Arroyo (2012), Moll (2012) e Gadotti (2009) integram uma linha de estudos e debates acerca da defesa de uma concepção de educação integral fortemente caracterizada por dois conceitos fundamentais, o tempo e o espaço. Essa concepção é a matriz teórica do PMED. Devido à sua presença intensa nos municípios brasileiros – que, em 2013, abrangia um total de 86,9%, segundo os dados do relatório do PMED (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS et al., 2013) –, denominamos a concepção do PMED como **concepção oficial de educação integral**. A partir disso, o próximo grupo de autores analisados terão como ponto de partida essa concepção oficial e suas implicações.

O Núcleo de Estudos Tempos, Espaços e Educação Integral – NEEPHI/UNIRIO e os escritos de Cavaliere (2009, 2010a, 2010b, 1999, 2014); Coelho (2004 e 2009), Mauricio (2009) e Menezes (2009) centram-se nas reflexões sobre a concepção oficial e na construção de outra concepção de educação integral. As discussões desse grupo de autores se fazem fundamentais, haja vista a sólida discussão que desenvolvem no pensamento educacional brasileiro sobre o tema, desde 1995, com a fundação do Núcleo, e desde 1980, a partir da experiência dos CIEPs.

Para Cavaliere (2009), as políticas voltadas para a implantação do tempo integral no Brasil, ao longo da história, podem ser agrupadas em dois modelos: a escola de tempo integral e o aluno em tempo integral. Para a autora esses modelos não são antagônicos, pois, devem auxiliar nas reflexões sobre as políticas de ampliação do tempo escolar já implementadas e/ou em curso no Brasil.

O primeiro modelo está apoiado no fortalecimento da escola, enquanto instituição principal de educação sistematizada aos educandos(as), e isso só pode ser realizado com êxito mediante esforços que envolvam a ressignificação de suas práticas pedagógicas, formação de professores e toda a infraestrutura física, tecnológica e operacional necessária para funcionamento da escola de tempo integral.

No modelo do aluno em tempo integral, a centralidade está na oferta de atividades

diversificadas (esporte, dança, reforço, artes, dentre outros) em um turno complementar, que precisa da articulação entre escola, comunidade e agentes multisetoriais, inclusive, utilizando-se espaços e atores fora da escola, com o objetivo de “propiciar experiências múltiplas e não padronizadas” (CAVALIERE, 2009, p. 53).

Segundo Cavaliere (2009), a concepção do PMED está alicerçada em uma visão para fora da escola, em um esforço conjunto da sociedade, movimentos sociais e parcerias com órgãos e instituições externas. Estas parcerias contribuiriam na oferta de práticas diversificadas e significativas na articulação com os membros da comunidade, enquanto corresponsáveis. Essa ampliação da jornada escolar é tida como meio de promover a qualidade da educação e superar a visão fragmentada das escolas destinadas às classes populares.

A autora ainda aponta a fragilidade do sistema educacional e da estrutura física e pedagógica das escolas, o que pode levar à fragmentação e à precarização ainda maior do atual quadro educacional. Dentro dessa perspectiva, as inovações pedagógicas e boas práticas podem ser oriundas de organizações e movimentos sociais inerentes à escola, mediante a boa vontade e empenho de todos.

Nesse caso, o esvaziamento da escola em detrimento de outras agências educativas teve uma evidência material reveladora de um tipo de direção política que pretende transferir para fora dela as tarefas inovadoras e enriquecedoras dos processos educativos (CAVALIERE, 2009, p. 60).

A fragmentação de atividades apontada pela autora seria uma das consequências geradas pelos conceitos de espaço e de território educativo defendido pelo PMED. Vale ressaltar a precariedade e a ausência de espaços públicos nas comunidades periféricas para a efetivação desses conceitos. Para Cavaliere (2009), se houver essa inconsistência na ampliação do tempo escolar, por meio da fragmentação de atividades em diferentes locais e por agentes que, muitas vezes, podem não apresentar formação adequada, pode-se reduzir ao assistencialismo ou apenas a um consumo de tarefas, desarticulado do projeto pedagógico da escola.

Dessa forma, a ampliação do tempo escolar, aliada a múltiplas tarefas oferecidas no contraturno, precisa perpassar pelo fortalecimento do interior da escola, em aspectos como a formação de seus profissionais, de processos de gestão mais democráticos, de participação efetiva com a comunidade, infraestrutura adequada, dentre outros elementos que contribuam para que a escola exerça o seu papel democrático e crítico na formação de alunos(as). A

escola pública e o seu alcance na vida das pessoas, apesar de suas reconhecidas dificuldades, tem o papel de contribuir na busca de uma educação mais democrática, emancipatória e singular na vida de cada sujeito.

Diante dessas considerações, o conceito de educação integral da concepção do PMED é restrito, dada a complexidade de sua construção, que não pode ser reduzida ao entendimento apenas da ampliação do tempo escolar.

Segundo Paiva, Azevedo e Coelho (2009), há uma diferença fundante entre educação integral e tempo integral, pois trabalhar em uma perspectiva de educação integral é desenvolver as múltiplas dimensões do(a) educando(a), o que Cavaliere (2009) conceitua como uma educação multidimensional. Já a educação em tempo integral corresponde à oferta educacional, que pode ou não se caracterizar como educação integral; ou seja, a ampliação do tempo escolar não garante o desenvolvimento da educação integral nas escolas brasileiras, apesar de ser um fator importante.

Coelho e Hora (2011), ao mapear as experiências nacionais de ampliação da jornada escolar e refletir sobre a formação de professores que atuam nessas experiências, apresentam a seguinte contribuição ao conceito de educação integral:

[...] pautando-nos na concepção de educação integral como uma educação que se faz em tempo ampliado e/ou integral, na escola, e cujo currículo parte do pressuposto de que é a educação integral que contempla o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas possibilidades de produzir conhecimento, nos planos cognitivo, afetivo, físico, estético e ético, cultural e social. Como consequência, pensar sobre educação integral requer não somente uma revisão na distribuição de tempos e espaços educativos, como também nos seus conteúdos, que passam a ser compreendidos numa visão mais ampla, abarcando não somente a produção do conhecimento científico, mas também de diversos campos de expressão do humano, como todas as formas artísticas (as artes em qualquer de suas manifestações), além do trabalho com o corpo e o movimento (as práticas de educação física e esportes) [...] (COELHO; HORA, 2011, p. 1).

Segundo Paiva, Azevedo e Coelho (2014), esta concepção de educação integral reconhece a escola como instituição principal e central na formação completa dos alunos, e compreende que os profissionais responsáveis por esse projeto de escola devem ser os da própria instituição. Tem-se aqui a diferenciação da concepção de Coelho e a equipe do NEEPHI da fundamentação do PMED, na qual a escola é uma das instituições que promove a educação integral em parceria com diversas outras da sociedade.

Para complementar este posicionamento sobre a educação integral, Maurício (2009) define o conceito de escola pública de horário integral a partir de cinco condicionantes. O primeiro refere-se ao objetivo da escola, que não pode se restringir ao acolhimento e proteção,

pois, os estudantes precisam ser atraídos positivamente para estarem na escola. O segundo alerta para que o horário integral seja tanto para alunos quanto para professores, para que, na convivência diária, possam criar relações que permitam encontrar e criar soluções coletivas no cotidiano escolar.

A busca pelo aprendizado é o terceiro condicionante, ou seja, o objetivo da escola não é a reprovação, mas, a promoção da aprendizagem. O quarto aspecto compreende a escola pública de horário integral como uma política de Estado indispensável na destinação dos recursos e infraestrutura necessários para a sua efetivação. O quinto e último condicionante é a opção pela escola de tempo integral; esta não pode ser uma imposição, mas uma escolha para estudantes e professores, considerando que ambos precisam ser cativados pela escola para, efetivamente, adotarem os seus objetivos.

Nesse sentido, conforme as análises da equipe do NEEPHI, diante do quadro polissêmico sobre o tema, ressaltamos a relevância da expressão educação integral e (m) tempo integral presente em textos, como por exemplo o de Coelho e Portilho (2009).

Além das análises do NEEPHI, muitas outras pesquisas sobre educação integral e tempo integral emergiram no Brasil a partir de 2007, com a implementação do PMED pelo Governo Lula e Dilma (2003-2016). Neste contexto, trazemos para o debate a concepção analisada por Silva e Silva (2013a), da UFPE, ao questionarem a ênfase do proteger em detrimento do educar atribuído à escola pelo PMED.

Para os autores, a retomada do debate da educação integral está ligada às políticas de combate à pobreza. Nesse movimento, as funções da escola estão sendo ampliadas. Para Silva e Silva (2013a), a ampliação do tempo na escola pública em busca da qualidade atribuiu à instituição educativa uma série de responsabilidades sociais que não a aproximam da escola de tempo integral oferecida à elite.

A migração de tarefas para a escola, dentre elas o “proteger” da vulnerabilidade social (critério de seleção do PMED), acaba por descaracterizar a tarefa primordial dessa instituição, a aprendizagem. Os autores defendem que as tarefas fundamentais do Estado são transferidas para a escola, como forma de omissão do poder público e dissimulação das suas funções (SILVA; SILVA, 2013a).

Sobre a pedagogia do PMED, ela assenta-se nas diferenças culturais, a partir dos ideais de Anísio Teixeira e de influência dos estudos culturais⁷. Segundo Silva e Silva

⁷ Segundo Silva e Silva (2013b), os estudos culturais, a partir das ideias de antropólogos e intelectuais da cultura contemporânea, objetivam compreender as condições que envolvem as trocas entre culturas, nas quais o

(2013a), o discurso de afirmação dos diferentes sujeitos na sociedade, sem o questionamento das condições histórico-materiais das desigualdades, reforça a exclusão e as desigualdades sociais e educacionais.

Silva e Silva (2013a) afirmam que a flexibilização dos currículos e dos conteúdos e a articulação mal estruturada com os saberes comunitários, na qual o foco é a pesquisa, reforçou o ideal escolanovista do século XX, o reconfigurado em um neoescolanovismo. Outro ponto importante para a análise desenvolvida pelos professores da UFPE é a lógica neoliberal da concepção do PMED, ao não prever a criação de espaços mais adequados para a implementação do horário integral, apoiados nas parcerias entre escola e sociedade civil.

Em síntese, para Silva e Silva (2013a), a concepção de educação integral oficial sustentada pelo PMED perpassa por cuidar e educar e reforça a ideia de educação compensatória, atribuindo à escola uma gama de tarefas que são de responsabilidade do Estado e a afastando da sua verdadeira função, a de socialização do conhecimento produzido historicamente. Assim, se privilegia a função de proteger e enclausurar crianças e adolescentes em detrimento do educar, e se mantém o ciclo de exclusão.

Diante da significativa concepção exposta pelos professores da UFPE, nos aproximamos das reflexões da equipe do NEEPHI, por reconhecerem o PMED como um avanço e como retomada do debate nacional da educação integral e, além disso, questionarem amplamente a concepção do Programa, a partir dos seus aspectos conceituais, estruturais, pedagógicos, de gestão e por proporem, a partir de seus estudos, uma concepção de educação integral e (m) tempo integral, fruto de anos de pesquisas e debates com o meio acadêmico e com as redes de ensino, inclusive, desde a implantação dos CIEPs no Rio de Janeiro.

Em continuidade, a implantação paulatina das escolas de tempo integral provoca reflexões sobre a sua dimensão infraestrutural e pedagógica no atual sistema educacional brasileiro. Para sustentar uma análise das condições concretas de efetivação e ampliação das escolas de tempo integral, Paro (2009) considerou o tema da educação integral e tempo integral como conceitos diferentes, pois, separa sua concepção daquela que entende educação integral como sinônimo de educação de tempo integral.

Para o autor, educação integral é um conceito redundante, pois não é possível pensar uma educação se ela não for integral. Primeiramente, é preciso compreender que não se

problema é pensado segundo as inter-relações entre as diferentes culturas. Para os autores, essa é a perspectiva teórica da concepção do PMED.

precisa de mais tempo da mesma escola, imersa em uma concepção pobre de educação baseada na transferência de conhecimentos de pessoas que o detêm para as que não os possuem. Logo, para essa concepção pobre de educação, difundida no senso comum, uma educação satisfatória seria aquela com a transmissão de muito conteúdo (PARO, 2009).

Nessa concepção errônea de educação, o papel da escola seria o de selecionar o melhor conteúdo e fiscalizar sua aplicação, por meio de testes seletivos que reforçam o caráter excludente da escola. Esta é uma perspectiva que pode estar presente tanto na escola de horário parcial quanto integral:

O que fazer com esta escola ruim? Ela precisa de mais tempo? – Não ela já possui todo o tempo do mundo, ela não precisa ser estendida, não precisa de tempo integral. Se é para fazer essa coisinha ruim que está fazendo, continue assim. Esta é uma concepção de educação que não nos interessa (PARO, 2009, p. 15).

Ainda segundo Paro (2009), para falar de educação integral, é preciso entender a educação como apropriação da cultura historicamente produzida. Somente por este conceito de educação é possível pensar em educação integral. Investir neste novo conceito, que considera a integralidade do processo educativo, provavelmente levará à extensão do tempo escolar, porém, a função da escola não será apenas de ensinar a leitura, a escrita e a matemática, o que se aproxima de uma concepção ampla de ser humano, o homem omnilateral.

Dessa forma, a próxima subseção tratará da perspectiva omnilateral e da escola unitária enquanto concepções acerca da busca de educação integral. É possível afirmar que se tratam de concepções clássicas e que auxiliarão na compreensão das diferentes concepções presentes na história sobre o tema em debate.

2.1.1 Educação integral e a perspectiva da formação omnilateral e da escola unitária

O sistema educacional brasileiro foi historicamente marcado pelas desigualdades educacionais, reflexo das diferenças sociais de classe originadas na estrutura política e econômica do capitalismo. A educação está imersa nessa sociedade desigual e excludente, que se concretiza na manutenção das hierarquias vigentes. Para adentrar a discussão da escola dual, elegemos, primeiramente, o caminho de reflexão sobre o sistema social e educacional que reforça a seletividade dos processos educativos conforme classe social. Posteriormente, o horizonte está na escola unitária e na educação omnilateral.

Para Macedo (1999) ao discutir a disciplinarização do conhecimento e seu caráter excludente, afirma que as classes média e alta são preparadas academicamente para a vida profissional, enquanto que, para as classes populares, é ministrado um ensino vocacional, de caráter mais utilitário. Isso é resultado de uma divisão e valorização dos conhecimentos acadêmicos em detrimento do saber utilitário e não profissional, que abrange grande parte da população trabalhadora.

Para Libâneo (2012), existem dois tipos de escola: uma destinada às classes populares, fragmentada em turnos, com infraestrutura mínima para atender objetivos básicos de instrução, tendo a dominação e a contenção como elementos para a manutenção de um projeto neoliberal de controle social, onde “o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência” (LIBÂNEO, 2012, p. 23). A outra é destinada às classes privilegiadas, as quais são caracterizadas pela formação acadêmica, acompanhada de atividades culturais, lazer, artes e expressões diversas, em que o projeto de formação tem o objetivo de manutenção das estruturas de dominação social pelo conhecimento.

Elementos concretos desse distanciamento entre a escola e a classe trabalhadora podem ser evidenciados nos escritos de Saviani (2014), ao analisar que as políticas educacionais, ao longo da história da educação brasileira, tiveram dois objetivos fundamentais: o da universalização e o da erradicação do analfabetismo. Entretanto, a sociedade adentrou no século XXI e esses dois objetivos básicos ainda não foram alcançados em sua totalidade, o que representa uma dívida histórica na educação.

Esse quadro educacional, tão atual e visto como natural pelo senso comum, foi novamente questionado e problematizado a partir dos anos 1980, impulsionado pela redemocratização do Brasil e pelos movimentos em busca de participação popular. Para Lima (2004), foi o período de “democratização” da educação. Neste contexto, a contestação da escola e do seu distanciamento com as classes populares começa a ser alvo dos escritos de intelectuais como Gaudêncio Frigotto e Paolo Nosella, ao analisarem a formação omnilateral de Marx e Engels e o postulado da escola unitária de Gramsci, no que nos deteremos mais adiante.

Segundo Gentili (1996), os governos neoliberais aprofundaram a exclusão social e educacional por meio de uma seletividade apresentada como natural e disseminada no senso comum, no qual o êxito é privilégio das elites e o fracasso é reservado às classes populares. Para o autor, é o processo de “discriminação educacional” (GENTILI, 1996, p. 39), gerado, essencialmente, na lógica do capitalismo. O sucesso das elites é o resultado da apropriação

dos bens culturais, políticos e econômicos que esses possuem, em detrimento da negação dos direitos básicos como saúde, emprego, habitação, dentre outros, à classe trabalhadora.

Segundo Cury (2002a), o neoliberalismo aprofundou ainda mais a pobreza, as privatizações e o desemprego, principalmente, nos países periféricos de “capitalismo tardio” (CURY, 2002a p. 152). O ideário de democracia popular da década de 1980, fruto dos movimentos pela constituinte, saiu de evidência e foi paulatinamente substituído pelo aprofundamento da negação dos direitos sociais, o que reforçou o caráter histórico e excludente da sociedade brasileira.

Esse cenário sociopolítico de exclusão e negação dos direitos tem em seu bojo as políticas educacionais na centralidade de forças sociais em disputa. “Este movimento encontra no próprio Estado uma arena de disputa e interesses” (CURY, 2002a, p. 152). Logo, pensar em políticas educacionais nos leva a refletir sobre o modelo de sociedade vigente, no qual a educação está inserida.

A partir de 1980, duas categorias formaram a base conceitual política e pedagógica sobre a educação, **a formação omnilateral, politécnica ou tecnológica e a escola unitária**. Segundo Frigotto (2010), essas categorias estão atreladas e comprometidas com a formação de um novo modelo de sociedade, a socialista. Esse projeto social deve romper com o individualismo e a formação fragmentada que separa trabalho manual e intelectual, gerados pelo capitalismo.

Segundo Frigotto (2012), o termo *omnilateral* significa “todos os lados ou dimensões” (FRIGOTTO, 2012, p. 267). Neste sentido, a educação omnilateral busca desenvolver todas as múltiplas dimensões do indivíduo – afetivas, intelectuais, emocionais, dentre outras – que, articuladas ao trabalho, proporcionarão a emancipação do sujeito. Em Frigotto (2012), é possível observar que Marx, ao se referir aos processos de formação humana, enfatiza o trabalho como princípio educativo na superação da sociedade capitalista.

Ainda para Frigotto (2010, 2012) a perspectiva omnilateral é a crítica à educação unilateral, voltada para os meios de produção capitalista, em que, para a manutenção das estruturas vigentes, os sujeitos vivem imersos em uma lógica profunda de segregação social, em um processo educativo voltado para as exigências do mercado. Essas são as principais críticas ao tipo de educação neoliberal que reforça o caráter excludente da sociedade, apoiadas em métodos inovadores e sob a égide de uma nova escola.

Para Frigotto (2010), é preciso resgatar a escola pública unitária, e esse é um dos principais desafios para que a sociedade brasileira efetive uma verdadeira democracia. Dessa forma, o conhecimento, para ser orgânico, precisa partir da realidade e das condições

concretas dos sujeitos. Isso não significa reduzir o processo educativo ao individualismo ou apenas aos aspectos cognitivos reforçados pela perspectiva da escola nova.

Antes de adentrar a proposta de escola unitária, é fundamental definir o conceito de escola segundo Nosella (2004), ao refletir sobre o pensamento de Gramsci:

A noção de escola é aqui tomada no seu sentido mais amplo, isto é, refere-se a todo tipo de organização cultural para a formação de intelectuais; essas organizações são criadas e sustentadas historicamente pelas diferentes forças produtivas da sociedade (NOSELLA, 2004, p. 160).

Ainda para Nosella (2004) o capitalismo instaurou uma crise nesse conceito de escola com a introdução de uma educação direcionada para as massas ocuparem os postos de trabalho manual nas indústrias. “A industrialização pôs em crise essa escola de cultura humanista ‘desinteressada’, trazendo sua própria escola ‘interessada’, profissionalizante, técnica e ideologicamente imediatista” (NOSELLA, 2004, p. 166). Para o autor, Gramsci reconhece a importância da escola humanista de cultura geral e a necessidade de uma formação industrial, diferente da que era oferecida.

Assim, a solução para a crise é uma escola única, de cultura geral e humanista, de formação inicial, que equilibre a capacidade de trabalhar manualmente e intelectualmente. Para que ocorra a formação unitária, há a constante busca de uma sociedade justa, com novas relações de trabalho. É nesse sentido que Nosella (2004) afirma que a escola unitária não é uma simples reforma, mas, o projeto político de uma nova sociedade.

A escola de formação omnilateral e unitária assemelha-se à ideia de educação integral de Cavaliere (2009), ao afirmar que esta precisa desenvolver a vivência democrática, a partir da experiência de relações sociais com regras justas, respeito, pensamento e prática coletiva, integrados a diversificadas experiências culturais; uma formação intelectual, cultural, artística, política, social, que forneça meios para a análise da realidade concreta, na qual as crianças estão inseridas e atuam como sujeitos.

Essa perspectiva marxista nos ajuda a vislumbrar a construção de uma nova sociedade, a socialista. Logo, para alcançarmos a plenitude de uma formação omnilateral em uma escola unitária, precisamos, primeiramente, ultrapassar o modelo capitalista de produção. Nesse sentido, a formação omnilateral e da escola unitária são elementos que nos permitem a crítica constante e o desvelamento de projetos e políticas educacionais.

Pensar outro modelo de escola, que se mostre mais democrático, principalmente, com a classe trabalhadora, precisa ser vislumbrado na luta constante de relações sociais mais justas

e, conseqüentemente, na formulação de políticas educacionais comprometidas com os sujeitos alvos de sua implementação e no fortalecimento da escola como instituição singular para emancipação dos(as) educandos(as). Para Cury (2002), não é possível pensar as políticas educacionais descoladas de um projeto de sociedade vigente, que desejamos almejar.

Nas políticas públicas contemporâneas, o atual modelo nacional de expansão do tempo escolar pode ser considerado uma inovação no sistema educacional brasileiro, dada a expansão das experiências em processo, impulsionadas pelo PMED. Mas, o que se constitui como uma inovação? Esse conceito, também, pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas.

2.1.2 Educação integral e o conceito de inovação

Refletir sobre o que constitui uma inovação educativa pode nos ajudar a compreender quais elementos podem ser considerados como inovadores, partindo dos escritos de Saviani (1980) e Arroyo (1999). Tal reflexão buscou levantar as concepções filosóficas de inovação, conceituadas por Saviani (1980), e de experiências realizadas a partir dos anos de 1990, consideradas por Arroyo (1999) como inovadoras. Essas inovações tinham em comum a proposição de uma educação completa.

Saviani (1980), ao analisar o debate na inovação sobre a ótica da filosofia da educação, alerta que este tema pode ser compreendido imerso nas diferentes correntes da filosofia educacional, identificadas como concepção “humanista” tradicional, “humanista” moderna, analítica e dialética.

Segundo o autor, a concepção **humanista tradicional** compreende o homem como um ser inalterável, e a educação deve adaptar-se a esta condição. “O homem é encarado como constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana. As mudanças são, pois, consideradas acidentais” (SAVIANI, 1980, p. 17). Se o homem é imutável, como podemos pensar a inovação? Para Saviani (1980), a inovação é algo não atingível nesta concepção, sendo tida como ocasional. Nas palavras do autor,

Como se pode perceber, não há lugar nesta concepção para o tema da inovação. Esta simplesmente não é considerada; e, se o é, ocupa, obviamente, um lugar secundário, periférico, acidental. Compreende-se então, que não é daí que devemos esperar uma contribuição positiva para a compreensão do tema da inovação (SAVIANI, 1980, p. 17)

Para Saviani (1980), essa concepção imutável do ser humano não abre espaço para a

inovação. É esta a visão que está na base dos métodos tradicionais de ensino. Dessa concepção, podemos extrair que o inovador será o que se contrapõe ao tradicional, característica basilar de contestação da próxima concepção, a “humanista” moderna.

A concepção **humanista moderna** opõe-se à anterior, por considerar a existência ao invés da essência como centro da constituição humana. O homem é visto como inacabado e mutável; centra-se na educação da criança para a constituição do adulto,

Dizer-se que algo (um método, uma experiência educativa) é inovador porque se opõe ao tradicional significa dizer que ao invés de se centrar no educador, no intelecto, no conhecimento, centra-se no educando, na vida, na atividade (ação). Ao invés de seguir uma ordem lógica, segue uma ordem predominantemente psicológica. Ao invés de subordinar os meios (métodos) aos fins (objetivos: o homem adulto e o domínio cognitivo do conteúdo cultural disponível), subordina os fins aos meios (SAVIANI, 1980, p. 19).

Assim, houve uma mudança no foco, tendo que, para a concepção tradicional, o centro do processo estava na figura do professor; já na humanista moderna, o centro é a criança em construção. Esse é o pensamento base do movimento escolanovista. Assim, a inovação, na concepção humanista moderna, se caracteriza pela substituição dos métodos pedagógicos considerados tradicionais e ineficazes.

A partir de Saviani (1980), consideramos, em um primeiro plano, a inovação enquanto algo que se opõe ao considerado tradicional. Ao olharmos novamente para a concepção oficial de educação integral e tempo integral, ela se constitui, de modo geral, enquanto uma inovação educacional, no sentido de se propor a expandir o tempo escolar da escola de tempo parcial em grande escala, uma vez que o PMED foi direcionado às redes públicas escolares de ensino do Brasil.

Em um segundo momento, precisamos compreender qual(is) concepção(ões) estão presentes nessas inovações que buscam ir além do que é chamado de “tradicional”. Para Saviani (2009), a concepção “humanista” moderna se revelou, predominantemente, no movimento escolanovista de base do pragmatismo⁸.

Nas análises de Silva e Silva (2013a) sobre as concepções presentes no PMED, é revelada uma concepção inspirada no movimento escolanovista, a partir de características como o lema do “aprender a aprender”, a centralidade no aluno, a ênfase da pesquisa em

⁸ Pensamento filosófico originado no final do século XIX, pelo filósofo americano Charles Sanders Peirce (1839-1914), pelo psicólogo William James (1844-1910) e pelo jurista Oliver Wendell Holmes Jr. (1841-1935), opondo-se ao intelectualismo. Considera o valor prático como critério da verdade, bem como que as experiências levam ao conhecimento (ABBAGNANO, 1990).

detrimento do ensino, a articulação entre saberes comunitários e escolares presentes no pragmatismo de Dewey, e que inspirou Anísio Teixeira no Brasil. Para Silva e Silva (2013a), o PMED está ancorado em um neoescolanovismo (SILVA; SILVA, 2013a, p. 711).

A terceira concepção em análise é a **analítica**. Nesta, a linguagem é o fator determinante; o papel da educação é de efetuar uma análise da linguagem educacional. Para Saviani (1980), nessa concepção, o contexto linguístico, ao invés do histórico, exerce um papel fundamental para a compreensão da palavra. Em termos gerais, a inovação é considerada pelo contexto linguístico, sem critérios pré-determinados para caracterizar o inovador; assim, o inovador seria o uso de outras formas ou meios. É nesse contexto que se direcionam as críticas sobre o papel de redenção atribuído à escola. Surgem, então, experiências de educação para além da escola (informal, não formal etc.).

Por fim, tem-se a concepção **dialética**, na perspectiva do homem concreto e imerso nas relações sociais. Segundo Saviani (1980), a tarefa da filosofia da educação é revelar os problemas educacionais a partir do contexto histórico de forças sociais em disputa e em contradição. Inovar, na concepção dialética, não é apenas mudar os métodos tradicionais e substituí-los, mas, exige uma mudança revolucionária na compreensão da educação. Nessa concepção, a educação deve estar a serviço das forças periféricas da sociedade.

A concepção omnilateral e a busca de uma escola unitária se insere no caráter inovador da concepção dialética, na qual a educação integral e a escola de tempo integral devem primar por uma formação de interesse dos trabalhadores, com fins de emancipação, cidadania, de maneira verdadeiramente integral e inovadora.

Ainda segundo o mesmo autor, podem ser definidos quatro níveis de inovação, a partir da concepção tradicional de ensino:

- a) São mantidas intactas a instituição e as finalidades do ensino. Quanto aos métodos, são mantidos no essencial, sofrendo, no entanto, retoques superficiais.
- b) São mantidas a instituição e as finalidades do ensino. Os métodos são substancialmente alterados.
- c) São mantidas as finalidades do ensino. Para atingi-las, entretanto, a par das instituições e métodos convencionais, retocados ou não, utilizam-se formas para-institucionais e/ou não institucionalizadas.
- d) A educação é alterada nas suas próprias finalidades. Buscam-se os meios considerados mais adequados e eficazes para se atingir as novas finalidades (SAVIANI, 1980, p. 26).

Desses níveis sintetizados por Saviani (1980), trazemos para o debate o 2º e 4º níveis (b e d), por corresponderem, respectivamente, à concepção de educação integral oficial vigente e àquela que se constitui no horizonte da luta constante para a construção de uma

sociedade mais justa.

Nesse sentido, a concepção oficial de educação integral está no 2º nível, uma vez que as características escolanovistas da proposta não proporcionam a mudança de concepção de educação a serviço das bases. Já concepção de inovação dialética se relaciona com o 4º nível, e para ser concretizada, precisa de uma outra sociedade, para além das estruturas socioeconômicas e políticas do capitalismo.

Esses quatro níveis sintetizam as características principais das concepções apresentadas. Além disso, para o autor, as experiências de inovação provavelmente se enquadram nos níveis 2 e 3; isso explica-se pelo fato do primeiro nível (tradicional) não ser considerado inovador, enquanto o último ultrapassa o sentido de inovação, por se tratar de experiências que buscam uma educação para a revolução social.

Além da contribuição de Saviani (1980), Arroyo (1999) traz reflexões sobre aspectos importantes das experiências consideradas, pelo autor, como inovadoras. Estas reflexões partem de uma pergunta: o que as experiências consideradas inovadoras trazem de novo? O texto de Arroyo (1999) pode contribuir no sentido de refletir sobre as principais características de experiências de educação em escolas brasileiras que foram consideradas inovadoras pelo autor, e tiveram em comum a proposta de uma educação integral.

Quadro 3 – Experiências inovadoras – Década de 1990

ESCOLA	CIDADE
Escola Plural	Belo Horizonte
Escola Cidadã	Porto Alegre
Escola Candanga	Brasília
A Escola sem fronteiras	Blumenau

Fonte: adaptado de Arroyo (1999).

Segundo o autor, a inovação educativa pode ser considerada a partir de três concepções: “os que decidem a inovação para a escola e para seus professores; do pensamento crítico e inovação educativa; os professores que inovam a escola e os conteúdos de suas práticas” (ARROYO, 1999, p. 133).

Ao tratar do **primeiro grupo**, Arroyo (1999) retoma a discussão das políticas hierárquicas formuladas pelas instâncias superiores educacionais para a escola. Dentre os principais traços desse grupo, está o repetido diagnóstico de crise da escola e da necessidade de mais e melhor qualificação e formação para os professores, a definições de melhores conteúdos, habilidades e competências para o ensino.

Essa visão, denominada por Arroyo (1999) como cultura tutelar da educação básica,

pode ser exemplificada nos programas de formação continuada, como no caso da SEMEC, em Belém, *locus* de estudos diversos, dentre os quais a dissertação de mestrado de Pereira (2015). Dentre os resultados obtidos pelo estudo citado, está a crença na inovação e qualidade da educação, pela via de metodologias diversas e modernas na sala de aula, a partir do controle do trabalho docente imerso na lógica neoliberal de competitividade, da racionalidade técnica e da concepção do professor como prático e tecnólogo do ensino.

Evidenciamos esse aspecto tutelar, também, na concepção oficial de educação integral, pois, a implantação do PMED se deu como forma de elevar os índices oficiais de qualidade da educação, a partir da reestruturação do tempo escolar, sem que isso garantisse a reestruturação da infraestrutura das escolas e condições efetivas para a ampliação do tempo. Nessa perspectiva, o Programa foi elaborado e distribuído aos estados e municípios, até chegarem às escolas e aos professores, a quem coube a tarefa de executá-lo.

No segundo grupo está o pensamento crítico, segundo o qual, para os docentes da academia, inovar é um constante embate político-ideológico. Dessa forma, a inovação só chegará ao sistema escolar quando as políticas educacionais forem orientadas por princípios divergentes aos do capital, quando a escola modificar suas funções, dentre outros. É possível afirmar que esta concepção considera o que a escola deveria ser, sem se atentar para o que ela realiza, efetivamente. Além disso, o autor ressalta o distanciamento dos problemas reais da escola básica e de seus profissionais dos debates e temas privilegiados pela academia.

O terceiro grupo se refere aos professores que inovam a escola e os conteúdos de suas práticas, situados no espaço escolar. Para a análise desse grupo, Arroyo (1999) pontua características comuns nas experiências citadas no Quadro 3: o reconhecimento da escola como espaço das práticas educativas e de sua ressignificação, uma visão positiva da escola e de seus sujeitos e o papel dos professores como sujeitos da proposta. Dessa forma, ações como conversas com os professores, mapeamento de suas práticas e sistematização daquelas consideradas mais significativas fizeram parte da implantação das experiências educativas, o que demonstrou que

quem já teve acesso à proposta político-pedagógica Escola Plural configurada na rede municipal de Belo Horizonte na administração de 1993-1996, ou teve acesso a outras experiências, como as que acontecem no Distrito Federal ou em Porto Alegre, pode ter percebido que elas se estruturam com base nas práticas significativas inovadoras existentes nas escolas [...] Os documentos registram o sentimento de orgulho dos professores diante da rica pluralidade de ações emergentes e, ao mesmo tempo, a impressão de insegurança diante do caráter transgressor ou não legal de muitas dessas ações (ARROYO, 1999, p. 155).

Assim, é na construção coletiva e valorização e redimensionamento das práticas já realizadas no interior da escola, com participação e envolvimento dos seus profissionais, que se constroem propostas qualitativas de inovação em educação.

A discussão de Arroyo (1999) e Saviani (1980) contribuiu na reflexão sobre os estilos de inovação nas políticas educacionais do país. Para que a inovação esteja comprometida com o caráter transformador da escola, de modo a redimensionar seu tempo, cultura, objetivos e formação integral em TI, consideramos que essa inovação precisa considerar a escola e os seus sujeitos.

Nessa perspectiva, defendemos a inovação na implementação das escolas de tempo integral a partir dos seguintes aspectos: opção autônoma da escola pela proposta, escuta dos sujeitos e da comunidade e condições técnicas comprometidas com a integração efetiva de diferentes saberes, de modo a levar educandos(as) ao exercício pleno de sua cidadania.

Além disso, é preciso considerar a inovação pedagógica não apenas sob uma ótica de análise pré-estabelecida de critérios e atitudes, nos quais a escola e seus sujeitos precisam se encaixar, para serem considerados inovadores. A escola é um espaço dinâmico, que, juntamente com seus profissionais, é capaz de construir, planejar e efetivar práticas inovadoras e transformadoras.

O traçado teórico realizado até aqui nos coloca diante de diferentes concepções, clássicas e contemporâneas, a respeito da educação integral e tempo integral, o que nos leva a recorrer à história da educação no mundo e suas influências no Brasil, para compreendermos os embates políticos-ideológicos e a sua relação com propostas de educação integral.

2.2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO CONTEXTO DE 1920-1930

O resgate histórico da educação integral nas décadas de 1920 e 1930 se justifica pela importância desse período para a educação nacional. Isso se deve à consolidação dos ideais liberais, modernização do País e da ordem econômica capitalista vigente. Segundo Xavier (1990), a conjugação de todos esses fatores transformou essas décadas em agregadoras de diferentes ideologias, coexistentes e conflitantes, o que influenciará os diferentes projetos educacionais da época, que tiveram relação com perspectivas diferentes de educação integral.

O cenário de 1920 e a transição para os anos 1930 caracterizaram-se por uma intensa disputa ideológica, no mundo e no Brasil. Assim, para Xavier (1990), coexistiam ideologias, desde as mais revolucionárias até as mais conservadoras.

Para Paiva, Azevedo e Coelho (2014), havia três pensamentos políticos-ideológicos

que expressavam uma concepção própria sobre educação integral no País: os anarquistas, os integralistas e os liberais, fundamentados nos movimentos ideológicos representados, respectivamente, pela corrente socialista, conservadora e liberal, consolidadas no século XIX mundialmente e de forte influência no pensamento pedagógico do início do século XX no Brasil.

Segundo Coelho (2009), a revolução francesa, no século, XVIII, e a luta pela institucionalização da escola pública colocaram novamente no centro dos movimentos sociais e educacionais o que compreendemos por educação integral. Com o advento da revolução francesa, o pensamento sobre uma educação completa, que, na antiguidade grega, correspondia à *Paidéia*, educação do corpo e da mente, é trazido novamente à tona.

De acordo com Boto (1996), para o pensamento jacobino, “formar o homem completo significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual” (BOTO, 1996, p. 159). A integração desses três pressupostos era uma meta a ser alcançada pela educação nacional. Para Coelho (2009) o pensamento jacobino da revolução francesa retoma a busca por uma formação completa. Esses pressupostos de “formação integral”, “corpo e mente” irão compor os ideais de movimentos posteriores, como foi o caso do anarquismo.

Moraes, Calsavara e Martins (2014), ao tratarem do movimento libertário no Brasil, afirmam que, na Europa, no século XIX e início do século XX, surgiram os movimentos que buscavam a renovação pedagógica a partir de ideais libertários. Para compreender a dinâmica das ideias anarquistas no País e a concepção sobre a EI, faremos uma breve retrospectiva das ideias fundamentais de Phoudon, Bakunin e Robin no século XX, que inspiraram experiências pedagógicas como a de Ferrer.

Para Moraes (2009), é possível afirmar que a educação integral fazia parte do projeto educativo almejado pelos anarquistas: “a proposta de educação anarquista é, por definição, integral, visto que almeja o desenvolvimento dos indivíduos em todas as dimensões. A perspectiva posta é a educação dos sujeitos para uma sociedade igualitária” (MORAES, 2009, p. 36). Essa proposta educacional tinha como motor a crítica do sistema de ensino oferecido às massas, tendo como base o sistema capitalista. Essas discussões serão desenvolvidas a seguir, sobre os principais representantes do movimento anarquista.

Pierre-Joseph Phoudhon (1809-1865), de acordo com Moraes (2009), foi um dos representantes do movimento anarquista, que articulou uma proposta de educação integral que integrava a instrução científica e industrial. Para Moraes (2009), Phoudhon defendia a revolução social e a politecna na educação dos operários, na junção entre teoria e prática, por meio da instrução industrial aliada à científica e literária.

Também militante de uma educação para a revolução social, Mikhail Backunin (1814-1876), em 1869, publicou textos que tratavam da educação dos operários e da crítica à sociedade burguesa, apesar de acreditar que a educação integral só seria alcançada mediante a emancipação (política, econômica, intelectual etc.) dos trabalhadores. A grande contribuição de Backunin pode ser atribuída ao caráter igualitário da educação, pois, “todos deviam trabalhar e estudar, suprimindo-se a divisão cientistas/trabalhadores, considerando todos como seres humanos” (MORAES, 2009, p. 28).

Para além das questões teóricas do movimento libertário, Paul Robin (1837-1912) experimentou os princípios da educação anarquista em um orfanato de uma pequena aldeia na França. Para Moraes (2009), a experiência buscou concretizar uma educação laica, racionalista, igualitária, sem hierarquias e de educação integral (física, intelectual e moral). Ainda para o autor, a coeducação de meninos e meninas na composição do caráter moral da educação integral fazia parte da experiência de Robin.

Segundo Gallo (2013), a experimentação pedagógica de Francisco Ferrer Guardia (1859-1909) no século XX, com a criação da Escola Moderna, em Barcelona, objetivou ser uma porta para a liberdade. Para isso, precisaria se distanciar dos dogmas religiosos, e a construção da ciência precisaria ser dividida entre todos. Os demais pressupostos já discutidos nos teóricos anarquistas também faziam parte da proposta de Ferrer.

Essas experiências compartilhavam princípios como a educação sem separação por sexos ou classe social, o ensino livre de dogmas (racionais e integrais) e, principalmente, o respeito à liberdade. Todos esses preceitos buscavam a crítica e superação da escola tradicional estatal ou confessional, por meio da educação crítica e emancipadora.

Para Kassick e Kassick (2004), a busca por uma escola própria do movimento anarquista criticava a escola tradicional, custeada pela Igreja ou pelo Estado, que não atendia aos objetivos do movimento de liberdade e emancipação dos trabalhadores; daí a emergência de uma escola independente. Os anarquistas buscavam romper com o ensino dual, no qual destinava-se uma instrução para os ricos se legitimarem na condição de dominantes (instrução científica) e outro tipo de educação para os trabalhadores continuarem na submissão de dominados (educação profissional). Assim, dentre seus objetivos, estava a superação da distinção do ensino de ricos e pobres e de contestação da escola tradicional que reforçava tal separação e exclusão dos trabalhadores.

Além disso, os princípios pedagógicos da educação libertária foram os únicos parâmetros para a contestação da pedagogia tradicional que, naquele momento

imperava soberana nas escolas e nos gabinetes, bem nas mentes de autoridades, de pais e professores (KASSICK; KASSICK, 2004, p. 17).

O rompimento com esses princípios da escola tradicional se concretizaria pelo ensino integral e racional, inspirado pelas experiências desenvolvidas por Paul Robin e Ferrer. Esses dois aspectos eram complementares e objetivavam a educação completa (física, intelectual e moral), nos quais integrariam o conhecimento científico e profissional. Assim, a educação anarquista que compunha a Pedagogia Libertária⁹ chegou ao Brasil no início do século XX.

Segundo Coelho e Portilho (2009), as experiências de educação libertária no Brasil datam do início do século XX e, aos moldes das experiências européias, foram desenvolvidas em São Paulo, com a criação de duas escolas modernas e, também, de uma Universidade Popular, no Rio de Janeiro. Para Moraes, Calsavara e Martins (2014), a difusão dos ideais anarquistas no Brasil se efetivou, em grande parte, pelos imigrantes da Europa que participavam do movimento operário.

Como referência dessas experiências no País está o nome do professor libertário João Penteado, que dirigiu a Escola Moderna nº 1 (1912-1919) e a Escola Nova (1920-1923). Não nos deteremos no detalhamento dessas experiências, mas, interessa extrair os pontos primordiais e comuns do movimento libertário no Brasil para identificarmos as características da sua concepção acerca da educação integral almejada.

Segundo Mores, Calsavara e Martins (2014), o movimento libertário no Brasil se apoiou nos pressupostos de educação integral presentes nas propostas de Paul Robin, com o orfanato de Cempius, na França, e da Escola Moderna, de Barcelona, idealizada por Ferrer. Esses princípios contribuíram para dois objetivos máximos postos pela Escola Moderna de São Paulo: o de romper a educação oferecida pelo Estado e pela igreja católica, nas quais não se agregavam os interesses do movimento.

De acordo com Paiva, Azevedo e Coelho (2014), o movimento anarquista representante dos ideários socialistas expressou a sua concepção de educação integral a partir da crítica à estrutura política, econômica e social. A educação era concebida como ferramenta

⁹ Segundo verbete elaborado por Saviani (2006, s. p.): “A educação ocupa posição central no ideário libertário e se expressa num duplo e concomitante movimento: a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializa na criação de escolas autônomas e autogeridas. No aspecto crítico denuncia-se o uso da escola como instrumento de sujeição dos trabalhadores por parte do Estado, da Igreja e dos partidos. No aspecto propositivo estudam-se os autores libertários extraindo deles os principais conceitos educacionais como o de ‘educação integral’ e ‘ensino racionalista’. Mas os libertários não ficam apenas no estudo das idéias. Buscam praticá-las por meio da criação de universidade popular, centros de estudos sociais e escolas. Em especial as denominadas ‘Escolas Modernas’ proliferaram após a morte de Francisco Ferrer, inspirador do método racionalista, executado em 1909 pelo governo espanhol, pelo crime de professar idéias libertárias”.

necessária para as classes dominadas na construção de uma revolução social. Para alcançar tal objetivo, a educação completa e integral era fundamental.

Segundo Moraes, Calsavara e Martins (2014), para o desenvolvimento de uma educação integral, o movimento considerava a importância de experiências informais, por meio da organização de bibliotecas, centros de estudos e de cultura, grupos de teatro, seminários, jornais, dentre outros, que se difundiram entre os trabalhadores. Esses espaços eram independentes da igreja e do Estado.

Nesse sentido, os anarquistas buscaram uma educação completa, por meio da junção dos conhecimentos formais integrados a experiências informais, custeadas e organizadas internamente. A educação integral do trabalhador estava a serviço da sua emancipação para a transformação social.

Outra concepção presente nesse contexto foi a do movimento integralista em que a Ação Integralista Brasileira – AIB defendeu, por meio do seu representante Plínio Salgado, político de extrema direita e adepto do movimento fascista italiano, uma concepção de educação integral considerada conservadora. As bases dos integralistas eram a igualdade e a formação humana segundo princípios como a espiritualidade, nacionalismo cívico e disciplina, o que representa uma corrente política conservadora de sociedade.

De acordo com Paiva, Azevedo e Coelho (2014), a concepção integralista se baseava na formação integral do homem, na união de três elementos considerados essenciais: o físico, o intelectual e o cívico. A educação deveria estar a serviço do Estado para a manutenção das estruturas sociais, bem como na manutenção da ordem mediante a disciplina. Para Coelho (2005), havia três categorias no pensamento educacional integralista: Deus, Pátria e Família.

A concepção de educação desenvolvida pelos integralistas, segundo Coelho (2005), pode ser observada na instalação de núcleos municipais, nos quais funcionavam bibliotecas, assistência médica, escolas de alfabetização e práticas desportivas, além de aulas de moral, cívica e esportiva, que congregavam a ideologia do movimento:

Essa junção abre caminho para a consecução do ideário integralista, na medida em que, a par das atividades físicas – em que competição e hierarquia podem se fundir –, os adeptos do Sigma eram “trabalhados” em relação à sua veia nacionalista e a seu comportamento ético (COELHO, 2005, p. 92).

Para Coelho (2005), além das atividades regulares, os integralistas também realizavam palestras, sob o olhar de seus adeptos, que contribuíam para disseminar os seus ideais. A singularidade do pensamento integralista de educação integral está na sua realização e

articulação da sua perspectiva educacional em espaços formais e não formais.

Ainda na década de 1920, e contrária à concepção integralista, temos a corrente defendida pelo educador Anísio Teixeira. O legado desse educador foi pautado na defesa de uma educação pública e laica para a construção de um Brasil moderno. Segundo Chagas, Silva e Souza (2012), “Anísio Teixeira foi um educador utópico, sonhava com um Brasil desenvolvido e, para que o seu sonho se materializasse só via um caminho – a educação” (CHAGAS; SILVA; SOUZA, 2012, p. 73).

Esse enfoque desenvolvimentista, ligado ao projeto político-ideológico de sociedade sustentado naquele momento histórico, das décadas de 1920 até 1930, de acordo com Coelho (2004), a concepção de Anísio sobre educação integral estava apoiada na formação para o progresso e desenvolvimento do País, a partir da oferta da escola de diferentes atividades intelectuais, profissionais, de saúde, higiene, entre outras, capazes de concretizar esse projeto educacional de modernização.

Ainda de acordo com Chagas, Silva e Souza (2012), em 1931, ao assumir a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, Anísio Teixeira realizou a reforma da instrução pública. No decorrer dessa reforma, o educador experimentou o que mais tarde constituiu as escolas-parque. Com o objetivo de propor um outro modelo, oposto ao modelo tradicional de escola, e superar os altos índices de repetência, a perspectiva defendida por Anísio Teixeira propunha a ampliação do tempo escolar, por meio de atividades formais, integradas às artes, esportes, atividades literárias etc. Dentre as escolas experimentais, segundo Chaves (2002), podemos citar as escolas Bárbara Otoni, Manuel Bonfim, Argentina, E.U.A e México localizadas no Distrito Federal.

Para Cavaliere (2010a), Anísio Teixeira não usou o termo educação integral por discordar de outros movimentos que buscavam essa perspectiva, mas, com posicionamentos bem distintos, como foi o caso da AIB. Apesar disso, a renovação por ele defendida perpassaria pela proposta de formação completa e de ampliação do turno escolar, em que se referia a este formato como “escolas de dia completo”, por exemplo.

A concepção liberal de educação proposto e experimentado por Anísio Teixeira e outros intelectuais da época foi descrita no documento intitulado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que consistiu em escritos que diagnosticaram e proclamaram uma renovação da escola para superar o modelo fragmentado e excludente, na busca do atendimento educacional igualitário a partir de uma visão humanística, na vinculação escola e meio social.

A diversidade de conceitos da vida provém, em parte, das diferenças de classes e, em parte, da variedade de conteúdo na noção de "qualidade socialmente útil", conforme o ângulo visual de cada uma das classes ou grupos sociais. A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação (AZEVEDO et al., 2006, p. 191)

Nessa concepção, fortemente influenciada pelos princípios educacionais de Dewey¹⁰, a escola precisaria resgatar a relação com a vida, o que, naquele cenário educacional e industrial de transição entre as décadas de 1920 e 1930, estava alicerçado na formação de adultos para a indústria em ascensão.

As concepções em disputa (libertária, integralista e liberal) estão imersas na intensa agitação política, econômica e social do período. É preciso atentarmos para as novas configurações vividas pelo Estado brasileiro nesse momento histórico, as quais influenciarão as perspectivas educacionais e a hegemonia de uma ideologia sobre a outra. Para Cano (2012), analisar o que denominou **período de transição** (1920/1930) pode ser considerada uma tarefa complexa, dada a crise internacional de 1920 e 1922 e pela instabilidade política/financeira em nível internacional, que refletiu nacionalmente em vários setores.

Segundo Cano (2012), é nesse recorte histórico que ganhou força a expansão da cidade de São Paulo, com a diversificação da produção industrial e cafeeira em relação ao restante do Brasil. Essa complexidade no campo econômico e social também influenciou o setor político, levando à emergência de diferentes conflitos e ao fortalecimento do Estado repressor. Esse aparelho repressor foi impulsionado pelas elites conservadoras, que se viam ameaçadas diante dos inúmeros movimentos de greve, organização sindical, entre outros.

Para Cano (2012), a consolidação de São Paulo como centro produtivo do Brasil atraiu diversas empresas internacionais. O Estado, nesse período, aumentou sua capacidade de intervenção tanto na economia como na sociedade. Tais intervenções podem ser divididas em duas etapas: na primeira metade da década, há forte intervenção econômica, que se reflete nos incentivos à indústria e no apoio à política do café; já na segunda metade, predominou a intervenção no campo político, com o aumento do aparelho repressor e de caráter econômico, conservado no final na década.

Temos a primeira constatação: não interessava às elites conservadoras e ao Estado a

¹⁰ Para Cavaliere (2009), John Dewey (1859-1952), pensador norte-americano e crítico da escola burocrática da racionalidade inspirada nas fábricas, propunha a ressignificação da escola, de uma preparação para a vida para uma vida inserida no contexto das práticas escolares.

organização e disseminação dos ideais anarquistas e do esclarecimento dos trabalhadores por meio da educação. Logo, a intensificação do aparelho repressor atuava sobre as greves, organizações de trabalhadores, sindicatos e quaisquer outras formas de manifestação da classe trabalhadora. Assim, o combate a uma educação libertária é alicerçado na eclosão de valores conservadores, que sustentou o movimento integralista:

Além de um aumento de explicitações nacionalistas, assiste-se no período a várias manifestações anti-semitas e anti-lusitanas, a um reascendimento do positivismo e do catolicismo que em parte derivaram para o integralismo e para as campanhas contra a “democracia liberal” (CANO, 2012, p. 906).

Esses foram os fundamentos do integralismo e da sua concepção de Estado, sociedade, educação, educação integral, e colidiram com a contestação dos intelectuais liberais renovadores na expressão do Manifesto dos Pioneiros da educação nova em 1932.

À luz das reflexões de Cano (2012), a classe industrial em ascensão à época ainda apresentava características mais mercantis do que industriais. O fortalecimento industrial, com o decorrer do tempo e a introdução de uma produção mais complexa e diversificada, começa a esbarrar na política fortemente intervencionista do Estado, contrariando os intuítos liberais em advento. Temos aqui, segundo o autor, o início da articulação dos industriais em defesa do desenvolvimento do País, que se daria por um Estado menos intervencionista.

Nesse cenário, houve a disseminação dos movimentos artísticos e culturais com a Associação de Belas Artes, em 1921, e a Semana de Arte Moderna de 1922. Segundo Cano (2012), a Semana de Arte Moderna expressava o sentimento por mudanças e a necessidade da construção de um outro Brasil. O movimento artístico-cultural ganhou novos adeptos, intelectuais também preocupados com o desenvolvimento do Brasil, dentre eles, Anísio Teixeira. Nesse movimento, há influências internacionais; no caso de Anísio, houve o seu encontro com os princípios educacionais de Dewey.

Sem o objetivo de detalhar e aprofundar as bases conceituais desse movimento expressivo de artes e cultura, nos interessa a inserção de Anísio nessa sociedade liberal ascendente. A contribuição desse educador perpassa pela defesa de uma escola completa, de “dia inteiro”, pública, ligada aos interesses dos alunos, não vinculada à igreja e de direito de todos, custeada pelo Estado. Assim, nasce o ideário da escola para a modernização do País.

Sobre a concepção exposta no Manifesto, Xavier (1990) considera que o documento expressou uma nova ideologia, na qual o liberalismo educacional estava se definindo e consolidando para incorporar a educação nacional. A renovação empreendida pelos pioneiros

estava distante, visto que o caráter excludente da educação dualista continuava fortemente presente no novo projeto educacional, baseado na legitimação das elites e da “necessária existência da desigualdade” entre os postos de trabalho (SILVA, 1996, p. 173).

No intuito de considerar a sociedade na qual estava Anísio Teixeira, não pretendemos defender os argumentos de que este intelectual estava apenas reproduzindo em sua proposta os ideais liberais, sem qualquer contribuição para outra forma de educação. Partimos do princípio defendido por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), de que precisamos transitar dentro da “democracia restrita”, em que, diante de todos os interesses socialmente conflitantes, precisamos manter o objetivo de caminhar pequenos e significativos passos dentro desse embate de forças, o que não significa o abandono de matizes teóricas.

É nessa perspectiva que ressaltamos as contribuições de Anísio Teixeira, ao vislumbrar uma nova escola, de horário integral, de atividades diversificadas, em prédios dignos, de infraestrutura adequada. Mesmo dentro de uma democracia restrita, suas contribuições eram revolucionárias, dado o modelo de escola destinada às classes populares predominante à época.

O período de transição entre 1920 e 1930 culminou na crise internacional de 1929, e numa mudança no padrão de acumulação e redefinição do papel estatal. Para Xavier (1990), havia um empresariado industrial fraco, que reconhecia a importância dos incentivos e protecionismo do Estado, inclusive, na contenção das agitações políticas e sociais. Dessa forma, o Estado revolucionário de 1930 (resultante da transição) se transformou no principal agente de expansão industrial, no fornecimento de infraestrutura e no aceleração de acúmulo de capital. O governo provisório de Vargas (1930-1934) garantiu a expansão fundamental para os grandes industriais, bem como ampliou os direitos dos trabalhadores, ao passo que fortemente os reprimiu.

Não nos aprofundaremos nos fatos econômicos e políticos dos anos de 1930, uma vez que nos interessou mostrar a coexistência efervescente de diferentes ideologias nesse período de transição e as contribuições oriundas do movimento do Manifesto dos Pioneiros da Educação, principalmente, o lugar e a influência de Anísio Teixeira nessa sociedade em transição, para, posteriormente, entendermos as bases teóricas das experiências educacionais desenvolvidas por esse intelectual em 1950.

2.3 EXPERIMENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E (M) TEMPO INTEGRAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE

O período analisado na seção anterior acabou culminando na instituição do governo Vargas (Governo Provisório, 1930-1934; Governo Constitucional, 1934-1937; Estado Novo, 1937-1945). A partir de 1946, após um período de silenciamento pelo regime autoritário de Vargas, se intensificam os debates em torno dos ideais educacionais renovadores. Nesse contexto, surgem as experiências de Anísio Teixeira e os movimentos de educação popular, por exemplo. Com o golpe de 1964, novamente há uma ruptura com esses movimentos educacionais e que retornam a partir do período de redemocratização.

As experiências que se deram nesse contexto serão analisadas, por terem a bandeira da educação integral em suas concepções; além disso, elas nos ajudam a compreender os debates contemporâneos sobre o tema, inclusive, na fundamentação do PMED. Assim, organizamos esta seção em dois períodos: o primeiro até 1964 e o segundo a partir de 1980.

2.3.1 Educação integral das décadas de 1950/1960: Centro Educacional Carneiro Ribeiro e a intensificação dos movimentos em busca de uma educação popular

As contribuições de Anísio Teixeira no campo educacional são incontáveis. Por isso, retornamos a discussão da sua maior experiência na Bahia. Em 1946, ele foi convidado para o cargo de Conselheiro de Ensino Superior da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. No ano seguinte, passou a ocupar o cargo da Secretaria de Educação e Saúde da Bahia; no exercício da Secretaria de Educação, idealizou o projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que veio a concretizar-se em 1962, com a integração das escolas-classe e escolas-parque.

No que tange à organização do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, idealizado pelo grande defensor da educação pública, Anísio Teixeira,

[...] o dia escolar é dividido em dois períodos, um de instrução em classe e outro de trabalho, educação física, atividades propriamente sociais e atividades artísticas. O centro funcionava como um semi-internato, recebendo os alunos às 7,30 da manhã e devolvendo se às famílias às 4,30 (TEIXEIRA, 1962, p. 24).

Nas escolas-classe, havia o predomínio das atividades consideradas “preparatórias” (TEIXEIRA, 19962, p. 24); seria o que o entendemos por atividades formais, a partir das disciplinas comuns. Já as escolas-parque englobavam as atividades de artes, sociais, saúde, esporte, teatro etc.; era onde, para Teixeira, “predominava o sentido de atividade completa” (1962, p. 25). Vale esclarecer que a estrutura completa idealizada por Anísio Teixeira só foi concluída em 1962.

Quadro 4 – Organização projetada para o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – 1950 / 1962

	Quantidade de prédios	Alunos por escola	Turnos de atendimento	Alunos por turno
Escola-Classe	4	1000	2	500
Escola-Parque	1	4000	2	2000

Fonte: adaptado de Teixeira (1962).

A organização do tempo escolar no Centro Educacional Carneiro Ribeiro era compreendida em dois turnos, que revezavam entre as atividades formais (escolas-classe) e as atividades diversificadas (escolas-parque). Além disso, haviam intervalos para as refeições do dia escolar. A estrutura do Centro também contava com biblioteca, espaço para esportes, refeições, dentre outros.

O primeiro ponto a ser ressaltado é a separação estabelecida no Centro entre o formal e o diversificado, inclusive, pela separação dos prédios e turnos de revezamento para o atendimento. Segundo Coelho (2009), havia uma clara separação das atividades escolares das demais oferecidas pelo Centro no que denominamos, atualmente, como contraturno. Nesse sentido, a autora aponta a dissociação da integração necessária em uma proposta de educação integral.

Ainda segundo Coelho (2009), a proposta de Anísio visou ao desenvolvimento de uma concepção de educação integral para formar as classes populares para a sociedade em ascensão. Para alcançar tal objetivo, a extensão do tempo escolar era fator fundamental. Os ideais ambiciosos e inovadores de Anísio transitavam em meio a uma sociedade industrial em ascensão, contexto no qual, ao nosso olhar, uma escola pública da dimensão do Centro Carneiro Ribeiro era uma inovação sem precedentes, mesmo com todos os limites apontados na sua concepção de educação integral.

Outro ponto interessante nessa experiência foi o aspecto econômico para a construção dos espaços. Uma das estratégias adotadas por Anísio Teixeira foi o revezamento de grupos de alunos, visto que a estrutura completa do Centro Carneiro Ribeiro só se efetivou em 1962,

como nos mostra Teixeira:

A fim de tornar êsse tipo de escola mais econômico, projetou-se cada conjunto para 4.000 alunos, compreendendo quatro escola-classe, para mil alunos cada uma, em dois turnos de 500 - ou seja, com doze salas de aula, no mínimo - e uma escola-parque, com pavilhão de trabalho, ginásio, pavilhão de atividades sociais, teatro e biblioteca para os referidos 4.000 alunos em turnos de 2.000 pela manhã e 2.000 à tarde, e ainda edifícios de restaurante e de administração (TEIXEIRA, 1962, p. 24).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, apesar da sua magnitude, também esbarrou em um dos grandes entraves das políticas contemporâneas de educação integral e tempo integral, o econômico. Teixeira (1962) nos mostra que uma proposta de escola de tempo integral precisa de investimentos efetivos para dispor de uma infraestrutura suficiente e digna aos educandos e que contribua para o exercício de uma formação plena.

Para Coelho (2009), foi com Anísio Teixeira, em 1950, que se deram as primeiras iniciativas na construção de uma escola pública de tempo integral que objetivava uma formação completa/integral, daí o reconhecimento desse educador no cenário da educação pública de qualidade, da educação integral e de tempo integral. Entretanto, a notória experiência de Anísio Teixeira não se difundiu no sistema educacional brasileiro.

Ainda nesse período dos anos de 1950 e 1960, os movimentos de educação popular e libertária, em busca de uma educação emancipatória, ressurgem no cenário da educação brasileira. Seus princípios eram respeito, liberdade, diálogo e o reconhecimento de que a escola não é a única instituição social capaz na formação dos educandos, bem como o reconhecimento de outras experiências educativas ligadas ao campo da educação não-formal. Para essa perspectiva, a educação precisa levar o sujeito à sua liberdade e emancipação.

Ainda na segunda metade do século XX, ressurgem as correntes progressistas de educação. Os anos 1950 foram marcados por intensa agitação política e social no País, instigada pelo sentimento de esperança e renovação, assim como pelas campanhas de educação de jovens e adultos, principalmente do meio rural. Nesse contexto, ressaltamos as contribuições do professor Paulo Freire, em 1960, com os movimentos de educação popular.

Segundo Leite, Carvalho e Valadares (2010), esse movimento teve como base a luta por uma educação de direito e que integrasse os comumente excluídos do sistema educacional, pois este não considerava seus saberes e cultura, nem tampouco os articulava com a dimensão política da educação.

Segundo os mesmos autores, em 1958, na ocasião do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, ao proferir discurso no seminário regional, em Pernambuco, em

preparação para o congresso, Paulo Freire defendeu a importância do discurso e do diálogo nas aulas, demonstrou a importância das metodologias e do papel social e político que precisava ser assumido por educadores e educandos. O pensamento de Freire pode ser sintetizado da seguinte forma:

Em síntese, Freire propõe uma educação enraizada na realidade social, política e econômica, com uma metodologia voltada ao diálogo que leve o homem a refletir sobre sua situação e si mesmo. Aponta a importância de uma educação que promova nos estudantes a conscientização da realidade para efetivar transformações. Essa educação é fundamentada no diálogo, na liberdade, na democracia e na justiça (LEITE; CARVALHO; VALADARES, 2010, p. 36)

Dentre os princípios da educação defendida por Freire (1996) estava o respeito, criticidade, diálogo, valorização das experiências do educando e de sua realidade, educação para a emancipação e autonomia, dentre outros, influenciaram significativamente os movimentos que emergem nesse contexto, em busca de uma educação que articulasse as experiências dos sujeitos e os saberes necessários para sua consciência social e política.

Sem o objetivo de nos aprofundarmos nos movimentos de educação popular, mas, de extrair as suas ideias centrais, que podem contribuir com a temática da educação integral na história de nossa educação, podemos organizá-los cronologicamente, segundo Leite, Carvalho e Valadares (2010), da seguinte maneira:

Quadro 5 – Movimentos de Educação Popular

Movimento de Cultura Popular – MCP	Mai 1960
Campanha De pé no chão também se aprende a ler	Fev. 1961
Movimento de Educação de Base – MEB	Mar. 1961
Centro Popular de Cultura – CPC	Abr. 1961

Fonte: adaptado de Leite, Carvalho e Valadares (2010).

Esses movimentos tinham em comum a afirmativa de que seus objetivos não podiam ser atingidos, exclusivamente, pela escola formal; para isso, era necessário a interação com diferentes experiências educadoras. Para Leite, Carvalho e Valadares (2010), se recorrermos ao exemplo do MCP, veremos que ele estava organizado da seguinte maneira:

No final de 1962, o MCP já contava com quase 20.000 alunos divididos em mais de seiscentas turmas, distribuídos entre duzentas escolas isoladas e grupos escolares; uma rede de escolas radiofônicas; um centro de artes plásticas e artesanato, com cursos de cerâmica, tapeçaria, tecelagem, cestaria, gravura e escultura; uma escola para motoristas-mecânicos; cinco

praças de cultura, com bibliotecas, cinema, teatro, música, orientação pedagógica, recreação e educação física; um Centro de Cultura que oferecia cursos de corte e costura e alfabetização; círculos de cultura; uma galeria de arte e um grupo teatral (LEITE; CARVALHO; VALADARES, 2010, p. 31).

Entendemos a perspectiva dos movimentos de educação popular enquanto busca de uma educação para o desenvolvimento das diferentes dimensões do sujeito, que a ele possibilite meios críticos para a intervenção e análise de sua realidade, consciência política e autonomia. Essa perspectiva somente seria alcançada por meio do respeito aos saberes dos educandos e da valorização de experiências para além da escola, como em bibliotecas, teatros, reuniões e outros. É nessa perspectiva que encontramos imersa a questão da educação integral.

Essas experiências em busca de uma educação popular lutavam contra a ideologia desenvolvimentista da época, em que a pobreza era entendida como sinônimo de subdesenvolvimento do Brasil. Assim, a educação, no quadro economicista, tinha papel fundamental para o avanço do Brasil. O Estado, sustentado pelas teorias da CEPAL¹¹, considerava-se como Instituição superior:

A preocupação com uma política econômica que objetivasse a superação do subdesenvolvimento no pensamento cepalino irá repousar numa concepção de Estado como uma instituição situada acima da sociedade, ou seja, das relações de classe e dotado de uma racionalidade própria (OLIVEIRA, 2015, p. 73).

A industrialização, de acordo com Oliveira (2015), era tida como chave para a superação do subdesenvolvimento e do atraso econômico do País, e o Estado era a instituição responsável pela infraestrutura e incentivos necessários aos industriais. Se a industrialização e o economicismo eram as palavras de ordem desse momento histórico, a educação precisava responder a tais expectativas; daí a necessidade de uma escola que formasse para os postos de trabalho industrial.

O cenário político dos anos 1950 e 1960 levaram à aproximação do pensamento de dois educadores, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, além da intensificação e retomada dos movimentos de educação em correntes emancipadoras, como os movimentos de educação popular e a obra de Freire, dentre outros intelectuais. Ambas as perspectivas foram

¹¹ Comissão Econômica para América Latina e Caribe – CEPAL. Surgiu em 1948, como um comitê das nações Unidas. Teve como objetivo o resgate das economias americanas devastadas pelos efeitos da Segunda Guerra Mundial. Se constituiu também em uma agência difusora da teoria do desenvolvimento desenvolvida pelos EUA e Europa após a Segunda Guerra. Os pressupostos da CEPAL influenciaram diretamente o governo e a economia de países como o Brasil (OLIVEIRA, 2015, p. 68, 69).

interrompidas pelo golpe de 1964 e o exílio político desses intelectuais. Movimentos em busca da EI serão revividos com o processo de redemocratização do Brasil, a partir dos anos de 1980.

2.3.2 Experiências de Educação Integral e(m) Tempo Integral de 1980/1990 na redemocratização do Brasil

Após o regime militar, no retorno ao Brasil, Darcy Ribeiro foi eleito vice-governador do Rio de Janeiro, junto a Leonel Brizola no governo, na década de 1980. Dentre as suas medidas, idealizou o I Programa Especial de Educação – I PEE, sendo o seu pilar a melhoria da educação no estado.

Segundo Coelho (2009), sob a inspiração da obra desenvolvida por Anísio na Bahia, Darcy Ribeiro idealizou, na década de 1980, os CIEPs projetados pelo arquiteto Oscar Niemeyer. De acordo com os dados da autora, foram criados cerca de 500 prédios escolares que ofereciam atividades em horário integral, com o objetivo de proteção e assistência às crianças de camadas populares, socialmente vulneráveis. Para Maurício (2007), os CIEPs foram projetados para atender em turno único a cerca de 600 crianças e 400 jovens. Quanto às atividades desenvolvidas nos CIEPs,

Durante o dia, os alunos deveriam ter, além das aulas curriculares, orientação no estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso à leitura de livros e revistas na biblioteca, de vídeos na sala para esse fim e participação em eventos culturais (MAURÍCIO, 2007, p. 2).

Das críticas aos CIEPs, enumeram-se as voltadas a uma visão assistencialista da instituição, aos altos custos econômicos para a continuidade da proposta, à desarticulação das atividades, dentre outras. Assim como destacamos quanto ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro, os CIEPs representaram uma grande obra em defesa da escola pública de horário integral, com um padrão de infraestrutura monumental para atender à sua concepção de educação integral, voltada para a educação formal aliada à saúde, esporte, lazer e proteção social.

Segundo Maurício (2007), a experiência dos CIEPs foi interrompida pela descontinuidade das políticas públicas, a partir da eleição de Moreira Franco, em 1987, o qual não garantiu recursos necessários à manutenção do horário integral das escolas, causada, também, pela mudança partidária da prefeitura da época. Ainda segundo o autor, em 1991, com a eleição de Leonel Brizola para o segundo mandato, Darcy Ribeiro recuperou os antigos

e construiu novos CIEPs, com a ampliação das vagas; entretanto, a experiência foi, mais uma vez, interrompida em 1995, pela transição de governo.

Além dos CIEPs, outras experiências podem ser citadas, como o Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC, que foi desenvolvido entre 1983 e 1993, no estado de São Paulo, e tinha como objetivo primordial o financiamento de experiências na ampliação do tempo desenvolvidas nos municípios, sem a interferência na gestão. De acordo com Santos (2009), o PROFIC funcionou em parceria com ambientes externos e privados existentes na comunidade. Foi encerrado em 1993, alvo de inúmeras críticas, das quais destaca-se o assistencialismo em detrimento da função educativa e pedagógica da escola.

Além do PROFIC, citamos, também, os Centros Integrados de Apoio à Criança – CIACs, na década de 1990, de alcance nacional, no governo Fernando Collor. Segundo Santos (2009), essa experiência integrou educação, saúde e proteção social, as quais faziam parte do Programa Nacional de Atenção Integral ao Adolescente – PRONAICA. Com a transição para o governo Itamar Franco a partir da renúncia de Collor¹², os CIACs foram transformados em CAICs – Centros de Atenção Integral à Criança.

Conforme Santos (2009), até o início de 1995, havia cerca de 145 CAICs, descaracterizados e entregues às administrações estaduais e municipais e transformados em escolas de turnos. Essas medidas foram impulsionadas no Brasil, a partir da década de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com a reforma do Estado e as políticas de descentralização imersas na lógica neoliberal.

Existem muitas outras experiências, mais recentes, a serem citadas no contexto da educação integral e tempo integral, como a dos Centros Educacionais Unificados – Ceus, em São Paulo; a de Palmas, TO; a escola de tempo integral de Santarém, PA; dentre outras, de significativa importância para o tema. Não nos deteremos nessas experiências, pois nosso foco foi traçar um quadro inicial, mais voltado para as contribuições de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, devido à influência dos seus ideais na proposta do PMED e, conseqüentemente, das escolas de tempo integral em Belém, como veremos na próxima seção.

No contexto das experiências analisadas, a partir de 1980, com o período de redemocratização, as normativas que analisaremos no próximo item trazem elementos importantes para a discussão.

¹² Governo Collor (1990-1992), fortemente marcado por escândalos institucionais e políticos, que culminou na aprovação do processo de impeachment.

2.4 EDUCAÇÃO INTEGRAL, TEMPO INTEGRAL E CONCEPÇÕES NAS LEGISLAÇÕES BRASILEIRAS

A partir da década de 1980, com a redemocratização do Brasil, uma nova legislação começa a ser definida, inclusive, no contexto educacional. A partir disso, as análises desta seção buscam as concepções presentes no direito à educação integral e tempo integral. Vale destacar que esses termos podem não aparecer em determinadas leis; contudo, a investigação se centra em encontrar elementos que nos conduzam a perspectivas que se associem ao tema em estudo.

Para isso, os documentos analisados foram: Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do adolescente – ECA (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação – PNE 2001 (BRASIL, 2001); o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE 2007 (BRASIL, 2007a), a partir da Portaria 17/2007 que instituiu o PMED e o Decreto 6253/2007 do Fundeb; o Decreto nº 6.024 – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007b); Plano Nacional de Educação – PNE 2014 (BRASIL, 2014) e a Portaria nº 1.144 do Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016).

A CF promulgada em 5 de outubro de 1988 se constituiu em um marco na história do Brasil, simbolizando o rompimento com o regime autoritário instalado no período de 1964-1985. O artigo abaixo apresenta uma contribuição para o debate:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, art. 6º).

A educação, na CF, é um dos primeiros direitos sociais do indivíduo e matéria fundamental de um país em construção democrática, após um longo período de ditadura. A saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, entre outros, também compõem uma gama de direitos conquistados, cuja oferta à população é de dever do Estado, impreterivelmente. Entretanto, esses direitos são negados, cotidianamente, nos postos públicos de saúde, na falta de atendimento educacional e no aumento da violência e da vulnerabilidade de crianças e jovens, principalmente, das classes trabalhadoras.

Essa negação histórica dos direitos sociais definidos pelo artigo em exame nos permite olhar para a concepção oficial de educação integral como uma forma de suprir os

direitos sociais não garantidos pelo Estado neoliberal, transformando as escolas em pontos de oferta de diferentes serviços, como os de saúde, proteção, lazer, cultura etc. É nessa perspectiva de atendimento que, de certa forma, se enquadram determinadas ações da concepção do PMED, como já discutimos nos primeiros itens desta seção.

Ainda sobre a CF, no **Capítulo III: Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I Da Educação:**

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento** da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205, grifo nosso).

Um dos objetivos da educação, na CF, é o **pleno desenvolvimento da pessoa**. Entendemos que a plenitude do desenvolvimento do sujeito corresponde à educação nas suas mais diversas potencialidades e dimensões na vida, aliadas a aspectos que lhe permitem o ingresso no mundo do trabalho, bem como o exercício da sua cidadania. Essas dimensões correspondem ao que compreendemos como uma perspectiva de educação integral, ou seja, um direito público definido em nossa Carta Magna.

No artigo 205, há o reconhecimento da educação como um dever, primeiramente, do Estado, o que representa o direito público à educação. Além disso, o mesmo artigo dispõe sobre a garantia desse direito, em colaboração com a sociedade, o que serviu como aporte a políticas que se apoiam na colaboração para a consecução de espaços, recursos e pessoas, em detrimento da responsabilidade do Estado. A exemplo disso, trazemos, mais uma vez, a concepção de responsabilidade da sociedade alçada pelo PMED, apoiado nas parcerias com a sociedade civil.

Ainda nesse documento, encontramos o artigo 214, que trata da elaboração do PNE na educação brasileira:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I – Erradicação Do analfabetismo

II – Universalização do atendimento escolar;

III – melhoria da qualidade do ensino;

IV – Formação para o trabalho;

V – promoção humanística, científica e tecnológica do país;

VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988, art. 214, grifo nosso).

Nesse trecho, a elaboração do PNE decorrente da CF deve primar por buscar essas seis grandes ações presentes no artigo 214. Os incisos IV e V, mais uma vez, remetem à perspectiva da educação integral, o que dá indícios do caráter educacional que deve ser alçado pelos documentos posteriores.

A próxima norma em análise, o ECA de 1990, se constituiu em um marco legal na garantia dos direitos fundamentais da criança e do adolescente no Brasil. Desse documento, temos:

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

[...] Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao **pleno desenvolvimento** de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho

[...] Art. 58. No processo educacional respeitarse-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da união, estimularão e facilitarão a destinação de **recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude** (BRASIL, 1990, grifo nosso).

No artigo 3º do ECA, título I, garante-se à criança e ao adolescente o desenvolvimento físico, mental, espiritual e social. Essas dimensões nos mostram a perspectiva de uma educação integral, como já assegurava a CF. Além disso, no artigo 53, é retomada a questão do pleno desenvolvimento, enquanto função precípua dos processos educativos.

Já no artigo 58, temos um complemento ao pleno desenvolvimento, representado pelos valores culturais, artísticos e históricos. E, para a garantia dessas dimensões, o artigo 59 delega aos municípios, com o apoio da União, a responsabilidade por recursos e espaços destinados a tais atividades, incluindo as de esporte e lazer.

O ECA nos fornece elementos sobre o que denomina de pleno desenvolvimento, aliado à perspectiva de proteção da criança e do adolescente. O documento reconheceu a responsabilidade do Estado na criação e disponibilização de espaços adequados, que favoreçam as atividades que constituem esse pleno desenvolvimento, como as de esporte e lazer.

Já em 1996 com a LDB 9394/96, se reforça o que já foi definido na CF e no ECA:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, art. 2º).

O artigo 2º corroborou com o já disposto na CF sobre o **pleno desenvolvimento do educando**, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Vejamos o que a LDB acrescenta ao tema, no artigo 34:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos 4 (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, art. 34).

O artigo 34 da LDB trouxe o termo **tempo integral** ao se referir à extensão do tempo escolar no ensino fundamental, deixando-o a critério dos sistemas de ensino. Mais adiante, lemos no artigo 87:

É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.
 § 5º 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, art. 87).

A LDB reconheceu e trouxe o termo **tempo integral** para designar uma jornada escolar superior às 4 hs obrigatórias diárias do ensino fundamental, o que será melhor definido com o decreto do Fundeb, abordado mais adiante neste texto. Extraímos daí que uma política pública efetiva, que objetivou a extensão do tempo escolar, somente se iniciou em 2007 (11 anos após a referida lei), por meio do PMED. Isso demonstra os passos ainda tímidos para alcançarmos o que dispõe a LDB.

Mais adiante nas legislações brasileiras, temos o PNE 2001, que também faz referência à temática em estudo:

Objetivos e prioridades – 1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. Essa prioridade inclui o necessário esforço dos sistemas de ensino para que todas obtenham a formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna. O processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo. **Prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas** (BRASIL 2001, grifo nosso).

No PNE, é estabelecida uma prioridade de atendimento para as crianças oriundas das camadas sociais mais vulneráveis, para a educação infantil e o ensino fundamental, como forma de justiça social. Essa limitação no atendimento para uma parcela da população, de certa forma, reduziu o que já foi disposto na CF, art. 205, e na LDB, art. 2º, os quais tratam da educação e do pleno desenvolvimento como direito de todos.

Vejamos como os objetivos e metas do PNE 2001 traduziram essa concepção:

Objetivos e metas [...]

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

Nesses objetivos, encontramos o reconhecimento de que a expansão da escola de tempo integral no Brasil exigiria a ampliação do número de funcionários, o que demandará uma organização administrativa/financeira diferente da comumente pensada para a escola de tempo parcial. Para isso, seria necessário que o PNE tivesse levado a uma ampla política de educação de tempo integral nos estados e municípios, entretanto, o que vivenciamos foi o engessamento desses objetivos e metas pelo veto presidencial ao financiamento das ações previstas.

Segundo Menezes (2009), a educação integral e o tempo integral, assim como outras ações, foram inteiramente prejudicados pelo veto presidencial, haja vista a falta de garantia dos recursos necessários para a sua consecução. Como forma de executar as metas não realizadas pelo PNE 2001, o PDE 2007 veio operacionalizar as demandas educacionais previstas, dentre elas, as relacionadas ao tema da educação integral e tempo integral.

O PDE foi lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007, contendo o Decreto nº 6.094 – Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (BRASIL, 2007a, 2007b), o qual, segundo Saviani (2007), é o carro chefe do PDE. Ou seja, o Decreto 6.094 é o seu ordenamento jurídico. O Plano de Metas foi uma conjugação de esforços e responsabilidades pelos entes federativos e sociedade civil para a melhoria da educação.

O PDE foi apresentado à sociedade como um plano executivo para os objetivos e metas do PNE 2001, partindo do diagnóstico deste. Para isso, o PDE engloba de mais de 40 ações, dispostas em programas para toda a educação básica, superior, profissional e

alfabetização.

Para Moll (2012), no contexto do PDE, o lançamento do PMED é considerado fundamental para o encaminhamento de uma agenda nacional de educação integral e tempo integral no País. Os princípios da política de tempo integral traduzida pelo PMED foram expressas no Plano de Metas, como pode ser visualizado no Quadro 6:

Quadro 6 – Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação e PMED

Plano de metas	PMED
VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;	Ampliação da jornada escolar para tempo integral
VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;	Atividades complementares no contraturno
XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;	Ação intersetorial
XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;	Fortalecer a relação escola – comunidade
XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;	Território educativo
XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;	Território educativo /ação intersetorial

Fonte: adaptado de Brasil (2007a).

O quadro apresenta os princípios definidos no Plano de Metas, os quais se traduzem nos conceitos basilares do PMED, enquanto uma ação do PDE. Nesse sentido, a tempo integral se relaciona com a ampliação do tempo escolar, na promoção de atividades diversas e no incentivo a parcerias e projetos externos à escola.

Dessa forma, no contexto do PDE temos instituído o PMED pela portaria intersetorial 17/2007 – MEC, com vista a executar os princípios já definidos no Plano de metas: “Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007c). Assim, a Portaria em questão regulamenta a ampliação da jornada escolar, por meio da proteção integral e o oferecimento de atividades diversificadas nesse tempo integral a se

desenvolver por meio da macropolítica do PMED.

Na Portaria 17/2007 que instituiu o PMED e que constantemente nos referimos neste texto, é possível analisar o conceito de educação integral vinculado a presença de um contraturno escolar em que devem ocorrer as diferentes atividades, em que se vincula o conceito de desenvolvimento de uma educação integral. Assim, nessa concepção o tempo escolar aparece como requisito para o desenvolvimento da educação integral pretendida pelo Programa.

Ainda no contexto do PDE, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb foi regulamentado pela Lei 11.494 e pelo Decreto 6.253 (BRASIL, 2007d), e integrou uma das ações previstas pelo PDE. A instituição do Fundeb trouxe contribuições importantes sobre a jornada de tempo integral e sua extensão para a educação básica, representando um avanço na legislação sobre o tema. Assim,

Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares (BRASIL, 2007d, art. 4º).

Dessa definição, pelo Fundeb, temos o reconhecimento da educação básica em tempo integral como o tempo mínimo de 7 hs diárias de atividades. Nessa compreensão, houve a definição da jornada mínima para o funcionamento do tempo integral. Nesse sentido, como também já evidenciado por Menezes (2012), as experiências de jornada escolar inferior a essa carga horária não se configuram como tempo integral, mas, como jornada ampliada.

Além dessa definição, o Fundeb diferenciou o financiamento para o tempo integral¹³, o que, mesmo com todos os limites do financiamento, nos mostrou que é preciso pensar a escola de tempo integral de forma diferente da escola de tempo parcial, inclusive pelo aumento de destinação de recursos, uma vez que, o aumento da jornada escolar precisará de mais profissionais, refeições, espaços, dentre inúmeros outros fatores.

No PDE, mais especificamente no decreto 6253/2007 e na Portaria 17/2007 é possível verificar a substituição do termo escola de tempo integral presente no PNE 2001 por educação de tempo integral e que pode ser desenvolvida para além dos espaços da escola. Isso de certa forma amplia a extensão da jornada escolar para a totalidade da educação básica e abre

¹³ Uma discussão mais específica sobre o Fundeb e o financiamento da educação de tempo integral pode ser vista em Menezes (2012).

caminho para o estabelecimento de parcerias, espaços e ações externas a escola de tempo integral. Ou seja, o tempo integral não necessariamente será desenvolvido nos espaços da escola.

Em 2010, temos o Decreto 7.083 que complementa a regulamentação do PMED e da jornada de tempo integral definida pelo Decreto do Fundeb:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais (BRASIL, 2010)

No âmbito do Decreto 7.083 /2010 temos regulamentado a jornada mínima que deverá ser desenvolvida pelas escolas participantes do PMED, já definida pelo Fundeb de 7 horas diárias. Além disso, o Decreto em questão reafirma as diferentes atividades a serem desenvolvidas no contraturno escolar, que não necessariamente precisam ocorrer no espaço da escola, já que há a possibilidade de parcerias com os setores da sociedade.

O disposto pelo Decreto 7.083/2010 que regulamentou a jornada mínima a ser desenvolvida pelo PMED, foi um dos caminhos percorridos que antecedeu a aprovação histórica de uma meta específica sobre educação integral e(m) tempo integral no PNE 2014.

No percurso histórico, o PNE 2014, com vigência de 2014 a 2024¹⁴, significou uma conquista dos movimentos educacionais, visto que foi aprovado sem vetos ao financiamento da educação, ao contrário do Plano de 2001. Além disso, segundo Saviani (2014), o novo PNE é uma ferramenta para a garantia da continuidade das ações educacionais, dado ao seu caráter de plano de Estado, assegurado pela emenda 59/2009 (BRASIL, 2009). O Plano é composto por 20 metas, subdivididas em estratégias que abrangem a educação básica, suas

¹⁴ Vale destacar que as reflexões sobre o PNE ora realizadas se referem à construção, aprovação e execução do plano até 17 de abril de 2017, data de afastamento da Presidenta Dilma Rousseff pelo processo de impeachment. As medidas tomadas pelo atual governo e a descontinuidade de ações não serão alvo desta etapa do trabalho.

modalidades e a educação superior.

Ainda sobre o disposto no PNE 2014, ele levou à elaboração dos planos estaduais e municipais como via de acesso aos Programas Federais, por meio do Plano de Ações Articuladas – PAR e como exigência presente no PNE:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta (BRASIL, 2014, art. 8º).

Dentre as 20 metas do PNE, destaca-se a meta 6, fundamental para este trabalho: “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, p. 28). Essa meta deveria integrar os planos municipais e estaduais de educação, atrelada a estratégias para a ampliação da educação de tempo integral, o que necessitará do fortalecimento e efetivação do regime de colaboração.

Sobre o regime de colaboração, para Cury (2002b), esse modelo representa um avanço significativo para a descentralização, oposta à tradição centralizadora e às decisões verticais fortemente presentes na história do Brasil. Entretanto, ainda para o autor, a lacuna do que vem a ser o regime de colaboração pode ser considerada como um dos principais obstáculos na constituição de um sistema articulado: “outro óbice importante, até agora, para efeito de um sistema articulado nos fins e cooperativo nos meios e nas competências é a ausência de uma definição do que vem a ser o regime de colaboração” (CURY, 2002b, p. 173).

A expansão da educação de tempo integral como meta nacional precisará da articulação entre os entes federativos e do fortalecimento da união nos aspectos financeiros, técnicos, infraestruturais, dentre outros, para que os estados e municípios possam ter condições reais de expansão da ampliação do turno no fortalecimento da escola, do seu interior e de práticas significativas.

Esta discussão, segundo Cavaliere (2010), perpassa pela necessidade de implantação de um sistema público de educação, com fortalecimento e presença mais marcante da União, diante dos programas e políticas educacionais. Além disso, sobre a responsabilidade do PMED pelos municípios, conforme o desenho do regime de colaboração, a autora destaca a realidade das políticas públicas quando entram na esfera local, em que, muitas vezes, ficam subordinadas a questões políticas de governo.

O documento sobre as 20 metas do PNE (BRASIL, 2014) apresenta o PMED como

umas das possibilidades de atender à meta 6. Ressalta, ainda, que para a expansão é preciso contar com esforços coletivos entre os entes federados, seus sistemas de ensino, organizações sociais e não-governamentais, da comunidade escolar e sociedade civil. Isso mostra uma tendência para a responsabilização da sociedade e de organizações para a educação de tempo integral, por meio de parcerias com o setor privado. Assim, a gestão é entendida como uma responsabilidade mútua entre os entes federativos e os cidadãos, como consta, também, no plano anterior. Segundo Moll (2012), o PNE representa uma possibilidade concreta de romper com os ciclos de exclusão pelo sistema escolar no Brasil.

Para Cavaliere (2014), tanto o PNE 2001 quanto o atual reforçam uma concepção de educação de tempo integral, por meio de atividades diversas no contraturno, que podem ou não ser realizadas no espaço da escola. Ainda para a autora, o plano reforça as parcerias que devem ser firmadas entre escola e organizações diversas. Isso deixa margem para, nos planos estaduais e municipais, essa concepção ser utilizada como modelo nacional.

Com a transição governamental indireta de 2016, uma série de mudanças são traçadas em todos os setores. Nesse contexto, o PMED é extinto e substituído pelo Programa Novo Mais Educação, instituído pela Portaria nº 1.144 (BRASIL, 2016). Dentre as principais mudanças, está a focalização nas atividades de português e matemática e a opção pela carga horária de 5 ou 15 hs semanais, segundo a normativa,

As escolas que aderirem ao plano de 5 horas de atividades complementares por semana realizarão 2 atividades de acompanhamento pedagógico, sendo: 1 de acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa, com 2 horas e meia de duração e 1 de acompanhamento pedagógico de Matemática, com 2 horas e meia de duração. As escolas que ofertarem 15 horas de atividades complementares por semana realizarão 2 atividades de acompanhamento pedagógico, sendo: 1 de Língua Portuguesa com 4 horas de duração e 1 de Matemática, também com 4 horas de duração, totalizando 8 horas. Realizarão também 3 atividades de livre escolha dentre aquelas disponibilizadas no sistema PDDE Interativo e no sistema de monitoramento, a serem realizadas nas 7 horas restantes (BRASIL, 2017, p. 8).

Na portaria em análise, temos o direcionamento da ampliação da jornada para o alcance dos índices nacionais de qualidade. Para isso, o foco é o acompanhamento pedagógico em português e matemática. Há a introdução de uma concepção que privilegia a perspectiva do reforço escolar na ampliação da jornada. Enquanto o PMED caminhava entre diferentes acepções do conceito de educação integral, o Novo Mais Educação assume um papel direcionado ao alcance da qualidade mensurada.

Outra questão é a carga horária da ampliação do Novo Mais Educação, que, segundo as orientações citadas, pode ser de 5 ou 15 hs semanais, conforme a indicação da escola.

Assim, na opção de 5 hs diárias, a escola pode organizar a melhor forma de atendimento das turmas nas atividades de língua portuguesa e matemática, de modo que atenda duas horas e meia para cada. Essa carga horária pode ser organizada em dois dias semanais no contraturno, com uma hora de extensão diária ou em outros arranjos da instituição educativa.

Essa primeira opção de jornada retrocede no que já havia sido definido pelo PMED quanto à jornada igual ou superior a 7 hs diárias, e o decreto do Fundeb. Além disso, é uma das saídas encontradas pelo MEC para não solucionar os problemas de espaço das escolas, uma vez que elas não precisam mais, obrigatoriamente, introduzir o contraturno, assim como as atividades (português e matemática) podem ser realizadas em salas de aula.

Mesmo na carga horária de 15 hs semanais, 8 hs são destinadas à língua portuguesa e à matemática, sendo 4 hs para cada. As 7 hs restantes podem ser preenchidas por atividades complementares, no limite de 3 áreas de cultura/artes; esporte e lazer. A organizações da jornada diária de atividades ficam a critério da escola.

Com a introdução do Novo Mais Educação, houve, oficialmente, o encerramento de uma concepção de educação integral e tempo integral que esteve presente nas redes de ensino desde 2007/2008. Dessa forma, a análise empreendida neste texto sobre o objeto de estudo tem como referência a primeira versão do PMED, que passou a se constituir como um marco histórico nas políticas de ampliação do tempo escolar.

A partir das discussões realizadas nesta seção, faremos uma síntese dos principais pontos levantados pela revisão da literatura e pelas nossas análises.

2.5 EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: CONCEITO (S) EM DEBATE

O conceito de educação integral e tempo integral no pensamento educacional brasileiro se mostrou complexo, dadas as diferentes concepções e intenções presentes. Consideramos, em voga, duas grandes linhas de pensamento, não necessariamente antagônicas ou convergentes, mas, complementares em suas discussões.

A primeira é composta pelos autores que comungam com os fundamentos da concepção oficial representada pelo PMED como a política nacional de educação integral, a partir de seus principais conceitos, como educação integral, tempo integral, território educativo, intersetorialidade, parcerias etc., sendo a escola um dos elementos formativos, já que os espaços da cidade e da comunidade devem ser integrados à instituição educativa.

Na segunda linha de pensamento, estão as análises que partem da concepção oficial do PMED, a partir do questionamento dessa perspectiva, em busca da construção de um conceito

de educação integral voltado para o fortalecimento da instituição escolar e dos seus sujeitos, para uma formação crítica emancipadora, em uma escola de tempo integral que seja planejada no sentido pedagógico, filosófico e físico para tal proposta.

Nossa defesa caminha em direção a essa segunda matriz de pensamento sobre o tema, sem desconsiderar a contribuição trazida pelo PMED, enquanto política ampla que colocou novamente em pauta nos estados e municípios a preocupação com a ampliação do tempo escolar nas escolas públicas brasileiras. Diante desse passo inicial do PMED, percebemos que muito ainda precisamos caminhar.

Esse debate contemporâneo é polissêmico e, segundo nossas compreensões, a partir desta seção, agrupamos algumas dessas expressões, constantemente usadas na literatura, na legislação, nos discursos oficiais etc. como pode ser observado no Quadro 7.

Essas expressões nos fornecem significados sobre as propostas implementadas de ampliação do tempo escolar, vale lembrar, que podem haver outros termos e significados diferentes utilizadas no debate educacional sobre o tema.

Quadro 7 – A polissemia no debate educacional sobre educação integral e tempo integral

EXPRESSÃO	SENTIDO
Educação integral	Proposta de formação completa que envolve todas as dimensões do sujeito para sua emancipação crítico emancipadora
Educação em tempo integral	Proposta educativa que se desenvolve em tempo integral
Educação integral em tempo integral	Proposta de educação integral que se desenvolve em tempo integral
Tempo integral	Tempo escolar igual ou superior a 7 hs diárias de atividades na escola ou sob a sua responsabilidade, segundo a LDB 9394/96 e o Decreto 6.253 /07 Fundeb
Jornada ampliada	Ampliação inferior às 7 hs diárias

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Além da polissemia, o debate está historicamente imerso em disputas ideológicas, correntes filosóficas e propostas de educação que tiveram a perspectiva de educação integral em seus contextos. Assim, partimos das décadas de 1920 e 1930, por apresentarem uma efervescência de concepções econômicas, políticas e sociais em consolidação, nas quais estava imersa a perspectiva da educação integral. Um dos marcos desse período foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Essas concepções e seus significados foram sintetizadas em:

- a) **perspectiva libertária:** dentre os princípios estava a educação sem separação por

sexos ou classe social, o ensino livre de dogmas (racionais e integrais) e, principalmente, o respeito à liberdade. Todas essas características buscavam a crítica e superação da escola tradicional, estatal ou confessional, por meio da educação crítica e emancipadora, para a revolução social;

b) **perspectiva integralista:** segundo Coelho (2004), a Ação Integralista Brasileira, representada pelo político conservador Plínio Salgado, disseminou uma concepção de educação integral cujas bases eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina. A formação integral defendida por essa concepção estava baseada na tríade Deus, pátria e família, e a educação possuía três aspectos fundamentais: o físico, o intelectual e o cívico. Assim, o papel da educação integral era servir ao Estado, para a manutenção das estruturas sociais vigentes, bem como a manutenção da ordem mediante a disciplina;

c) **perspectiva liberal / pragmatista (Anísio Teixeira):** a formação completa do aluno deve levá-lo ao “ser civilizado”, com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento econômico do país. Essa visão sustentou a concepção de educação integral ou de formação completa defendida por Anísio Teixeira no contexto de 1920 e 1930. A educação integral, por meio de atividades diversas, na extensão do tempo escolar e na renovação dos métodos considerados tradicionais, deve proporcionar aos alunos(as) considerados(as) mais “vulneráveis” as possibilidades de inserção no mundo do trabalho, assim como proteção contra a vulnerabilidade social à qual estão expostos.

Os movimentos de base dessa concepção estão ancorados em ideias escolanovistas e neoescolanovistas e tiveram sua experimentação no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que se constitui como uma referência importante em escola pública de tempo integral. Além disso, essa concepção tem grande influência na formatação de políticas de educação integral e tempo integral na atualidade;

d) **perspectiva assistencial:** apoiada na concepção de formação integral do indivíduo, atribui ao processo educacional uma gama de funções, dentre as quais se sobressaem as de cuidar, proteger, cultivar hábitos saudáveis, como os de higiene e manutenção de costumes considerados bons e necessários por uma dada sociedade. Essas funções ganham destaque na escola, em detrimento da socialização do saber historicamente acumulado.

Ressaltamos que outras concepções podem ser encontradas na literatura sobre o assunto, dado o vasto campo teórico sobre o tema.

Nesse período, de 1920 a 1932, tivemos experiências ligadas à perspectiva libertária e de cunho conservador dos integralistas. Outras experiências, como as de Anísio Teixeira, na Bahia, em 1950/1960, surgem após o silenciamento, com o Governo Vargas e,

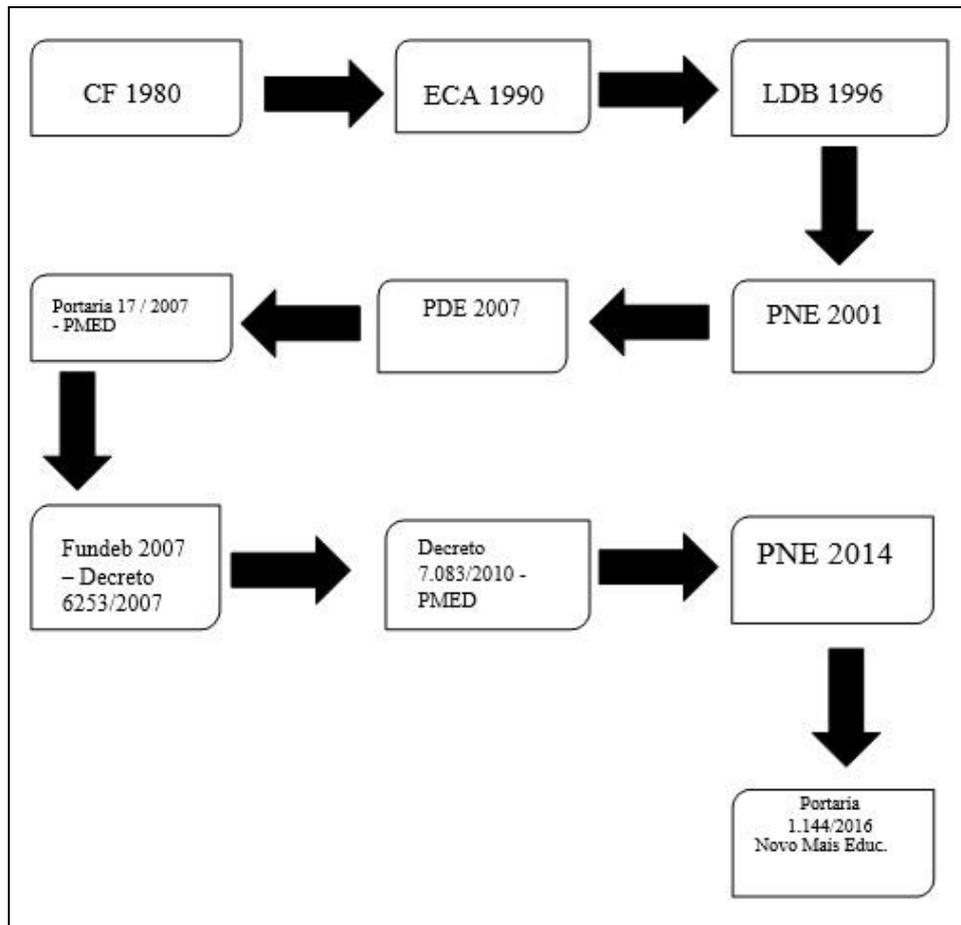
posteriormente, com a redemocratização do Brasil, a partir de 1980, como foi o caso dos CIEPs de Darcy Ribeiro.

As políticas públicas da contemporaneidade mostram a retomada e intensificação da perspectiva do debate acerca da educação integral, a partir desse marco histórico. Essas discussões ressurgiram como forma de promover um padrão de qualidade esperado pelo MEC, por meio da sua política indutora, o PMED, na qual a ampliação do tempo escolar é fator fundamental. A qualidade almejada pela educação integral está ligada à elevação dos padrões de qualidade, mensurados por avaliações externas e como proteção social à vulnerabilidade das crianças e jovens.

A introdução dessa política nacional proporcionou a ampliação e expansão de inúmeras experiências de ampliação do tempo escolar, como no caso de Belém, o que representou um avanço significativo para a pauta da educação integral e do tempo integral. Entretanto, é importante destacar as limitações da concepção oficial disseminada pelo PMED, já discutidas neste texto, como o próprio conceito de educação integral atrelado ao tempo integral.

Outro ponto discutido foram as normativas nacionais e as suas referências sobre o tema em debate, esse caminho pode ser visualizado na Figura 1. Nela, mostramos o caminho da educação integral e do tempo integral na legislação brasileira, com o marco da CF, e seu término, até o momento, com a introdução do Novo Mais Educação e a sua nova concepção oficial.

Figura 1 – Educação integral e tempo integral nas legislações



Fonte: elaborado pela autora, 2017.

As discussões teóricas realizadas sustentarão as lentes para a análise da implementação da escola de tempo integral em Belém, impulsionadas pela meta 6 do PNE e pela concepção oficial do PMED; entretanto, talvez não seja uma política tão inovadora quanto se propõe. Para isso, a busca no passado educacional do município pode revelar indícios do começo de uma proposta de educação integral e tempo integral. Essas e outras reflexões, pretendemos encaminhar na próxima seção.

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL NA RME DE BELÉM: MOMENTOS E MOVIMENTOS

Nesta seção, trataremos, especificamente, das fontes documentais sobre os diferentes momentos experimentados de escolas de tempo integral pela RME até o atual processo de implementação da experiência mais recente de tempo integral em Belém, com o objetivo de captar a formatação assumida por meio das normativas oficiais e a partir das compreensões teóricas sobre o tema da educação integral e tempo integral. Antes de adentrarmos nessa discussão, faremos uma breve caracterização do município de Belém.

3.1 CARCATERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE BELÉM

De acordo com o portal oficial da Prefeitura Municipal de Belém – PMB (www.belem.pa.gov.br), a cidade foi fundada em 12 de janeiro de 1616. Sua economia é baseada nas atividades de comércio e serviços, e possui um considerável número de indústrias ligadas aos ramos da alimentação, naval, metalúrgica, pesca, química e madeireiras. Sua população foi estimada em 1.393.399 habitantes no Censo 2010 do IBGE (BELÉM, c2017b).

Mapa 1 – Brasil



Fonte: <https://www.estadosecapitaisdobrasil.com>.

De acordo com a Lei Municipal nº 7.682, de 5 de janeiro de 1994 (BELÉM, 1994), a cidade de Belém é composta pelos seguintes distritos administrativos: 1º Distrito Administrativo – Mosqueiro – DAMOS; 2º Distrito Administrativo – Outeiro – DAOUT; 3º Distrito Administrativo – Icoaraci – DAICO; 4º Distrito Administrativo – Bengui – DABEN; 5º Distrito Administrativo – Entroncamento – DAENT; 6º Distrito Administrativo – Sacramenta – DASAC; 7º Distrito Administrativo – Belém – DABEL; e 8º Distrito Administrativo – Guamá – DAGUA.

A Escola Rio Maguary se localiza no distrito DAOUT, formado pelas ilhas de Outeiro/Caratateua, Santa Cruz (situada a nordeste da ilha do Outeiro), do Jutuba, Coroinha, Urubuoca ou Paquetá ou Paquetá-Açu, Cotijuba, Tatuoca, dos Papagaios ou Urubuoca ou Jararaca, da Barra ou Patos ou Jararaquinha, Redonda ou Jararaca ou Longa, dos Patos ou Nova ou Mirim, Cruzador, Fortinho, do Fortim ou Barra, ilhas dos Patos, do Cintra ou Maracujá, Marineira ou Combú, Murutura ou Murutucu, Paulo da Cunha ou Grande, Poticarvônia ou Ilhinha e Negra.

Sobre os dados educacionais do Município, a RME, em 2015, possuía cerca de 69 escolas de ensino fundamental nos anos iniciais, segundo os dados do Censo da educação básica (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015a), as quais são administradas pela SEMEC/PMB. Ainda segundo dados do INEP, o IDEB observado nesse mesmo ano no município foi de 4,6, superando a meta projetada, de 4,4 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2015b). Atualmente, as escolas podem funcionar nos turnos da manhã e tarde, e Educação de Jovens e Adultos - EJA no noturno, sendo que ainda temos o período chamado de “intermediário” (em progressiva extinção), que funciona de 11 às 15h, em um pequeno número de escolas.

A partir da caracterização do município em que se encontra a Escola em estudo, organizamos nossa exposição nos próximos itens deste texto de modo que, nas duas primeiras subseções, construímos uma linha histórica dos antecedentes da atual proposta, composta pela Funbosque e o PMED. Após essas análises, ingressamos mais diretamente nessa experiência mais recente, para que possamos revelar a sua face oficial (concepções, influências, bases teóricas, proposta pedagógica etc.). Por fim, fazemos uma síntese com os principais elementos identificados nesta seção.

3.2 A PRIMEIRA EXPERIÊNCIA DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM BELÉM: A ESCOLA BOSQUE

Na incursão na história da educação em Belém, identificamos uma primeira experiência de escola de tempo integral na Escola Bosque, que compõe a FUNBOSQUE¹⁵. Essa escola ainda está em funcionamento, mas, não totalmente em tempo integral. Não nos deteremos no seu detalhamento, mas no significado histórico que essa experiência tem ao adotar uma concepção de educação integral e tempo integral nos anos de 1990 na cidade de Belém. Para isso, partimos de dois documentos que datam da sua fundação, a Lei Ordinária Nº 7.747¹⁶ (BELÉM, 1995), e o Decreto 28.838¹⁷, o Estatuto da Escola Bosque.

A Lei 7.747 prevê:

Art. 4º O Centro de Referência Ambiental tem, entre outros, os seguintes objetivos:
 I - atuação e manutenção da Educação infantil e Escola de Primeiro Grau, em regime de tempo integral, com currículos próprios e ênfase para Educação Ambiental na integração harmônica entre o homem e a natureza que o cerca;
 II - atuação e manutenção da Escola de Segundo Grau, em tempo e atenção integral, em caráter profissionalizante, voltado para cursos que preparem os estudantes para o gerenciamento dos bens da Amazônia e – em especial – do Arquipélago do Guajará, com ênfase aos cursos de formação de técnicos em manejo da fauna, da flora e em ecoturismo (BELÉM, 1995, art. 4º).

A Lei 7.747 definiu o funcionamento de uma escola de tempo integral de educação infantil, ensino fundamental e médio, que, no documento, ainda correspondente à estrutura de primeiro e segundo graus, visto que a Lei em vigência era a LDB 5.692/71. A proposta que articulava a implementação da Escola Bosque era de cunho ambiental, voltada aos aspectos da ilha na qual estava situada.

Sobre a sua manutenção financeira, a Escola Bosque é integrante de uma fundação municipal e seus recursos podem ser captados,

¹⁵ A Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira – FUNBOSQUE foi inaugurada em 16 de abril de 1996, como proposta experimental da SEMEC. A FUNBOSQUE iniciou o seu trabalho com cerca de 720 educandos(as), regidos por uma proposta pedagógica na qual a educação ambiental era o eixo norteador. A escola possui uma área de 12 mil m² de floresta secundária. Está localizada na ilha de Outeiro/Caratateua, a 18 km (linha reta) do Centro Urbano de Belém, Pará. É composta pelas unidades pedagógicas da Ilha de Caratateua (Outeiro) - Escola Bosque e Escola da Pesca (Sede); Ilha de Cotijuba - Unidade Pedagógica Faveira; Unidade Pedagógica Flexeira; Unidade Pedagógica Seringal; Ilha de Jutuba II - Unidade Pedagógica Jutuba; Ilha de Paquetá - Unidade Pedagógica Jamaci; Ilha Longa - Unidade Pedagógica Ilha Longa (BELÉM, c2017a; UNIDADES..., c2017).

¹⁶ Autorizou o funcionamento do Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira, na ilha de Caratateua.

¹⁷ Aprovou o Estatuto do Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque.

III - atuação e manutenção, por meios próprios ou por convênios e acordos a serem celebrados com outras instituições, nacionais e internacionais, governamentais e não governamentais de cursos, oficinas, encontros e programas de educação formal e não formal, assim entendidos os projetos de pesquisas e de atendimento comunitário em todas as áreas do conhecimento que envolvam o estudo do meio ambiente, aí incluídas até experiências inovadoras em termos de desenvolvimento humano sustentado (BELÉM, 1995, art. 4º).

No regimento podemos observar o incentivo às parcerias com os diferentes setores da sociedade, governamentais ou não, para a promoção da educação pretendida e a captação de recursos permitida pela especificidade da fundação. Enquanto uma escola de tempo integral definida na lei 7747, vejamos como foi prevista à carga horária dos profissionais da instituição,

§4º. Todos os servidores da Fundação Centro de Referência em educação ambiental “Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira”, com exceção dos ocupantes de cargos comissionados, farão jus à gratificação EB (Escola Bosque) especial, correspondente a 80% (oitenta por cento) do vencimento base relativo a 30 (trinta) horas semanais.
 [...] §7º. O regime de relação de trabalho preverá condições adequadas de desempenho profissional, contratação por concurso público, período obrigatório de preparação e atualização permanente.
 [...] §8º. Os docentes terão tempo integral e deverão, além disso, participar, sistematicamente, de cursos de aperfeiçoamento com carga horária adequada, com o objetivo de garantir a vanguarda educativa e ambiental como direito dos alunos e respectivas famílias, e terão processo avaliativo interno e externo específico (BELÉM, 1995, art. 10).

Na Lei, visualizamos o estabelecimento da carga horária integral para os profissionais diversos da escola e dos docentes, até mesmo com a introdução de uma gratificação para essa jornada de trabalho, identificada como a **gratificação EB**, de 80% sobre o vencimento base no regime de 30 horas semanais de trabalho. Ademais, ainda definiu formação para os profissionais docentes e processo avaliativo interno.

Dos trechos extraídos dos dois documentos citados, temos algumas evidências de como se definiu a configuração da formatação da Escola Bosque, uma escola de tempo integral voltada para perspectiva da educação ambiental do seu bairro, que abrangeu todas as etapas do que hoje compõe a educação básica e, para isso, estabeleceu a jornada integral tanto dos profissionais diversos da instituição escolar como dos docentes, além de processos formativos e de avaliação.

A Escola Bosque, como já foi mencionado, ainda está em atividade na RME, com mudanças, a exemplo da não continuidade do tempo integral para todas as etapas da educação básica e, também, na sua própria proposta formativa. Foi no momento inicial de sua implementação, uma experiência que não se expandiu para as demais escolas e servia de

projeto de experimentação e inovação na RME.

Desde 1995/1996, a RME de Belém não desenvolveu outras experiências de tempo integral nas suas escolas de ensino fundamental. É importante frisar que a ampliação do tempo escolar foi mais concentrada nas unidades de educação infantil – UEIs. Um outro caminho na perspectiva de introdução do tempo integral surgiu em 2008, em uma dimensão mais ampliada, com a adesão da PMB ao PMED.

3.3 A SEGUNDA EXPERIÊNCIA DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM BELÉM: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Desde a fundação da Escola Bosque, em 1996, foi com a implementação do PMED na RME em 2008 que se instaura uma nova ação voltada para a ampliação do tempo escolar. Enquanto uma política de amplo alcance, o PMED se constitui em uma tradição mais recente, que, a partir disso, teve muitas influências com escola de tempo integral atual da RME. Dessa maneira, buscaremos a formatação assumida pelo PMED e seus principais desafios, segundo os relatórios da equipe coordenadora dessa política na SEMEC.

Esses relatórios são registros construídos pelos profissionais que coordenaram o PMED no âmbito da SEMEC. São documentos importantes, de difícil acesso na instituição e que retratam fragmentos do desenvolvimento do PMED em Belém. Dessa forma, eles serão denominados neste texto de acordo com o ano a que pertencem.

No ano de implementação do PMED, temos para análise o relatório (BELÉM, 2008) que nos informa sobre a quantidade de oficinas inicialmente oferecidas pelas escolas cadastradas. Nesse ano, havia um total de 22 oficinas distribuídas sobre os temas: letramento, matemática, ciências, futsal, handbol, capoeira, dança, recreação, grafite, xadrez tradicional, xadrez virtual, fanfarra, horta, teatro, jornal, judô, rádio, pintura, leitura, saúde e alimentação. Essas atividades foram selecionadas pelas 10 (dez) escolas inicialmente participantes do Programa.

Segundo as orientações do Ministério da Educação, as escolas deveriam selecionar, no mínimo, três e, no máximo, seis atividades, distribuídos em pelo menos três macrocampos temáticos¹⁸, sendo obrigatória, pelo menos, uma atividade do macrocampo “Acompanhamento pedagógico”, por meio da oficina de letramento ou matemática. Além

¹⁸ Macrocampos: Acompanhamento pedagógico, Educação ambiental, Esporte e lazer, Direitos humanos em educação, Cultura e artes, Cultura digital, Promoção da saúde, Comunicação e uso de mídias, Investigação no campo das ciências da natureza e Educação econômica (BRASIL, 2011, p. 9).

disso, essas atividades poderiam ser desenvolvidas dentro do espaço escolar ou fora dele, mediante parcerias com os diferentes órgãos da sociedade.

As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a atividade e o espaço disponível na escola, ou fora dele, mediante o estabelecimento de parcerias com outros órgãos municipais, estaduais e federais, instituições diversas, sejam filantrópicas ou da iniciativa privada.

Esses parceiros também poderão exercer as atividades indo à escola ou em seus espaços, como uma escola de teatro, ou de pintura, ou de escultura, um clube recreativo/esportivo etc., onde poderão sugerir nomes de monitores com o perfil a seguir indicado para atuarem dentro ou fora da escola (BRASIL, 2008, p. 6).

Nessa orientação extraída do manual passo a passo do PMED (BRASIL, 2008) vemos a perspectiva do território educativo a ser considerada pelas escolas participantes, assim as escolas que não possuíssem os espaços para a realização das atividades poderiam firmar parcerias com setores presentes na comunidade. Assim, naquele momento, as escolas possuíam,

Quadro 8 – Quantitativo de escolas com espaços para as atividades do PMED

Espaço de atividade	Quantitativo de escolas com espaço para a atividade
Informática	8
Biblioteca	5
Quadra (coberta/descoberta)	8
Salas extras disponíveis para outras atividades	5

Fonte: adaptado de Belém (2008).

De acordo com o Quadro 8, não havia a presença desses espaços básicos na totalidade das 10 escolas participantes, sendo que os espaços presentes em mais escolas foram a sala de informática e a quadra; entretanto, duas das escolas participantes não apresentaram nenhum dos espaços listados. Isso significa que as unidades educativas precisaram recorrer às parcerias com as comunidades do entorno para oferecer as oficinas.

Segundo os dados encontrados no relatório (BELÉM, 2008), a ausência de determinados espaços nas escolas as levou à busca por parcerias, sendo mais comuns as parcerias com os centros comunitários, igrejas, academias de artes marciais, grupos culturais e UFPA.

Quanto aos responsáveis por ministrar essas oficinas, a orientação do PMED previa a contratação dosicineiros (monitores).

Os monitores deverão ser, preferencialmente, estudantes universitários de formação específica na área de desenvolvimento das atividades ou com habilidades específicas, como nos casos de judô, mestre de capoeira etc.

[...] Cada UEx. poderá fazer uso de no máximo 30 (trinta) monitores, considerando o número de alunos participantes e em conformidade com o número de atividades escolhidas.

[...] O valor máximo de R\$ 240,00 (duzentos e quarenta reais) mensais, para cobrir despesas de transporte e alimentação, fixando-se, no máximo, 05 (cinco) turmas de 30 (trinta) alunos por monitor, conforme a tabela abaixo. A comprovação se dará através de apresentação de recibos mensais pelos monitores (BRASIL, 2008).

A partir dessas orientações do FNDE, os monitores, preferencialmente, eram os estudantes de graduação, que recebiam uma bolsa no valor de R\$ 240 (duzentos e quarenta) reais, na forma de voluntariado. Esses agentes não possuíam vínculo empregatício com a RME e eram selecionados pelas próprias escolas participantes.

Em 2008, foi o ano em que as orientações do PMED começam a se desdobrar na RME, na definição das escolas participantes, nas oficinas, nos espaços e nos profissionais envolvidos nesse aumento da jornada escolar. Temos, então, um quadro bem inicial, ainda sem grandes complicações, e veremos como essa implementação têm sua continuidade nos anos posteriores.

No relatório (BELÉM, 2009), consta que, das 10 escolas iniciantes do PMED, 4 delas não haviam implantado o programa, 4 relataram que iniciaram com poucas atividades, 1 escola não possuía dados, em virtude da troca de coordenador, e 1 não possuía dados a informar. Assim, em 2009, começamos a visualizar os primeiros entraves na execução do PMED. Nesse mesmo ano, foram totalizadas 52 escolas cadastradas, 3.665 alunos e 22 oficinas ofertadas.

Já no relatório (BELÉM, 2010), consta o quantitativo de 56 escolas cadastradas e o aumento do número de oficinas para 39. As atividades mais solicitadas pelas escolas foram as de letramento e matemáticas (obrigatórias), banda de fanfarra, horta escolar, xadrez tradicional, dança, canto e coral. Se atentarmos para essas oficinas mais requisitadas pelas escolas, são ações que podem ser facilmente desenvolvidas no espaço escolar, sem precisar de parcerias com outros espaços.

Além disso, o mesmo relatório aponta para os principais **obstáculos** levantados pelas escolas na execução do PMED, como a falta de espaço para a realização das atividades, a presença do turno intermediário (ainda presente em determinadas escolas, como já mencionado nesta seção), que dificultava ampliar o tempo escolar, a negação ou a não efetivação das parcerias com as instituições (associações, clubes, igrejas etc.), visto que muitas delas exigiam pagamento pelo uso dos seus espaços.

A equipe coordenadora do PMED na SEMEC também enumerou os seus principais desafios na coordenação do Programa:

Temos ainda vários **problemas** a serem superados: a troca constante de coordenadores escolares por considerarem irrisória a remuneração recebida como suplementação; incompatibilidade, disputas internas; formação dos monitores/professores comunitários; pagamento de duas horas a mais para as merendeiras que ficam além do seu horário para fazerem a merenda dos alunos do programa e equipe reduzida da DIED/ETEF para a realização de um acompanhamento mais eficaz das atividades realizadas nas escolas, com carro disponível para isso, em parceria com a equipe de recursos federais e convênios do NUSP (BELÉM, 2010, p. 1).

Percebemos, aqui, que aquela orientação do início do PMED na RME, que tratou das parcerias externas à escola, se revelou complexa, uma vez que os espaços encontrados eram de uso particular, implicando na cobrança de taxas inviáveis para aquele contexto. Isso justifica a opção das escolas em ofertar atividades que não dependiam do espaço externo, como vimos no relatório (BELÉM, 2010).

Além dessa dificuldade de espaços e parcerias, outros elementos necessários a uma política de ampliação do tempo escolar não foram previstos pelo PMED, como a carga horária integral dos profissionais, a jornada de trabalho das merendeiras e o fortalecimento do monitoramento nas escolas, o que foi uma limitação dessa política. Entretanto, deve-se ressaltar que a SEMEC, também, não pensou essas questões para a implementação do PMED nas escolas municipais, o que seria crucial, considerando que a ampliação do tempo escolar demandou ações extras às escolas, como o horário do almoço, por exemplo.

Dando continuidade às nossas análises, o relatório (BELÉM, 2012) aponta o seguinte cenário do PMED em Belém:

No quesito execução, entre 2009 e 2011 apenas 48 de fato executaram o Programa nas escolas, oferecendo 41 atividades, distribuídas em 10 macrocampos, atingindo um total de aproximadamente 30 mil alunos, com recursos totais de aproximadamente 05 milhões de reais (BELÉM, 2012, p. 2).

Em 2012, houve também o acréscimo de mais uma escola cadastrada, o que constituiu 57 unidades educativas nos 8 Distritos Administrativos. Desse quantitativo, 7 estavam com pendências de diferentes naturezas, como problemas fiscais e mudanças no Conselho Escolar.

Ainda em 2012, segundo o relatório do mesmo ano, nos meses de agosto e setembro, a equipe coordenadora do PMED participou do **Encontro Intersetorial dos Programas Mais Educação e Bolsa Família – PBF**, em Brasília, em que se discutiu a agenda de trabalho conjunta, na perspectiva de articular os dois programas, visando ao fortalecimento dos

mesmos e à focalização do atendimento ao público beneficiário do PBF.

Essa informação mostra a perspectiva intersetorial do PMED de estabelecer uma ação conjunta com diferentes políticas e a articulação entre a extensão do tempo escolar, associada à proteção social da criança e adolescente, no sentido de atender ao público beneficiário do PBF.

No ano posterior, a Secretaria de Educação Básica – SEB do MEC e a Diretoria de Currículos e Educação Integral realizaram uma avaliação junto às secretarias municipais sobre a execução do PMED, em seus mais diferentes aspectos. Desde 2008, foi a primeira vez que se relatou nos documentos a realização de uma avaliação por parte do MEC, junto aos municípios que aderiram ao programa.

Segundo o relatório (BELÉM, 2013b), dentre os itens elencados na avaliação, haviam as seguintes opções de atividades a serem selecionadas pela equipe municipal: “atividades complementares, turno e contraturno ou educação integral”. Diante dessas opções, a equipe coordenadora reconheceu que as atividades do PMED foram desenvolvidas em turno e contraturno, ou seja, a configuração assumida pelo PMED em Belém, na visão da coordenação, não se caracterizou nem mesmo em atividades complementares, mas na organização de dois turnos na escola.

O aspecto intersetorial também compôs a avaliação realizada e, nos relatos da equipe coordenadora, foi tida como algo de difícil concretização. Segundo o documento (BELÉM, 2013b), já havia mais de um ano que a SEMEC trabalhava isolada de outras instâncias, como a SEDUC; além disso, a equipe relata, no documento, o abandono da SEMEC para com o PMED:

Apesar do imenso esforço da equipe que coordena o Programa Mais Educação no Município de Belém, infelizmente a Secretaria não tem reconhecido esse trabalho, nem dado a devida atenção ao mesmo. Continua a pensar o Programa apenas como uma atividade a mais para as escolas [...] Temos discutido muito com a rede de escolas, que tem feito uma pressão de fora para dentro da Secretaria, no sentido de fazê-la perceber que hoje não há **mais possibilidade de caminharmos noutra direção se não for na direção da Educação Integral. A maioria das escolas compreende isso e tem se articulado para começar, a partir delas, a mudança.** Temos ainda a questão político-partidária que dificulta e até mesmo atrapalha essa perspectiva. Mas não desistimos! **Neste início de ano, depois de muita discussão, conseguimos colocar no Plano Plurianual (PPA) da Prefeitura a questão da implantação da Educação Integral no Município.** Não sabemos se isso vai passar na Câmara de Vereadores, mas fizemos um esforço grande para que o PPA contemplasse a Educação Integral (BELÉM, 2013b).

No relato extraído do documento, a equipe que coordenou o PMED cobrou mais auxílio da SEMEC para as escolas participantes. Ademais, apesar de todas as dificuldades que

os dados nos mostram, a equipe reconheceu que o município, pela contribuição do PMED, não pode se afastar da promoção de educação integral associada ou compreendida como tempo integral, pois, como os dados revelaram, anteriormente, a coordenação reconheceu o desenvolvimento da perspectiva do turno e contraturno em Belém.

Esse reconhecimento da importância do que a equipe denominou de educação integral, que está relacionada ao tempo integral, foi incorporada a uma meta do Plano Plurianual – PPA de 2014, como veremos mais adiante neste texto.

Ainda no ano de 2013, outros aspectos, como formação e monitoramento, foram avaliados pelo MEC. No relatório (BELÉM, 2013b), as formações foram semestrais com os coordenadores do PMED nas escolas, conselheiros escolares e coordenadores pedagógicos, e os temas envolvidos foram: desenvolvimento do Programa, prestação de contas, educação integral e os processos de mudança da educação brasileira. Esses mesmos temas e a frequência dos encontros de formação se repetiram com os diretores e professores comunitários e foram denominados pela equipe como **ações de educação integral**, os quais, em nosso entendimento, poderiam ser chamados de “ações de planejamento do PMED”.

Já quando se tratou dos monitores do PMED, essa formação não ocorreu, segundo o mesmo relatório:

As formações acontecem em nossos espaços de formação, mas temos necessidade de parceria com Universidade que nos apoie e seja parceira nas ações de formação não apenas dos monitores, como também, dos próprios profissionais que trabalham na escola (BELÉM, 2013b).

Essa ausência de parcerias com as universidades percebida pelos profissionais é um dado importante no auxílio de novas políticas de ampliação do tempo escolar, que vinculem as Instituições de Ensino Superior – IES em suas atividades, desde o planejamento, formação, monitoramento e avaliação junto às escolas.

Sobre o monitoramento das ações do PMED pela equipe coordenadora, são descritos, basicamente, como visitas técnicas às escolas e palestras. Vale lembrar que as dificuldades nas visitas às escolas, já apontadas neste item, como o custeio do deslocamento da equipe, não foram citadas no relatório (BELÉM, 2013b), quando trata da avaliação enviada ao MEC.

Dos dados analisados, encontramos características importantes que nos ajudarão a olhar para a política de escola de tempo integral de Belém e compreender as influências presentes com a concepção e formatação ensejada pelo PMED. Para isso, o quadro abaixo aponta os principais desafios encontrados na execução do PMED em Belém:

Quadro 9 – Programa Mais educação na Rede Municipal de educação de Belém

Características do programa	Principais desafios
Turno e contraturno	Integralidade das ações (formal e a parte diversificada)
Intersetorialidade	Dificuldade em estabelecer parcerias com outras secretarias, como a SEDUC.
Territórios educativos	Dificuldades em parcerias com espaços da comunidade
Aumento do tempo de trabalho dos profissionais de apoio	Necessidade de reajuste da carga horária de profissionais como as merendeiras
Formação para coordenadores, gestores e coordenador da Mais educação	Ausência de momentos de formação com os monitores

Fonte: adaptado de Belém (2008, 2009, 2010, 2011, 2013b).

No quadro, elencamos os principais desafios extraídos das análises dos documentos relativos ao período de 2008 a 2013 do PMED na RME. Esses dados poderiam auxiliar na construção de uma nova proposta de ampliação do tempo escolar por parte da SEMEC. Nesse sentido, no próximo item, que trata, especificamente, das normativas da SEMEC para a sua nova experiência de escola de tempo integral, poderemos visualizar a dimensão tomada pela RME, diante desses problemas já encontrados na execução do PMED.

Além disso, adiantamos que a “nova proposta” de tempo integral na RME de Belém tem o PMED e a sua configuração como eixo estruturante, ou até mesmo consiste em uma revisitação do programa, o que será demonstrado pelas nossas análises.

3.4 A “NOVA” PROPOSTA DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM

Na linha histórica de experiências de ampliação do tempo escolar em Belém, identificamos, primeiro, a Escola Bosque, em 1996, e, em um segundo momento, a adesão e execução do PMED. Vale esclarecer que temos um novo ciclo de experimentações de escolas de tempo integral em curso, com uma experiência que teve início em 2012, com a implementação da Escola de Mosqueiro¹⁹, que atende do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. E, em 2016, a segunda experiência é a da Escola Rio Maguary (*lôcus* deste estudo), que passa a atender em tempo integral os alunos do 1º ao 5º ano. Nesse novo ciclo, há uma presença

¹⁹ A ilha de Mosqueiro fica localizada a 32,00 Km do centro de Belém (linha reta). Possui uma área de aproximadamente 212 km² e está localizada, possui 17 km de praias de água doce com movimento de maré. O nome Mosqueiro é originário da antiga prática do “moqueio” do peixe pelos indígenas tupinambás que habitavam a ilha. Disponível em: Anuário Estatístico do Município de Belém – 2011.

forte do PMED, o que será explorado no decorrer dessa seção.

No contexto de implementação da escola de tempo integral em Belém estavam as eleições municipais e as propagandas relacionadas à Escola. Assim, consideramos interessante destacar uma notícia veiculada na época, para compreendermos o caráter inovador imputado à proposta:

A Prefeitura de Belém entregou nesta sexta feira (13) a primeira escola municipal de ensino fundamental que funcionará em regime integral no distrito de Outeiro. A Escola Municipal [...] foi totalmente revitalizada, ganhando novas salas de aula, e agora atenderá os alunos nos dois turnos. A unidade atende as famílias do bairro de Itaitéua, onde está localizada, e adjacências, como os filhos da diarista Suely Santana de Lima, de 31 anos, moradora do bairro Água Boa há quase um ano. De acordo com Suely, dois de seus três filhos estão matriculados na escola, o que representa uma alegria para toda a família. “Tenho uma filha especial, então preciso dividir meu tempo entre cuidar dela, da Cristina Vitória, de dez anos, do Lucas Gabriel, de sete anos, e ainda manter meu emprego de diarista. Quando viemos para Outeiro eu acreditava que a maior dificuldade seria por os menores em uma escola de tempo integral, e essa, foi justamente a melhor surpresa que eu tive”, revelou a Suely também destacou que a escola tem a ajudado bastante, porque no período integral em que seus filhos estão, ela consegue levar a filha ao médico, além de trabalhar para ajudar o marido com as despesas de casa. A Escola agora pode atender 187 alunos do distrito de Outeiro nos ciclos I e II (OUTEIRO..., 2016).

Na notícia citada, a Escola é destacada pelo tempo integral, na sua diferenciação em relação às demais. Esse destaque dado ao aumento do tempo escolar é aliado à revitalização da Escola, sendo anunciada a construção de novas salas de aula. Assim, a Escola é entregue ao bairro sendo a primeira de tempo integral da ilha e do município a atender essa demanda do ensino fundamental, até o 5º ano. É possível perceber um certo sentido de inovação ensejada nesse na Escola.

Diante desse contexto e da anúncio da escola de tempo integral Rio Maguary em Belém, objetivamos analisar as concepções de educação integral e tempo integral presentes nas normativas do município do estudo e os específicos elaborados pela SEMEC a partir de 2016 e não publicados. Esse é um dos pontos para os quais chamamos a atenção em nossa análise documental: a ausência de normativas mais específicas sobre esse processo. Diante disso, recorreremos ao que denominamos de extratos de documentos, que nos auxiliaram na pesquisa.

Quadro 10 – Documentos analisados

DOCUMENTO	JUSTIFICATIVA	
Lei Orgânica do Município de Belém	Possui artigos sobre a ampliação do tempo escolar na RME	1990
Lei 9.026 de 7 de agosto de 2012 - Plano Plurianual 2014 – 2017	Possui meta e objetivo sobre o tempo integral na RME	2013
Lei 9.129 Plano Municipal de Educação de Belém	Tem meta específica sobre a implementação de escolas de tempo integral	2015
Matriz Curricular para as escolas de tempo integral 1	Define disciplinas, carga horária e algumas orientações sobre a organização curricular das escolas de tempo integral.	2016a
Matriz Curricular para as escolas de tempo integral 2	Define disciplinas, carga horária e algumas orientações sobre a organização curricular	2016b
Documento de lotação com relatório técnico em anexo	Oficializa a implementação das escolas de tempo integral fundamental) e dispõe da lotação da Rio Maguary.	2016c

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Desses documentos, buscamos extrair a “face oficial” da SEMEC em relação à implementação da escola de tempo integral em estudo, na qual esse conjunto de normativas integram o que Lima (2011, p. 60) denominou de **Plano das orientações para a ação organizacional**. Esse Plano para o estudo da instituição educativa corresponde ao conjunto de normas criadas pelas instâncias superiores, que podem ser formais e não formais. Para o nosso estudo, essas regras formais são definidas como:

As estruturas formais são veiculadas pelas (e veiculadoras das) orientações normativas produzidas pela administração central. De um ponto de vista oficial, só elas existem, e de igual modo em todas as escolas. Consubstanciadas em regulamentos e organogramas, elas representam a face oficial da organização, mas não a única face, mas não necessariamente a face real (LIMA, 2011, p. 34).

Essas regras formais, segundo compreendemos em Lima (2011), são as normativas emanadas do Governo Municipal, representado pela PMB. Dessas normativas, queremos revelar como o poder central (SEMEC/PMB) concebe esse processo de educação integral e tempo integral. Nesse sentido, queremos extrair a face oficial desse processo na RME, em busca do que está instituído, tendo como categorias de análise a **educação integral, tempo integral e organização pedagógica**.

A primeira categoria, a **educação integral**, é compreendida como uma proposta de

formação completa do sujeito, a partir da integração das diferentes dimensões, como as cognitivas, afetivas, esportivas, políticas, cidadãs, dentre outras, que os levem ao seu desenvolvimento pleno. É nesse sentido que analisaremos os documentos.

A primeira legislação é a Lei Orgânica do Município – LOM (BELÉM, 1990). Nela, encontramos a seguinte definição:

A educação, direito inalienável de todos, dever do Município e da Família, promovida e estimulada pela sociedade, visará o pleno desenvolvimento da pessoa humana, objetivando sua formação intelectual, técnica e científica e preparando o indivíduo para o exercício consciente da cidadania e qualificação para o trabalho (BELEM, 1990, art. 205).

A LOM, enquanto uma normativa geral do município, traduz, em âmbito local, o disposto na CF. Para isso, dispõe sobre o “pleno desenvolvimento do educando” para uma formação completa, que se assemelha à perspectiva de educação integral. Na configuração de uma normativa para todos os setores do Município, a LOM trouxe disposições abrangentes sobre o dever da educação.

No percurso histórico das normas formais, com o objetivo de encontrar indícios sobre a categoria em análise, temos a Lei 9.026, de 7 de agosto de 2013, que dispõe sobre o Plano Plurianual – PPA 2014-2017. No PPA, a educação integral foi evidenciada da seguinte forma:

No ensino fundamental é necessário melhorar a qualidade, expandindo a educação integral e enfrentando questões como a retenção, a distorção idade série, o atraso no início da escolarização, a repetência e a evasão. Além disso, a população residente na região insular enfrenta graves problemas de acesso às unidades escolares (BELÉM, 2013a, p. 20).

O documento tem uma singularidade ligada ao que dispôs sobre o tema em estudo, uma vez que, como constatado no início desta seção, a inclusão da educação integral no PPA foi uma reivindicação da equipe coordenadora do PMED em Belém.

No documento, a necessidade de uma perspectiva de educação integral é concebida como uma das formas para melhorar a qualidade da educação, por meio da resolução dos principais problemas educacionais, como a repetência, evasão e outros citados no documento. O PPA introduz o termo educação integral e se relaciona com o que já foi definido pela LOM, de que a função da educação, em Belém, é o pleno desenvolvimento do indivíduo.

Mais adiante na legislação, a lei 9.129 /2015 que aprovou o Plano Municipal de Educação – PME de Belém também estabeleceu pontos sobre educação integral: “A escola se configura como importante espaço de aprendizagens, no sentido de atender aos desafios

impostos a um processo de escolarização capaz de contribuir significativamente com a formação integral da pessoa humana” (BELÉM, 2015, p. 16).

O PME também se referiu a ações relacionadas aos problemas educacionais do município, como a distorção idade-ano, repetência e outros, como menciona o documento:

Com efeito, alguns Programas Federais vêm sendo implementados como suporte para a Política de Educação em Belém, como o Mais Educação, que surge como uma das estratégias do Governo Federal para o alcance da educação integral de crianças, adolescentes e jovens das escolas públicas, ao ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e melhorem o aprendizado (BELÉM, 2015, p. 32).

Essas duas menções encontradas no PME tratam, especificamente, do uso do termo educação integral para uma política ampla no ensino fundamental. Ressaltamos que no documento há uma ênfase significativa dessa perspectiva na educação infantil.

No primeiro trecho extraído do PME, é definido que a função do processo de escolarização é a “formação integral da pessoa humana”. No segundo trecho, encontramos uma indicação de que essa formação integral está associada à implantação do PMED em Belém. Ou seja, no PME a educação integral está associada a presença do PMED na RME.

Sobre a categoria em análise, as menções encontradas nos documentos selecionados tratam de forma abrangente o que já havia sido disposto na CF sobre o pleno desenvolvimento do indivíduo. Nos documentos mais recentes, como o PPA e o PME, a educação integral é entendida e associada ao tempo integral, inclusive com referência ao desenvolvimento do PMED. Dessa forma, a próxima categoria é **tempo integral**.

Antes de adentrarmos na categoria tempo integral, precisamos definir brevemente o que compreendemos como **tempo**, a partir de aproximações teóricas iniciais com Elias (1998). Para o autor, o tempo não é apenas um dado natural, mas, um processo simbólico construído pelas sociedades, em diferentes épocas; assim, tempo e espaço se relacionam.

O controle que temos sobre o tempo, por meio de medidas, como os relógios e calendários, que correspondem ao tempo cronológico, segundo Elias (1998), é resultado da instituição do estado moderno industrial e da necessidade da sociedade em controlar o tempo de trabalho e de produção de bens. Nesse contexto, está a escola, em que criamos uma série de tempos definidos, traduzidos em conteúdos e habilidades que devem ser ensinados e aprendidos em momentos delimitados.

Já paramos para pensar por que uma aula tem 45/50 minutos? Por que o tempo obrigatório foi determinado de 4 horas diárias? Por que os intervalos duram, em média, 15

minutos? Por que a estrutura da escola é definida em tempo de entrada, do recreio, de testes, de brincar, de saída etc.? Com certeza, não encontraremos respostas para essas indagações nesse texto, tendo que foram formuladas para nos colocar a refletir sobre esses tempos, criados para a escola como reflexo da organização social em que vivemos. Quando esses períodos determinados para as aprendizagens em dias, semanas, bimestres, semestres, anos sofrem algum desvio, eles são punidos, a exemplo da reprovação.

Outra contribuição de Elias (1998) é a relação entre o tempo físico e social. No âmbito da instituição escolar, as diferentes épocas da sociedade demandaram um tipo de conhecimento que deveria ser apreendido em um dado tempo na escola. Como exemplo disso, o período de industrialização do Brasil, analisado na segunda seção deste texto, demonstrou a criação da escola de vários turnos para atender a uma formação básica mínima, destinada a uma massa popular que deveria ser direcionada ao trabalho manual nas fábricas.

Dessa forma, um dos primeiros passos é desmistificar a noção de tempo na escola. Segundo Arroyo (2007), as políticas curriculares precisam, primeiramente, indagar as lógicas de organização do currículo, o que inclui as suas seqüências temporais. Precisamos desnaturalizar o que ensinamos, para quê ensinamos, sua ordem temporal, o que envolve o redimensionamento das grades da estrutura da escola. Para o autor, essas lógicas de organização do tempo dos currículos na escola são tão dogmáticas, que permanecem intocáveis nas discussões curriculares e no ideário dos educadores.

Como analisado anteriormente, a lógica do tempo cronológico que envolve a escola é punitiva, e sua desobediência é vista como “culpa” dos estudantes.

Os educandos, sujeitos também centrais na ação educativa, são condicionados pelos conhecimentos a serem aprendidos e, sobretudo, pelas lógicas e tempos predefinidos em que terão de aprendê-los: preocupa-nos que tantos alunos tenham problemas de aprendizagem. Talvez muitos desses problemas sejam de aprendizagem nas lógicas temporais e nos recortes em que organizamos os conhecimentos nos currículos. Mas dado que essas lógicas e ordenamento temporais se tornaram intocáveis, resulta mais fácil atribuir os problemas à falta de inteligência dos alunos e a seus ritmos lentos de aprendizagem. Medimos os educandos pela aprendizagem dos conteúdos curriculares (ARROYO, 2007, p. 21).

O tempo da escola e a sua forma usual e naturalizada de organização do conhecimento e das rotinas dos estudantes traduz a competição da nossa sociedade capitalista, a meritocracia, e o individualismo, justificado pelo alcance do sucesso.

Novas formas de concepção do tempo na escola precisam ser ensaiadas. A perspectiva do tempo integral na escola pública brasileira começa por desmistificar a noção de tempo escolar dividido em vários pequenos tempos, ou seja, a naturalização da organização por

turnos. Esse redimensionamento precisa caminhar para outras dimensões, como o currículo, a avaliação, a enturmação etc.

Nos debates atuais sobre o tempo da escola, lutamos por mais tempo e por uma diversidade curricular que possa formar o educando o mais completo possível. Assim, uma série de atividades passam a ser imputadas à escola, como língua estrangeira, esporte, artes, dentre outras, que são vistas pelas elites como uma demanda educacional, para ocupar os mais altos postos de trabalho; daí a prática do tempo integral não ser uma novidade para essa parcela social.

No caso da escola pública, também lutamos pelo direito a essa gama de atividades socialmente importantes, mas, precisamos atentar para que esse tempo a mais e as atividades nele impostas se construam em um todo integrado, que caminhe na construção crítica dos educandos.

Diante dessas questões, o tempo integral escolar físico e normatizado pela sociedade contemporânea é compreendido como a jornada igual ou superior a 7 hs diárias de atividades na escola ou sob a sua responsabilidade, enquanto o tempo social são as atribuições colocadas neste tempo. Essas são as discussões que sustentam a análise, a partir da categoria tempo integral nas legislações.

Na LOM, encontramos o seguinte sobre o tempo integral:

O dever do Município para com a educação será efetivado mediante a garantia de:
VII - implantação de maneira gradativa e progressiva do turno integral, diurno único no ensino fundamental do Município, preferentemente até a 4ª série (BELÉM, 1990, art. 208).

Na referida Lei, desde 1990, havia a definição do aumento da jornada escolar como “turno integral diário único” no ensino fundamental, o que compreendemos como uma das disposições para promover o “pleno desenvolvimento do educando”, citado na normativa. Ao se constituir em uma legislação geral abrangente em Belém, a LOM avança no estabelecimento do turno integral para a educação, o que irá demandar orientações posteriores e mais específicas sobre isso.

Após a LOM de 1990, encontramos, no PPA 2014-2017, o estabelecimento da ampliação da jornada escolar, que também foi definido como um dos objetivos a serem alcançados pelo Governo Municipal:

Entre os principais objetivos do PPA 2014-2017 relacionadas à educação básica estão a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB do ensino fundamental para 6,0, a ampliação da oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de 0 a 3 anos, **implantar progressivamente o tempo**

integral em pelo menos 25% das unidades educativas da RME e a construção de 16 escolas de Ensino Fundamental e 10 de Educação Infantil, sendo 05 de Educação Infantil e Fundamental na região insular, bem como, 16 escolas de Educação Infantil através do PROINFÂNCIA.

[...] Metas para 2014 – 2017:

[...] Meta: Implantar o tempo integral progressivamente, em pelo menos 25% das unidades educativas da RME (BELEM, 2013a, p. 20, grifo nosso).

No PPA, temos a inclusão de objetivo e meta específica para a implantação do tempo integral para a educação básica. O documento avança no sentido de estabelecer uma meta para essa ampliação, que corresponde a 25 % das escolas da RME.

O PPA definiu elementos importantes e mais palpáveis sobre as intenções do Poder Municipal em expandir o tempo integral na RME. Em continuidade ao que começou a ser traçado no PPA, a aprovação do PME definiu metas e estratégias para o alcance do que já havia disso disposto no documento anterior.

No PME, há o estabelecimento da meta 6, enquanto uma prerrogativa do PNE 2014:

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 alunos da educação básica [...]

Estratégia

6.1 promover, com o apoio financeiro da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive artísticas, culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos estudantes na escola, ou sob sua responsabilidade, seja igual ou superior a 7 (sete) horas durante o ano letivo (BELEM, 2015).

Na meta 6, foi definida a oferta de “educação em tempo integral” em Belém, o que não significa educação integral. Como já vimos em Coelho e Hora (2011), educação em tempo integral significa uma proposta educativa oferecida em jornada integral, entretanto, não necessariamente se configura em uma proposta educativa que envolva o desenvolvimento das múltiplas dimensões do educando(a). Por esse motivo, incorporamos essa perspectiva educacional à categoria em estudo.

Na estratégia 6.1, há a definição do tempo integral que será exercido em 7 hs diárias ou mais, além de elementos que irão compor esse tempo na escola, como as atividades de esporte, lazer, artísticas, acompanhamento pedagógico, entre outras. Assim, o tempo integral foi previsto para o exercício dessas diferentes ações na jornada escolar diária.

O PME estabeleceu o horário integral de 7 hs diárias ou mais, em acordo com a legislação nacional como o Decreto 6.253/2007, do Fundeb (BRASIL, 2007d), e introduziu as possíveis atividades para esse tempo integral. Sendo um documento de abrangência ampla da educação de Belém, o PME traz essas definições iniciais sobre a política de aumento do

tempo escolar. Na análise do próximo documento, mais específico sobre a política em estudo, a configuração da escola de tempo integral começa a ser traçada.

No início do documento sobre lotação e horários, a implementação da escola de tempo integral em Belém é justificada como:

Em cumprimento ao que determina a Lei 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação – PNE Meta 6 e a Lei 9.129/2015 – Plano Municipal de Educação – PME artigo 2º A Secretaria Municipal de Educação elaborou o **projeto escola de tempo integral** e Matriz Curricular a ser implementado nos ciclos I e II da Rede Municipal de Belém a ser implantando de forma gradativa (BELEM, 2016c).

Segundo esse trecho do documento, há a implementação de um projeto. Como já mencionado, esse projeto não foi publicado até o 2º semestre de 2017. A escola de tempo integral em Belém foi uma meta estabelecida no PME, o que demandou da SEMEC a efetivação do disposto no PNE; assim, uma das justificativas que os dados nos mostram para a implementação da escola de tempo integral é o atendimento à meta do PME.

Em continuidade às nossas discussões com os documentos específicos da política em estudo, a Matriz curricular 1 é sucinta e apresenta orientações gerais. O que extraímos dessa normativa para a categoria em análise é a definição do currículo para a escola de tempo integral, ou seja, o seu objetivo é dispor sobre as atividades do tempo integral na escola:

A Matriz curricular da **escola de tempo integral** está organizada em no mínimo mil e quatrocentas (1400) horas e duzentos (200) dias de efetivo trabalho escolar, assim distribuídas: oitocentas (800) horas referente a base nacional comum e seiscentas (600) horas referentes a parte diversificada (BELÉM, 2016a, p. 11, grifo nosso).

Os extratos de documentos analisados, até então, mostram que o **tempo integral** é o fio condutor da proposta da SEMEC Belém, o que se busca efetivar na criação da **escola de tempo integral**. Isso fica evidente na definição dos documentos sobre a escola de tempo integral, e não em uma proposta de educação integral. Isso se assemelha à concepção do PMED na sua inter-relação entre o conceito de educação integral e tempo integral como sinônimos ou na compreensão da escola de tempo integral associada à educação integral.

Em Belém, segundo os dados, está em curso a implementação do tempo integral no ensino fundamental, o que cria a escola de tempo integral e a diferencia das demais instituições educativas pelo tempo escolar. Dessa forma, a configuração desse aumento do tempo escolar proposto pelos documentos em análise é o foco da próxima categoria, a **organização pedagógica**.

A **organização pedagógica** é aqui compreendida como os meios, formas e

configurações definidas para a execução do tempo integral. Nesses elementos, estão presentes a organização dos horários, lotação de profissionais, infraestrutura, dentre outros.

Na LOM, o art. 223, § 2º, prevê condições estruturais para o atendimento do **turno diurno único**. Podemos afirmar que, em linhas gerais, a LOM de Belém introduz a questão da estrutura física para o tempo integral:

Art. 223. As novas escolas a serem construídas pelo Poder Público Municipal objetivarão o atendimento prioritário aos bairros de população mais carente onde, comprovadamente, seja constatada a falta de vagas quer quanto à educação pré-escolar, quer quanto ao ensino fundamental.

[...] § 2º. As novas escolas deverão prever em número de dependências as necessidades para o funcionamento do turno diurno único (BELÉM, 1990, art. 223).

Na LOM, há a previsão de que as escolas construídas a partir de 1990 deveriam possuir uma adequação para o turno integral. Se tal medida fosse atendida, teríamos em efetividade um fator determinante para a gradativa implementação do turno único prevista em Lei. No caso da nossa Escola Rio Maguary, ela tem mais de 30 anos de funcionamento e não possuía estrutura adequada para o funcionamento em tempo integral. Vejamos como as normativas posteriores especificaram essa definição.

No PPA, não encontramos referência sobre a previsão de infraestrutura para o tempo integral previsto no documento e analisado na categoria anterior. O PPA estabelece a construção de 16 escolas de ensino fundamental, entretanto, isso não garante que elas possuíram uma estrutura condizente com a ampliação do tempo escolar, também prevista na normativa em questão.

Já no PME, essa questão aparece em duas estratégias ligadas ao cumprimento da meta 6:

6.3 instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.6 promover a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais, esportivos, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários, bem como em centros comunitários e outros espaços sociais (BELÉM, 2015).

No documento, é possível perceber a necessidade de uma outra forma de infraestrutura para esse atendimento em tempo integral. Aliado a isso, há a articulação da escola com outros espaços da cidade. Compreendemos essa perspectiva como uma possível abertura para que, na ausência de espaços na escola, ela recorra ao conceito de território educativo da concepção do

PMED e busque, na comunidade, os espaços ausentes na instituição, como quadras, campos, bibliotecas.

De acordo com o traçado histórico que construímos na segunda seção deste texto, foi levantada, nas contribuições de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para o debate da educação integral e tempo integral, a partir das experiências desenvolvidas no Centro Educacional Carneiro Ribeiro e nos CIEPs, a questão da infraestrutura como um elemento fundamental e principal na implementação dessas propostas. O padrão arquitetônico desenvolvido nessas escolas é considerado inovador e singular na escola pública brasileira.

No Centro Educacional Carneiro Ribeiro e nos CIEPs, havia uma dinâmica de projetar um padrão arquitetônico específico para a escola de tempo integral efetivar a proposta de educação integral por eles concebidas. Além disso, eram os espaços da escola que atendiam às demandas de lazer, esporte, saúde etc. da comunidade na qual estavam presentes.

Mesmo com referências conceituais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro na concepção do PMED, o Programa não se ateu à infraestrutura para o tempo integral, e essa mesma perspectiva é refletida em Belém, uma vez que a proposta da SEMEC não resolveu a lacuna da infraestrutura das escolas, já vivenciada pelo PMED. Nesse sentido, a escola de tempo integral

de Belém fez o movimento inverso, pois não projetou uma estrutura específica para o tempo integral e, ao contrário de proporcionar à comunidade os espaços ausentes na cidade, ela cria a possibilidade (assim como no PMED) de recorrer ao entorno da escola para suprir suas necessidades estruturais.

A partir de nossas compreensões, a infraestrutura adequada ao turno integral é um dos fatores primordiais para uma escola que busque o desenvolvimento integral do educando, daí o reconhecimento histórico das escolas públicas de horário integral projetadas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Vale destacar que foi somente na LOM e no PME que encontramos elementos sobre esse aspecto.

Outro ponto que se relaciona com a discussão da infraestrutura é o caráter de proteção social presente nos documentos. No PME, na estratégia 6.3 (citada na página anterior), as novas escolas a serem construídas para o atendimento em horário integral devem priorizar as comunidades e crianças em situação de vulnerabilidade social, ou seja, há um direcionamento de que a implementação das escolas de tempo integral se volte para as camadas mais pobres dos bairros de Belém.

Novamente, os dados mostram uma aproximação com o que Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro conceberam como umas das funções de seus projetos de escolas de horário integral, a

inserção das crianças mais pobres, composto por diferentes atividades e espaços, inclusive os de saúde. Para isso, como já afirmamos, a infraestrutura apoiava essa concepção de educação.

Essas experiências, apesar da sua dimensão considerável para o tema da educação integral e tempo integral, são passíveis de críticas, como as Cavaliere e Coelho (2003), direcionadas ao caráter assistencialista assumido por essas propostas, como a dos CIEPs, no Rio de Janeiro. Além disso, de certa forma, o caráter de apropriação do saber sistematizado ficava em segundo plano, diante da multiplicidade de tarefas de caráter supletivo assumidas pela escola de horário integral.

Essa perspectiva está presente, também, no PMED, ao direcionar-se, prioritariamente, às classes populares em situação de vulnerabilidade e se apoiar na chamada “discriminação positiva” para selecionar os alunos com baixo rendimento escolar e residentes em comunidades em situação de risco. Assim, o PMED direciona sua política a um público específico. Para Leclerc e Moll (2012), isso justifica-se:

Ao constituir-se, preferencialmente, nas escolas das regiões mais periféricas, mais vulneráveis, mais violentas estabelece uma perspectiva de discriminação positiva, na medida em que essas escolas recebem aportes orçamentários diferenciados, bem como são prioritárias na relação com as universidades interlocutoras em ações de formação para a docência e a gestão (LECLERC; MOLL, 2012, p. 106).

Em contraponto à justificativa das autoras para a discriminação positiva do PMED, para Silva e Silva (2013a), há uma tendência nas políticas educacionais de ampliação do tempo escolar de reservar à escola a ampliação de suas tarefas, como uma forma de migração de serviços que são de ordem do Estado aos seus cidadãos, e que acabam sendo transferidos à instituição educativa. Essa reflexão se refere às ações de proteger, cuidar, de saúde, segurança e outras, negadas às comunidades mais carentes e transferidas para as políticas de ampliação do tempo escolar.

Em Belém, temos indícios dessa perspectiva mais assistencial na meta destacada do PME; entretanto, novamente, entramos na questão da infraestrutura, que, ao contrário das contribuições históricas, pouco relaciona sua concepção com a previsão de um padrão arquitetônico, pois apoia-se, como já ressaltamos, nos espaços presentes na comunidade e na adequação das escolas já existentes, segundo o que também postula o PMED.

Ao nosso ver, essas ações de cunho social, quando em conjunto e devidamente integradas em uma proposta educativa, são válidas e importantes, desde que não haja o predomínio das funções assistenciais sobre as instrucionais, ou a visão reducionista da escola

enquanto acolhedora dos marginalizados. A escola precisa ser lugar de acolhimento, mas, também, de reflexão dos processos educativos que possibilitem uma postura crítica perante os problemas do entorno.

Em continuidade, outra questão a ser abordada é a estrutura de pessoal para o tempo integral, mencionada em alguns dos documentos em análise.

No PME, na estratégia 6.2, está disposto: “ampliar, progressivamente a jornada dos professores para que possam atuar em uma única escola de tempo integral” (BELÉM, 2015). Isso significa o reconhecimento da jornada integral para os profissionais docentes, o que é um dos aspectos essenciais para a escola de tempo integral, e que, segundo Maurício (2009), é um dos condicionantes para a efetividade da escola pública de horário integral, que precisa da convivência diária de alunos e professores.

A lotação dos docentes para a escola de tempo integral foi traduzida por um dos documentos específicos da política em estudo, organizada em dois grupos de trabalho na Escola, conforme previsto no documento de horários e lotação (2016c).

Quadro 11 – Demonstrativo de funcionamento para a escola de tempo integral Rio Maguary – 2016

Escolarização: 8 às 12h	Escolarização: 13 às 17h
Projeto/atividade: 13 às 17h	Projeto/atividade: 8 às 12h
Total de alunos atendidos: 287	

Fonte: adaptado de Belém (2016c).

De acordo com o Quadro, os docentes lotados na Escola deveriam compor esses dois grandes eixos, a “escolarização”, compreendida nas atividades formais das disciplinas obrigatórias e comuns, e o segundo grupo, “projeto/atividade”, que se constitui no horário de desenvolvimento do tempo integral. Notamos que o “projeto/atividade” deixa espaço para a execução de projetos pedagógicos ou, simplesmente, atividades que podem fazer parte desse tempo, o que coloca a escola perante duas possibilidades de ações distintas nesse tempo integral.

Compreendemos o “projeto” na integração das diferentes áreas de conhecimento e seus profissionais, o que seria uma proposta interessante para o tempo integral; já a “atividade” pode ser o preenchimento do tempo a mais por várias tarefas, como dança, teatro, esporte, reforço escolar, dentre outros, o que, mais uma vez, se relaciona com a perspectiva do contraturno do PMED.

Mais adiante nos documentos, em busca de elementos sobre a lotação dos profissionais, nas matrizes curriculares, existe uma definição sobre o que se constituirá nesse tempo a mais na escola e os profissionais envolvidos:

As atividades curriculares complementares serão trabalhadas por professores da Rede Municipal, caso tenham a habilitação exigida para tais oficinas. Nas escolas onde não existam professores com a formação necessária para ministrar as oficinas, deverão ser contratados oficinairos para atender essa necessidade (BELÉM, 2016a, p. 2).

As atividades curriculares complementares (as quais retomaremos mais adiante) serão ministradas por professores da RME, se possuírem a habilitação necessária para a oficina. Na ausência de professores capacitados da SEMEC, poderá haver a contratação de oficinairos para essa necessidade. Diante disso, surgem alguns questionamentos sobre essa orientação, como: ao se falar de *contratos*, a matriz se refere a professores externos à RME?

A resposta para essa indagação é a de que, ao usar a denominação de *oficineiros*, o objetivo foi o de diferenciá-los dos professores da Rede, caso tenham habilitação para ministrar alguma oficina. Além disso, a noção de oficinairos no documento é a presente também no PMED:

Oficineiro: Voluntário da comunidade do entorno, de outros locais ou de projetos parceiros com competência e habilidades específicas, responsável por desenvolver oficinas e atividades nos finais de semana para e com a comunidade. Suas atividades nos finais de semana podem ou não ser ressarcidas, de acordo com a necessidade para o desenvolvimento do seu trabalho (BRASIL, 2013, p. 38).

Segundo as orientações do PMED, os oficinairos podem ser pessoas que apresentam relevância significativa na comunidade e alunos de cursos de graduação, obedecendo à Lei 9.608/98 – Lei do voluntariado. Para Cavaliere (2014), uma das condições para a implementação da escola de tempo integral é o aumento efetivo do quadro docente devidamente habilitado, posto que, somente desse modo, é possível incorporar ao trabalho pedagógico outros profissionais e agentes de diferentes formações. Os professores da comunidade, bem como os alunos de graduação, poderiam compor a política com participação ativa na escola, nos conselhos, na definição de rumos, avaliação, projetos de pesquisa e culturais, dentre outros.

Concordamos com Cavaliere (2014), de que o ideal é o aumento do quadro docente, tanto nas atividades formais, como nas oficinas, de modo que esses profissionais pudessem ser lotados com 200 hs mensais e que possuíssem formação para as atividades desenvolvidas,

como música, artes, esportes etc. Isso não exclui a participação da comunidade, pois ela precisa ser envolvida na vida da escola em todos os momentos.

Compreendemos que a contratação desses profissionais para o tempo integral, vinculados à RME, levaria um tempo maior de planejamento por parte da SEMEC, uma vez que precisaria de concursos públicos para esses cargos. Como uma medida mais rápida, uma vez que a proposta de tempo integral já está em andamento, apesar de reafirmamos o compromisso com a perspectiva do concurso público, seria a seleção pública temporária de profissionais devidamente licenciados.

Nos dados apresentados, constatamos o andamento de uma proposta para a execução do tempo integral, e que alguns aspectos, como a infraestrutura e lotação dos profissionais, que integraram a categoria organização pedagógica, foram emergindo da análise dos documentos. Outro elemento que destacamos, ao analisar as orientações, foi o currículo prescrito para esse tempo integral.

3.5 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA O TEMPO INTEGRAL

A organização curricular é mais um dos aspectos encontrados nas análises documentais. Para discuti-lo, iremos nos ater a dois documentos que tratam do currículo: a Matriz curricular 1 (2016a) e Matriz curricular 2 (2016b), orientações que se complementam com acréscimos de determinados pontos. Além desses, referências sobre o assunto aparecem no documento Lotação e horários para o funcionamento da escola de tempo integral.

As matrizes curriculares 1 e 2 tratam das disciplinas obrigatórias e da parte diversificada a serem oferecidas, conforme consta no Quadro.

Quadro 12 – Organização curricular para a escola de tempo integral

BASE NACIONAL COMUM	
AREAS	DISCIPLINAS
Linguagens	Língua Portuguesa
	Arte
	Educação Física
Humanas	Ensino de História e Geografia
	Ensino Religioso
Matemática	Matemática
Ciências Naturais	Ciências
PARTE DIVERSIFICADA	
Eixos articuladores	Letramento Linguístico e Matemática
	Cultura e Artes
	Cidadania e Direitos humanos
	Sustentabilidade
	Esporte e lazer
	Experimentação e iniciação à pesquisa
	Tecnologia da informação e comunicação

Fonte: (BELÉM, 2016b, p. 2).

Na estrutura curricular presente no quadro, consta uma **base comum** formada pelas disciplinas obrigatórias do currículo (Português, Matemática, História, Geografia, dentre outras); na chamada **parte diversificada** estão os temas gerais a serem desenvolvidos nas oficinas que compõem o tempo integral. Sobre essa organização, o chamado **eixo articulador** nos levou a muitas inquietações. Mas, antes de adentrar nessa questão, teceremos reflexões iniciais sobre o campo do currículo.

Para iniciarmos nossas análises, é importante apresentarmos uma definição de currículo. Segundo Sacristán (1998), “o currículo é uma opção cultural, o projeto que quer tornar-se na cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta” (p. 34) ou, ainda, pode ser entendido como “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (p. 34). A partir disso, temos o currículo compreendido como um processo cultural de seleção de conteúdo, com vista a formar o coletivo e individual dos sujeitos imersos nesse processo.

O currículo, ao ser um projeto cultural, social, político e ideológico, é definido pelas instâncias que regulamentam e controlam o sistema educativo. É na sua chegada à escola que ele se mostra em movimento, a partir das concepções, compreensões e condições concretas dos sujeitos escolares.

Para Sacristán (1998), o currículo pode ser visto como uma confluência de forças de

diferentes agentes. O equilíbrio dessas forças dá origem a uma determinada política curricular. É nesse sentido que o currículo é um processo em construção, que depende das diferentes instâncias que o definem e que, muitas vezes, é marcado pela ausência de campos democráticos para a sua construção nas instâncias governamentais.

[...] Entre nós, pela tradição de intervenção administrativa sobre o currículo na escola e frente a carência de um campo democrático para analisar e discutir possíveis esquemas de governo de instituição escolar e de seus conteúdos, se careceu de qualquer proposição global sobre esse problema. Aqui a técnica pedagógica que competia ao ensino cabia aos professores, enquanto que as decisões sobre o currículo de sua prática eram responsabilidade da administração, e ambas as instâncias estiveram separadas sempre por uma barreira de incomunicação, devido as relações autoritárias e burocratizadas entre os professores e as autoridades administrativas, mediatizadas pelo corpo de inspetores (SACRISTÁN, 1998, p. 102).

Ainda para o autor, a visão do currículo como algo em processo de construção exige um tipo de intervenção ativa, que se efetive na participação e deliberação por todos os segmentos que o compõem, como professores, alunos, pais, intelectuais. Assim, era em meio a processos democráticos de equilíbrio de forças que uma proposta curricular para a escola de tempo integral em Belém precisaria ter se apoiado.

Para Sacristán (1998), a ideia de currículo prescrito nos auxilia na compreensão da proposta curricular para a proposta de escola de tempo integral em análise. Segundo ele, as prescrições curriculares são definidas pelas estruturas superiores dos órgãos do sistema educacional e fixam diretrizes e conteúdos mínimos. Nesse sentido, o conceito de currículo prescrito é empregado sobre a estrutura curricular da SEMEC para a escola de tempo integral em Belém, a partir de suas concepções, orientações e definições.

De volta ao aspecto encontrado na prescrição curricular da SEMEC, os eixos articuladores que integram a parte diversificada devem se desdobrar em oficinas, como consta no documento:

A parte diversificada do currículo ou Atividades Curriculares complementares serão trabalhadas em forma de **OFICINAS**, totalizando 21 horas/ aula semanais norteadas pelos seguintes **eixos articuladores**: Culturas, cidadania e direitos humanos, sustentabilidade, esporte e lazer, experimentação e pesquisa científica, tecnologia da informação e comunicação (BELÉM, 2016b, p. 2, grifo nosso).

Os eixos articuladores se assemelham a uma perspectiva de currículo integrado, apesar de não usarem essa denominação. Esses eixos têm a função de integrar as diferentes atividades que compõem a parte diversificada e que devem se articular com a base comum.

Sobre a perspectiva da integração curricular, Santomé (1998) nos ajuda nessa compreensão.

Primeiro, precisamos entender que a excessiva compartimentalização das disciplinas é um reflexo do modo capitalista de produção, que separou trabalho manual e intelectual e teoria e prática, com vistas à manutenção das relações hierárquicas e antidemocráticas nos diferentes postos de trabalho e nas relações sociais que vivemos (SANTOMÉ, 1998).

Um dos pontos chave para se pensar uma proposta de integração curricular é a desnaturalização da organização disciplinar do conhecimento escolar, pois, segundo o mesmo autor, o currículo pode ser organizado de diferentes formas.

O currículo pode ser organizado não só em torno de disciplinas como costuma ser feito, mas de núcleos que ultrapassem os limites das disciplinas, centrados em temas, problemas, tópicos, instituições, períodos históricos, espaços geográficos, grupos humanos, ideias, etc. (SANTOMÉ, 1998, p. 25).

Diante disso, um dos grandes desafios para a sociedade é o desenvolvimento de propostas diferenciadas de organização curricular, que ultrapassem a organização disciplinar concebida como única e natural. Além disso, propostas integradoras, de acordo com Santomé (1998), favorecem o desenvolvimento de diversas dimensões do educando, como as afetivas, psicológicas, cognitivas etc., além de leva-los à construção de caminhos de pesquisa que os ajudem a analisar os problemas cotidianos da atualidade e a pensar nos desafios futuros.

A partir das contribuições de Santomé (1998), não estamos em busca apenas do “como” organizar um currículo integrado, mas, das finalidades presentes na estrutura curricular da SEMEC e sua contribuição para o debate da educação integral e tempo integral.

A integração pela via dos eixos articuladores representa uma forma de pensar o currículo, por meio de grandes eixos que integrem as diferentes áreas do saber, ou seja, os temas de língua portuguesa têm relação direta com as oficinas de dança, coral, poesia etc. Nesse sentido, ao olharmos para o quadro em análise, a articulação prevista apresenta-se apenas na parte diversificada, sem que essa dialogue com a parte comum do currículo, assim como essas duas partes são elencadas no quadro de forma separada.

Outra consideração sobre esses eixos articuladores e a integração prevista é a sua semelhança com a que está no currículo do PMED. Como analisou Ribeiro (2017), a concepção de currículo prescrito para o PMED é marcada, também, pelo conceito de currículo integrado e, dentre suas características, está a introdução de projetos interdisciplinares, em uma estrutura que também não favorece esse objetivo.

Já os eixos articuladores da proposta da SEMEC se aproximam dos macrocampos

desenvolvidos pelo PMED, como o de acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza, educação econômica. Ou, seja, está posto uma inspiração ou influência da SEMEC com o currículo já desenvolvido do PMED.

Segundo Ribeiro (2017), a organização do currículo do PMED está dividida em uma parte comum, formada pelas disciplinas já trabalhadas nas escolas, e uma outra, a ser desenvolvida no contraturno, composta pelos macrocampos temáticos. O autor constatou que, nessa organização curricular, está presente uma concepção de educação voltada para a formação humana e proteção social, por meio do enfrentamento das situações de vulnerabilidade, justiça social e educacional e na busca da melhoria e qualidade da aprendizagem, pela via da ampliação do tempo escolar, de forma semelhante ao que já identificamos na proposta da SEMEC.

As análises levantadas evidenciaram uma organização do currículo da SEMEC, parecida ao já introduzido pelo PMED em nível nacional e local. Ademais, ao entendermos o currículo como um processo de seleção cultural, os responsáveis pela elaboração do documento analisado optaram por uma determinada perspectiva, a do PMED. Diante deste e dos muitos elementos expostos e discutidos nesta seção, os pontos chave encontrados serão reunidos no próximo subitem.

3.6 OS BALISAMENTOS POSTOS NOS DOCUMENTOS PARA A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM BELÉM

No percurso histórico, consideramos a Funbosque e PMED, respectivamente, na primeira e segunda experiência de tempo integral em Belém e, mais recentemente, estamos diante de um novo ciclo, composto por duas experiências em curso, uma delas sendo a Escola Rio Maguary. Esse novo ciclo se apresenta como uma revisitação ao modelo introduzido pelo PMED. Esses dois primeiros momentos distintos possuem um intervalo de tempo de 12 anos, o que nos mostra que, por um longo período, a escola de tempo integral esteve ausente na RME.

Com a execução do PMED e a sua indução ao tempo integral, a SEMEC tem as suas bases de inspiração para a experiência da Escola Rio Maguary. Entretanto, os dados analisados revelaram que a equipe coordenadora do PMED em Belém reconheceu junto às

escolas uma série de demandas não alcançadas pela proposta pedagógica do PMED, e que não foi resolvida pela SEMEC em sua implementação mais recente de tempo integral. A exemplo disso, temos os problemas com os espaços escolares, lotação de profissionais, planejamento, dentre outros; ou seja, as influências com o PMED também comungam das suas limitações.

A implementação, em 2016, da escola de tempo integral Rio Maguary, que abrange o ensino fundamental nos ciclos I e II, não foi acompanhada pela elaboração de um “projeto”, apesar de que, em alguns dos documentos, apresenta-se a nomenclatura de “projeto de escola de tempo integral”. Até o momento de redação deste estudo, não havia uma proposta ou projeto publicado pela RME.

Esse contexto nos mostra uma necessidade jurídica de atender a uma demanda imposta pelo PNE (BRASIL, 2014), além de ter sido gerada em meio a um cenário de eleições municipais, em 2016, nas quais, constantemente, a escola de tempo integral era uma das ações previstas em campanhas eleitorais.

No que se refere à educação integral na SEMEC/PMB, nos documentos analisados, tanto os gerais do município como nos mais específicos da experiência em andamento, não encontramos qualquer referência que a defina na proposta educacional do município de Belém. Quando o termo educação integral é usado, ele está se referindo ao tempo integral. Assim, entendemos que não há uma perspectiva clara do que venha a ser a educação integral na RME; isto é, está em andamento a ampliação da jornada escolar com múltiplas atividades, mas, sem bases teóricas, filosóficas e pedagógicas que nos mostrem uma perspectiva voltada para o desenvolvimento dos educandos em suas múltiplas dimensões.

Dessa inconsistência na definição de uma proposta de educação integral em Belém, identificamos que está em implementação o tempo integral, compreendido como a expansão quantitativa da jornada escolar, definido por 7 hs diárias, por meio da introdução do contraturno composto por atividades diversificadas na forma de oficinas. Assim, as normativas convergem na definição do tempo de jornada a ser executado em uma escola de tempo integral, ou seja, sem uma proposta de formação singular e que se caracteriza por uma educação de tempo integral.

A organização pedagógica para a escola de tempo integral revelou a previsão do funcionamento em dois turnos, organizados em dois momentos, o de “escolarização” e “projeto/atividade”, que acontecem em horários opostos, na configuração turno e contraturno. Para as atividades do contraturno, foram previstas a contratação de oficinairos, que poderão ser externos à RME, o que nos lembra da concepção de oficinairos do PMED e permite a atuação de agentes da comunidade e de alunos de graduação nas oficinas do tempo integral.

Quanto à infraestrutura, ela foi prevista nos documentos, com exceção das matrizes curriculares. Todavia, as normativas não estabeleceram os padrões arquitetônicos e condições mínimas para o funcionamento de uma escola de horário integral. Isso mostra uma concepção que se preocupa em ampliar o tempo de permanência na escola, mas não no planejamento de espaços adequados para a realização das diversas atividades previstas.

Uma outra questão que encontramos, aliada à infraestrutura, foi o direcionamento da escola de tempo integral para as camadas mais vulneráveis, como dispunha o PMED e as experiências históricas de Anísio e Darcy Ribeiro, que já caminhavam nesse sentido. Entretanto, pensar em uma escola que atenda às necessidades não supridas pelo estado, mais uma vez, esbarra nos limites da infraestrutura não prevista em Belém. Novamente, com relação às experiências discutidas no marco histórico da segunda seção, apesar das inúmeras críticas ao seu aspecto assistencialista, conceberam uma estrutura que buscava atender a diferentes ações, como lazer, esporte, saúde etc., o que não encontramos nas orientações da proposta em análise.

Outro elemento de fundamental importância são as orientações curriculares. Essa dimensão se apresenta sob a forma de uma base comum e uma parte diversificada, estruturada em eixos articuladores para as oficinas do tempo integral. Esses eixos são previstos para a parte diversificada, o que entendemos como uma possível proposta de integração curricular. Entretanto, não dispõe de uma base conceitual a respeito e não o articula à base comum da matriz.

Isso revela uma orientação frágil, desarticulada, que, ao invés de integrar, acaba por reproduzir a estrutura disciplinar, sem praticamente nenhuma alteração, e introduz um contraturno, no qual se desenvolverão as oficinas. Assim, a parte diversificada é apresentada como responsável pelo tempo integral. Além disso, os eixos articuladores são semelhantes às temáticas pensadas para os macrocampos do PMED, que também apresenta uma proposta de integração curricular tênue.

Os achados que constituem o plano das orientações convergem no sentido de que a escola de tempo integral da RME revive a formatação de escola já introduzida pelo PMED, desde 2008. No quadro abaixo, é possível visualizar as principais características encontradas na escola de tempo integral em Belém e as suas aproximações com o PMED:

Quadro 13 – Escola de tempo integral em Belém e Programa Mais Educação

Aproximações entre Escola de tempo integral Rio Maguary e PMED
Currículo integrado – eixos articuladores
Eixos articuladores se assemelham aos macrocampos temáticos do Mais Educação
Oficineiros para as atividades diversificadas
Sustentação do tempo integral pelas atividades diversificadas
Configuração turno e contraturno
A escola e seus métodos são remodelados, sem grandes alterações estruturais (proposta pedagógica, infraestrutura)
Coexistência de diferentes concepções sobre educação integral
Educação integral é entendida pela ampliação do tempo escolar
A escola de tempo integral é destinada a áreas com alunos em situação de vulnerabilidade social

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

A partir da recente tradição, introduzida pelo PMED, desde 2008, na RME, essa semelhança encontrada entre a proposta da SEMEC e o PMED é resultado da experiência com a formatação de escola de tempo integral da política do MEC, importada para a implementação da proposta atual em Belém. Mesmo diante de outras experiências presentes na história da educação no Brasil, como os CIEPs, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, os Ceus, a experiência do Tocantins e a própria história local, com a Funbosque, a SEMEC recorreu ao modelo já experimentado do PMED e que reflete nos seus documentos uma tênue concepção.

Assim, é possível afirmar que a inovação pretendida com a atual proposta repousou sobre uma política de nível federal, o que permite questionar o seu caráter de inovação. Além disso, a sua diferenciação em relação às demais escolas existentes na RME é o aumento do tempo escolar, uma vez que não nos trouxe uma concepção pedagógica diferenciada, como, de certa maneira, postulou a Funbosque. Assim, conforme Saviani (1980), compreendemos a escola de tempo integral está em um nível de inovação que não alterou as estruturas do próprio fazer educativo.

Para a próxima seção, nosso objetivo é compreender como essas concepções instituídas no processo de implementação da escola de tempo integral em Belém são visualizadas pelos sujeitos que pensaram e efetivaram a escola de tempo integral Rio Maguary. Os nossos entrevistados são os componentes da equipe gestora da Escola, formada por dois coordenadores e uma diretora, que também já atuou como coordenadora no período de implementação. Além desses também temos os depoimentos do Secretário Municipal de Educação.

4. EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA MUNICIPAL RIO MAGUARY: AS CONCEPÇÕES DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Na seção anterior analisamos a concepção de educação integral e tempo integral instituída pela PMB / SEMEC, a partir das normativas que compõem as regras formais/legais da instituição, constituindo o Plano das orientações, segundo Lima (2010). Ao compreender que essa não é a única face representativa da instituição, já que há, também, o plano da ação organizacional, entendemos que as prescrições estabelecidas são insuficientes para explicar, pois conforme o autor,

Mas no quadro do modelo agora desenhado, a análise organizacional da escola completa-se pela consideração do plano da ação organizacional efetiva; pelo estudo das suas estruturas *manifestas*, das *regras atualizadas* e dos desempenhos dos atores. Transita-se das orientações, do domínio daquilo que é, ou seja, para o domínio das *regras efetivamente atualizadas* (LIMA, 2010, p. 60, grifo do autor).

De acordo com o estudo da instituição educativa, proposto por Lima (2010), objetivamos analisar as entrevistas realizadas com os sujeitos que estruturaram o tempo integral na escola, denominados neste estudo de **equipe gestora**, formada por uma coordenadora /diretora (Coordenadora 1) e dois coordenadores pedagógicos (coordenador 2 e coordenadora 3). Além desses temos também uma entrevista com o Secretário Municipal de Educação

Esclarecemos que a Coordenadora 1 até o início do ano de 2017 atuou na instituição como coordenadora pedagógica e apenas muito recentemente passou a exercer a função de direção, dessa forma, nas entrevistas consta a sua experiência na coordenação da escola de tempo integral.

Vale ressaltar que tais profissionais se constituem como fundamentais para compreendermos as concepções presentes na Escola, pois atuaram mais diretamente na implementação do tempo integral na Escola. Os depoimentos dos nossos entrevistados serão categorizados em educação integral, tempo integral e organização pedagógica, conforme análise dos documentos da seção anterior.

Antes de adentrarmos nas categorias a serem analisadas, faremos uma breve caracterização da escola em estudo.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DO BAIRRO

A Escola Rio Maguary compõe a RME de Belém. Localiza-se no Distrito de Caratateua e, atualmente, atende ao ensino fundamental do 1º ao 5º ano. A Escola foi fundada em 1969, na administração do Prefeito Stélio de Mendonça Maroja, sob a iniciativa de um sacerdote católico que exerceu uma dupla função, de educar e evangelizar; para isso, dedicou 49 anos de sua vida à evangelização do povo da cidade de Belém.

No PPP da Escola, ainda constam dados e números da proposta pedagógica de turnos, uma vez que, devido ao tempo recente de implementação do tempo integral, o documento ainda não foi revisto. Dessa forma, para expressar os dados educacionais da instituição, apesar de saber que essa é apenas uma das faces representativas da escola, recorremos as informações do INEP, condensadas no Quadro 14.

Quadro 14 – IDEB da Escola Rio Maguary

Escola	Ideb Observado						Metas Projetadas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
◆	◆	◆	◆	◆	◆	▼	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	◆	
	2.9	3.0	3.5	4.2	3.5	4.3	3.0	3.3	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015b).

As informações contidas no quadro provêm dos dados disponíveis no INEP sobre as avaliações e rendimentos da escola para o IDEB. Os dados apresentados revelam que há uma crescente evolução no IDEB da Escola em estudo, considerando que grande parte das metas projetadas foram alcançadas (com exceção do ano de 2013, conforme consta no quadro), demonstrando que a Escola tem correspondido aos indicadores oficiais a cada ano.

A Escola possui cerca de 287 (duzentos e oitenta e sete) alunos matriculados e seus profissionais estão distribuídos em 1 (uma) diretora, 2 (dois) coordenadores pedagógicos, 1 (um) secretário escolar, 2 (dois) auxiliares de secretaria, 10 (dez) professoras regentes, 1 (um) professor de educação física, 1 (um) professor de artes, 1 (uma) professora de sala de leitura, 1 (uma) professora na biblioteca, 1 (um) motorista de ônibus, 2 (dois) auxiliares de ônibus, 6 (seis) serventes de apoio, 2 (dois) manipuladores de alimentos, 2 (dois) auxiliares de manipulação de alimentos, 5 (cinco) monitores do PMED; no momento desta coleta, a Escola estava sem porteiros.

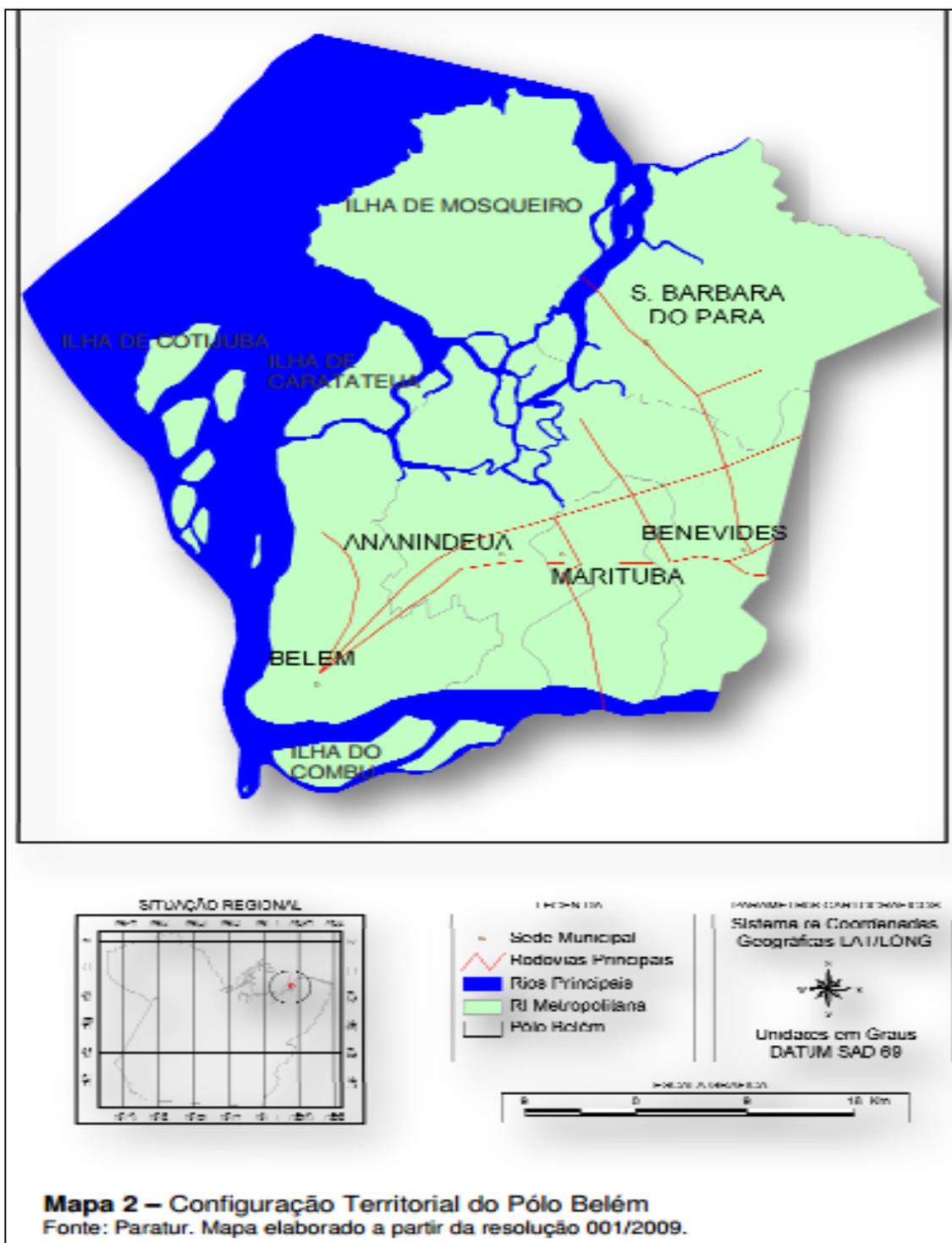
A Escola Rio Maguary, cercada pelo rio que lhe atribui o nome fictício para este

estudo, se localiza na ilha de Caratateua, na cidade de Belém, sendo umas das principais escolas a receber as crianças do ensino fundamental oriundas da Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI, localizada próximo à Escola Rio Maguary. Além disso, a Instituição em estudo é a mais próxima das residências dos alunos que moram no bairro, do qual trouxemos algumas características, que serão descritas nesta subseção.

Segundo informações da Paratur (PARÁ, 2011), a ilha de Caratateua²⁰, popularmente conhecida como Outeiro, está localizada a cerca de 18 km (linha reta) da cidade de Belém. Fica situada na bacia hidrográfica do Rio Maguari. A ilha está ligada a Belém e ao distrito de Icoaraci por meio de uma ponte, que facilitou o acesso terrestre à ilha. Os atrativos do lugar incluem áreas de bosques e praias urbanizadas. A localização de Caratateua pode ser observada no mapa:

Mapa 2 – Configuração Territorial do Polo Belém

²⁰ O nome Caratateua é de origem tupi-guarani e quer dizer “lugar de muitas batatas”. Com a chegada dos portugueses, a ilha foi batizada de Outeiro, que significa “pequenos morros” (HISTÓRIA..., c2017, sem paginação).



Fonte: Paratur (2011, p. 35).

Segundo informações disponíveis no portal da ilha (www.caratateua.org.br), possui cerca de 90.000 habitantes, distribuídos em 8 (oito) bairros: Água Boa, Brasília, Tucumaeira, São João do Outeiro, Água Cristalina, Fidélis, Itaiteua e Fama. Além disso, é composta pelas praias de Brasília, Prainha, dos Artistas, Grande, do Amor, Ponta do Barro Branco, Água Boa, Santa Cruz e Francês.

Para preservar a identidade da Escola, o bairro em que ela se localiza será denominado de “Bairro Verde”, devido à vegetação característica, que nos lembra uma floresta no meio da cidade. Grande parte das crianças que estudam na Escola moram no Bairro Verde e suas famílias exercem atividades ligadas aos balneários (atividades de garçons/garçonetes, venda de pescados e vendedores(as) ambulantes nas praias).

Fotografia 1 – Rio Maguari – Ilha do Outeiro, Belém, Pará



Fonte: <http://aldemyrfeio.blogspot.com.br/>.

O acesso ao Bairro Verde, em Outeiro, é relativamente complicado, em virtude da dificuldade do transporte público, predominando as opções alternativas de mobilidade, como as cooperativas de transporte e moto taxistas. Esse é um dos fatos que tornam a Escola em estudo uma das principais na oferta e acesso ao ensino fundamental na área. O Bairro Verde conta com poucos atrativos para a comunidade, não dispõe de praças, ginásios ou outros espaços destinados ao lazer público. O que encontramos na área foi um campo de futebol, igrejas, clubes privados e empresas ligadas à pesca. Assim, o espaço da Escola tem grande importância para a comunidade.

Após essa etapa inicial, que objetivou o conhecimento da Escola Rio Maguary e do bairro no entorno, daremos sequência às análises pretendidas.

4.2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E TEMPO INTEGRAL: CATEGORIAS EM ESTUDO

Apresentamos aqui a compreensão dos entrevistados sobre **educação integral**, enquanto processo amplo de desenvolvimento do sujeito, que objetiva a sua formação nas mais diversas dimensões do(a) educando(a), a partir de diferentes perspectivas que podem ser

atribuídas a tal formação. Assim, consideraremos incluídas nessa categoria a explicitação de alguma proposta de formação que busque o pleno desenvolvimento, ainda que o entrevistado não utilize, especificamente, esse termo.

O primeiro depoimento que trouxemos foi o do Secretário de Educação de Belém, que assumiu o cargo em Junho de 2017 e, antes de conceituar educação integral, esclareceu:

Primeiro gostaria de esclarecer que, desde já, tudo que eu falar não é fruto de uma discussão mais sistemática da Secretaria Municipal de Educação, sendo que eu assumi em junho deste ano e essa temática não foi uma temática ainda que eu tenha conseguido abordar com a equipe técnica, da coordenação da Diretoria de Educação. Seguramente se você for perguntar para eles, você vai ter visões diferentes (Secretário Municipal de Educação).

Com esses esclarecimentos iniciais, partimos para a pergunta sobre as concepções do entrevistado sobre educação integral para o entrevistado,

Sim eu tenho uma reflexão sobre isso, que já vem de muito tempo e, desde logo, você na pergunta já estabelece um divisor de águas importantes, um divisor de águas que é exatamente um divisor de águas porque são duas concepções que podem estar juntas, mas são concepções de verdades diferentes, me refiro a educação integral e a educação de tempo integral (Secretário Municipal de Educação).

Logo no início da entrevista, o Secretário concordou com a divisão de conceitos estabelecida no contexto deste estudo, entre educação integral e tempo integral. Para o mesmo, são duas perspectivas diferentes, que as identifica como educação integral e educação de tempo integral. A concepção de educação integral do Secretário se relaciona com as experiências vivenciadas no Brasil nos anos de 1990 e o conceito de cidades educadoras:

A educação integral, da minha experiência de política pública no Brasil, se refere à experiência realizada pela Secretaria Municipal de Educação do Recife nos anos 1990. Foi a primeira vez da minha experiência ainda quando se discute a lei de diretrizes e bases da educação, a nova LDB, a discussão da implementação da LDB que vinha o debate sobre a concepção e implementação. E já se falava, naquela época, da necessidade imperiosa de que os currículos, métodos e metodologias usados na escola pública, nos diferentes níveis de ensino tivessem a perspectiva de incorporar às diferentes vocações da cidade do município ao projeto político pedagógico da escola.

[...] A cidade com a escola, foi a primeira vez que eu ouvi falar disso, o conceito de cidade-escola, mas isso lá nos anos 90 e desde então eu percebi, acabei aprendendo na práxis da política pública, que a educação integral não é necessariamente educação de tempo integral na escola, então tem diferencial. Importante primeiro integralizar um conjunto de direitos da infância, das crianças, então se trata de organizar processos de ensino e aprendizagem que vejam o menino e a menina estudante como cidadão de direitos e, portanto, os conteúdos curriculares têm que contemplar as diferentes dimensões da vida.

[...] Educação integral não é um discurso institucional, é um projeto político pedagógico coletivo, eu acho que é tão mais integral, quanto mais coletivo for, quando você cria coletivos educativos em que as pessoas se reconhecem e crescem

que os meninos e meninas eles são autores da escola, eles monitoram sua aprendizagem no diálogo com o grupo. Educação integral é se apropriar do espaço da escola, se relacionar com respeito com o mundo adulto, mas o respeito que ver o outro como saber que acrescenta ao seu e não saber subordinado (Secretário Municipal de Educação).

Na concepção do nosso entrevistado, estão presentes os conceitos fundamentais do movimento das cidades educadoras e a dimensão da Escola cidadã no Brasil, a partir da democratização do espaço da escola, as parcerias com a comunidade e os setores da cidade, o Município que educa, planejamento participativo, currículo integrado e interdisciplinar, enquanto um projeto educacional que agrega o formal e o não formal.

A expansão do espaço da escola para a cidade é uma visão em que a instituição educativa não pode ser único lugar da aprendizagem. A integralidade, para o Secretário, é o reconhecimento de que todos os espaços são educativos e apresentam um potencial para o saber sistematizado da escola. A instituição escolar tem a função primordial de integrar os diferentes saberes.

Um segundo aspecto na fala do nosso entrevistado é a ligação entre uma proposta de educação integral e a garantia dos direitos da infância, uma das funções assumidas pela Escola Cidadã. Uma política pública que vise à integralidade dos saberes tem a função de garantir os direitos de cidadania dos estudantes, como os de saúde, segurança, alimentação e muitos outros. Isso se relaciona com as propostas de políticas públicas em educação, como já citamos no quadro 3, a exemplo da Escola Cabana, em Belém, os Ceus, em São Paulo, os CIEPs, dentre outros.

Há, no depoimento do Secretário, uma concepção de educação integral que se relaciona com os fundamentos do PMED, de influência das cidades educadoras e dos princípios da Escola Cidadã. O nosso entrevistado demonstra clareza de que a efetividade dessa concepção precisa do fortalecimento dos projetos político-pedagógicos, da gestão e acompanhamento por todos que compõem a instituição, para que realmente ocorra a perspectiva da integralidade dos saberes e currículos.

Sobre o segundo conceito citado pelo Secretário Municipal de Educação, a educação de tempo integral, corresponde,

Agora, educação de tempo integral também é importante, eu não sou daqueles que querem desmontar “ou é isso, ou é aquilo”, são coisas que podem se complementar, também não compro a ideia de que é mais do mesmo, não é verdade, não é necessariamente verdade! Se você tem ampliação do tempo escolar, tal como a gente conhece, com participação dos meninos e meninas, você tem uma escola de tempo integral que vira educação integral.

Os meninos e meninas que no contraturno fazem TV por internet ou vídeo de celular dentro da escola pública organizados em torno das associações e Grêmios estão fazendo educação integral o tempo todo e estão na escola. Tem uma merenda legal, comem dois lanches, o almoço, tomam uma sopa para ir embora. Sabe por que? Porque *tá* pegando, estamos mais pobres. *Tá* difícil a vida! Esse componente, embora não seja a função primordial da escola, mas essa vivência é muito legal (Secretário Municipal de Educação).

Segundo o entrevistado, diferente do que conceituou sobre educação integral, a educação de tempo integral está diretamente ligada à expansão do tempo escolar. Essa expansão da jornada é um fator importante, que pode levar à perspectiva da integralidade. Além disso, é um espaço de proteção e acolhimento para as crianças e adolescentes, embora reconheça que essa não é a função principal da escola de tempo integral.

O Secretário, apesar de reconhecer o papel importante do tempo escolar e da educação de tempo integral, faz um alerta interessante: para que uma experiência de escola de tempo integral caminhe para a integralidade da educação, é preciso a participação ativa dos estudantes (em que cita instrumentos, como os grêmios e associações) e de um dos requisitos fundantes para a permanência dos educandos, a alimentação.

Essa demarcação de elementos, segundo o entrevistado, precisa se fazer presente em propostas de ampliação do tempo escolar. Quando os mesmos estão ausentes, acabam por caminhar em direção a mais tempo de uma mesma escola, apesar dessa ideia ser rejeitada pelo entrevistado, uma vez que discorda dos argumentos do “mais do mesmo” sobre as políticas públicas de aumento do tempo escolar.

Em continuidade as considerações dos nossos entrevistados, temos as conceituações do Coordenador 2 que compõem a equipe gestora da Escola Rio Maguary:

Aí você vê assim, você precisa ver os parâmetros que precisam melhorar na escola, enquanto infraestrutura para o atendimento. E você precisa tentar o que? Como escola de tempo integral? **Que proposta pedagógica, de formação de cidadania essa escola vai trabalhar no tempo** que ela vai ter de jornada ampliada, entendeu? (Coordenador 2).

[...] **Educação de tempo integral** tem que ter a escola de tempo integral. Educação vai tá lá, pois tá no papel, dizendo que ela pode ser de tempo integral, mas à escola de tempo integral tem que ter a estrutura, se não ela não constrói essa educação (Coordenador 2).

Você tem uma normativa de escola de tempo integral, você tem tempo integral, por que tempo integral? **Uma educação de tempo integral?** Pra você ter o tempo de trabalhar à educação com o aluno, mas a escola de tempo integral precisa ser estruturada para que **essa educação aconteça** (Coordenador 2).

[...] Falta entender a escola de tempo integral, não como político-partidária de ninguém, mas como uma proposta de educação para a melhoria da sociedade. Nós vamos ter uma escola de tempo integral, mas sem **educação integral** (Coordenador 2).

Nesses três trechos, extraídos da fala do Coordenador 2, está presente a expressão **educação de tempo integral**, a qual, para o entrevistado, é um tipo de educação que acontece em uma **escola de tempo integral**; ou seja, para ele, esses dois conceitos são indissociáveis. Mais adiante, notamos que o entrevistado utilizou, pela primeira vez, o termo **educação integral** associado à oferta de uma educação para a melhoria da sociedade, e não apenas como um projeto escolar.

Essa dimensão da educação integral, levantada pelo Coordenador 2, nos mostra influências com perspectivas de educação em um sentido mais amplo, libertador e social, e que o alcance de sua plenitude somente se tornará possível quando alcançarmos uma nova sociedade, diferente da capitalista. Dessa forma, das falas do entrevistado em questão, emergiram três conceitos distintos e pouco esclarecidos por ele, e que aparecem entrelaçados: a **educação de tempo integral**, **escola de tempo integral** e **educação integral**. Vejamos nas falas dos demais entrevistados como essas conceituações aparecem ou se fazem ausentes.

A Coordenadora 1 contribui com o seguinte apontamento:

Eu entendo a **escola de tempo integral** como se fosse uma escola que fosse resolver o problema da alfabetização, da leitura, dos conhecimentos e levar o aluno também em ter prazer em praticar algum esporte que a escola normal não tem tempo *pra* oferecer.

[...] A **educação de tempo integral** é uma proposta muito boa, muito legal de se aplicar, só que as condições que hoje a prefeitura tem para mostrar *pra* gente a realidade é totalmente adversa do que a gente precisa (Coordenadora 1, grifo nosso).

Quando a Coordenadora 1 se refere às atividades diversificadas que ocorrem nesse tempo integral, isso significa a singularidade da Escola em relação ao que, na fala da entrevistada, apareceu como a “escola normal”, ou seja, a escola de tempo parcial. Essas atividades são vistas pela entrevistada como um meio de incentivar o aluno a sentir prazer em estar na escola. Isso nos mostra que esta concepção está diretamente ligada à extensão do tempo e ao que nele é ofertado.

No segundo trecho, a educação de tempo integral é considerada uma proposta boa, entretanto, que não acontece na Escola, segundo a entrevistada, devido às condições de infraestrutura não proporcionadas pela SEMEC. Implicitamente, a Coordenadora 1 também compreende que a escola de tempo integral precisaria de uma especificidade no fazer educativo, a qual está ausente na Escola e que vai além do tempo de permanência dos estudantes. A Coordenadora 1 titubeia na definição do que é educação de tempo integral e transfere a responsabilidade por ela não acontecer para a SEMEC.

Já na fala da Coordenadora 3, a compreensão expressa é:

[...] A criança precisa ter 4 horas pedagógicas, mas ela precisa ter também outras atividades que venham somar a essa pedagógica que ela recebe com o professor em sala de aula (oficinas, esporte, arte, lazer), mas não *pra* criança ficar num tempo a mais só pra dizer que ela está na escola, ela precisa fazer uma ligação entre o momento pedagógico com as oficinas.

Então a **educação integral** *pra* mim é isso, a gente precisa ter essa visão onde as criança tenha as 4 horas dela de sala de aula e aqui no caso da Escola são 3 horas a mais, onde a gente amplia essa carga horária dela pra ela ter as oficinas com os monitores (Coordenadora 3).

A Coordenadora 3 usou o termo educação integral atrelado à extensão do tempo escolar, na configuração de uma jornada formada pelas 4 hs de atividades que compõem a base comum do currículo e o contraturno formado pelas oficinas. Há, na fala, uma associação do conceito de educação integral com o tempo integral e, conseqüentemente, de turno e contraturno, o que, para a nossa entrevistada, é a maneira de oferecer uma educação integral. Ademais, a compreensão do conceito de educação integral é relacionada ao tempo integral, mesmo que ela ressalte que esse tempo não pode ser apenas um “tempo a mais”, pois, é preciso haver uma ligação entre esses dois turnos de atividades oferecidas, segundo ela.

Nas falas dos nossos entrevistados sobre conceito de educação integral, eles a associam ao tempo integral e, predominantemente, utilizam a expressão **educação de tempo integral**. Nesses posicionamentos, não há uma definição clara sobre tal conceito apresentado pelos entrevistados, e essa ausência é sustentada na associação ao tempo integral, recorrentemente citado por eles. Assim, entendemos que a perspectiva estabelecida na Escola está voltada para o aumento do tempo escolar, e caracteriza uma concepção de **educação de tempo integral**.

Educação integral, escola de tempo integral e educação de tempo integral são conceitos que emergiram dos entrevistados e são concebidos como sinônimos, o que não é uma exclusividade desses profissionais, uma vez que esse é um debate complexo, imerso em diferentes perspectivas políticas e ideológicas, presente também em programas de abrangência nacional, como é o caso do PMED.

Nessa perspectiva, a partir dos nossos estudos e pesquisas, podemos contribuir com a seguinte conceituação: a educação integral é um conceito polissêmico e histórico, que atribui à educação uma perspectiva completa na formação do ser humano, que integre as suas diferentes dimensões e o leve ao exercício pleno de sua cidadania na sociedade. No contexto analisado, é possível pensar em uma educação integral escolar que integre os diferentes aspectos do desenvolvimento (cognitivos, sociais, afetivos, políticos, estéticos, dentre outros) em propostas pedagógicas de centralidade da instituição educativa com a integração dos

demais setores sociais e comunidade escolar.

Já a escola de tempo integral é a instituição educativa que atende em uma carga horária diária igual ou superior a 7 (sete) hs de atividade na escola ou sob a sua responsabilidade, conforme determinou a LDB e o Decreto 6.253/2007, do Fundeb (BRASIL, 1996, 2007d). Para Maurício (2009), a **escola pública de tempo integral** exige vários condicionantes, dentre eles, a de ser assumida como uma política de Estado, que demande o investimento de recursos consideráveis para a sua efetivação e manutenção e que contribua no desenvolvimento de uma proposta de Educação integral escolar.

A educação de tempo integral recorrente nas falas dos entrevistados, segundo Paiva, Azevedo e Coelho (2014), não significa o desenvolvimento de uma educação integral, como são comumente associadas. Propostas de ampliação do tempo escolar sem uma concepção pedagógica em direção a integração das diferentes dimensões educativas se constituirão em uma educação de tempo integral.

Segundo Paro (2009), a educação de tempo integral é uma concepção de educação que se justifica pelo aumento do tempo escolar e reproduz uma forma educativa já oferecida na escola de turnos: “[...] não se quer pensar somente uma educação *em tempo integral* como uma bandeira de luta, mas articular essa extensão a uma concepção de *educação integral*” (PARO, 2009, p. 13, grifo do autor). É na perspectiva de ampliação do tempo escolar que percebemos, predominantemente, as concepções analisadas nas entrevistas.

Compreendemos que o uso recorrente da expressão educação de tempo integral está apoiada na própria insegurança em tratar desse tema pelos entrevistados, considerando que, além de ser um debate complexo e polissêmico, as normativas analisadas também titubeiam nos conceitos. A própria implementação da escola de tempo integral pela SEMEC não os conduziu a um debate teórico formativo sobre o tema.

Assim, concordamos com os nossos entrevistados, ao definirem a proposta como educação de tempo integral, pois é a expressão que, até o momento, nos parece mais condizente com o que está sendo implementado na Escola. Vale ressaltar que políticas públicas de ampliação do tempo escolar no Brasil, acabam se configurando em proposta de educação de tempo integral.

A centralidade da proposta de educação de tempo integral levantada pelos entrevistados está no aumento do tempo escolar, já descortinado nos documentos da SEMEC/PMB. As falas nos mostram uma preocupação relacionada à dimensão quantitativa do tempo escolar que sustenta a proposta de escola de tempo integral em Belém. Nas análises empregadas sobre os depoimentos dos sujeitos entrevistados, a **educação integral** é ausente

de definição e associada à educação de tempo integral, cujo cerne da proposta se sustenta no **tempo integral**. Um aspecto paradoxal que encontramos é a própria falta de tempo para realizar determinadas ações dentro da escola.

4.2.1 A falta de tempo no tempo integral: uma contradição

Quando pensamos em uma jornada de tempo integral, temos a ideia de que muitos problemas cotidianos da escola tem uma oportunidade única de serem resolvidos ou amenizados. Entretanto, na categoria **tempo integral**, encontramos o que podemos chamar de **falta de tempo**, mas, adiantamos que não se trata necessariamente do tempo em horas.

Esse aspecto foi identificado nos depoimentos, quando exemplificam a mudança na rotina de atividades de uma escola de tempo parcial para o tempo integral, como coloca o Coordenador 2: “Como a gente não dá conta de segunda a sexta, às vezes num feriado, num sábado a gente *tá* aqui”.

A Coordenadora 1 diretora levantou um aspecto semelhante:

Quando eu era coordenadora não tinha como sentar com os professores e verificar planos de aula, vamos fazer uma reunião *pra* fazer um projeto de tal assunto, nunca deu tempo! E as professoras ficaram necessitadas desses momentos que a gente passou o ano todo sem poder atender-las. Era só atender aluno que tava chegando, aluno pra tomar café, pra merendar, aluno pra direcionar pro Mais Educação e ai ficou quebrado.

Quando chega uma equipe a gente não tem como mostrar nada, porque a gente não para pra fazer e as professoras trabalhando tudo a *la vontted* com livros e planejamento de outra escola, com o material de outro colega, xerocava aqui e dava aula, por isso que o rendimento do aluno ficou deficiente (Coordenadora 1).

Nessas falas, há um aspecto em comum: a falta de tempo, mediante todas as tarefas que advém do período integral, mas, que não são específicas dele. Quando a Coordenadora 1 diz que não tem tempo para planejar com as professoras as ações pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem, enquanto função primordial da escola na condução da educação sistematizada, a problema é transferido para o tempo integral, que aumentou a carga de trabalho, considerando que a jornada dos entrevistados continua sendo a mesma do tempo parcial, já que não foram lotados com jornada integral pela Semec.

A não garantia da lotação integral dos profissionais envolvidos na Escola Rio Maguary é uma das limitações que identificamos e que compõem a problemática da falta de tempo, já que não há a possibilidade de acompanhamento das atividades que acontecem na totalidade do dia letivo. Entretanto, esse é apenas um dos aspectos constituintes.

Um outro elemento que compõem o problema da falta de tempo é o planejamento,

sendo algo indispensável. No tempo integral, essa responsabilidade é ainda maior, devido à carga horária de atividades que a escola precisa organizar e trabalhar de forma articulada. Nesse sentido, a problemática não é exclusiva do tempo integral, mas, da frágil mobilização primeiramente da Semec com a implementação do tempo integral na Escola, com a lotação em tempo parcial dos profissionais e, posteriormente, da equipe gestora diante da intensidade de ações cotidianas da Escola em coordenar momentos de planejamento integrado entre as diferentes categorias da Instituição.

Para o Coordenador 2 o tempo integral é insuficiente, diante da sobrecarga de tarefas que os leva a trabalhar em dias não letivos e prejudica o seu próprio descanso semanal. Essa situação representa uma tentativa de driblar a falta de tempo ocasionada pelo cumprimento de ações emergenciais que surgem no cotidiano escolar durante a semana, as quais não permitem um momento de maior reflexão e organização do dia escolar.

Para a Coordenadora 3 a intensificação do trabalho foi uma das principais mudanças sentidas em sua atuação na escola, de tempo parcial para uma de tempo integral: “eu considero que foi a rotina e o acúmulo de tarefas”. Essa fala nos mostra que o aumento do tempo escolar colocou em evidência dificuldades que não são exclusivas dele, como a questão do planejamento e da própria organização da instituição educativa. Outra questão que identificamos é que esse volume de tarefas atribuídas ao tempo integral decorre, também, da permanência da mesma quantidade de profissionais do tempo parcial, inclusive, sem o aumento da jornada de trabalho.

Para o Coordenador 2 de forma descontraída, a principal diferença entre o tempo parcial e o tempo integral é o “estado de loucura!”, referindo-se à necessidade de enxergar a escola de tempo integral em uma outra dinâmica de funcionamento por parte da SEMEC. Perspectiva que, para o entrevistado, demanda um corpo técnico maior, inclusive, com a presença de um administrador escolar que possa dividir as tarefas administrativas com a Coordenadora 1 / diretora, assim como a garantia das 200 hs de jornada de trabalho para os docentes.

Concordamos com o disposto pelo Coordenador 2, no sentido de que é preciso lutar pela especificidade da escola de tempo integral, isso inclui uma demanda maior de profissionais em número proporcional à extensão do tempo escolar. Assim, essa é uma das ações que poderiam auxiliar nas mais diversas atividades e, principalmente, na condução dos processos de planejamento na Escola, para que esse tempo a mais não se converta na “falta de tempo”, “não deu tempo” ou no “mais do mesmo”.

Em continuidade, a Coordenadora 3 considera que o aumento do trabalho no tempo

integral veio acompanhado de um aspecto até agora pouco citado pelos demais entrevistados: o tempo integral demanda estudos e pesquisas.

O tempo integral ele te exige um pouco mais de estudo, te exige um pouco mais de tempo de percepção das coisas, porque tu sabes que aquele aluno está ali em tempo integral, então tu não tens como visualizar só o teu horário, tem que visualizar a escola. Então tu acabas te dedicando um pouco mais *pro* projeto, pra que a coisa ocorra não só no pedagógico, mas no todo, então isso exige um pouco mais da gente, é mais desgastante (Coordenadora 3).

Neste depoimento, o aumento do tempo escolar exigiu mais estudo e um olhar diferenciado para a Escola, que transcende o trabalho por turnos, pois, nessa nova estrutura, é preciso abarcar a totalidade das ações na Escola, segundo a entrevistada. O que aparece como *desgastante* para a Coordenadora 3 não está relacionado apenas ao acúmulo de tarefas, mas, ao processo, como um todo, que lhe exigiu muito mais atenção, estudo e percepção da totalidade da escola de tempo integral.

Para que o observado pela Coordenadora 3 tenha condições materiais de se efetivar, ratificamos a necessidade de mais profissionais para a Escola, incluindo auxiliares e monitores de descanso, almoço, recreio etc., além da jornada integral para os funcionários e docentes.

Na próxima categoria, buscaremos as concepções presentes na organização pedagógica para a execução do tempo integral na Escola.

4.2.2 A organização pedagógica na Escola de Tempo integral Rio Maguary

Para compor a categoria **organização pedagógica**, serão consideradas os relatos sobre planejamento para o funcionamento do tempo integral na Escola, currículo, horários, atividades programadas e demais elementos que nos mostrem as concepções imersas na proposta implementada e nos ajudem a compreender a função desse tempo na Escola Rio Maguary.

Já constatamos que a Escola de tempo integral Rio Maguary não se originou de uma discussão profícua sobre o conceito de educação integral; os documentos revelaram que a implementação foi impulsionada por dispositivos legais e políticos de governo (partidários) por parte da PMB e da SEMEC. Nesse sentido, os nossos entrevistados levantaram pontos que se referem à etapa inicial da proposta, os quais estão relacionados com o **planejamento** da Escola.

Dessa forma, o Coordenador 2 fez o seguinte relato:

A SEMEC iniciou a escola de tempo integral sem uma proposta, colocou em ação e estagnou. Desde o início a SEMEC não veio sentar com a gente *pra* discutir a escola de tempo integral.

[...] A escola de tempo integral tem que ser montada dentro de um preparativo, de uma análise situacional da escola, assim que nem a gente monta o PDE da escola, *pra* montar o PDE da escola, a gente faz toda uma análise: dos rendimentos, da relação com a comunidade, relação de gestão. E aí da discussão daquilo você vê, os pontos fortes e fracos, daquilo que é possível se melhorar, aquilo que é preciso melhorar, é a partir daí que a gente focaliza a escola e a gente não teve esse preparo, digamos assim, um período preparatório para se construir a escola de tempo integral. A gente precisaria parar, voltar, fazer uma análise dos pontos fortes e fracos dessa escola (de gestão, de tudo...) *pra* gente poder ter realmente essa escola de tempo integral.

[...] Talvez desse certo se a SEMEC tivesse feito com a gente um período de construção da ideia, da organização antes com a gente e ele se voltasse a respeitar a realidade da escola. No momento em que muitas das vezes a gente se planeja, faz uma ideia e tentar leva na SEMEC ela não é aceita, entendes? Aí se torna mais difícil, porque nós não estamos tendo respeito por aquilo que é real daqui da escola, não está sendo levado em consideração a realidade da escola, só a ordem da SEMEC, “não tem jeito, botem *pra* funcionar, se virem...” (Coordenador 2).

Para o Coordenador 2, a escola de tempo integral em curso não partiu de um planejamento efetivo por parte da SEMEC, e isso se evidencia na falta de orientações mais específicas para a implementação, como analisamos na seção 3. Segundo o entrevistado, a SEMEC não proporcionou um planejamento coletivo.

A Coordenadora 1 também relata aspectos semelhantes aos relatados pelo Coordenador 2: “A gente continua aqui do mesmo jeito *pra* esse tempo integral acontecer, mas é tudo feito assim: arruma daqui, ajeita ali, vai ali fulano ajeita ali, é assim!” Nesta fala, podemos perceber uma rotina de trabalho baseada na resolução de urgências cotidianos, com ações imediatas da dinâmica do contexto escolar, como visualizamos na subseção anterior sobre a falta de tempo relatada nos depoimentos.

Na fala da Coordenadora 3, o aspecto sobre o planejamento também é presente, mas adquire um sentido diferenciado dos demais colaboradores:

A proposta da SEMEC nunca chegou, chegou somente o “façam e tem que ser a partir do ano que vem” e isso questão de um mês, “a partir do mês que vem vocês tem que ser horário integral” e sentamos e fomos pensando, pera ai vamos ser como? Vamos sentar vamos traçar uma meta, um pequeno projeto, vamos estudar, vamos ver o que a gente faz com a escola e assim nós fizemos e estamos até hoje (Coordenadora 3).

Para a Coordenadora 3 é evidente a ausência de uma proposta da SEMEC e também a imposição na implementação da escola de tempo integral, o que revela um processo pouco participativo na decisão da implementação na escola do horário integral. Entretanto, a nossa entrevistada reconhece que, diante da falta de uma proposta oficial, a Escola precisou traçar a

sua própria “proposta” para o atendimento em tempo integral, ou seja, a Escola também era responsável pela estruturação de uma proposta para a efetivação do tempo integral, mas, que também não foi estruturada em um documento oficial.

Entendemos que propostas de ampliação do tempo escolar, pela sua dimensão na vida dos educandos, profissionais envolvidos e toda a comunidade, precisam de amplos processos de planejamento participativo nas instâncias superiores e no contexto da escola,

O Planejamento Participativo pretende ser mais do que uma ferramenta para a administração; parte da idéia que não basta uma ferramenta para “fazer bem as coisas” dentro de um paradigma instituído, mas é preciso desenvolver conceitos, modelos, técnicas, instrumentos para definir “as coisas certas” a fazer, não apenas para o crescimento e a sobrevivência da entidade planejada, mas para a construção da sociedade; neste sentido, inclui como sua tarefa contribuir para a construção de novos horizontes, entre os quais estão, necessariamente, valores que constituirão a sociedade (GANDIN, 2001, p. 87).

Considerando que o processo de planejamento coletivo da SEMEC com a Escola foi frágil, a Escola, aqui referenciada pelos entrevistados, dotada de autonomia e criatividade para lidar com as mais diversas situações da escola básica, pública e paraense, não pode recusar o seu papel de artífice das suas escolhas, desejos, objetivos e metas para o seu fazer educativo no sentido de discutir os objetivos da formação dos educandos(as) em tempo integral.

Defendemos que a centralidade da Escola não pode ser secundarizada, pois é nela que a política educacional ganha a sua materialidade, ou, como nos diz Silva, “entre os diversos atributos que se pode predicar à escola, um, certamente, é aceito por todos os que a conhecem: a escola é um lugar de esperança, de desejo” (1996, p. 52). É nesse sentido que a Escola Rio Maguary não pode se abster do seu papel de estruturar sua própria proposta para o atendimento em tempo integral ou, ainda, de cercear as suas esperanças perante o não estabelecimento das regras legais pela SEMEC.

A Escola possui elementos importantes para a construção do seu planejamento para a ampliação do tempo. Dentre eles, está o Plano de desenvolvimento da escola – PDE - escola, que foi mencionado no depoimento do Coordenador 2 nesta subseção. Com o PDE - escola, a partir do seu diagnóstico e ações previstas poderia ser um componente no planejamento da implementação do tempo integral.

Esses aspectos discutidos são compreendidos como uma das consequências geradas pela falta de planejamento da SEMEC e, posteriormente, da própria Escola, na construção de uma proposta formativa para os estudantes da escola de tempo integral. Nesse contexto, um outro elemento presente nos depoimentos é a relação com a família dos alunos, ou seja, a

comunidade escolar.

A relação entre família e escola é um tema constante nas discussões acadêmicas e no cotidiano da escola básica. Na Escola Rio Maguary, essa questão foi ressaltada pelos entrevistados em várias passagens de seus depoimentos e, unanimemente, apareceu conflituosa, como podemos visualizar:

O tempo integral foi em muitas vezes **cansativo para o aluno**, porque ele deixou de estar em casa para ter um momento que alguém na família dele cobrasse sem a desculpa de que isso é tarefa da escola. E não foi, ele não teve esse tempo. [...] Por outro precisaria **trabalhar as ideias do tempo integral com a comunidade**, se roubou do pai o tempo do aluno de permanecer em casa, no seu dia a dia pra que ele ficasse também tendo sua responsabilidade, muita gente passou a procurar a Escola por conta dessas horas a mais do tempo integral que pra elas facilitava pra ter a hora da academia livre, da praia, da conversa (Coordenador 2).

A minha visão é a seguinte: a escola precisa definir o tempo que essa criança vai passar na escola *pra* ela não perder a educação em casa, a convivência em casa, então tem que ter muita cautela com relação a isso. **A gente não pode também tirar a criança do seu leito materno pra assumir novamente isso**, porque querendo ou não os pais acabam vendo dessa forma: a escola como a segunda mãe da criança (Coordenadora 3).

As crianças quando vem, já vem com problema de casa, as vezes a gente não consegue resolver aqui, a gente não consegue chamar o pai *pra* resolver. **Se já era difícil numa escola normal**, imagina em tempo integral (Coordenadora 1).

Os depoimentos acima são comuns no que tange à associação entre escola e família em um sentido problemático, confuso, pouco esclarecido e tenso. Os pontos positivos sobre as famílias dos alunos foram poucos, e esse dado nos preocupou, pois compreendemos que um dos pontos primordiais em uma escola de tempo integral é o relacionamento com os alunos e, conseqüentemente, com as suas famílias. Vale lembrar que estamos tratando de uma escola de ensino fundamental, que atende a crianças de 6 (seis) a 10 (anos), dependentes de seus responsáveis. Assim, vamos analisar pontualmente as partes mais representativas que ilustram essa visão.

No trecho da entrevista com o Coordenador 2, está presente algo que concordamos: “é preciso trabalhar as ideias do tempo integral com a comunidade”; essa afirmação é pertinente, pois os responsáveis dos estudantes precisam, também, ser educados para esse tempo integral na Escola, e uma das etapas desse processo é o esclarecimento e envolvimento dos mesmos com a Escola. Apesar de significativa a preocupação do Coordenador 2, isso aparece como algo distante dele e é transferido exclusivamente à SEMEC.

A Coordenadora 3, em um dos momentos da sua fala, nos diz que “[...] a gente não pode também tirar a criança do seu leito materno *pra* assumir novamente isso”. Para a mesma,

os pais passam a enxergar a escola como a segunda “mãe da criança”; isso os leva, segundo a entrevistada, a não assumir suas responsabilidades com o estudante. Consideramos esse um argumento frágil e inconsistente, que não considera o direito garantido na LDB 9.394/96, sobre a progressiva expansão do tempo integral nas escolas públicas brasileiras.

O tempo integral é visualizado pela Coordenadora 3 como uma ação social do Estado, e não como um direito do educando, garantido por lei. Para a entrevistada, é a escola que está retirando o tempo e a responsabilidade da família com as crianças. Assim, percebemos uma visão representativa da corrente assistencialista da escola, de “guarda” das crianças e de incompreensão das suas funções, concepção comumente presente no senso comum e reforçada pelo discurso de proteção e direcionamento das políticas de tempo integral à parcela mais vulnerável da sociedade, gerada, também, pela ausência de uma proposta de formação completa para a escola de tempo integral na RME.

Quando a equipe gestora trata da não responsabilização da família para com os estudantes, entendemos que a Escola Rio Maguary, imersa em uma organização escolar nova, ainda não se deu conta de que pode criar momentos de esclarecimento com a comunidade sobre as funções de ambas as partes nesse tempo integral. Pois, como concordamos com Paro (2011), a comunidade pode ser uma parceira fundamental para o alcance de uma educação de qualidade na escola pública brasileira.

Cabe à escola a orientação dos pais e familiares, para que estes auxiliem os seus filhos, não necessariamente nos conteúdos escolares, mas, nos princípios básicos da educação, como a convivência com os colegas, cuidados de higiene, responsabilidade com os materiais coletivos e individuais, estímulo para as tarefas, dentre muitos outros pontos a respeito dos quais as famílias podem instruir os estudantes, para que vivenciem a significativa experiência do tempo integral na escola pública.

Em outros trechos das entrevistas, essa dicotomia com as famílias dos alunos também é relatada, quando a Coordenadora 1 afirma: “As crianças quando vem, já vem com problema de casa, as vezes a gente não consegue resolver aqui, a gente não consegue chamar o pai *pra* resolver. Se já era difícil numa escola normal, imagina em tempo integral”. Essa relação com a família é um exemplo de situações já conflituosas no tempo parcial, que não são específicas do tempo integral, mas do próprio ato educativo, e que aparecem mais latentes pelo tempo de permanência dos estudantes na Escola.

Vale destacar que os entrevistados, apesar de levantarem em suas falas pontos conflituosos dessa relação, são receptivos com a comunidade em reuniões e no atendimento individual; são profissionais de grande visibilidade na Escola, por estarem sempre presentes e

dedicados, sendo referências no atendimento às famílias dos alunos.

A relação com a família é um dos aspectos que nos mostrou a tentativa da Escola em realizar a perspectiva da educação de tempo integral, ou seja, a partir das poucas condições estruturais, filosóficas e pedagógicas recebidas, a experiência de tempo integral da Escola Rio Maguary ainda não reuniu a maturidade necessária para romper com o modelo mais tradicional e fragmentado que já existia antes do tempo integral e que necessita dessa progressiva superação, para que não façamos o que já nos disse Paro (2009), “mais do mesmo”.

A falta de construção de um conceito ampliado e integrado de educação levou para o tempo integral os mesmos problemas já enfrentados pela escola de turnos, e que agora se apresentam mais latentes para professores e alunos, pela intensidade do tempo escolar. De acordo com Paro (2009), precisamos nos perguntar se:

Vale a pena ampliarmos o *Tempo* dessa escola que está aí. E a conclusão a que chegamos é que antes (e este é um “antes” lógico, não cronológico) é preciso investir num conceito de *educação integral*, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar. Dessa forma, nem se precisará levantar a bandeira do tempo integral porque, para fazer-se educação integral, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta (PARO, 2009, p. 19).

No movimento iniciado na escola de tempo integral, no esforço de desenvolver o tempo integral, percebemos que houve a ampliação do tempo escolar sem o investimento em uma concepção de educação integral. Isso fica evidenciado nas falas que nos mostram a intensificação das dificuldades que já eram presentes no tempo parcial na Escola.

Como já ressaltamos neste texto, uma proposta de educação integral exige, acima de tudo, uma concepção de educação que perpassa pelo estabelecimento de relações mais democráticas e participativas na escola, que levem a construção de uma nova forma de conceber a cultura escolar no interior de suas relações cotidianas.

É a partir dessa integralidade em conceber o processo educativo que devemos vislumbrar o seu desenvolvimento em tempo integral. Esse é mais um desafio gerado para a Escola Rio Maguary em Belém, como uma experiência em processo, na qual todos os membros da Escola assumem o papel de aprendizes e autores.

Outro ponto recorrente nas entrevistas são os desafios gerados pela infraestrutura inadequada. Por isso, analisaremos esse aspecto para buscar as concepções de educação integral e tempo integral presentes. Nesse sentido, fizemos uma caracterização da estrutura escolar em funcionamento para o atendimento em tempo integral, a partir dos dados da

pesquisa (Quadro 15).

Pelo que percebemos na coleta de dados os espaços de salas de aula e oficinas são usados na configuração do revezamento de turnos, o refeitório é um dos espaços de maior complexidade de organização, pelo fato dos dois turnos se encontrarem na hora do almoço. Os banheiros não contam com adaptações para o banho das crianças e nenhum lugar reservado para escovação dental diária, além disso, a Escola não conta com laboratório de informática e espaço para descanso. As salas de aula são também usadas para o descanso após a hora do almoço pelas crianças sob a supervisão dos funcionários de apoio.

Quadro 15 – Espaços da escola de tempo integral Rio Maguary

Espaço	Função / condição
5 salas para aulas	Atividades da base comum do currículo
5 salas para atividades diversas	Atividades diversificadas (oficinas)
1 biblioteca	Atividades de leitura
1 quadra de esportes coberta	Oficinas de esporte/recreação
1 refeitório pequeno	Atendimento para os dois turnos na hora do almoço
3 banheiros (1 masculino, 1 feminino e 1 para pessoa com deficiência)	Não adaptado para banho
1 sala de coordenação	Atendimento aos alunos, professores e comunidade
1 sala para secretaria	Atendimento administrativo-pedagógico/arquivo
1 sala de direção	Atendimento dos professores, comunidades, trabalho administrativo-pedagógico
1 sala de professores	

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

No ano de 2015, a Escola Rio Maguary passou por uma reforma bastante almejada pela comunidade escolar, já que a instituição foi criada em 1969 e sua instalação já estava bastante deteriorada, com parte de sua estrutura comprometida por um desabamento de telhado. A reforma não incluiu a construção de novos espaços, mas, proporcionou melhorias nas instalações já existentes, incluindo as elétricas, hidráulicas etc. De mais significativo da reforma, destaca-se a retirada da armação de malocas²¹, em que eram realizadas as aulas, a

²¹ Segundo a definição do dicionário online Aurélio de Língua Portuguesa, o termo significa “grande barraca para habitação de indígenas da América” (<https://dicionariodoaurelio.com/maloca>). Na fundação da escola pelo sacerdote católico, as malocas com cobertura de palha eram os espaços de salas de aula, até o ano de 2015. Com a reforma, elas foram substituídas por novas salas de aula, entretanto, optou-se por preservar uma a duas malocas para a realização de atividades diversas na escola e, posteriormente, para o desenvolvimento das oficinas.

climatização dos espaços de aula e a recuperação do refeitório.

Esses avanços na estrutura física da Escola não foram programados para o atendimento em tempo integral; entretanto, a revitalização total da Escola no bairro foi um dos fatores que levou à implementação do aumento do tempo escolar. Na fala do Coordenador 2, a infraestrutura aparece da seguinte forma:

Eu penso assim, *pra* se construir educação em tempo integral você tem que construir espaços adequados pra que você sente com a criança, **direcione uma educação até que alimentar, comportamental (de que ele passe por aqui, lave a mão), escove os dentes após a refeição, reze**, coisas que antigamente só acontecia quando a gente era internado em alguma instituição religiosa (Coordenador 2).

A concepção de educação em tempo integral mencionada pelo Coordenador 2 tem ligação com o espaço físico da escola. Na fala, é possível observar que as atividades consideradas por ele como componentes dessa educação de tempo integral (higiene, comportamento, alimentação etc.) estão diretamente relacionadas aos espaços que precisam ser oferecidos em uma escola para o desenvolvimento dessa concepção, segundo ele.

O Coordenador 2 também relaciona essa necessidade de estrutura física com aspectos formativos para a educação de tempo integral e se refere aos internatos ou semi-internatos, laicos ou religiosos e particulares, para os quais as famílias enviavam os seus filhos, a fim de receberem o mais alto nível de formação. Essa escola de tempo integral para poucos era um símbolo de poder social e se voltava para além de uma perspectiva de instrução para a formação integral em hábitos e manutenção de costumes sociais.

Essa perspectiva de criar “bons hábitos” nos alunos como forma de livrá-los dos “maus hábitos”, entendidos como consequência da pobreza, está presente na fala do Coordenador 2, e associa infraestrutura à oferta de uma formação integral para os educandos(as). A Coordenadora 1 e a Coordenadora 3 também ressaltaram a infraestrutura como algo problemático para a efetivação da educação integral e tempo integral na Escola.

Para Coordenadora 3, quando questionada sobre a diferença da sua concepção de educação integral e tempo integral da visão da SEMEC, afirmou que a infraestrutura é uma das principais divergências:

[...] Pela falta de estrutura que ela não nos dá, muitas vezes nós fazemos por dedicação nossa, mas a estrutura de ambientes, banheiros, para as crianças tomarem banho, um escovódromo pra escovar dentes após as refeições, cumprir toda uma etapa necessária para o tempo integral que nós não temos, mas nós procuramos tentar atender (Coordenadora 3).

A concepção da Coordenadora 3 também está ligada a condições estruturais da Escola e ressalta a dificuldade de trabalhar com a falta de espaços adequados para o desenvolvimento das atividades do tempo integral, como é o caso da adaptação dos banheiros. Contudo, ela ressalta a preocupação em tentar atender aos educandos, mesmo com todas as impossibilidades de infraestrutura, o que mostra o empenho em driblar as dificuldades cotidianas para o desenvolvimento do tempo integral.

O prédio da Escola é consideravelmente bem organizado e agradável, em relação a outros da RME. Entretanto, não estamos mais tratando de uma escola de turnos, para a qual ele foi projetado. Para o tempo integral, essas estruturas são insuficientes e dependem da criatividade dos profissionais para organização das atividades fora dos espaços de sala de aula e do descanso dos alunos. Nesse sentido, expressamos que não é apenas com o empenho dos profissionais envolvidos que a escola de tempo integral precisa funcionar; ela demanda o investimento efetivo por parte da PMB.

Além da falta de infraestrutura física da Escola, a lotação e organograma aparecem como insuficientes para o atendimento, conforme nos evidenciam as entrevistas. Segundo A Coordenadora 1, ainda é preciso “melhorar o quadro de funcionários, pois são em número insuficiente, tanto de professores como de apoio, de serviços gerais, tem pouca gente *pra* muito serviço” (Coordenadora 1). Ela prossegue:

A gente não tem nenhum funcionário de tempo integral, só a diretora, pois são oito horas corridas, mas o restante são seis horas só, a gente precisa disso, a gente solicita, mas não tem. Eu solicitei duas professoras *pra* ficar na hora do almoço também, fui barrada! Dizendo que não podia ou pede só uma, talvez tu fiques com ela... Então nós não temos nenhum funcionário de tempo integral além da diretora (Coordenadora 1).

Os demais entrevistados também tocaram nessa problemática de profissionais:

Das professoras só duas tem duzentas horas, uma efetiva e outra efetiva que acabou de chegar hoje. Eu continuo achando assim: que a lotação das professoras, de todas elas serem de 200 hs. Assim, as 4 hs funcionasse de manhã, nós tínhamos 5 turmas que permaneceriam a tarde e as 5 professoras também prolongariam o seu tempo. Dois dias na semana elas poderiam até desenvolver uma atividade de projeto com seus alunos e os outros três dias elas teriam *pra* se organizar de dentro da escola, seu horário, suas atividades pedagógicas... (Coordenador 2).

No próprio horário do almoço as crianças não têm um monitor de almoço, de descanso, elas não têm, elas ficam com os operacionais que deixam de varrer a sala para ficar com a criança, deixam de limpar tal coisa para estar com a criança em um período de uma hora até começar o horário das oficinas (Coordenadora 3).

Segundo os relatos acima, sobre a carga horária de professores e demais funcionários,

como coordenadores, diretora e pessoal de apoio, apenas duas professoras possuem 200 hs mensais, o que corresponde a 40 hs semanais. Os coordenadores pedagógicos são lotados com 150 hs mensais e 30 hs semanais, assim como os profissionais de apoio. Desses profissionais, além das duas professoras que possuem 200 hs, somente a diretora tem carga horária integral, de 8 hs diárias.

A maioria dos funcionários da Escola não possui carga horária integral, o que representa uma grande dificuldade para o seu funcionamento. Segundo Maurício (2009), a carga horária integral dos docentes e de outros setores da Escola é um dos condicionantes para a efetivação da escola pública de tempo integral, pois é na convivência cotidiana que se constroem os laços afetivos entre professores e alunos, os quais podem contribuir na busca por soluções e aprendizagens coletivas.

A não garantia da carga horária de trabalho integral dos docentes e coordenadores pedagógicos da Escola, leva os mesmos a assumirem outros vínculos empregatícios, por exemplo. Isso, pode ser um impedimento para o engajamento em projetos e na relação de integração com as atividades oferecidas no contraturno, que estão sob a responsabilidade de outros profissionais.

Outro grande desafio da Escola é a questão dos funcionários de apoio, uma vez que, constantemente, ultrapassam os seus horários de trabalho, visto que precisam auxiliar no horário de almoço, sendo nesse momento que ocorre o encontro de todos os alunos (os que estão em oficinas e os que estão em aula). Para atender à insuficiência de espaço, os horários das refeições foram organizados, conforme consta no Quadro 16.

Quadro 16 – Horário de refeições na Escola Rio Maguary – 2016 e 2017

	REFEIÇÃO 1	ALMOÇO	REFEIÇÃO 2 (FINAL)
TURNO DA MANHÃ	7h30 às 8h	12h às 12h30	16h às 16h30
TURNO DA TARDE	8h30 às 9h	12h às 12h30	17h às 17h30

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Esse momento do dia acontece em um único espaço da Escola, o refeitório, onde professores, coordenadores, monitores e funcionários de apoio são responsáveis pela condução da refeição dos estudantes, já que não há profissionais específicos para isso. Após o almoço, no intervalo de 12h30 às 13h, os alunos ficam sob a responsabilidade dos profissionais de apoio nas salas de aula, enquanto os professores almoçam ou aguardam a chegada dos demais profissionais para a continuidade das atividades do contraturno.

Essa estrutura de lotação – na qual a escola não interfere, pois é de responsabilidade da SEMEC – nos mostra uma visão marcada pelo funcionamento de uma escola de tempo parcial. Na concepção da SEMEC, uma escola de tempo integral pode funcionar com a mesma estrutura de lotação de uma escola de turnos, o que evidencia a falta de especificidade para a escola de horário integral da RME.

É na criatividade e na preocupação em resolver essas dificuldades, no interior da instituição, que os sujeitos passam a organizar o cotidiano escolar. Exemplo disso está o auxílio dos profissionais de apoio no horário de descanso das crianças. Essa medida foi uma estratégia possível como solução imediata para esse problema mais complexo; entretanto, os funcionários de apoio, apesar de engajados em contribuir com a Escola, podem não estar preparados para desenvolver esse tempo de descanso, também um momento prazeroso e de aprendizado para os estudantes. Além disso, esses profissionais estão realizando uma função que extrapola as incumbências dos seus cargos.

Um último aspecto na categoria organização pedagógica é o **currículo** desenvolvido na Escola Rio Maguary. Para isso, temos os horários de aula, que nos mostram a organização das disciplinas e oficinas, bem como a disposição dos turnos de trabalho. Para complementar essas informações, temos os depoimentos dos sujeitos entrevistados.

Quadro 17²²– Horário da Escola Rio Maguary – Jornada ampliada – 2016

Turmas / ano do ciclo	Horário de atividades curriculares	Horário de atividades complementares	Oficinas ofertadas
1º ao 3º ano (ciclo 1)	8h às 12h	13h às 16h	Letramento, matemática, dança, capoeira, teatro, esporte, poesia, coral
4º e 5º ano (ciclo 2)	13h às 17h	9h às 12h	

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Quadro 18– Horário da Escola Rio Maguary – Jornada ampliada – 2017

Turmas / ano do ciclo	Horário de atividades curriculares	Horário de atividades complementares	Oficinas ofertadas
1º ao 3º ano (ciclo 1)	8h às 12h	13h às 16h	Letramento, matemática, tênis de mesa, xadrez, futsal, dança
4º e 5º ano (ciclo 2)	13h às 17h	9h às 12h	

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Em 2016, primeiro ano de funcionamento do tempo integral na Escola Rio Maguary, a

²² Os horários de aulas 2016 e 2017 são documentados elaborados pelos profissionais da coordenação pedagógica e foram obtidos no momento da coleta de dados.

equipe gestora organizou o funcionamento das turmas na forma de revezamento de espaços, ou seja, enquanto as turmas do 1º ao 3º ano participavam das aulas com as disciplinas formais, as turmas de 4º e 5º ano estavam nos espaços de oficina. No horário do almoço, todas as turmas se encontram, e, no período da tarde, as atividades são invertidas. Essa mesma organização está em andamento no ano de 2017.

A primeira questão que levantamos se refere à utilização do termo **jornada ampliada**, como consta nos quadros 17 e 18, que corresponde a uma jornada inferior a 7 hs diárias. No caso da Escola Rio Maguary, há em curso o tempo integral segundo o Decreto 6.253/2007 do Fundeb, com uma jornada de 7 hs diárias (BRASIL, 2007d).

De volta às discussões sobre o currículo, há uma estrutura curricular prescrita pela SEMEC, com uma perspectiva de currículo integrado, por meio dos eixos articuladores, sem orientações efetivas de sua aplicabilidade e, como já analisamos na seção 3, com influências dos macrocampos do PMED. Por isso, analisaremos a forma como os entrevistados selecionaram e organizaram as atividades a serem desenvolvidas.

Outra questão inicial é que os documentos da SEMEC trabalham com o termo “articulador”, enquanto que, na Escola, os horários de aula dos quadros 17 e 18 apontam para a denominação de “atividades complementares”, o que mostra uma interpretação diferenciada daquela dos eixos articuladores da SEMEC. Assim, para os sujeitos entrevistados, as oficinas são atividades complementares às disciplinas comuns. Em suas falas, há indícios que ajudam na compreensão da integração entre as atividades obrigatórias e as complementares:

Nós teríamos que melhorar estrutura curricular, porque nós teríamos que realmente levar as disciplinas, tendo um fortalecimento de atividades extras, para que um e outro de forma interdisciplinar pudesse melhorar a formação do aluno, aí sim, eu diria que nós estaríamos caminhando para uma educação de tempo integral (Coordenador 2).

Para o Coordenador 2, é preciso melhorar inúmeras coisas dentro da Escola, dentre elas a perspectiva curricular. Segundo ele, ainda é preciso fortalecer as disciplinas e as atividades diversificadas em um contexto interdisciplinar. Essa fala nos revelou uma visão que se volta para sua própria ação, quando reconhece essa ausência de articulação no que é desenvolvido na Escola e, ainda, nos diz que, para melhorar a proposta em curso, essa integração precisaria acontecer. Para o entrevistado, é essa relação interdisciplinar que constitui o currículo na sua concepção de educação de tempo integral, conforme se referiu.

A observação do Coordenador 2 sobre a necessidade de uma proposta interdisciplinar é umas das possibilidades de um currículo integrado. Segundo Santomé (1998, p. 62), “o

termo interdisciplinaridade surge ligado à finalidade de corrigir possíveis erros e à esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar”. Dessa forma, é um conceito que veio para integrar as diferentes disciplinas, comumente separadas em suas áreas de conhecimento. Isso não significa a negação delas, mas, a construção de uma nova forma de integração do conhecimento.

A construção de uma proposta interdisciplinar exige critérios bem definidos, de como as diferentes disciplinas podem ser integradas. Para Santomé (1988), a interdisciplinaridade é uma filosofia de trabalho voltada para a ação na resolução de problemas e desafios de uma dada sociedade, o que exige uma postura de negociação entre os diferentes sujeitos que compõem a proposta de trabalho. Isso implica no estabelecimento e envolvimento claro de todos os sujeitos da instituição educativa.

Exige, também, uma política formativa para a interdisciplinaridade, uma vez que tal perspectiva não se constrói repentinamente, já que se trata de uma nova postura filosófica de conceber a organização do conhecimento. Dessa forma, para o desenvolvimento de um projeto curricular integrado e interdisciplinar pelos profissionais da Escola em estudo, a dimensão da formação é imprescindível, o que, até o momento, não ocorreu e nem está previsto nos documentos analisados.

Em continuidade às nossas discussões sobre o currículo, a Coordenadora 3 relata algo semelhante sobre essa relação entre a parte comum do currículo e a parte diversificada:

Ela precisa ter as quatro horas pedagógicas, mas ela precisa também ter outras atividades que venham somar a essa educação pedagógica que ela recebe com o professor em sala de aula, oficinas, esporte, arte, lazer, mas não *pra* criança ficar num tempo a mais só pra dizer que ela está na escola, ela precisa fazer uma ligação entre o momento pedagógico com as oficinas. Então a gente tem procurado trabalhar dentro desta realidade, tentado adequar os monitores com aqueles que as crianças passam as 4 horas dando continuidade com o processo de sala de aula (Coordenadora 3).

A Coordenadora 3 nos apresenta uma visão bastante significativa sobre a questão curricular, quando conceitua educação integral. Para ela, é preciso ter 4 horas de aula, que a mesma chama de **horas pedagógicas, educação pedagógica, momento pedagógico**, e que acontecem sob a responsabilidade do **professor em sala de aula**. Essas expressões, em destaque, evidenciam as nomenclaturas que a entrevistada usou para designar as disciplinas obrigatórias do currículo, que acontecem no período diário de 4 horas. Enquanto isso, as demais atividades são as **oficinas** ministradas pelos **monitores**. Notemos as diferenças atribuídas a esses dois grupos de atividades desenvolvidas na Escola.

Segundo a Coordenadora 3, a educação integral precisa desses dois grupos de atividades: o primeiro corresponde às pedagógicas (como denominado por ela), e no segundo grupo estão as oficinas, com a função de “somar” e “dar continuidade” ao trabalho de sala de aula. Ao nosso entender, essa é uma visão que ainda está alicerçada na cultura escolar de turnos, na qual cada grupo de tarefas corresponde a um turno diferente da escola. Além disso, as atividades das disciplinas obrigatórias são vistas como pedagógicas e mais importantes, ao passo que as oficinas aparecem subordinadas às disciplinas.

A visão do Coordenador 2 confirma o que estamos destacando:

Em 2017, nós comunicamos à coordenação do Mais Educação que íamos fazer uma alteração, porque tinha muita atividade esportiva: futsal, futcampo, *futpeteca*, *futebol*, *futtudo*. Essas atividades no ano de 2016, elas expandiram a libertinagem dentro da escola. Aí a gente disse: esse ano a gente vai dá um freio, vamos ver se a gente troca por atividades mais calmas, onde não precise que a cada uma hora e meia o aluno troque de espaço *pra* poder sair dali da atividade onde ele está. [...] A gente ainda vai parar *pra* fazer um feedback desses resultados *pra* gente saber o que essas atividades estão realmente contribuindo com a sala de aula (Coordenador 2).

Essas falas do Coordenador 2, que, anteriormente, assumiu a falta de integração entre as atividades propostas desenvolvidas na Escola, mostra uma visão negativa em relação às atividades diversificadas. Parece que o problema da falta de integração não está nas atividades das disciplinas obrigatórias; o maior problema, para os entrevistados, é lidar com essas novas demandas do tempo integral, as oficinas, especificamente, as relacionadas ao esporte.

Essas atividades de esporte são as que estão em ênfase na crítica do Coordenador 2, uma vez que levam as crianças à expressão de todas as atitudes não valorizadas pela concepção tradicional de educação. Logo, tais atividades privilegiam a expressão dos corpos e movimentos dos alunos, causando certo desconforto por contrariar a ordem comum da cultura escolar tradicional, a da passividade e disciplina.

Notemos que as críticas não aparecem direcionadas a outras oficinas, como as de artes, pintura, reforço, tendo em vista que podem ser desenvolvidas aos moldes da “sala de aula”. Para o nosso entrevistado, o tempo integral precisa de atividades “mais calmas”, ou seja, que contenham o momento próprio de ser criança. Essa necessidade poderia ser amenizada para ambos os lados (crianças e profissionais), se a SEMEC disponibilizasse à Escola monitores para as atividades esportivas, que pudessem auxiliar os professores e oficinairos.

Ainda nos depoimentos do Coordenador 2, essas oficinas são vistas como um momento de “libertinagem”, que aqui entendemos como características típicas do comportamento de crianças entre 6 a 10/12 anos, em média, que até então não são atitudes

bem vistas pela nossa tradição escolar (gritar, correr, pular, conversar, rir, cantar etc.). Conforme afirma Paro (2011),

O que está aí é uma escola à qual se vai, pretensamente, para aprender matemática, física, geografia, etc., mas à qual não se vai para aprender a dançar, a cantar, a brincar, a amar, a discutir política, a conviver com o outro, a ser companheiro, etc. (PARO, 2011, p. 19).

A reflexão do autor nos ajuda a compreender que o problema do tempo integral não se encontra, exclusivamente, nas atividades diversificadas, que proporcionam aos estudantes uma gama de oportunidades educativas que geram tensão na estrutura escolar que temos tradicionalmente. A visão negativa que recai sobre as oficinas é da própria cultura escolar enraizada, na qual fomos moldados a privilegiar a disciplina (aqui entendida como passividade).

Essa concepção de currículo, que separa o formal das oficinas, é uma tendência nas políticas de ampliação do tempo escolar. Segundo Coelho e Hora (2009), há o enfrentamento constante entre o disciplinar e o integrado, onde talvez resida a dificuldade encontrada por nossos entrevistados. A disciplinarização do conhecimento traduzido nas disciplinas compartimentalizadas, pelas quais fomos formados, é o modelo de conhecimento escolar mais palpável, e serve de lente para os nossos entrevistados na organização das oficinas para o tempo integral.

Antes que os nossos entrevistados questionem a integração e efetividade das oficinas, a primeira grande crítica que se faz profícua é a da compartimentalização do saber e do modelo disciplinar que não favorece a integração. Isso apareceu intocável nas falas analisadas, uma vez que a cultura disciplinar é algo tido como natural em nossa sociedade e revela a própria organização social em que vivemos.

Para a Coordenadora 1, a perspectiva curricular aparece atrelada à infraestrutura. Trouxemos esse posicionamento para esta discussão por entendermos que o currículo é o centro dessa afirmação: “outra coisa é a melhoria da infraestrutura da escola: banheiros, dormitórios, não tem nada para as crianças, **só tem mesmo a aula e o Mais Educação** e a parte da alimentação” (Coordenadora 1).

Quando a entrevistada ressaltou a infraestrutura inadequada para o funcionamento em tempo integral, concordamos que há inúmeras pendências a serem resolvidas pelas instâncias da administração municipal, como já afirmamos em várias passagens deste texto. Entretanto, o depoimento revela uma visão minimalista do trabalho dos profissionais para ofertar aos

estudantes o tempo de aulas e a complementação com as oficinas.

O que a Coordenadora 1 chamou de “aula e Mais Educação” representa uma gama de possibilidades que poderiam enriquecer o cotidiano da escola de tempo integral e ser a sua singularidade educacional de qualidade em relação às demais escolas da RME. Para Coelho e Hora (2009), a existência dessas atividades diversificadas em políticas de ampliação do tempo escolar, como as dos CIEPs, tem a possibilidade da construção de uma matriz curricular integrada, que levaria a uma proposta qualitativa de educação.

Assim, a Coordenadora 1 corrobora com a visão dos demais entrevistados, que ainda não reconheceram as possibilidades presentes nessas oficinas e no tempo integral que podem oferecer à escola, aos alunos, aos profissionais e à comunidade, na construção de um processo educacional que transcende a estrutura escolar e caminha em direção a um projeto de sociedade, mais significativo e democrático.

Dentre as muitas possibilidades integradoras, vejamos um exemplo de uma aula de Língua Portuguesa em turmas de alfabetização, que leve os alunos a analisarem o gênero poesia, e nas oficinas específicas, eles declamem esse poema. Essas atividades podem culminar em um sarau literário, no qual, juntamente com o trabalho iniciado com o gênero poema, os alunos possam encenar e dançar, além de criarem ilustrações que levem a uma exposição de artes dos trabalhos realizados pelos alunos na escola.

Em continuidade, a Coordenadora 3 também não reconheceu a importância das atividades diversificadas para uma proposta qualitativamente integrada; além disso, esse tempo é tido como um “tempo a mais”, que possibilita aos alunos proteção contra a vulnerabilidade e preenche o tempo livre que ficariam em casa:

A gente procura desenvolver nela (criança) esses momentos que muitas vezes ela não tem essa realidade, futsal, o xadrez, aula de dança, é o que nós temos aqui hoje. As três horas de oficinas nós temos: futsal, dança, temos xadrez, tênis de mesa, isso muitas vezes a criança não tem essa realidade, ela sai às 4 horas da escola ela vai *pra* casa, em casa ela vai pra rua, ela vai pra um outro lugar ou fica na frente da televisão, então aqui ela ainda tem essa possibilidade (Coordenadora 3).

Essas oficinas são tidas como forma de ocupar o tempo da criança e de livrá-las dos riscos sociais. Não somos contra essa possibilidade, pois nossas crianças precisam encontrar na escola um ambiente de proteção, mas, defendemos que a instituição educativa precisa ir além disso. As atividades diversificadas, citadas na entrevista, mais uma vez, não são vistas como momentos de ensino, pesquisa e produção de conhecimento, como nas disciplinas obrigatórias, já que aparecem como um preenchimento do tempo do aluno na Escola.

O currículo, enquanto aspecto levantado nas falas dos profissionais entrevistados, está relacionado diretamente ao tempo integral. As atividades diversificadas desse tempo a mais ainda precisam trilhar um caminho de integração com as disciplinas obrigatórias do currículo, haja vista que há uma hierarquização destas sobre as oficinas.

Outra questão é que os sujeitos entrevistados reconhecem que uma proposta efetiva de integração curricular se daria pela interdisciplinaridade, ausente na Escola.

Notamos que os eixos articuladores presentes nas matrizes curriculares da SEMEC, não são mencionadas pelos entrevistados, que se referem às oficinas como “complementares”, o que corresponde a uma forma mais palpável e condizente com a organização curricular em andamento, já que não há orientações e meios disponibilizados pela SEMEC que efetivem essa proposta frágil de integração.

Assim, o contraturno é visto como complementar e subordinado às atividades de sala de aula, sem um sentido singular. Assim, mais um dos grandes desafios desse tempo integral por parte da equipe gestora é controlar os alunos frente a essas atividades, que certamente se apresentam prazerosas e significativas para os estudantes, como, por exemplo, as de esportes, dança, teatro etc.

Uma outra questão que tem relação com o aspecto curricular, ligada às oficinas do tempo integral, de forma contraditória e interessante, foi o trabalho desenvolvido pelos monitores. Quando perguntamos sobre os pontos positivos enxergados pelos entrevistados, eles relataram:

As coisas positivas como nós, guerreiros, que ainda acreditamos, nos levamos por algum sonho de faz de conta, mas dentro de um teto, – vamos tentar que isso é possível... – acho que é assim e todos acabam embarcando por aquilo que a gente consegue organizar desse tempo integral, dentro da escola. O segundo ponto eu penso que são os colegas monitores do Mais Educação que ainda se dedicam a ter a experiência, mesmo que a escola só dê 300 reais *pra* ele (Coordenador 2).

Uma percepção semelhante também está no depoimento da Coordenadora 3:

Nós estamos com uma equipe muito boa do Mais Educação, tem nos ajudado muito, tem feito além daquilo que é *pra* eles fazerem e ganhando tão pouquinho, mas eles são muito dedicados, eu gosto da equipe que ta hoje! Tem nos ajudado muito mesmo, no projeto, nas atividades, no horário do almoço, que as vezes eles ficam também ne? A dedicação, eles abraçaram a causa, mas a gente sabe que isso, vai chegar um tempo que desanima, infelizmente o amor precisa ser mantido, ele não é só ilusório, ele precisa ser mantido e isso eu me refiro ao financeiro, porque esse professor que hoje é dedicado alguém ta olhando e “olha ele é legal, deixa eu trazer ele pra minha escola” e ai vai embora, porque ele vai ganhar mais, vai ser mais reconhecido, não vai ter o desgaste que ta tendo aqui e a gente vai acabar perdendo esse grupo ne? Que eu espero que não (Coordenadora 3).

A contradição que encontramos é que, enquanto as oficinas não assumem um significado positivo nos depoimentos, o mesmo não acontece com os monitores que as desenvolvem, o que confirma a nossa argumentação de que as potencialidades dessas atividades ainda não foram visualizadas em totalidade pelos entrevistados. Além disso, reafirmamos o nosso posicionamento sobre a necessidade de profissionais devidamente habilitados e remunerados para as oficinas, contudo, a contribuição dos oficineiros em Belém é um elemento novo para os estudos que tratam sobre o trabalho docente no PMED.

À medida que finalizamos as análises das entrevistas com a equipe gestora, percebemos que há uma dubiedade na compreensão dos nossos entrevistados, pois ora consideram importante o tempo integral, em outro momento o condenam ou são favoráveis na implementação de atividades integradoras ou complementares. Mas, ao mesmo tempo, consideram como uma questão inviável por vários fatores, o que demonstra mais ainda a frágil compreensão da função social da escola, da formação para a cidadania, o que exige por parte da Semec um investimento maior em formação.

Lembramos, reiteradas vezes, a responsabilidade das instâncias municipais de educação, as quais, além das questões de infraestrutura, concepção, lotação de profissionais e muitos outros elementos, precisariam ter iniciado momentos de formação com os profissionais da escola de tempo integral. Um dos grandes eixos necessários desse processo formativo seria levar os profissionais a encarar positivamente o desafio estrutural na construção de uma escola pública de tempo integral prevista no PNE e na legislação analisada neste estudo.

O depoimento do Secretário Municipal de Educação aponta alguns caminhos que consideramos necessários para uma política formativa a ser considerada pela Semec:

A cidade com a escola, foi a primeira vez que eu ouvi falar disso, o conceito de cidade – escola, mas isso lá nos anos 90 e desde então eu percebi, acabei aprendendo na práxis da política pública, que a educação integral não é necessariamente Educação de tempo integral na escola, então tem diferencial. Importante primeiro integralizar um conjunto de direitos da infância das crianças, então se trata de organizar processos de ensino e aprendizagem que vejam o menino e a menina estudante como cidadão de direitos e, portanto, os conteúdos curriculares têm que contemplar as diferentes dimensões da vida (Secretário Municipal de Educação)
Então qual é a lição daí essa coisa toda da integralidade a escola dá significados novos, as experiências de vivências educativas, e não importa muito tempo que se faz dentro da sala de aula convencional, o que é importante é a capacidade de abrangência do projeto político pedagógico da escola (Secretário Municipal de Educação).

No trecho extraído da fala do Secretário Municipal temos uma concepção que entende

que as diferentes dimensões da vida precisam está articuladas ao PPP da Escola, em uma concepção de educação ampliada que considere os direitos do cidadão. Ou seja, para que essa concepção do Secretário ganhe materialidade é necessário amplos processos formativos.

Vale ressaltar que não encontramos em nossas análises e depoimentos uma política formativa da Semec direcionada a tal objetivo. Além disso, a RME possui um Centro de Formação de Professores²³, com profissionais capacitados, que poderiam conduzir esse processo de formação, acompanhamento e assessoramento da escola de tempo integral em Belém.

Para uma escola de tempo integral que se comprometa com uma proposta educativa que perpassa por uma concepção ampliada de educação, inclusive pela interdisciplinaridade, o Centro de formação de professores deveria ter como uma das suas linhas de ação a educação integral, inclusive com o acompanhamento técnico e pedagógico na Escola, o que foi uma das reivindicações não atendidas segundo os profissionais entrevistados. Acreditamos que a concepção do Secretário Municipal de Educação em muito pode contribuir com esse processo na RME.

As nossas próximas discussões irão focar nos movimentos internos, criados pela própria organização dos sujeitos entrevistados.

4.3 “FAZENDO A NOSSA PRÓPRIA PROPOSTA”: OS ARRANJOS INTERNOS DOS PROFISSIONAIS NA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

Todos os elementos discutidos até aqui compreendem ações internas, da própria Escola e de seus profissionais. Para complementar essas reflexões, analisamos as ações relatadas pelos entrevistados, que consideramos importantes, e que não correspondem às regras formais; representam a dinâmica interna de interpretação dessas regras.

Convocamos o que Lima conceituou como **infidelidade normativa** para auxiliar nas discussões que pretendemos realizar:

Não perspectivamos esta *infidelidade* como um mero desvio com caráter de exceção, mas antes como um fenômeno típico que pode caracterizar os atores educativos e a ação organizacional escolar. De resto, tal fenômeno só pode ser considerado como constituindo uma *infidelidade* por oposição à conformidade normativa – burocrática de que se parte como referência mais consensualmente aceite (LIMA, 2011, p. 70).

²³ O Centro de Formação de Professores foi inaugurado em 2005 e tem como objetivo promover os encontros de formação com os professores da Rede, acompanhar as atividades desenvolvidas em sala de aula e monitorar os resultados das avaliações mensais realizadas pelos professores nas escolas.

A infidelidade normativa é considerada pelo autor como uma fidelidade aos objetivos e interesses dos próprios atores. Nesse sentido, analisaremos esses desvios das regras formais, aqui entendidos como uma reconstrução das normas advindas da PMB e SEMEC:

Este ano estamos com 36 a 40 alunos que não estão no tempo integral por opção dos pais, isso este ano, nós abrimos mesmo para que o pai, “olha, meu filho não quer” ou tem alergia a ar condicionado, pois as salas são climatizadas, então a gente acaba ouvindo os pais, as crianças, tendo essa sensibilidade para ver se ela realmente se adequa a esse período integral, os que não conseguem a gente deixa no parcial, entra oito horas e sai 12h, quem entra 9h, deixa de entrar nesse horário e entra as 13h e sai as 15h, então a gente precisa ter essa sensibilidade pra ver se a criança consegue se adequar a esse tempo integral, tem que criança que não se adapta (Coordenadora 3).

Diante dessa revelação, no momento da entrevista, indagamos a origem desta ideia e obtivemos o seguinte esclarecimento:

Partiu de nós e também dos pais, foi uma conversa, o pai vem e procura “olha o meu filho não está se adaptando, ele não quer! Ou então ele tem outras atividades que ele já vinha fazendo ou então eu prefiro que ele fique, porque a criança chora, quer ir embora, não se sente bem, prefere *tá* em casa” a gente tem que ter sensibilidade pra criança, se o objetivo é ela, a criança, nós temos que ver cada realidade e tentar adequar, lógico que a gente não vai deixar virar a casa da mãe joana, mas a gente tem que ter essa sensibilidade, porque o objetivo é a criança. Não adianta a gente forçar a criança a ficar aqui oito, sete horas e não ter rendimento nenhum (Coordenadora 3).

Segundo a Coordenadora 3, a não obrigatoriedade do tempo integral para todos os alunos da Escola foi algo revisto por iniciativa dos pais. Um dos argumentos dos responsáveis foi a falta de adaptação pelas crianças; em média, 36 a 40 alunos da Escola estão no tempo parcial. Não encontramos, em nível federal, nas orientações do PMED ou nas normativas locais, alguma referência sobre tal possibilidade.

Essa infidelidade normativa à obrigatoriedade para todos os alunos e a fidelidade às condições efetivas e aos objetivos dos sujeitos envolvidos, como os relatados pela Coordenadora 3, mostra os arranjos dos sujeitos envolvidos frente aos desafios enfrentados, neste caso, o da adaptação dos alunos à jornada de tempo integral.

Entretanto, consideramos que essa ação precisa de uma avaliação reflexiva séria que leve em consideração os objetivos pedagógicos da Escola Rio Maguary, já que abre margem para a presença de dois currículos diferentes em uma mesma escola: o do tempo parcial e o do tempo integral. Essa perspectiva está presente no documento intitulado “Educação em tempo integral: Pressupostos para a educação básica”:

Todas as escolas que se organizem em tempo integral devem ter todos os seus alunos neste regime, evitando a dualidade no interior de uma mesma instituição escolar. Por outro lado, nem todas as escolas de um mesmo sistema/rede de ensino precisam aderir ao tempo integral, oferecendo opção de escolha para a população (NEEPHI/ UNIRIO).

Entendemos e afirmamos novamente que a implementação da escola de tempo integral precisaria ter ocorrido mediante amplos processos participativos com a comunidade escolar, inclusive a partir de momentos educativos para a vivência dos estudantes em tempo integral, já que todos estavam diante de um modelo de escola pouco experimentado na RME, como já abordamos na seção 3. Além disso, a opção por uma escola de tempo integral ficou inviável na comunidade, já que a escola de ensino fundamental mais próxima do bairro teve seu tempo escolar aumentado.

Outro desvio das regras formais diz respeito à participação dos docentes e monitores nas atividades formadoras promovidas pelo Centro de Formação da SEMEC. Na RME, há a presença das horas pedagógicas (HP's), as quais são momentos correspondentes a 1 (um) dia semanal (integral ou parcial, conforme a carga horária do professor), dedicado à realização de planejamento e participação em formações promovidas pela Rede. Esses encontros de estudo e planejamento correspondem a um ou dois encontros mensais.

Os docentes da Escola Rio Maguary não recebem formação específica promovida pelo Centro de Formação, o que já ressaltamos no texto. Logo, eles participam das mesmas atividades das escolas de tempo parcial. Segundo a Coordenadora 3, havia internamente o objetivo de envolver os monitores das oficinas nesses encontros de estudo, o que demandou a negociação interna da equipe gestora junto à SEMEC:

Este ano, especificamente este ano, ano passado foi a experiência maior quando nos iniciamos o tempo integral, mas este ano, a partir desse ano nós sentamos, enquanto técnicos e chegamos a um acordo que o monitor do Mais Educação ele vai naquele dia de formação do horário pedagógico, que as professoras são liberadas para ir para a SEMEC para formação, eles também estão sendo liberados, então naquele dia não tem tempo integral, o monitor vai pra formação junto com o professor, o planejamento é feito junto, o trabalho é feito junto, então realmente a gente tá procurando dar essa extensão do pedagógico nas oficinas (Coordenadora 3).

Essa iniciativa da equipe gestora encontra um caminho possível para a integração das disciplinas obrigatórias com as oficinas do tempo integral. Diante dessa informação, indagamos sobre de quem surgiu essa iniciativa e obtivemos o seguinte esclarecimento,

Fomos nós, de integrar o pensamento do oficinairos ou do monitor com o do professor, para dá essa continuidade, porque nós temos leitura, temos matemática nas oficinas também. E o próprio professor de xadrez ele já trabalha o projeto dele

em cima do que está sendo trabalhado em sala de aula. É algo que a gente começou esse ano, falhas existem, existem, mas a gente tá observando e tentando ajustar (Coordenadora 3).

Essa iniciativa na formação dos monitores é algo significativo, em virtude de não ter sido prevista nas normativas que analisamos na seção 3 e nem no PMED. Concordamos que a inserção desses profissionais nas formações é imprescindível para a escola de tempo integral, já que eles desenvolvem processos educativos com os educandos(as) e esse é um dos elementos que caminha na perspectiva da integralidade na Escola.

A opção pelo tempo integral e a participação dos monitores das oficinas nas formações junto com os professores nos mostram uma organização dos atores incentivadas pela realidade do cotidiano escolar. Essas estratégias, ao nosso ver, que carecem de maior reflexão e estudos posteriores para a avaliação da sua efetividade, demonstram atitudes que estão preocupadas com o aprimoramento da Escola e, conseqüentemente, do atendimento ao aluno. Assim, essas infidelidades atendem aos objetivos almejados pelo grupo de pessoas que as criaram.

São atitudes pontuais e importantes, que precisam ultrapassar o campo da Escola e ganhar notoriedade diante da SEMEC, uma vez que precisam ser avaliadas para contribuir com o debate da educação integral e tempo integral na RME.

4.4 PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM OU PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO? A OUTRA FACE DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Muito já apresentamos e discutimos sobre os achados da pesquisa, que nos mostram as aproximações da concepção trilhada em Belém com o PMED. Uma outra face começa a se revelar sobre a implementação dessa política em Belém, e se refere à responsabilidade pela manutenção da escola de tempo integral Rio Maguary, que, até então, carrega o título de experiência da RME.

O Coordenador 2 nos revelou o seguinte: “A única contribuição do Mais Educação que eu vejo é a sustentação do tempo integral. Se hoje nós perdêssemos o recurso do Mais Educação acabaria a escola de tempo integral” (Coordenador 2).

Para o Coordenador 2, quando questionado sobre a contribuição do PMED para a Escola (já que essa referência apareceu inúmeras vezes nas entrevistas), considera apenas a manutenção das oficinas que sustentam o tempo integral. Ou seja, além de todas as influências com a concepção e formatação do PMED, ele é o responsável pelo pagamento dos monitores que trabalham na Escola, o que retira da SEMEC o título de mantenedora única da

proposta. A Coordenadora 3 esclarece essa questão:

É o Mais Educação que sustenta as oficinas, porque se não fosse nós não teríamos, não existiria. No primeiro semestre de funcionamento não havia o Mais Educação, a SEMEC disse que ia assumir esse horário, né?, contratou pessoal, monitores, na época para desenvolver as atividades, porém a escola já tinha um recurso para vim do Mais educação, aí o que a SEMEC fez, ela tirou aquele pessoal e disse “não, agora vocês vão trabalhar agora o tempo integral com as oficinas do Mais Educação, que não é esse o objetivo do Mais Educação, porque na escola são dez turmas com 35 alunos e no Mais Educação a previsão são 15 alunos por monitor”, aí como é que eu vou fazer isso? Infelizmente aquele monitor fica com 30 a 35 alunos (Coordenadora 3).

O primeiro semestre de 2016 foi a etapa de implementação e organização da Escola. Nesse período, que vai até o final do mês de julho, podemos dizer que havia uma experiência exclusiva da SEMEC/PMB. Isso, em certa medida, se aproximou com o que já vivenciamos com a Escola Bosque, inclusive, com o pagamento dos monitores ou professores para as oficinas, que obedecia ao contrato de trabalho assinado diretamente com a SEMEC.

Desde o segundo semestre do mesmo ano, as atividades do tempo integral foram transferidas para os recursos advindos do PMED. Segundo informações, na Escola e das entrevistas, esse recurso estava previsto para ser executado no ano de 2012, o que não aconteceu por inúmeras questões, dentre elas, problemas com Conselho Escolar (composição dos membros e prestação de contas).

Dentre as mudanças ocorridas por causa da transferência da manutenção do tempo integral para o PMED, está a contratação e pagamento de monitores das oficinas, que passaram a obedecer às regras do Programa e não tinham nenhum vínculo com a SEMEC. Assim, os monitores são professores em formação no nível de graduação ou pessoas da comunidade que possuem habilidades específicas, como capoeira, cuidado com a horta, etc. Esses monitores recebem, em média, de 300 a 400 reais, conforme a Lei do Voluntariado (9.608/98).

Esses recursos recebidos pela escola podem ser visualizados no Quadro 19, a seguir, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Quadro 19 – Recursos recebidos pela Escola

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação						
:: LIBERAÇÕES - CONSULTAS GERAIS ::						
Entidade.: 01.924.897/0001-02 - CONSELHO ESCOLAR					Município.: BELEM - PA	
PDE- EDUCAÇÃO INTEGRAL - PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA EDUCAÇÃO INTEGRAL						
Data Pgto	OB	Valor	Programa	Banco	Agência	C/C
05/DEZ/2011	481648	120.834,82	PDE INTEGRAL - Fundamental	BANCO DO BRASIL	1183	0000261920
Total:		120.834,82				
Dados referentes ao fechamento do dia: 16/09/2017						
Volta a consulta de liberações						

Fonte: FNDE / 2017.

Diante desses fatos, é possível afirmar que estamos perante uma experiência implementada na RME, mas financiada pelo PMED, sem que isso seja reconhecido oficialmente pela PMB/ Semec. Isso nos explica o motivo pelo qual os nossos entrevistados constantemente associavam o tempo integral com o PMED.

A partir dos dados apresentados temos alguns trechos da entrevista com o Secretário Municipal de Educação que nos revelaram as previsões para a continuidade das escolas de tempo integral implementadas em Belém.

4.5 O FUTURO DA POLÍTICA DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM BELÉM

As previsões da SEMEC sobre as escolas de tempo integral no ensino fundamental para o próximo ano correspondem:

Qual é a prioridade nossa? A prioridade nossa é resolver as questões de ampliar a oferta de educação infantil que é uma demanda muito importante, ela já está quase na universalidade da pré-escola, mas não dá *pra* comemorar, estamos longe do que deveríamos ter até, até 50% em 2024, que é a meta do PNE. Estamos longe, estamos crescendo sim, com muita qualidade, não sei se você conhece as novas creches, são muito legais! Muito legais mesmo! É um padrão que eu quero, é o padrão que eu sonho, mas precisava ter mais, não é só fazer, é manter, que é muito caro!

A gente tem escola de tempo integral, mas não temos apoio do governo federal, assim é simples. A renúncia fiscal (não sei se é correto dizer isso), a renúncia de repasses federais aos municípios é grande demais, é absurdo o que tá acontecendo! Hoje a prioridade da educação integral vai ficar no âmbito da educação infantil infelizmente e ainda acabar com a história do turno intermediário (Secretário Municipal de Educação).

Segundo informações do entrevistado, a prioridade do atendimento em tempo integral será na educação infantil. Essa etapa da educação básica é um dos grandes desafios de atendimento em Belém, que precisa alcançar a média de 50% de universalização até 2024, segundo a meta do PNE e do PME:

META 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME (BELÉM, 2015).

O alcance da meta é um objetivo urgente da RME, que, neste mesmo ano, foi alvo de denúncia na Defensoria Pública do Estado do Pará. Segundo informações disponíveis no portal G1 Pará, no dia 25 de setembro deste ano (PREFEITURA..., 2017), foi ajuizada uma ação civil pública contra a PMB para a garantia de mais vagas em creches e escolas municipais. Segundo a ação, apenas 18% da população entre a 0 (zero) e 3 (três) anos de idade está matriculada em creches, o que leva à recorrência dos pais a procurarem o Núcleo de Atendimento Especializado – NAECA, segundo depoimento do seu coordenador, Carlos Eduardo Barros.

Perante esse quadro de urgência, a RME, para atender a essa demanda, e como uma das formas encontradas para, também, cumprir a meta 6 do PNE e do PME da educação básica em tempo integral, juntou essas duas ações emergenciais. Como resposta, a PMB avança na inauguração de UMEI em tempo integral, dentre elas a Erê, Elvira Quadros e Professora Gilvania Silva, respectivamente, localizadas nos bairros do Barreiro, Tapanã e Benguí (bairros periféricos da cidade de Belém). Isso justifica a ênfase nessa etapa da educação básica que encontramos no PME na seção 3 deste texto.

O padrão arquitetônico dessas escolas é ressaltado pelo Secretário, e podem ser visualizados nas fotos abaixo, retiradas do portal oficial da PMB, na ocasião da inauguração dessas unidades.

Fotografia 2– UMEI Êre



Fonte: www.belem.pa.gov.br.

Fotografia 3– UMEI Êre



Fonte: www.belem.pa.gov.br.

Fotografia 4– UMEI Elvira Quadros



Fonte: www.belem.pa.gov.br.

Fotografia 5– UMEI Elvira Quadros



Fonte: www.belem.pa.gov.br.

Fotografia 6– UMEI Elvira Quadros



Fonte: www.belem.pa.gov.br.

Fotografia 7– UMEI Gilvânia Barros



Fonte: www.belem.pa.gov.br.

Fotografia 8– UMEI Gilvânia Barros



Fonte: www.belem.pa.gov.br.

Mesmo sendo uma necessidade e um compromisso jurídico da SEMEC com a educação infantil, o mesmo não se amplia ao ensino fundamental, onde, enquanto etapa posterior à educação infantil seria significativo que os estudantes pudessem prosseguir com o padrão arquitetônico e o atendimento em tempo integral iniciado anteriormente. Assim,

confirmamos que o aumento do tempo escolar se expande na educação infantil e se estagnou no ensino fundamental, o que já havíamos indicado na seção 3 e no início desta quarta.

A segunda prioridade da SEMEC, segundo o Secretário, é a extinção do turno intermediário (11h às 15h) nas escolas da RME. Esse foi um dos entraves apontados pela coordenação do PMED na seção 3, que dificultou o andamento das atividades. Acabar com a presença desse turno significa dignidade no atendimento aos educandos e de trabalho para os profissionais envolvidos, o que vai demandar a expansão de vagas na RME para a distribuição dos alunos oriundos desse horário de aula.

Perguntamos também ao entrevistado sobre a manutenção das duas experiências de escola de tempo integral, principalmente, sobre a continuidade da Escola Rio Maguary:

Sim a previsão é mantê-las! Elas são fundamentais para a gente, porque elas dão direção, elas inspiram a gente, não precisa olhar para fora, a gente olhar para dentro, é possível! Isso torna possível, é muito importante mantê-los, por tudo que elas podem nos ensinar, inclusive superar essa falsa dicotomia (na minha opinião, é uma falsa dicotomia entre educação integral e educação de tempo integral) (Secretário Municipal de Educação).

Nessa perspectiva, extraímos dos depoimentos que não está previsto nenhum programa de expansão das escolas de tempo integral no ensino fundamental, entretanto, o entrevistado confirmou a manutenção das duas experiências já implementadas, em que buscará atender a um padrão de qualidade educacional para que se tornem experiências exitosas. Segundo o entrevistado essa medida é impulsionada pela insuficiência de recursos para a expansão. A segunda prioridade do entrevistado, como já citamos, é a extinção do turno intermediário.

Esperamos que esse olhar para a escola de tempo integral possa ser sensível a uma avaliação da experiência junto aos profissionais da Escola, no sentido de mapear as práticas positivas, negativas e as dificuldades, de forma que se possibilite uma reflexão e aprimoramento da Escola em direção a uma proposta de educação integral, para, somente assim, superar a dicotomia entre a educação integral e a educação de tempo integral.

Como forma de justificar e criar possibilidades para a possível não efetivação do tempo integral nas escolas de ensino fundamental até 2024, o Secretário aponta como compromisso da SEMEC a busca pela perspectiva da integralidade, independentemente do tempo de permanência dos estudantes:

Se sim é verdade que eu não vou poder oferecer o tempo integral na escola, também é verdade que eu tenho o dever de tornar possível a perspectiva da educação integral.

Há muito que a escola possa fazer associado com outros. Você pode ter dois dias na semana, por exemplo, durante todo o ano letivo, que você tenha momentos de reflexão de conhecimento, por exemplo, com o Tribunal de Justiça do Ministério Público, a universidade poderia ser um centro com os estudantes do ensino fundamental, especialmente de 7º ao 9º ano conhecendo a universidade... (Secretário Municipal de Educação).

Construir processos de educação integral não necessariamente exige mais tempo, apesar de ser um fator estruturante. Se a intenção do entrevistado se efetivar em promover educação integral como função primordial da educação municipal, estaremos atendendo ao art. 205 da CF e à LOM, e, muito provavelmente, a extensão do tempo escolar será uma necessidade. Essas parcerias idealizadas com a Universidade e outros órgãos como o Tribunal de Justiça e o Ministério Público, podem ser de grande relevância para o alcance de processos educativos mais significativos, desde que estejam devidamente integradas no PPP das escolas.

No próximo item, retomaremos, em síntese, as principais discussões desencadeadas nesta seção.

4.6 O QUE NOS REVELARAM AS VOZES DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS?

Na seção 3, centramos as nossas análises nos elementos documentais que constituíram o plano das orientações (LIMA, 2010, p. 60.). Já nesta seção, a partir das falas coletadas nas entrevistas, construímos o que o que configura o plano da ação organizacional, ou seja, as atitudes manifestadas no contexto escolar pelos seus sujeitos.

Das falas dos nossos entrevistados, percebemos a relação entre os termos educação integral, escola de tempo integral e educação de tempo integral, que, muitas vezes, foram usados como sinônimos, e, em outras, buscaram uma diferenciação, que se concentrou em conceber a escola de tempo integral voltada para a estrutura física, ausente na proposta de Belém, e que não proporciona condições aos entrevistados para executar uma educação de tempo integral.

Ademais, nos chamou a atenção que, mesmo sem uma compreensão clara sobre a diferença entre esses conceitos, em alguns momentos, a educação integral foi associada a uma proposta que não acontece na escola, por inúmeros motivos, e que precisa estar voltada para a construção de uma nova sociedade. As entrevistas demonstraram que diferentes concepções estão presentes nos depoimentos dos nossos entrevistados, desde aquelas que associam a educação integral ao tempo integral e a denominam como educação de tempo integral, até aquelas mais revolucionárias.

As diferentes tentativas de conceituar a educação integral na Escola convergem na importância atribuída ao tempo integral, acompanhada da preocupação em executá-lo. Dessa forma, o que compreendemos com os depoimentos foi que o tempo escolar é o fator principal que impulsiona as ações dos sujeitos. Nesse sentido, concordamos quando os entrevistados, recorrentemente, usam a expressão educação de tempo integral, ou seja, é uma forma de educação que acontece com o aumento do tempo escolar, mas, que ainda não atingiu uma perspectiva de integralidade na formação, até mesmo pela própria fase inicial da experiência analisada.

Um aspecto curioso dos dados, relacionado à centralidade atribuída ao tempo na escola, foi a própria falta de tempo levantada pelos entrevistados. A falta de tempo é associada, nos depoimentos, ao grande número de tarefas emanadas do aumento do tempo escolar, que não permite aos profissionais momentos de planejamento e reflexão sobre as ações da Escola.

Vale destacar que a luta por mais tempo na escola é histórica, e podemos, novamente, lembrar de Anísio Teixeira, em 1932, que já proclamava uma escola de “dia inteiro”, aumentando, ao longo dos anos, os argumentos sobre a necessidade de mais tempo de escola, para além das 4 hs obrigatórias. É esse tempo a mais que políticas como o PMED ensaiaram nas redes de ensino e que está sendo vivenciado na Escola Rio Maguary.

A falta do tempo no tempo integral é um indício da necessidade coletiva de planejamento para demandas que já eram decorrentes no tempo parcial, mas que agora se apresentam com maior intensidade pela permanência em tempo integral dos estudantes. Isso também é decorrente de um tempo cronológico estabelecido de 7 hs diárias, que precisava ser implementado pela Escola; entretanto, que não foi acompanhado das reais necessidades individuais e sociais dos sujeitos escolares, para esse tempo a mais ter o equilíbrio necessário entre o tempo do relógio e o tempo dos sujeitos e suas demandas.

Por isso, defendemos que políticas de aumento do tempo escolar precisam contar com amplos processos de planejamento e de mapeamento das experiências negativas e positivas das práticas escolares.

Na categoria organização pedagógica, buscamos elementos como planejamento, infraestrutura, relação família e escola e lotação dos profissionais, o que nos ajudou a entender as concepções direcionadas ao tempo integral.

Os entrevistados relataram que o processo de implementação da escola de tempo integral não partiu de uma construção coletiva por parte da SEMEC, e atribuem à instância municipal a responsabilidade pela imposição do aumento do tempo escolar na Escola, o que,

de fato, ocorreu. Entretanto, uma proposta oficial dos objetivos formativos da Escola também não foi oficializada até o momento, sendo que a Escola possui dados importantes, como o PDE, que poderia auxiliar no planejamento da instituição. Também entendemos que a autonomia da Escola não pode ser confundida com o abandono, uma vez que cabia à SEMEC a condução, orientação e formação para o desenvolvimento de uma proposta formativa.

Outra questão é a relação família e escola, como uma das conseqüências do frágil processo de planejamento da escola de tempo integral ora identificados. Os sujeitos entrevistados reclamam que a instituição passou a assumir várias tarefas, que seriam de responsabilidade das famílias, além de atribuir à comunidade uma desresponsabilização para com os alunos, devida ao tempo em que as crianças permanecem na Escola. Compreendemos que essa relação conflituosa poderia ser alvo de uma ação educativa com a comunidade, para o esclarecimento das funções e responsabilidades de todos no desenvolvimento do tempo integral.

Outro aspecto encontrado foi a questão da inadequação da infraestrutura da Escola para o atendimento em tempo integral, o que é recorrente nos depoimentos. Para a execução de uma educação de tempo integral, ou seja, para a execução de uma concepção que perpassa pela ampliação do tempo escolar e de diferentes atividades, a infraestrutura é fundamental, segundo os sujeitos. Além disso, a história nos mostra que o planejamento de espaços adequados para proposta de tempo integral na Escola foi fundamental, como nas experiências de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Na proposta de Belém, o tempo integral funciona em uma escola que antes funcionava em tempo parcial e cuja estrutura não foi planejada para o aumento da jornada. Isso nos confirma que a implementação da escola de tempo integral pela SEMEC não considerou esse ponto, já levantado pela equipe coordenadora do PMED em seus relatórios, como mencionado na seção anterior. Acompanhado dessa problemática de espaço, está a estrutura de pessoal, que não acompanhou o aumento do tempo escolar e nem instituiu a carga horária integral para todos os servidores da instituição, o que, mais uma vez, esbarra na questão do planejamento para a implementação da experiência.

Um último aspecto componente da categoria organização pedagógica foi o currículo desenvolvido na Escola. A SEMEC se comprometeu com uma proposta de integração, por meio dos eixos articuladores, que se assemelham aos macrocampos do PMED. Na Escola, os entrevistados e os horários de aula mostram que as atividades do contraturno são tidas como complementares, o que consideramos significativo, diante da inexistente articulação entre os eixos articuladores que analisamos na seção 3 deste estudo.

A integração do formal e das atividades diversificadas complementares são reconhecidas pelos entrevistados como questões que precisam, ainda, de uma maior integração, por meio da interdisciplinaridade. As oficinas são vistas como um complemento às atividades formais e subordinadas a elas, sem o reconhecimento do seu potencial no processo educativo.

Um ponto contraditório, é que em meio as poucas perspectivas visualizadas pelos entrevistados sobre as oficinas, os monitores que as ministram são tidos como pontos positivos e fundamentais, o que nos confirma a potencialidade que essas atividades podem oferecer na Escola.

Apoiados no conceito de infidelidade normativa, buscamos os arranjos internos criados pelos entrevistados que se desviaram das normas formais. Dentre essas ações, está a opção pelo tempo integral por parte da comunidade e a deliberação da Escola em designar os monitores de oficinas para as formações mensais direcionadas aos professores. Essas ações precisam ser avaliadas, juntamente com os sujeitos da Escola e podem servir de parâmetro para as demais experiências que a SEMEC possa implementar em Belém.

Diante dos dados, a formatação da experiência em processo analisada apresentou características e limites que já vivenciamos com o PMED, listadas no Quadro 20.

Quadro 20 – Aproximações entre escola de tempo integral Rio Maguary e PMED

Aproximações entre escola de tempo integral Rio Maguary e PMED
Oficineiros para as atividades diversificadas
Oficinas como atividades complementares
Sustentação do tempo integral pelas atividades diversificadas
Configuração turno e contraturno
A escola e sus métodos são remodelados, sem grandes alterações estruturais (proposta pedagógica, infraestrutura)
Educação integral é relacionada com tempo integral a partir da expressão educação de tempo integral
Fragmentação das atividades
Estrutura física e de profissionais típicas do tempo parcial

Fonte: elaborado pela autora, 2017.

Muitas das características elencadas no quadro já foram citadas na seção 3, e nos mostram a aproximação da experiência em análise com a formatação introduzida pelo PMED na RME. Essa estrutura é tão conhecida pelos profissionais que, em determinados momentos, parece ser a única forma possível de organização da Escola. Ademais, a aproximação com o PMED vai além da sua formatação, pois são os recursos advindos do Programa que sustentam financeiramente o tempo integral na Escola, desde o segundo semestre de 2016.

Na Escola Rio Maguary temos uma predominância do modelo introduzido pelo PMED na RME, inclusive, no aspecto financeiro da proposta. Apesar disso, há um distanciamento mais nítido nas duas ações referentes à formação dos monitores de oficinas, juntamente com os professores, e à opção pelo tempo integral por parte das famílias. A necessidade que levou a esses arranjos se originou da própria prática da Escola com o tempo integral, ou seja, as vozes dos sujeitos do processo não podem ser desconsideradas pelas políticas de ampliação do tempo escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho desenvolvido neste estudo mostrou um cenário polissêmico, complexo e de muitos significados sobre o conceito de educação integral e tempo integral, o que levou a utilizar essas duas expressões de forma separada, por se referirem a conceitos diferentes, que podem ou não estar atrelados, apesar de acreditarmos na importância dessa inter-relação.

Na segunda seção, encontramos as concepções de educação integral no contexto brasileiro. Nela, consolidamos os achados dos diferentes autores e suas discussões sobre duas grandes linhas de estudo. A primeira tem sua centralidade em políticas educacionais de ampliação do tempo escolar, e compreende a escola como um dos agentes responsáveis pela educação dos estudantes, pois esta precisa de parcerias com diferentes setores, em uma ação intersetorial para a promoção da educação integral.

Ainda nessa linha de pensamento, a ampliação do tempo escolar é entendida conjuntamente com a promoção de educação integral, por meio de diferentes atividades no contraturno. Ademais, é também compreendida como um meio de justiça social para com as camadas populares, a quem se destinou, historicamente, uma educação mínima em todos os sentidos. Apoiado nessa concepção, surge o PMED para a indução da educação integral no Brasil.

O PMED, como uma macropolítica do MEC, de importância indiscutível para as escolas brasileiras, porém, com aspectos conceituais e estruturais passíveis de crítica, se constitui como um dos pontos de partida para uma segunda linha de pensamento sobre o conceito de educação integral no cenário nacional. Assim, encontramos as reflexões do NEEPHI/UNIRIO e toda a vasta produção dos seus integrantes, que já percorreram um longo caminho nos estudos e pesquisas sobre o tema. Outra contribuição importante foi a do grupo GESTOR/UFPE, que se dedicou especificamente à análise da concepção do PMED, além dos escritos de Vitor Paro.

Essas discussões nos auxiliaram a compreender a diferenciação entre educação integral e educação de tempo integral. A primeira corresponde às propostas de formação completa que visam à plenitude do desenvolvimento do educando, que pode ocorrer ou não em um tempo integral. No contexto que estamos tratando, é possível pensar em uma educação integral escolar, que pode se realizar em um tempo estendido na instituição educativa. Muitas propostas no cenário contemporâneo se concentram em uma educação de tempo integral, isto é, uma proposta educacional, não necessariamente na perspectiva da integralidade, que acontece com a ampliação da jornada escolar.

Esse contexto de intensificação do debate sobre o tema teve como influência a implementação do PMED, em 2007, nas redes de ensino, a aprovação do PNE 2014 com o estabelecimento da meta 6, específica sobre a ampliação das matrículas em tempo integral. Nas políticas públicas contemporâneas, se retomam questões e concepções históricas da educação brasileira, dentre elas, as perspectivas do contexto de 1920 e 1930, como as de cunho anarquista, conservador e liberal (escolanovista), que representaram um reflexo do contexto de disputas políticas, ideológicas e econômicas do cenário mundial ocidental daquela época.

Essas correntes, de formas diferentes, abordaram uma perspectiva própria de educação integral. Dentre elas, destacamos o educador Anísio Teixeira e sua grande contribuição para as reflexões empregadas neste texto, a partir da sua concepção educacional, em busca de uma formação mais completa possível, a qual necessita de uma escola previamente planejada, filosoficamente, pedagogicamente e em termos de estrutura física condizente com a ampliação do horário escolar dos estudantes.

Esse legado de Anísio Teixeira, com o reconhecimento das limitações de sua concepção de educação integral, nos movimenta a pensar a necessidade de uma escola pública integral e arquitetada para isso. Esse foi um aspecto não contemplado pelo PMED, embora constantemente se refira ao pensamento do educador. Nessa mesma linha, foi de fundamental relevância a obra educacional de Darcy Ribeiro e a sua experimentação com os CIEPs, também passível de análise crítica.

Na legislação nacional analisada, o tema da educação integral e tempo integral está presente em diferentes perspectivas, que transitam em aspectos mais assistenciais, de formação completa e centrados para o estabelecimento do tempo integral. Começamos nossas análises na CF e terminamos com o Novo Mais Educação, pois encerra a concepção do PMED de 2007 e instaura um conjunto de ações que devem subsidiar as novas experiências nas redes de ensino em que o foco é o reforço em português e matemática, sem a obrigatoriedade da implementação do contraturno.

Essa nova concepção reduz todas as discussões já empreendidas no cenário educacional sobre o PMED e a construção de uma concepção oficial que se aproximasse da perspectiva da integralidade do processo educativo em tempo integral. No Novo Mais Educação, houve a oficialização de uma das principais críticas ao PMED: a redução das atividades em reforço escolar.

Diante do quadro conceitual polissêmico, histórico e da legislação analisada, construímos um desenho teórico para as análises empregadas sobre a escola municipal Rio

Maguary, implementada pela SEMEC no ano de 2016, e que corresponde à sua mais nova experimentação de ampliação do tempo escolar, a partir da análise dos documentos da PMB e das entrevistas realizadas.

Na terceira seção, encontramos três momentos diferentes de experimentação de escolas de tempo integral na RME de Belém: o primeiro foi composto pela Escola Bosque, na década de 1990, o segundo com o PMED, a partir de 2008 e a Escola Rio Maguary que constitui na terceira experimentação em um novo ciclo, até o momento.

Na experiência da Escola Bosque os documentos previam uma escola de tempo integral com infraestrutura, com profissionais em tempo integral e uma proposta pedagógica específica, entretanto essa foi um tipo de escola que não se expandiu na rede e foi modificando-se ao longo do tempo. Com o PMED a partir de 2008, uma nova perspectiva de tempo integral se desenvolveu com grande abrangência nas escolas municipais e inúmeros desafios a serem enfrentados, como as dificuldades em espaço para o desenvolvimento das atividades.

A partir da análise documental sobre os objetivos da RME com a implementação da escola de tempo integral, encontramos na PMB/ SEMEC uma perspectiva centrada no tempo integral, sem uma proposta mais efetiva sobre as funções desse tempo e das atividades que devem integra-lo. Essa relação entre tempo e atividades escolares não é simples e objetiva; é uma discussão complexa sobre as reais necessidades dos estudantes e a relevância social e educacional dessas ações educativas na vida deles, o que se revelou frágil e inconsistente na legislação e orientações estudadas.

Lembramos que aspectos como a infraestrutura foi um dos pontos mencionados nos relatórios da equipe coordenadora do PMED em Belém, no âmbito das dificuldades de espaço encontradas pelas escolas para a execução das atividades do contraturno. Assim, essa foi uma questão diagnosticada pela RME, mas, que não foi resolvida na implementação da escola de tempo integral.

Quando analisamos os extratos de documentos que tentam subsidiar a implementação da Escola Rio Maguary, revelamos uma formatação aos moldes do PMED, como a configuração do turno e contraturno e a contratação de oficinairos. Entretanto, também diverge do PMED ao não estabelecer diretrizes e perspectivas teórico-filosóficas sobre os objetivos formativos da RME, enquanto o PMED tinha uma concepção de educação integral que transitava entre as diferentes acepções, aspecto já revelado por outros estudos.

Um outro elemento significativo na análise dos documentos foi o currículo, caracterizado por uma base comum de atividades e outra diversificada para o tempo integral.

Essa organização é marcada pela introdução de eixos articuladores com temáticas semelhantes aos macrocampos do PMED. Esses eixos estão presentes apenas na parte diversificada, para o desenvolvimento das atividades denominadas de oficinas, sem qualquer orientação ou informação de como se procederá à integração destas com a base comum, ou de propostas formativas para os profissionais da Escola trabalharem com um currículo integrado.

Assim, podemos afirmar que, das experimentações encontradas na história da RME, a influência da atual escola de tempo integral em curso foi a da formatação do PMED. Além disso, um dos motivos para a implementação dessa nova experiência foi atender ao PNE e PME, mas, também, impulsionada pela campanha eleitoral do ano de 2016 e o uso da Escola nas propagandas disseminadas no período, o que gerou visibilidade perante o bairro em que se localiza a unidade educativa.

Desses reais motivos que, ao nosso ver, estavam mais ligados às eleições do período, decorreu uma implementação frágil conceitual, filosófica, física e pedagogicamente, por parte da SEMEC. Confirmamos isso na ausência de uma proposta de formação integral, no apoio à configuração do PMED, na infraestrutura inadequada e nos processos educativos tenuamente planejados e discutidos pela SEMEC, revelado em um certo abandono e descompromisso com a Escola Rio Maguary.

A quarta seção foi composta pelos documentos obtidos na Escola e pelos depoimentos dos nossos entrevistados. Constatamos que as suas compreensões sobre educação integral não são claras e são associadas ao tempo integral. Entretanto, para os nossos depoentes, há o reconhecimento de que uma perspectiva mais ampla do fazer educativo está ausente e isso se justifica pelo uso da expressão educação de tempo integral, pois o tempo é visto como centro das ações, e que não se configura em educação integral.

Desse ponto extraímos que os nossos entrevistados ainda titubeiam na definição de educação integral, uma vez que para eles ela é associada ao tempo e recorrem a utilização da expressão educação de tempo integral. Isso demonstra que a Semec não construiu juntamente com os profissionais da Escola uma discussão ampliada sobre a temática para a implementação da escola de tempo integral, o que foi revelado na pesquisa.

Um outro aspecto que nos chamou a atenção nesse estudo foi a falta de tempo relatada pelos profissionais, o que é uma contradição. Entendemos que tal argumento é consequência da tênue concepção e implementação inicial pela SEMEC e, posteriormente, pela Escola, mediante as tarefas e ações acentuadas pelo aumento do tempo de permanência dos estudantes na instituição.

A questão central dessa problemática é que a intensificação de tarefas geradas pelo

tempo integral, que não são específicas do aumento do tempo, mas da dinâmica do processo pedagógico, poderiam ser assumidas de forma menos traumática, com amplos processos de formação, planejamento e reflexão da SEMEC com a Escola.

Assim, políticas públicas de aumento da jornada escolar precisam conceber o tempo em toda a sua complexidade social, individual e coletiva na vida das pessoas envolvidas nesse processo educativo. Isso implicaria em análises mais profundas sobre as reais necessidades desse tempo a mais de atividades, sua função para a comunidade e a perspectiva educativa a ser alcançada.

Outra questão que evidencia a fragilidade do planejamento para a implementação do tempo integral pela SEMEC na Escola Rio Maguary é revelada pelos depoimentos que apontam infraestrutura inadequada para o desenvolvimento das atividades, como o refeitório, a ausência de uma proposta formativa de educação integral, a carga horária parcial dos profissionais envolvidos, dentre outros. Esses elementos exemplificam a manutenção de uma organização pedagógica de uma escola de tempo parcial no tempo integral, sem a especificidade necessária demandada.

Para a resolução de desafios cotidianos, os profissionais da instituição educativa criaram arranjos internos. Analisamos essas questões pela noção de infidelidade normativa em que está a opção pelo tempo integral, por parte dos pais e responsáveis, e formação dos monitores juntamente com os professores no programa oficial de formação da SEMEC, apesar de defendermos que a SEMEC deveria planejar uma formação específica para os profissionais da escola de tempo integral.

Sobre o currículo por eixos articuladores, identificados na seção três, eles são ausentes nos depoimentos dos entrevistados que concebem as atividades do contraturno como complementares, ou seja, as oficinas desenvolvidas no tempo integral, para os profissionais da Escola, são vistas como um complemento às atividades da base comum. Nessa configuração, os entrevistados apontam a falta de uma integração efetiva entre ambos os tempos de ações da Escola, que, na visão dos mesmos, precisaria partir do conceito de interdisciplinaridade, proposta difícil de se concretizar, já que necessita de formação efetiva, não prevista pela SEMEC.

Nos depoimentos, está presente, também, uma subordinação das atividades complementares às disciplinas comuns. As oficinas são tidas como momentos de lazer, sem uma especificidade própria, e isso se agrava no que se refere às de esporte, já que ameaçam a disciplina mantida em sala de aula. Na visão dos sujeitos, toda a dinâmica da Escola deve convergir no maior rendimento dos estudantes nas atividades de sala de aula (disciplinas

formais).

Enquanto as atividades do tempo integral não são devidamente reconhecidas em sua potencialidade, o mesmo não acontece com os profissionais que as desenvolvem. Os monitores das oficinas são vistos pelos entrevistados de forma positiva, juntamente com as atividades que desenvolvem. Esse elemento confirma o que levantamos sobre a necessidade de reconhecimento das oficinas pelos entrevistados.

Sobre os monitores, a proximidade com o Programa vai muito além das experiências vivenciadas na RME, pois constatamos nos depoimentos que a fonte de recursos para o pagamento dos mesmos foi transferida no segundo semestre de 2016 para o PMED. Assim, confirmamos a tese que levantamos na análise da seção 3, de que a noção de oficinairos (monitores) presente nas normativas é a mesma do PMED.

Se ao longo do texto fomos constatando as influências conceituais e de formatação da experiência com o desenvolvido pelo PMED, nos depoimentos dos entrevistados confirmamos que isso vai muito além, pois é o próprio PMED responsável pela manutenção financeira da escola de tempo integral Rio Maguary em Belém.

Diante de todas as limitações conceituais e estruturais da concepção do PMED, como a carência de espaços para as atividades nas escolas encontradas pela própria equipe coordenadora do Programa na SEMEC, foi essa a formatação assumida pela “nova proposta” confirmada na Escola em estudo, inclusive, na utilização de recursos provenientes do PMED. Uma questão é o fato de que, mesmo com todas as características discutidas de aproximação da formatação da escola Rio Maguary com o PMED, para os profissionais, a única contribuição reconhecida do Programa é a manutenção financeira do tempo integral.

Nos dados deste estudo, encontramos um paradoxo, em que analisamos uma experiência em andamento influenciada pelo PMED que, ao mesmo tempo, se constitui em uma concepção passada, substituída pelos fundamentos do Novo Programa Mais Educação.

Um ponto que destacamos é sobre a responsabilidade do Centro de formação de professores da RME que não se fez presente na implementação do tempo integral na Escola, como nos revelou os dados da pesquisa. Uma experiência dessa magnitude que precisa questionar as estruturas tradicionais da escola, necessita de um processo amplo de formação que perpassa pela construção de concepções democráticas de educação que possibilite mudanças no fazer educativo.

Para finalizar, buscamos informações sobre as previsões da SEMEC sobre a política de escolas de tempo integral para o próximo ano. Para isso, o Secretário Municipal de Educação, que, recentemente, assumiu o cargo em Belém confirmou que a prioridade da PMB

é a extinção do turno intermediário nas escolas e a ampliação do tempo na educação infantil, sendo que esta aparece como uma etapa de grande desafio de expansão pela RME.

Dessa forma, o horizonte da política de escolas de tempo integral para o ensino fundamental é pouco promissor, apesar do entrevistado garantir a continuidade das experiências iniciadas como meio de estudo e aprimoramento por parte da SEMEC, o que nos mostra que o direito ao ensino fundamental de tempo integral ainda é um grande desafio na RME de Belém.

Esperamos que a manutenção dessa experiência pela Semec pudesse ser acompanhada de melhores condições de infraestrutura, de processos formativos, da carga horária dos profissionais envolvidos, de auxílio técnico e pedagógico e principalmente de uma avaliação conjunta sobre os primeiros passos da escola de tempo integral para traçar novos rumos.

Uma alternativa apontada pelo Secretário para suprir a questão da não ampliação do ensino fundamental em tempo integral é a idealização de processos formativos e convênios com a UFPA e outras instituições públicas para a promoção de processos educativos, que visem à integralidade, o que é uma obrigação presente na legislação municipal.

Esse trabalho investigativo nos levou a um horizonte de muitas descobertas sobre o debate da Educação integral no Brasil e do próprio conceito de educação integral, que ultrapassa a perspectiva escolar. É possível afirmar que as concepções e perspectivas da educação integral nos possibilitaram um olhar mais curioso, desafiador e inacabado sobre os processos formativos na escola básica, principalmente, na etapa do ensino fundamental.

Mesmo diante de um cenário pouco promissor de expansão das escolas de tempo integral no ensino fundamental em Belém, a experiência da Escola Rio Maguary já se constitui em um marco histórico para a educação em Belém, e sua relevância para políticas futuras de ampliação do tempo escolar é inegável. Dessa forma, acreditamos que o exercício da nossa docência na RME deve se comprometer com a luta cotidiana de problematização da escola de turnos e da visão pobre de educação, para que possamos construir horizontes de uma **educação integral em tempo integral**, em uma **Escola de Tempo Integral** digna, democrática e de direito dos educandos, educadores e comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGENCIA BELÉM. **Alunos da Rede Municipal de Ensino voltam às aulas**. [Belém, PA], 2016. Disponível em: <http://acomsemec1.blogspot.com.br>. Acesso em: 18 fev. 2016.
- ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33 - 44.
- _____. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 131-164.
- _____. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores, seus direitos e o currículo**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.
- AZEVEDO, Fernando; et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELÉM. **Decreto nº 28.838**, 13 de junho de 1996. Aprova o Estatuto do Centro de Referência em Educação Ambiental – Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira. Belém, PA, 1996.
- _____. **Lei nº 7.682**, de 05 de janeiro de 1994. Dispõe sobre a Regionalização Administrativa do Município de Belém, delimitando os respectivos espaços territoriais dos Distritos Administrativos e dá outras providências. Belém, PA, 1994. Disponível em: http://www.belem.pa.gov.br/segep/download/leis/lei_distritos.pdf. Acesso em: 1 dez. 2017.
- _____. **Lei nº 9.026**, de 07 de agosto de 2013. Dispõe sobre o Plano Plurianual para o período 2014/2017 e dá outras providências. Belém, PA, 2013a. Disponível em: <http://www.belem.pa.gov.br/segep/site/wp-content/uploads/2014/06/PPA2014-2017-Sancionado.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2017.
- _____. Lei nº 9.129 de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Belém, PA, 2015. **Diário Oficial do Município de Belém**, Belém, PA, v. 56, n. 12.834, 2º caderno, 24 jun. 2015. Disponível em: <http://biblioteca.mppa.mp.br/phl82/capas/lei9129.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2017.
- _____. **Lei Ordinária nº 7.747**, de 02 de janeiro de 1995. Autoriza o Poder Executivo a criar o Centro de Referência em Educação Ambiental – Escola Bosque "Professor Eidorfe Moreira", na Ilha de Caratateua, Distrito de Outeiro, Município de Belém e dá outras providências. Belém, PA, 1995. Disponível em: http://www.belem.pa.gov.br/semaj/app/Sistema/view_lei.php?lei=7747&ano=1995&tipo=1. Acesso em: 1 dez. 2017.
- _____. **Lei Orgânica do Município de Belém**. Belém, PA, 30 mar. 1990. Disponível em:

<http://www.belem.pa.gov.br/semaj/app/paginas/lom.html>. Acesso em: 1 dez. 2017.

BELÉM. Prefeitura. **Anuário Estatístico do Município de Belém 2011**. Belém, PA: Secretaria Municipal de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão, 2012. v. 16.

BELÉM. Prefeitura. **FUNBOSQUE**. Belém, PA, c2017a. Disponível em: <http://www.belem.pa.gov.br/app/c2ms/v/?id=40>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Portal da Prefeitura Municipal de Belém**. Belém, PA, c2017b. Disponível em: <http://www.belem.pa.gov.br/>. Acesso em: 1 dez. 2017.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação: relatório de escolas**. Belém, PA, 2008.

_____. _____. Belém, PA, 2009.

_____. _____. Belém, PA, 2010.

_____. _____. Belém, PA, 2011.

_____. _____. Belém, PA, 2013b.

_____. **Matriz curricular [1] da Escola em tempo integral C1 e C2**. Belém, PA: SEMEC, 2016a.

_____. **Matriz curricular [2] da Escola em tempo integral C1 e C2**. Belém, PA: SEMEC, 2016b.

_____. **Ofício da diretoria de educação ao CINBESA e anexo relatório técnico de demonstrativo de funcionamento e lotação**. Belém, PA, 2016c.

BIOGRAFIA resumida de Anísio Teixeira. In: FUNDAÇÃO ANÍSIO TEIXEIRA. [2009]. Disponível em: <https://twiki.ufba.br/twiki/bin/view/FAT/BiografiaAnisioTeixeira>. Acesso em: 21 jan. 2017.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. **Decreto nº 6.253**, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-

[2010/2007/decreto/d6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d6253.htm). Acesso em: 1 dez. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 1 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 1 dez. 2017.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 1 dez. 2017.

_____. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 1 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2017.

_____. **Portaria Normativa Interministerial nº 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. [Brasília, DF], 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016a. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 196, seção 1, p. 23, 11 out. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Novo Mais**

Educação: caderno de orientações pedagógicas, versão I. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70831-pnme-caderno-de-orientacoes-pedagogicas-pdf/file>. Acesso em: 1 dez. 2017.

_____. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual operacional de educação integral**. Brasília / DF, 2013. Disponível em < portal.mec.gov.br/docman/.../14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-> acesso em 20 de Setembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Manual de educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, no exercício de 2008**. [Brasília, DF]: MEC/SECAD, 2008.

_____. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. **Decreto nº 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação, 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm acesso em 25 de Dezembro de 2018.

BRASIL, Rozineide Souza. **O Programa Mais Educação e a gestão democrática: a experiência de uma escola municipal em Belém/PA**. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CANO, Wilson. Da década de 1920 à de 1930: transição rumo à crise e à industrialização no Brasil. **Economia**, Brasília, DF, v. 13, n. 3b, p. 897–916, set./dez. 2012. Disponível em: www.anpec.org.br/revista/vol13/vol13n3bp897_916.pdf. Acesso em: 10 nov. 2016.

CARREIRA, Denise (Coord.). Darcy Ribeiro. In: HISTEDBR: navegando na história da educação brasileira. [2006]. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_darcy_ribeiro.htm. Acesso em: 22 jan. 2017.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010a. Disponível em: www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf. Acesso em: 26 ago. 2016.

_____. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf. Acesso em: 15 abr. 2016.

_____. Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação da escola fundamental. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 115-130.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em:

[www.maxima.art.br/inicio/arquivo/Texto - Ana Maria Cavaliere.pdf](http://www.maxima.art.br/inicio/arquivo/Texto%20-%20Ana%20Maria%20Cavaliere.pdf). Acesso em: 21 abr. 2016.

_____. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. In: CONGRESSO ÍBERO-BRASILEIRO, 1.; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO, 6.; CONGRESSO DO FÓRUM PORTUGUÊS, 4., 2010, Elvas, PT; Cárceres, ES; Mérida, ES. **Trabalhos completos**. [S. l.]: ANPAE, 2010b. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/10.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria Vilella; COELHO, Lígia Martha Coelho. Para onde caminham os Cieps?: uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.

CHAGAS, Marcos Antônio M. das; SILVA, Rosemaria J. Vieira; SOUZA, Sílvio Cláudio. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral No Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 72-81.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, R.J: Vozes, 2002. p. 43-59.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evoluções e desafios, **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CIDADE Educadora. In: CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Glossário**. [S. l.], c2017. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/glossario/cidade-educadora/>. Acesso em: 1 dez. 2017.

CNPq. **Lattes: Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil**. [2017]. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>. Acesso em: 1 dez. 2017.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Sociedade, democracia e educação: qual universidade?** Rio de Janeiro: ANPED, 2004. p. 1-19. Disponível em: www.27reuniao.anped.org.br/gt13/t137.pdf. Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. Educação integral e integralismo: fontes impressas e história(s). **Acervo: Revista do Arquivo Nacional**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, p. 83-94, jan./dez. 2005. Disponível em: www.revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/186. Acesso em: 25 jul. 2016.

_____. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2222/2189. Acesso em: 25 jul. 2016.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. Educação integral, tempo integral e currículo. **Série-Estudos**: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 27, p. 177-192, jan./jun. 2009.

_____. Políticas públicas e gestão para a educação integral: formação de professores e condições de trabalho. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25.; CONGRESSO ÍBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2.; JUBILEU DE OURO DA ANPAE (1961-2011), 2011, São Paulo. **Programa e trabalhos completos**. [S. l.]: ANPAE, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0285.pdf>. Acesso em: 13 out. 2016.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. [Anais... Rio de Janeiro,] 2007. Disponível em: www.30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT13-3193--Int.pdf. Acesso em: 1 out. 2016.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP ET ALLI; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 89-99.

COSTA, C. N. da. **O projeto escola de tempo integral no Pará**: o caso da escola Miriti. Belém, PA, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 61-78.

CURY, Carlos Alberto Jamil. Políticas de educação: um convite ao tema. In: FÁVERO, O; SEMERARO, G. (Org.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a. p. 147-162.

_____. A educação básica no Brasil. **Educação e sociedade**, v. 23, n 80, p. 168 – 200, set./dez. 2002b.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Editado por Michael Schröter; tradução por Vera Ribeiro; revisão técnica por Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (FNDE). Liberações – consultas gerais, 2017. Disponível em http://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet_fnde.liberacoes_result_pc acesso em 20 de agosto de 2017.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São

Paulo: Paz e Terre, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Saete et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005. Disponível em: http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/tn_03/tn3_ciavatta_m_frigotto_ramos.pdf. Acesso em: 14 set. 2016.

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

_____. **Escola cidadã**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GALLO, S. Francisco Ferrer Guardia: o mártir da escola Moderna. **Pro-Posições**, v. 24, n. 2, p. 241-251, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n2/v24n2a15.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2016.

GANDIN, Danilo. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 81-95, jan./jun. 2001

GENTILI, Pablo. A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo A. A. (Org.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

HISTÓRIA da ilha. In: CARATATEUA.ORG. c2017. Disponível em: <http://caratateua.org/conheca-a-ilha/>. Acesso em: 20 set. 2017.

HISTÓRICO. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **UNIRIO**. [201-]. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/historico>. Acesso em: 1 dez. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica**. Brasília, DF: Inep, 2015a.

_____. **Índice de desenvolvimento da educação básica: IDEB**. Brasília, DF: Inep, 2015b.

KASSICK, Neiva Beron; KASSICK, Clovis Nicanor. **A pedagogia libertária na história da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

LIBÂNIO, José. Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf. Acesso em: 23 jun. 2016.

LIMA, Antônio Bosco. Políticas educacionais e o processo de “democratização” da gestão educacional. In: LIMA, Antônio Bosco (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004. p. 17-38.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Disponível em: www.scielo.br/pdf/er/n45/07.pdf. Acesso em: 22 abr. 2016.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Levindo Diniz; VALADARES, Juarez Melgaço. **Curso de Aperfeiçoamento na Modalidade de Educação à Distância: educação integral e integrada**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 43-58.

MACIEL, C. L. A. **Educação integral em tempo integral: concepção e prática no Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Cabo Frio, 2014. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Cabo Frio, 2014.

MAURÍCIO, Lúcia Maria Veloso. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP ET ALLI; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 53-68.

MAURÍCIO, Lúcia Maria Veloso. Representações do jornal O Globo sobre os CIEPs. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. [Anais... Rio de Janeiro,] 2007.

MENEZES, Janaína S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012.

_____. Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP ET ALLI; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 69-87.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 153-168, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a05.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em**

saúde. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1992.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral No Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

_____. Educação integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro. **Salto para o Futuro: Educação Integral**, v. 18, n. 13, ago. 2008.

_____. A educação integral no Brasil: itinerários na construção de uma política pública possível. In: **TENDÊNCIAS para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social; UNICEF, 2011. p. 2-17.

_____. **A política de educação integral no Brasil: Mais Educação**. São Paulo: Cenpec, 2009.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; CALSAVARA, Tatiana; MARTINS, Ana Paula. O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação: algumas reflexões. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 997-1012, out./dez., 2014.

MORAES, José Damiro de. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP ET ALLI; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 21-39.

NEEPHI, Núcleo de estudos tempos, espaços e educação integral. **Educação Em Tempo Integral: Pressupostos para a Educação Básica**. (Documento), s/d.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: _____. **Gestão democrática da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 64-104.

OUTEIRO tem primeira escola fundamental em tempo integral. In: **G1**. Belém, PA, 15 maio 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2016/05/outeiro-tem-primeira-escola-fundamental-em-tempo-integral.html>. Acesso em: 1 dez. 2017.

PAES NETO, G. P. **O Programa Mais Educação em Abaetetuba: análise do macrocampo esporte e lazer na Escola Esmerina Bou Habib (2008/1012)**. Belém, PA, 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

PAIVA, Flávia Russo Silva; AZEVEDO, Denilson Santos de; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2818>. Acesso em: 14 jul. 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Conceito, justificativa e fases do planejamento da educação. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1976. (Cadernos de Pesquisa; 18).

_____. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP ET ALLI; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 13-20.

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

_____. Estrutura da escola e educação com prática democrática. In: CORREIA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (Org.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 11-38.

PARÁ. Secretaria de Estado de Turismo. **Diagnóstico da Área e das Atividades Turísticas do Pólo Belém – PA**. Belém, PA: PARATUR, 2011.

PEREIRA, Mary Jose Almeida. **A política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém: o Projeto Expertise sob o “olhar” dos professores**. Belém, PA, 2015. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

PREFEITURA de Belém é alvo de ação que exige mais vagas em creches e escolas. In: **G1**. Belém, PA, 27 set. 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/prefeitura-de-belem-e-alvo-de-acao-que-exige-mais-vagas-em-creches-e-escolas.ghtml>. Acesso em: 20 nov. 2017.

RIBEIRO, Madison Rocha. **A relação entre currículo e educação integral em tempo integral: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação**. Belém, PA, 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Áurea Andressa S. dos. **A gestão pedagógica do Programa Mais Educação: um olhar a partir da experiência da Escola Teodora Bentes**. Belém, PA, 2013. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

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

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, Walter E. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 1. ed. São Paulo: Autores Associados, 1980. v. 1, p. 15-29.

_____. Pedagogia libertária (verbetes). In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP: Graf. Fe. HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em: 20 abr. 2017.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 28, n. 100 esp., p. 1231-1255, out. 2007.

_____. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed., rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Lucia Ferreira da. **Políticas para a ampliação da jornada escolar: estratégia para a construção da educação integral?** São Paulo, 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, B. A. R. **Interesses, dilemas e a implementação do Programa Mais Educação no município de Maricá (RJ)**. Rio de Janeiro, 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Jamerson Antônio da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Educação integral, intercultural e sistêmica: “a hegemonia às avessas” no programa mais educação. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 1, p. 135-145, jun. 2013b.

SILVA, Jamerson Antônio da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg. (online)**, Brasília, DF, v. 94, n. 238, p. 701-720, set./dez. 2013a. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a04v94n238.pdf> acesso em 3 de Dezembro de 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 167-188.

SOUZA, Ângelo R. de. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000200005. Acesso em: 3 dez. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 21-33, jul./set. 1962.

UNIDADES pedagógicas. In: ESCOLA BOSQUE PROF. EIDORFE MOREIRA. **FUNBOSQUE**. Belém, PA: CINBESA, c2017. Disponível em: http://www.funbosque.com.br/?page_id=101. Acesso em: 13 nov. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS et al. **Programa Mais Educação: impactos na educação integral e integrada.** Brasília, DF, MEC, 2013. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pesquisa_ufmg_relatorio_final.pdf. Acesso em: 1 dez. 2017.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. Descentralização e desconcentração como estratégia para a redefinição do espaço público. In: LIMA, Antônio Bosco (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada.** São Paulo: Xamã, 2004. p. 39-60.

XAVIER, Maria Elizabeth S. P. **Capitalismo e escola no Brasil:** a construção do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas, SP: Papirus, 1990.

YANAGUITA, Adriana Inácio. A descentralização da gestão financeira para a escola. In: CONGRESSO ÍBERO-BRASILEIRO, 1.; CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO, 6.; CONGRESSO DO FÓRUM PORTUGUÊS, 4., 2010, Elvas, PT; Cárceres, ES; Mérida, ES. **Trabalhos completos.** [S. l.]: ANPAE, 2010. Disponível em: www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/3.pdf Acesso em: 03 ago. 2016.

APÊNDICE A

Discente: Carla Santos Cardoso

Orientadora: Prof^a Dr^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira

Título da pesquisa: Educação Integral e Tempo Integral em Belém PA: Concepções em Processo na Escola Rio Maguary

ROTEIRO – ENTREVISTA SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM

1. A partir do quadro recente de ampliação do tempo escolar na rede municipal, qual a sua concepção de educação integral e tempo integral?
2. Quais os principais objetivos da Secretaria com a inserção do tempo integral nas escolas públicas em Belém?
3. Quais atividades, áreas ou ações são necessárias para serem ofertadas nesse tempo a mais de jornada?
4. Quanto a infraestrutura para a ampliação da jornada nas escolas, como ela está sendo pensada para esse atendimento?
5. Qual a previsão de expansão das escolas de ensino fundamental em tempo integral na Rede Municipal, enquanto meta prevista no Plano Municipal de Educação? (Atualmente temos 2 escolas de ensino fundamental em tempo integral, uma em Mosqueiro e outra em outeiro).
6. Existem documentos produzidos pela Semec que orientam essa política de expansão do tempo escolar? Há a previsão de publicação de alguma orientação para o ano de 2018?
7. Há alguma previsão de como essa política de ampliação será avaliada?

APÊNDICE B

Discente: Carla Santos Cardoso

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ney Cristina Monteiro de Oliveira

Título da pesquisa: Educação Integral e Tempo Integral em Belém PA: Concepções em Processo na Escola Rio Maguary

ROTEIRO DE ENTREVISTA – diretor (a) atual da escola

- 1 – Fale um pouco sobre sua trajetória profissional até o atual cargo que desenvolve
- 2– Qual sua concepção de educação integral ?
- 3- Como você visualiza a proposta de educação integral da SEMEC?
- 4 - De que forma a concepção da SEMEC se aproxima ou se distancia da sua concepção?
- 6 - Quais as principais dificuldades enfrentadas pela escola na proposta de escola de tempo integral?
- 7 – Qual sua avaliação sobre o projeto?

APÊNDICE C

Discente: Carla Santos Cardoso

Orientadora: Profª Drª Ney Cristina Monteiro de Oliveira

Título da pesquisa: Educação Integral e Tempo Integral em Belém PA: Concepções em Processo na Escola Rio Maguary

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Coordenadores pedagógicos (Dois coordenadores)

- 1 – Fale um pouco sobre sua trajetória profissional até o atual cargo que desenvolve
- 2– Qual sua concepção de educação integral ?
- 3- Como você visualiza a proposta de educação integral da SEMEC?
- 4 - De que forma a concepção da SEMEC se aproxima ou se distancia da sua concepção?
- 5 - Quais as principais dificuldades enfrentadas pela escola na proposta de escola de tempo integral?
- 6 – Quais as principais mudanças que você observou na sua prática impulsionada pela organização da escola de tempo integral?
- 7 – Qual sua avaliação sobre o projeto?

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado Colaborador (a):

Este documento tem a finalidade de solicitar sua autorização para participar da Pesquisa intitulada **“EDUCAÇÃO INTEGRAL E (M) TEMPO INTEGRAL EM BELÉM - PA: CONCEPÇÕES EM PROCESSO NA ESCOLA MUNICIPAL RIO MAGUARY”**.

Tal pesquisa é desenvolvida pela mestrandia CARLA SANTOS CARDOSO, sob a orientação da Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira, do Curso de Mestrado em Educação “Currículo e Gestão da Escola Básica” do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará (UFPA) e pretende contribuir com o estudo sobre a concepção de educação integral da SEMEC – Belém para a implementação das escolas de tempo integral. Para tanto, solicitamos informações sobre sua opiniões, conceitos e concepções sobre a proposta em estudo, a partir de realização de entrevista individual, gravada em áudio.

Por intermédio deste Termo lhe será garantido os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) sigilo absoluto sobre os dados ou qualquer informação que possa levar à sua identificação pessoal; (3) ampla possibilidade de negar-se a responder ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (4) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (5) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

“Declaro estar ciente das informações constantes neste ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’ e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa; solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa”.

_____, ____ de _____ de 20__.

Colaborador/a: _____

Endereço: _____

Tel.: _____ e-mail: _____

Assinatura da/o Colaborador/a