

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO -**  
**PPGEFB**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**MAIS TEMPO PARA QUÊ?: A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO EM UMA  
ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DE SÃO JOÃO - PR**

**Fernanda Ribeiro de Souza**

**Francisco Beltrão - PR**

**2016**

**FERNANDA RIBEIRO DE SOUZA**

**MAIS TEMPO PARA QUÊ?: A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO EM UMA  
ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DE SÃO JOÃO - PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu* em Educação - nível de Mestrado - Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio.

**Francisco Beltrão - PR**

**2016**

Catálogo na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Unioeste – SBU

Souza, Fernanda Ribeiro

S729m Mais tempo para quê?: A organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João - PR. / Fernanda Ribeiro de Souza. – Francisco Beltrão, 2016.

232 f.

Orientador: Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão, 2016.

1. Educação Integral. 2. Currículos. 3. Ensino Fundamental. I. Antonio, Clésio Acilino. II. Título.

CDD 20. ed. – 371.010981

Sandra Regina Mendonça CRB – 9/1090

# FOLHA DE APROVAÇÃO

FERNANDA RIBEIRO DE SOUZA

**Título do Trabalho:** MAIS TEMPO PARA QUÊ?: A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO EM UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO-PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação a autora.

## COMISSÃO EXAMINADORA



---

Prof. Dr. José Luiz Zanella  
UNIOESTE – Francisco Beltrão



---

Prof. Dr. Élsio José Corá  
UFFS – Chapecó



---

Prof. Dr. Clésio Acilino Antonio  
Orientador – PPGEFB/UNIOESTE – Francisco Beltrão

Francisco Beltrão, 04 de março de 2016

## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Sérgio e Zélia.  
Pelas renúncias, pelo incentivo e pelo amor incondicional.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Dr. Clésio Acilino Antonio, pelos valiosos ensinamentos, pela atenção constante, pela seriedade e competência, pela compreensão de minhas angústias e encorajamento no decorrer desta caminhada. Gratidão pela contribuição na minha trajetória profissional e pessoal.

A todos os docentes do Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação – Nível de Mestrado do campus de Francisco Beltrão, pela contribuição inestimável na minha formação acadêmica, e à Secretária do curso, sempre prestativa, Zelinda B. Corrêa.

Ao Professor Dr. José Luiz Zanella, por aceitar compor a Banca de Qualificação e Defesa desta pesquisa, por suas inestimáveis contribuições à construção do texto e seu exemplo impecável de humildade, competência e comprometimento com uma educação emancipadora.

Ao Professor Dr. Elsio José Corá, pela disponibilidade em compor a Banca de Qualificação e Defesa desta pesquisa, pelo incentivo e contribuição na realização do estudo, e, principalmente pelos valiosos ensinamentos.

Aos docentes: Dra. Janaina Damasco Umbelino e Dr. Almir Paulo dos Santos, por prontamente aceitarem o convite para constituir a Banca de Defesa deste trabalho.

A Prefeitura Municipal de São João, PR, por conceder afastamento das minhas atividades docentes para a dedicação ao Mestrado.

A Secretaria Municipal de Educação de São João, PR, por abrir as portas da rede municipal de educação para a realização deste estudo.

Aos gestores e docentes da rede municipal de educação de São João, que participaram como sujeitos desta pesquisa, pelas contribuições valiosas para a reflexão sobre a educação integral e em tempo integral, assim como, para a minha formação pessoal e profissional.

De modo especial, aos docentes da Escola Municipal do Campo Imaculada Conceição – EIEF, campo deste estudo, pelas contribuições e, sobretudo, pela amizade e cumplicidade.

Aos colegas de turma, por compartilharem as angústias e preocupações, mas também momentos de alegria, descontração, companheirismo. Grata pela amizade e pela oportunidade de conhecê-los e compartilhar esta conquista.

Aos meus familiares, amigos, colegas de trabalho, pela compreensão e apoio constante nesta caminhada.

A todos os que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão desta etapa formativa.

“A educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.”  
(FREIRE, 2010, p. 98).

## RESUMO

SOUZA, Fernanda Ribeiro de. 2016. 232 f. **Mais tempo para quê?:** A organização do currículo em uma escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João – PR. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

A educação em tempo integral tem sido foco de intensos debates e estratégias governamentais para sua implementação no âmbito da escola pública brasileira. Tendo em vista o Programa Mais Educação, criado em 2007 como estratégia para a indução da ampliação do tempo escolar, buscamos analisar as configurações curriculares em curso em uma escola pública, vinculada ao Programa, pertencente à rede municipal de educação de São João, PR. A pesquisa teve como objetivo analisar e compreender os delineamentos curriculares que se materializam, a organização dos tempos, espaços e do currículo na jornada ampliada, bem como identificar entraves e avanços para a construção de uma escola em tempo integral numa perspectiva democrática e emancipadora. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi realizada por meio de um estudo de caso. Desenvolveu-se mediante análise de documentos oficiais que orientam a proposta do Programa Mais Educação, bem como da rede municipal de educação de São João (Projeto de Educação Integral e Proposta Pedagógicas Curriculares para a Educação Integral e para o Ensino Fundamental de nove anos) e da Escola Municipal do Campo Imaculada Conceição - EIEF (Projeto Político-pedagógico e Plano de Ação), cenário deste estudo. Foram aplicados questionários aos gestores das escolas que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental para a contextualização da educação em tempo integral na rede e realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes e gestores que atuam na escola pesquisada e na Secretaria Municipal de Educação. Os resultados demonstram que a expansão do tempo reproduz elementos da escola em turno parcial, atendendo principalmente às demandas sociais e de socialização, com poucos avanços no sentido de propiciar uma nova significação a um projeto curricular emancipador e implicado na formação completa das crianças e adolescentes. Não identificamos o questionamento da matriz curricular e dos conhecimentos já postos, e, do mesmo modo, o esforço em pensar novas formas para socializar o conhecimento, numa perspectiva transformadora. Verificamos algumas tendências centrais nas práticas formativas e curriculares da escola pesquisada: foco no complemento do currículo formal, o currículo voltado para o desenvolvimento de comportamentos que favoreçam aprendizagens do currículo comum e com menor ênfase, o currículo voltado para aprendizagens de diversas linguagens e áreas (dança, música, arte, esporte, recreação). Algumas fragilidades foram evidenciadas no paralelismo turno/contraturno, na dificuldade em promover a integração curricular, na justaposição das atividades, na ausência de discussão e consenso sobre a concepção de educação integral almejada, bem como sobre a função social da escola na perspectiva da educação integral. A escola em tempo integral tem buscado ampliar as possibilidades formativas e melhorar a qualidade da educação pública, no entanto, são muitos os desafios a serem superados, dentre eles, emerge a necessidade de formação continuada, investimentos na estrutura física, melhorias nas condições de trabalho dos docentes, para que tenham suporte material e teórico para reorganizar o currículo e ressignificar suas práticas.

**Palavras-chave:** Educação em tempo integral; Educação Integral; Programa Mais Educação; Currículo.

## ABSTRACT

SOUZA, Fernanda Ribeiro de. **More time for what?:** The organization of the curriculum of a full-time school in São João Education – PR. 2016. 232 f. Thesis (Master Degree) – Program of Post Graduation in Education, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

The full-time education has been the focus of intense debates and government strategies for its implementation in the Brazilian public school. In view of the More Education Program, created in 2007 as a strategy for inducing the expansion of the school time, we analyze the curricular settings in a public school, linked to the program, belonging to the municipality's education of São João, PR. The research aimed to analyze and to understand the curriculum designs that materialize, the organization of time, space and curriculum in the extended school day, as well as identify obstacles and advances for building an full-time school in a democratic and emancipatory perspective. The research of qualitative nature was performed by a case study. It was developed through analysis of official documents that guides the proposal of the More Education Program as well as the São João public education (Project of Integral Education and Pedagogic Curriculum Proposal for Integral Education and for the nine years elementary school) and the Municipal Countryside School Imaculada Conceição - EIEF (Political-pedagogical Project and Plan of Action), scenery of this study. Questionnaires were administered to the managers of schools that offer the early years of elementary school to contextualize the full-time education and conducted semi-structured interviews with teachers and administrators who work in the researched school and in the Municipal Department of Education. The results show that the school time expansion reproduces the same elements of the partial shift, especially in view of the social demands and socialization, with little progress towards propitiating a new meaning to an emancipatory and implicated curricular project in full development of children and adolescents. We have not identified the question of curriculum and knowledge already laid and in the same way the effort to think new ways to socialize knowledge, in a transforming perspective. We found some key trends in training and curricular practices of the studied school: focus on the complement of the formal curriculum, the curriculum focused on the development of behaviors that promote learning of the common curriculum and, with less emphasis, the curriculum that targeted the learning of several languages and areas (dance, music, sport, recreation). Some weaknesses were found in the turn/reverse turn parallelism, in the difficulty of promoting curricular integration, in the juxtaposition of activities, in the absence of discussion and consensus on the conception about the Integral education longed, as well as on the school's social function in the Integral education perspective. The full-time school has sought to expand the formative opportunities and to improve the quality of public education, however, there are many challenges to overcome, among them emerges the necessity of continuing education, investments in infrastructure, improvements in the working conditions of the teachers, aiming that they have theoretical and material support to reorganize the curriculum and reframe their practices.

**Key-words:** Full-Time Education; Integral education; More Education Program; Curriculum.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Mandala do Programa Mais Educação .....	98
<b>Figura 2:</b> Habilidades e Procedimentos .....	99
<b>Figura 3:</b> Relações de Saberes .....	99
<b>Figura 4:</b> Conceitos e a finalidades da educação em tempo integral no âmbito prescrito .....	126
<b>Figura 5:</b> Conceitos e a finalidade da educação em tempo integral na perspectiva dos sujeitos da pesquisa .....	127

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Atividades diversificadas desenvolvidas em 2014 por macrocampo e área do conhecimento .....	136
<b>Gráfico 2:</b> Atividades diversificadas desenvolvidas em 2015 por macrocampo e área do conhecimento .....	136
<b>Gráfico 3:</b> Formação acadêmica dos docentes e gestores .....	149
<b>Gráfico 4:</b> Contratação dos docentes .....	150

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Documentos referência para a análise do Programa Mais Educação .....	23
<b>Quadro 2:</b> Macrocampos e atividades ofertados para as Escolas Urbanas em 2014 ...	94
<b>Quadro 3:</b> Macrocampos e Atividades ofertados para as Escolas do Campo em 2014 .....	95
<b>Quadro 4:</b> Número de matrículas nas unidades que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental na rede .....	115
<b>Quadro 5:</b> Macrocampos e Atividades selecionadas pelas Escolas no PME de 2012 a 2014 .....	132
<b>Quadro 6:</b> Atividades diversificadas ofertadas pelas escolas nos anos 2014 e 2015..	134
<b>Quadro 7:</b> Distribuição das turmas e atividades entre os docentes, carga horária semanal de trabalho e de planejamento .....	152
<b>Quadro 8:</b> Número de aulas semanais nas atividades e disciplinas .....	155
<b>Quadro 9:</b> Matriz Curricular .....	167

## LISTA DE SIGLAS

CAIC – Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente  
CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro  
CIAC – Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente  
CIEE – Centro de Integração Empresa Escola  
CIEP – Centro Integrado de Educação Pública  
CRESOL – Sistemas de Cooperativas de Crédito Rural com Interação Solidária  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
EIEF – Educação Infantil e Ensino Fundamental  
FAEP – Federação da Agricultura do Estado do Paraná  
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
OSCIP – Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PAR – Plano de Ações Articuladas  
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PIB – Produto Interno Bruto  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas  
PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança  
PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas  
PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente  
PSS – Processo Seletivo Simplificado

SEB – Secretaria de Educação Básica

SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SICREDI - Sistema de Crédito Cooperativo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO I: O MOVIMENTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL/EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL .....</b>	<b>27</b>
1.1 Educação Integral e em tempo integral: histórico, concepções e práticas curriculares que permeiam os principais movimentos e experiências no país.....	28
1.2 Experiências de educação em tempo integral no país da década de 1960 a 1990 do século passado.....	39
1.3 A retomada do debate em torno da educação em tempo integral: os marcos legais que fundamentam os discursos .....	50
1.4 O cenário atual da educação em tempo integral no Brasil: concepções e estratégias em curso .....	56
1.5 O Programa Mais Educação: a construção de uma agenda para a educação em tempo integral .....	67
<b>CAPÍTULO II: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL .....</b>	<b>78</b>
2.1 O currículo e o potencial formativo da escola em tempo integral .....	80
2.2 A organização dos tempos e espaços: o paralelismo turno/contraturno e a dicotomia entre as aulas acadêmicas e as atividades complementares .....	86
2.3 A ampliação e organização do currículo nas escolas em tempo integral sob a lógica do Programa Mais Educação.....	91
2.4 A cultura hegemônica e a interculturalidade como elementos para pensar o currículo da escola em tempo integral .....	101
<b>CAPÍTULO III: O CURRÍCULO NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL EM SÃO JOÃO: O PROJETO FORMATIVO E SUAS CONFIGURAÇÕES.....</b>	<b>113</b>
3.1 A educação em tempo integral na rede municipal de educação de São João – PR .....	113
3.2 A rede municipal de educação e as concepções de educação integral e educação em tempo integral .....	121
3.3 Macrocampos e atividades curriculares em desenvolvimento na rede .....	131
3.4 A docência e as parcerias nas escolas em tempo integral .....	139

<b>CAPÍTULO IV: AS PRÁTICAS CURRICULARES NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: MAIS TEMPO PARA QUÊ?.....</b>	<b>146</b>
4.1 Breve contextualização da escola pesquisada .....	147
4.2 Sujeitos e parceiros da escola em tempo integral.....	149
4.3 Os tempos e espaços na escola em tempo integral.....	153
4.4 A seleção e construção do currículo na escola em tempo integral: elementos norteadores do currículo prescrito e praticado .....	161
4.5 A organização do currículo: integração versus o paralelismo turno/contraturno .....	166
4.6 Práticas formativas no âmbito curricular: que conhecimento e que cultura a escola em tempo integral está mobilizando?.....	180
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>193</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>205</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>214</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação inscreve-se na discussão sobre a educação em tempo integral, que ganhou ênfase no discurso de pesquisadores, educadores, gestores e políticos, especialmente a partir da década de 90, embora esteja presente em experiências pontuais desde a década de 1920 na história da educação brasileira.

A opção pelo tema educação em tempo integral não é aleatória e nem poderia estar desvinculada da minha trajetória pessoal e profissional. Enquanto docente da rede municipal de educação no município de São João, Paraná, na qual atuo há sete anos na etapa inicial do Ensino Fundamental, vivenciei, a partir do ano de 2011, a mobilização e implementação da educação em tempo integral em algumas escolas da rede. A proximidade com este processo foi se tornando cada vez mais efetiva, enquanto observadora e, posteriormente, inserida em uma das escolas que ofertam o tempo integral, atuando como docente.

As inquietações diante da ampliação do tempo escolar e das funções que a escola passou a assumir no que se refere à formação das crianças e adolescentes, trouxeram a tona a urgente necessidade de buscar uma aproximação com o debate que vinha sendo fortemente retomado no país sobre a educação integral a partir da lógica da ampliação do tempo escolar.

A necessidade de formação específica sobre o tema, de modo a possibilitar a instrumentalização teórico-conceitual e prática necessária para o enfrentamento dos desafios que emergiam naquele contexto me levou a ingressar em um curso de Especialização em Educação em Tempo Integral, ofertado pela Universidade Federal da Fronteira Sul no ano de 2012, que possibilitou ricos momentos de aprofundamento teórico e trocas de experiências com docentes e gestores de vários municípios da região Sudoeste do Paraná.

A trajetória vivenciada ao longo do processo de formação, enquanto docente e enquanto acadêmica do curso de especialização, não encerrou as inquietações, de modo que, as leituras, reflexões e problematizações me instigaram a ampliar os estudos sobre o tema, o que me levou a pleitear uma vaga no Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, dando continuidade aos estudos.

Os caminhos trilhados no Programa possibilitaram uma aproximação mais intensa com os elementos históricos, políticos e sociais que permeiam o tema no cenário educacional.

A proposta de pesquisa foi se delineando, relacionada ao tema políticas de reorganização curricular, e pretendeu investigar os avanços e as contradições que permeiam a organização do currículo, dos tempos e espaços no cotidiano escolar, na perspectiva do Programa Mais Educação e da educação em tempo integral.

A retomada do tema no país ocorreu em resposta aos necessários avanços qualitativos no campo da educação e dos direitos sociais proclamados pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990).

Deste modo, na última década, evidenciamos a intensificação das ações do Estado na implementação de programas e políticas públicas na área, por meio de ações que visam, em seus discursos, a garantia do acesso e permanência, do financiamento e da melhoria da qualidade da educação.

Todavia, para além da garantia de acesso à educação pública e gratuita para a população, nos deparamos com o desafio maior que é a democratização da qualidade da educação, de modo a romper com processos de exclusão, mesmo que nos moldes da “inclusão excludente” apontado por Kuenzer (1995), e contribuir para a superação das desigualdades no acesso aos bens culturais, econômicos e sociais.

Dentre as estratégias do Estado na elaboração de uma agenda para a educação em tempo integral, tem destaque o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que pretende promover a indução da educação em tempo integral nas escolas públicas estaduais e municipais do país.

O estudo realizado no ano de 2013 (SOUZA; CORÁ, 2014) na região Sudoeste do Paraná indica o movimento de diversas Secretarias Municipais de Educação na implantação de propostas de educação em tempo integral nas escolas públicas da região, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Muitas experiências contavam com recursos próprios dos municípios, no entanto, no mapeamento realizado nos quinze municípios pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Pato Branco, os autores verificaram um expressivo aumento do número de instituições públicas vinculadas ao Programa Mais Educação, tendência que se repetia a nível nacional.

Diante do expressivo avanço do Programa Mais Educação no financiamento de propostas de educação em tempo integral no cenário local, julgamos relevante investigar o modo como essa estratégia indutora das experiências de educação em tempo integral tem se materializado na realidade escolar.

Considerando que o currículo, enquanto território de disputa apresenta um papel relevante na efetivação de um projeto formativo de escola que pretenda superar o caráter reprodutor e excludente da educação pública, entendemos que os delineamentos curriculares postos em prática na escola em tempo integral, a partir do Programa Mais Educação, possibilitam identificar entraves e avanços para a construção de uma proposta de escola em tempo integral numa perspectiva democrática, emancipadora e quiçá omnilateral.

Nesta perspectiva, indagamos: como a proposta do Programa Mais Educação se efetiva na realidade escolar? Que currículo tem se materializado nas instituições escolares de educação em tempo integral, vinculadas ao Programa Mais Educação? Como tem se dado a ampliação do currículo, dos tempos e dos espaços no desenvolvimento da proposta de tempo integral? Como se efetiva a relação entre o turno e contraturno? Que conhecimentos e elementos culturais a escola em tempo integral tem socializado? Como a comunidade escolar tem participado da seleção, organização e efetivação do currículo nas experiências educativas?

Buscamos desvelar tais questionamentos a partir de uma análise crítica do contexto estudado e das determinações que o constituem, com vistas a compreender neste recorte da realidade a complexa trama de determinações e contradições que permeiam as relações sociais, políticas e históricas que configuram a base material.

Tomando a realidade concreta como ponto de partida para a análise dos elementos curriculares em curso nas experiências de educação em tempo integral, buscamos partir de determinações mais gerais, para determinações mais específicas que permitam desvelar a realidade, abstraindo categorias fundamentais para a compreensão do objeto de pesquisa.

De acordo com Frigotto

Esse detour implica necessariamente ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica, em segundo lugar, superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada será, não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado. Essa trajetória demanda do homem, enquanto ser cognoscente, um esforço

e um trabalho de apropriação, organização e exposição dos fatos (1991, p. 79).

Deste modo, a análise do processo de reorganização do currículo nas escolas de tempo integral não pode se reduzir as manifestações singulares, mas, pela mediação do particular, é necessário buscar as relações com o universal, o que requer uma compreensão ampla do objeto de pesquisa, na medida em que desvele as determinações, particularidades e detalhes que possibilitam entender o movimento do real.

Para tanto, as categorias do método: mediação, contradição e totalidade são fundamentais. Por sua vez, as categorias do objeto de pesquisa refletem o movimento da realidade em um momento histórico determinado, refletindo as relações tempo-espço em que se inserem. Para Ciavatta (2001, p. 11) as categorias do objeto de pesquisa são “concretos do pensamento gerados sobre a realidade objetiva e diversificada, são mediações ontológicas da totalidade social, construídas na sua particularidade histórica”.

Nesta perspectiva, tomamos como elemento central a tentativa de compreender os elementos culturais acionados no currículo da escola em tempo integral, os conhecimentos que estão sendo acrescentados ou ampliados, tendo como pano de fundo as relações entre currículo, educação e sociedade. Elencamos como categorias teóricas para a análise o currículo da escola em tempo integral, a organização do tempo e dos espaços, os códigos e os elementos culturais por ele expressos e a relação com a reprodução da sociedade e das condições sociais das classes populares. Também tivemos como horizonte a tentativa de compreender a finalidade do processo formativo proposto por meio do currículo da escola em tempo integral sob a lógica do Programa Mais Educação.

Deste modo, a pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa, caracterizando-se, de acordo com Ludke e André (2003), por se desenvolver em uma situação natural, pautada em dados descritivos nos quais a ênfase é dada ao processo, este que, por sua vez, apresenta flexibilidade para que o pesquisador compreenda a realidade de forma complexa e contextualizada.

Entendemos que a compreensão sobre o currículo de uma instituição escolar implica a compreensão do próprio processo educativo que nela se efetiva. Assumimos, portanto, uma abordagem processual com vistas a superar a perspectiva positivista e tecnicista que o compreende como algo estático, enquanto uma relação de conteúdos a serem cumpridos em uma instituição escolar.

Buscamos analisar o currículo no modo como se efetiva em um determinado momento histórico, social, cultural, econômico e político, uma vez que ele representa uma seleção cultural, formas de organização, sequenciação, que vão ao encontro das necessidades sociais e historicamente produzidas em cada contexto.

Neste sentido, Sacristán (2000) apresenta um modelo explicativo contendo as dimensões da objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento, contemplando as seguintes fases:

*O currículo prescrito:* apresenta prescrições e orientações sobre o conteúdo do currículo, aspectos organizativos de ordenação e controle que expressam as formas de organização sociais, econômicas e culturais de cada momento histórico.

*O currículo apresentado aos professores:* são elaborações e interpretações que buscam traduzir para os professores o significado e conteúdos do currículo prescrito (exemplo: livros-texto).

*O currículo moldado pelos professores:* os professores são agentes ativos e decisivos na concretização do currículo, na seleção dos seus conteúdos e produção de significados, moldando a configuração dos códigos curriculares a partir da cultura profissional, dos valores, significados que constroem com base nas prescrições administrativas e técnicas e/ou nos livros-texto.

*O currículo em ação:* é o currículo que se concretiza nas atividades acadêmicas e práticas pedagógicas, guiado pelos esquemas teóricos e práticos do professor. Âmbito no qual o currículo se transforma em método, no qual a prática ultrapassa os propósitos do currículo prescrito e apresentado aos professores devido às influências que o permeiam.

*O currículo realizado:* efeitos nos mais diversos níveis em consequência da prática – cognitivo, afetivo, social, moral, dentre outros.

*O currículo avaliado:* engloba as práticas de controle, internas e externas, os aspectos avaliados, ressaltados por mecanismos de legitimação ideológica ou por objetivos do professor.

Nesta pesquisa nos limitamos à análise dos âmbitos: prescrito, apresentado aos professores e moldado pelos professores. Em virtude do limite do tempo para o desenvolvimento do estudo, optamos por não adentrar detalhadamente no âmbito do currículo em ação, do currículo realizado e do currículo avaliado, visto que esta abordagem envolve toda a complexidade do currículo em seu processo de

materialização em uma determinada realidade, o que requer mais tempo para o aprofundamento da pesquisa. Entretanto, foi possível identificar elementos configuradores desses âmbitos por meio das fases analisadas.

Tendo em vista a necessidade de delimitar a análise no tempo e no espaço, o campo de pesquisa foi definido inicialmente no Núcleo Regional de Educação de Pato Branco<sup>1</sup>. Verificamos por meio do estudo de Souza e Corá (2014), que as experiências nos anos iniciais do Ensino Fundamental vinculadas ao Programa Mais Educação iniciaram em 2011, em 3 municípios: Coronel Vivida (1 unidade escolar), Palmas (4 unidades escolares) e São João (2 unidades escolares). Nos anos seguintes, mais especificamente até 2013, ocorreu a ampliação do Programa para 10 municípios e 48 unidades escolares que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental no Núcleo Regional de Educação de Pato Branco.

Em virtude do maior tempo da experiência com o Programa Mais Educação, o campo de pesquisa foi inicialmente delimitado nos municípios com unidades escolares que se vincularam ao Programa em 2011 (Coronel Vivida, Palmas e São João). Posteriormente, em função da distância entre os três municípios, e do número amplo de escolas, optamos por pesquisar a rede municipal de educação de São João, que conta atualmente com as seis escolas que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental vinculadas ao Programa Mais Educação.

Selecionamos uma das escolas do município para a realização da pesquisa, visto que, a opção metodológica encaminhou-se para a realização de um estudo de caso, diante da necessidade de investigar em campo as características e peculiaridades do contexto escolar, buscando compreender como a reorganização curricular se efetiva na realidade pesquisada.

De acordo com Yin (2010, p. 39),

O estudo de caso é uma investigação empírica que: - investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando: - os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

A escolha da unidade pesquisada foi realizada a partir de alguns critérios: unidade escolar que ofertasse educação em tempo integral a todos os estudantes

---

<sup>1</sup> O Núcleo Regional de Educação de Pato Branco é constituído por quinze municípios: Bom Sucesso do Sul, Chopinzinho, Clevelândia, Coronel Domingos Soares, Coronel Vivida, Honório Serpa, Itapejara D'Oeste, Mangueirinha, Mariópolis, Palmas, Pato Branco, São João, Saudade do Iguacu, Sulina e Vitorino.

matriculados; unidade que tivesse o maior número de docentes atuando na escola o dia todo, unidade vinculada ao Programa Mais Educação.

Quanto aos instrumentos utilizados na coleta de dados, foi realizado um levantamento bibliográfico a respeito da educação integral e em tempo integral e do campo teórico do currículo e das teorias educacionais críticas, compreendendo autores como: Moll (2012), Guará (2006; 2009), Cavaliere (2003; 2007; 2009), Coelho (2009a; 2009b; 2006), Coelho e Cavaliere (2002), Paro (1988), Sacristán (2000; 2013), Sacristán e Gómez (2007), Apple (2006), Silva (2010), Moreira e Silva (2002), Duarte (2008), Saviani (2003; 2008; 2010), Lopes (1998; 1999; 2002; 2011), Lopes e Macedo (2002), dentre outras referências que fundamentaram o estudo.

Para a compreensão das estratégias de ampliação do tempo escolar por parte do Estado, foi analisado o âmbito prescrito do currículo expresso pelo Programa Mais Educação, a partir de documentos oficiais que constituem o arcabouço legal e pedagógico orientador do Programa, conforme o Quadro 1.

**Quadro 1 - Documentos referência para a análise do Programa Mais Educação**

DOCUMENTOS	REFERÊNCIAS
Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007.	Portaria Interministerial que institui o Programa Mais Educação e visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.
Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010	Decreto criado pela Presidência da República, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, explicitando seus objetivos, finalidades e princípios.
Caderno Educação Integral: Texto referência para o Debate Nacional	Caderno publicado em 2009 pelo Ministério da Educação, com o envolvimento de pesquisadores e representantes de organizações diversas, que busca apresentar o contexto atual do debate em torno da educação integral no viés das estratégias e políticas em curso.
Caderno Rede de Saberes Mais Educação – Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral	Caderno publicado em 2009 pelo Ministério da Educação apresenta orientações para a construção de projetos pedagógicos pautados na educação integral.
Caderno Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território	Caderno publicado em 2009 pelo Ministério da Educação, que apresenta a perspectiva de gestão intersetorial proposta para a implementação da educação em tempo integral nas escolas públicas.

Cartilha Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada	Cartilha da Série Mais Educação, lançada pelo Ministério da Educação no ano de 2011, trazendo orientações de como ampliar tempos, espaços, currículo e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem.
Caderno Mais Educação Passo a Passo (2013)	Caderno publicado periodicamente pelo Ministério da Educação, que caracteriza o Programa Mais Educação e orienta a implementação nas escolas.
Manual Operacional de Educação Integral (2014)	Manual publicado anualmente pelo Ministério da Educação, que orienta a operacionalização do Programa nas secretarias e escolas, esclarecendo os critérios para utilização dos recursos do PDDE/INTEGRAL, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Fonte: Elaborado pela autora.

Não pretendemos desenvolver uma análise comparativa ou analítica dos reordenamentos realizados nos documentos norteadores da proposta do Programa Mais Educação, objetivo que caberia a outra pesquisa. Deste modo, nos limitamos a análise dos documentos mais atuais no caso dos manuais e das resoluções que são reorganizados de acordo com as demandas anuais.

Para a análise do âmbito apresentado aos professores, nos debruçamos sobre documentos que apresentam a proposta curricular a nível de rede municipal de educação e escola, cite-se: o Projeto de Educação Integral (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO, 2010), a Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Integral (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO, 2014c), a Proposta Pedagógica Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO, 2014b), o Projeto Político-pedagógico da escola (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO, 2014a) e o Plano de Ação da Escola Municipal do Campo Imaculada Conceição (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO, 2015).

Para compreender os ordenamentos do contexto pesquisado, bem como o âmbito moldado pelos professores, aplicamos um questionário nas 6 escolas que ofertam atividades em tempo integral para os anos iniciais do Ensino Fundamental no município, além de entrevistas semiestruturadas com a atual Secretária Municipal de Educação do município, com a ex-Secretária e com a Coordenadora da educação em tempo integral da Secretaria Municipal de Educação. Para a análise do currículo da escola em que desenvolvemos o estudo de caso, realizamos entrevistas semiestruturadas

com a Diretora da escola, com o professor comunitário, que coordena as atividades da escola em tempo integral e com os sujeitos que atuam na docência na educação em tempo integral.

Aos 21 sujeitos que aceitaram participar da pesquisa foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual, os mesmos optaram por manter a identidade em sigilo. Deste modo, optamos pela utilização de ordem numérica para a denominação dos sujeitos entrevistados (exemplo: Gestor 1, Gestor 2, Docente 1, Docente 2, etc.).

Para evidenciar de modo mais concreto os elementos culturais ampliados no currículo na escola em tempo integral, adentrando o âmbito moldado pelos professores, realizamos a análise dos Planos de Ação propostos pelos docentes, em cada disciplina e/ou atividade em que atua, para o ano letivo de 2015, buscando apresentar a organização dos tempos, espaços e do currículo na escola, além de identificar o modo como os elementos da proposta curricular presente nos documentos orientadores do Programa Mais Educação têm se revelado no currículo da escola em tempo integral e que projeto formativo essa escola tem expressado.

Deste modo, organizamos o trabalho em quatro capítulos:

O primeiro apresenta o movimento histórico das experiências de educação integral e/ou em tempo integral no Brasil, buscando abordar elementos das configurações curriculares dessas experiências ao longo do tempo. Contemplamos também as concepções de educação integral que emergem desse processo histórico e que se entrecruzam no atual contexto. Apresentamos, de modo inicial, o Programa Mais Educação e as configurações legais e sociais que precederam sua formulação, fazendo uma análise das concepções de educação integral presentes na proposta.

No segundo capítulo apresentamos uma abordagem sobre o âmbito prescrito do Programa Mais Educação, buscando articular a proposta a análises com o campo teórico do currículo. Abordamos o potencial formativo da escola em tempo integral, discutindo a função da escola na sociedade atual e o papel do currículo da escola pública no estabelecimento do projeto educativo das classes populares; a organização do currículo, dos tempos e espaços a partir da proposta do Programa Mais Educação; o modo como tem se dado a ampliação do currículo na lógica do Programa e os conhecimentos e elementos culturais que a proposta pretende acionar na escola em tempo integral.

No terceiro capítulo, apresentamos elementos da pesquisa de campo, com foco na descrição do movimento histórico e da organização da educação em tempo integral na rede municipal de educação de São João, Paraná, apresentando as escolas de educação em tempo integral e as características gerais de organização.

No quarto capítulo, abordaremos a pesquisa de campo, apresentando o estudo de caso desenvolvido em uma das escolas da rede, com ênfase, sobretudo, no objeto da pesquisa, que é o currículo de uma escola em tempo integral vinculada ao Programa Mais Educação.

## **CAPÍTULO I: O MOVIMENTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL/EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL**

Este capítulo apresenta uma abordagem histórica sobre a educação integral e a educação em tempo integral, trazendo as principais experiências desenvolvidas no país, especialmente a partir da década de 1920 do século passado, apresentando elementos das configurações curriculares dessas experiências.

Diante da diversidade de práticas e orientações filosóficas e político-ideológicas das experiências historicamente desenvolvidas, também procuramos destacar as diferentes concepções de educação integral/educação em tempo integral que compõem as iniciativas.

Compreendemos que a educação entendida enquanto formação integral apresenta uma forte conotação política, uma vez que, almejar um conjunto de práticas que possibilite uma formação integral do ser humano implica repensar o projeto de escola pública posto, considerando-o de modo vinculado a um determinado projeto de sociedade. Isso exige, portanto, posicionamento político e a transformação das relações sociais.

As raízes históricas da educação integral no país estão vinculadas ao movimento anarquista, que por volta da década de 1920 buscaram desenvolver uma concepção de educação pautada no desenvolvimento integral do ser humano, na emancipação e na crítica à sociedade vigente.

No entanto, a partir de 1920 outros movimentos contribuíram para a configuração de experiências e práticas pedagógicas direcionadas para a formação integral, ora no sentido de rompimento e transformação, ora no sentido de integração à sociedade posta, dentre os quais, podemos citar os liberais, os integralistas, dentre outros (COELHO, 2009).

A ampliação do tempo foi aos poucos ganhando uniformidade nas propostas, e a educação integral passou a ser relacionada e muitas vezes confundida com a educação em tempo integral, que, a nosso ver, desloca o eixo das propostas da formação para o atendimento integral.

Neste capítulo, abordaremos também o processo legal e histórico que culmina com a criação do Programa Mais Educação, enquanto estratégia do Governo Federal

para a ampliação do tempo escolar na perspectiva da formação integral. Apresentamos, assim, suas características gerais e as concepções de educação integral presentes na proposta.

### **1.1 Educação Integral e em tempo integral: histórico, concepções e práticas curriculares que permeiam os principais movimentos e experiências no país**

Neste item pretende-se apresentar os principais movimentos educacionais que abordaram a educação integral em experiências concretas, tecendo, de modo entrelaçado relações entre elementos conceituais e curriculares que marcaram as propostas historicamente desenvolvidas em âmbito nacional.

De acordo com Coelho (2009), o conceito de educação integral esteve presente na história da humanidade desde a Antiguidade, tendo como germe o conceito de formação humana, por meio da formação do corpo e do espírito, do desenvolvimento intelectual, físico, estético e ético.

Neste sentido, Coelho e Portilho (2009) remontam ao bojo da Paidéia grega, destacando a presença de uma preocupação com a formação integral nessa proposta, na busca pela unidade entre a formação do corpo para o ofício e a formação do espírito. A educação grega pretendia uma forma mais completa de educação para o homem.

No século XIX, com a Revolução Industrial, observou-se o emergir da escola enquanto instituição moderna cuja função era disciplinar os trabalhadores e enquadrá-los no novo modelo produtivo diante das alterações que se efetivavam no quadro econômico, social e político.

Neste contexto, surgiu a necessidade de um novo tipo de ensino, diante da reconfiguração dos processos de divisão do trabalho e expropriação do seu domínio pelo trabalhador, instituindo padrões e formas para o processo de escolarização das massas, com a contínua fragmentação dos conhecimentos simultaneamente à acentuação da divisão social do trabalho.

No Brasil, a democratização da escola de massa começa a ser instituída a partir do século XX, frente às demandas impostas pela emergência de um modelo de desenvolvimento urbano-industrial no país.

Por volta de 1920, com as intensas transformações na economia e na sociedade, que, embora ainda dependente da economia cafeeira, apresentava um crescimento nos

processos de urbanização e industrialização, percebeu-se a urgente necessidade de ampliar o acesso à escola para as crianças das classes populares.

Os índices de analfabetismo entre crianças em idade escolar eram alarmantes, ao mesmo tempo em que as famílias necessitavam trabalhar e não podiam mais atendê-los no decorrer da jornada de trabalho.

Essa escola que se configurava para o atendimento das classes populares não era um espaço de formação humana geral, como era a educação providenciada aos filhos da classe dominante no país.

Deste modo, o acesso à educação constituiu-se como um privilégio da elite em nosso país, enquanto as classes populares tinham acesso apenas a habilidades rudimentares de leitura e escrita, quando até mesmo isso não lhes era negado. Portanto, manteve-se um abismo no que se refere ao acesso das classes populares à escola.

Neste sentido, a desigualdade no acesso à educação e à cultura relegada às classes populares é uma das categorias fundantes na discussão a respeito da educação em tempo integral e da seleção e organização do currículo escolar.

Na pretensão de tecermos uma análise crítica a respeito da educação e mais especificamente a respeito da ampliação do tempo de escolarização, é inconcebível que a tomemos como algo em si mesma, desconsiderando a organização social e as marcas históricas dos processos de divisão de classes sociais.

Tendo em vista que o currículo expressa as finalidades do projeto educativo de cada instituição escolar em um determinado momento histórico, procuramos analisar o currículo das experiências historicamente desenvolvidas e as intenções de seu projeto formativo, bem como a relação deste com a transformação ou manutenção das relações sociais de dominação e exploração entre as diferentes classes.

A democratização da escola para as classes populares não foi acompanhada por uma preocupação com a qualidade, com a permanência e progressão desses estudantes no processo de escolarização. Deste modo, a ampliação do acesso intensificou a precarização da educação das classes populares (NOSELLA, 2011).

Na medida em que a escola passou a receber a classe trabalhadora, passou a organizar-se um currículo simplificado, minimalista, para o atendimento das necessidades mais básicas de formação.

Exemplo disso é a reforma paulista de 1920, idealizada por Sampaio Dória, que se constituiu em uma política pioneira e expressava os anseios da população e da própria classe dominante à democratização do acesso a escola primária.

As instituições escolares passaram, a partir da reforma, a atender em dois ou três turnos, visando potencializar a utilização do espaço escolar em virtude da grande demanda a ser atendida, numa medida de racionalização para a alfabetização em massa. Assim, a reforma instituiu as escolas de turno desdobrado, política que reduziu a jornada de atendimento escolar primário para dois anos letivos e o turno escolar para duas horas e meia de aula por dia (CAVALIERE, 2003).

Posteriormente, a medida foi aderida em outras regiões do país, como solução para a ampliação da oferta de vagas, inaugurando um processo de democratização quantitativa e precarização da estrutura escolar. A reforma agravou as contradições entre o acesso à educação pública e a qualidade, deixando marcas nos sistemas educacionais que permanecem até os dias atuais.

A institucionalização da escola de turnos, incluindo o da fome, nas décadas posteriores, inaugurou no Brasil um novo período de organização escolar. Fundado na compactação da escola em seu tempo e organização, para atender a demanda da reorganização do capitalismo que exigia a escolaridade básica para todos, visava atender mais pessoas sem alterar a estrutura, ou seja, sem ampliar o número de professores ou de escolas. O novo formato e tamanho da jornada escolar, modificando-a e diminuindo a para um período de quatro ou três horas trouxe impactos para a escola (VASCONCELOS, 2012, p. 87).

Em meio a este processo de democratização por meio da simplificação e precarização da oferta educativa para as classes populares, emergiram experiências e alternativas que expressavam ideais de resistência ou uma preocupação com a qualidade da educação que vinha sendo democratizada. Essas investidas contribuíram, cada uma a seu modo, para a construção do(s) conceito(s) de educação integral no país.

Portanto, a compreensão histórica do conceito de educação integral passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional deste período, que foi marcado por uma efervescência intelectual, com reformas e ideais que atendiam a diferentes posicionamentos.

Coelho (2009) aponta que da década de 1930 até a década de 1950 coexistiram diversas correntes que defendiam propostas de educação integral, com diferentes propósitos político-sociais e teórico-metodológicos.

Dentre essas correntes, a autora destaca os católicos, que influenciaram fortemente a educação brasileira desde o período colonial; os anarquistas, mais presentes na década de 1920; os integralistas, cujo auge das atividades centrou-se na década de 1930; e o movimento liberal, fundado na Escola Nova, também na década de 1930.

Os católicos, que exerceram o controle hegemônico sobre a educação desde o período colonial fundamentavam-se em uma concepção de educação pautada na disciplina rigorosa e em atividades intelectuais, físicas, artísticas e religiosas para a formação integral do homem, apresentando cunho político e formativo conservador, compartilhado com as ideias do movimento integralista.

Giolo (2012) considera que elementos constituintes de uma proposta de educação em tempo integral estiveram presentes desde os colégios jesuíticos no tempo colonial, bem como nos liceus e outros tipos de internatos, de modo que a elite brasileira sempre teve acesso à escola de tempo integral.

O movimento anarquista deixou profundas contribuições no que se refere à concepção de educação integral. Em conformidade com a origem etimológica do termo, o anarquismo (do grego *an* – negação e *arquía* – governo), expressa um movimento revolucionário que nega instituições como o Estado e a Igreja, e, portanto, elabora uma proposta educacional laica e independente do controle estatal, com vistas a construção de uma nova sociedade.

A concepção anarquista de educação, também conhecida como educação libertária ou pedagogia libertária, tem como princípio básico a liberdade plena dos seres humanos. De acordo com Gallo (2002), a proposta ensejada pelos anarquistas é, por sua própria definição, uma concepção de educação integral. Previa o desenvolvimento da liberdade individual do sujeito e das capacidades de viver coletivamente numa nova sociedade pautada em valores como a solidariedade, igualdade e autonomia, visando o desenvolvimento pleno e consciente dos seres humanos.

Ainda conforme o autor, a educação integral anarquista tem origem nos movimentos sociais populares, especialmente de operários e funda-se na crítica à sociedade e à educação burguesa, que têm por base dominação e subjugação de determinados grupos sociais sobre outros e a apropriação desigual dos conhecimentos pelos diferentes grupos sociais. Neste sentido, propõe uma educação laica que supere a

alienação dos grupos dominados e lhes possibilite uma formação completa, emancipadora, que anule as possibilidades de subjugação e exploração social.

Na concepção anarquista, “o processo educativo deve contribuir para uma superação da alienação; isto é, o conhecimento é fundamental para que o indivíduo se conscientize de si mesmo e de tudo à sua volta, sendo capaz de perceber as inter-relações (GALLO, 2002, p. 32)”.

Gallo (2002) sintetiza alguns princípios filosóficos, políticos, sociais e epistemológicos que fundamentam a proposta de educação integral anarquista. Dentre eles, destaca a educação integral como um processo de formação humana que não envolve apenas o âmbito da educação formal, mas a sociedade em si.

Neste sentido, as experiências anarquistas articulavam seu propósito educacional a ações informais, abrangendo possibilidades educativas presentes no cotidiano, como greves e manifestações, conferências e palestras (CALSAVARA, s/d).

Gallo (2002) ressalta ainda que a proposta educativa do movimento anarquista previa a articulação da educação intelectual, física e moral. A educação intelectual fundava-se no método científico visando à aquisição de noções de todas as ciências e artes, cujo ensino deveria ser significativo e partir da curiosidade do aluno, tomando-o como sujeito ativo da aprendizagem e tendo o trabalho manual como um de seus princípios. A educação física envolvia três aspectos: o refinamento sensório-motor, por meio da educação manual; uma educação física pautada em atividades esportivas e recreativas, visando o desenvolvimento corporal e a socialização; uma educação profissional, abarcando os principais ramos de atividade produtiva, efetivada por meio do aprendizado em oficinas. A educação moral, por sua vez, visava à formação dos estudantes com base na vivência coletiva da comunidade e em valores como a solidariedade, igualdade, liberdade e o respeito.

Diversas escolas anarquistas foram implantadas no Brasil a partir da primeira década do século XIX até meados de 1920, sendo duramente combatidas pelo governo e pela igreja, frente ao seu caráter subversivo e anticlerical e às constantes ameaças a ordem social em decorrência de greves operárias organizadas pelo movimento.

Conforme Kassick (2008), o movimento anarquista brasileiro foi influenciado pelos ideais pedagógicos propostos pelo francês Paul Robin<sup>2</sup>, e pelas ideias de ensino racional, difundidas pelo anarquista Francisco Ferrer y Guàrdia<sup>3</sup>.

Na década de 1930, a proposta de educação do movimento integralista defendia a formação do homem completo, por meio da articulação entre educação e instrução para a formação intelectual, física, espiritual-religiosa, artística, moral e civil.

Tomando como fundamento a tríade Deus, Pátria e Família, consolidando uma visão ideal de homem e de sociedade, a educação integralista considerava a totalidade do ser humano, com base na espiritualidade, no nacionalismo cívico e na disciplina, tendo, portanto um cunho político, filosófico e ideológico conservador e de direita (COELHO, 2006). Para Coelho, a proposta de formação integral consolidava-se “por meio de atividades formativas que levam em consideração a *totalidade* do ser humano. Em outras palavras, suas possibilidades físicas, morais, cívicas, intelectuais, artísticas e espirituais (2006, p. 4).

O movimento integralista implementou cerca de 3.000 núcleos constitutivos municipais pelo país na década de 1930, nos quais, em conformidade com sua complexidade e estrutura física, funcionavam escolas de alfabetização, bibliotecas, ambulatórios médicos e áreas para a prática esportiva, além de aulas de moral e cívica, que buscavam incutir por meio da formação moral, religiosa, física, intelectual e profissional a visão nacionalista e o ideário do movimento.

Com um forte caráter autoritário e doutrinário, o movimento integralista colocava sua perspectiva de educação a serviço dos ideais político-filosóficos do movimento.

Os liberais, por sua vez, desenvolveram uma concepção de educação integral visando à reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento urbano-industrial e

---

<sup>2</sup> Paul Robin materializou sua proposta de educação integral tendo por base o racionalismo científico no Orfanato Prévost, em Cempuis, na França, entre 1880 e 1894. A experiência abrigava meninos e meninas no mesmo espaço, privilegiou pela formação física, intelectual e moral para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, aliando formação intelectual e profissional, por meio de oficinas, granjas, laboratórios, nos quais as crianças tinham contato com uma formação com base científica associada às atividades produtivas (MORAES, 2009).

<sup>3</sup> A experiência dirigida em 1901 na Espanha por Ferrer y Guàrdia, que teve influência de Paul Robin e Bakunin. Conhecida como Escola Moderna, contava com estudantes de ambos os sexos e classes sociais, visando uma formação única para todos. Enfatizava a educação científica, pautada em métodos pedagógicos progressistas, no ensino voltado para a prática e na autogestão. Também privilegiava a formação de valores, como a solidariedade, a igualdade e a liberdade e o desenvolvimento físico e motor da criança, com vistas à formação de homens emancipados, capazes de transformar a sociedade (MARTINS, s/d).

democrático do país, propondo mudanças profundas nas propostas educacionais na década de 1930.

Contrapondo-se às ações de simplificação do ensino primário, baseadas na reforma paulista, que tomavam a alfabetização em massa como um fim em si mesmo, o movimento liberal defendia a necessidade de ampliar as funções sociais e culturais da escola (CAVALIERE, 2010).

Anísio Teixeira<sup>4</sup>, grande expoente deste movimento marcou profundamente a história da educação brasileira com seu legado teórico e suas experiências educativas.

Outros educadores liberais compartilhavam do clima de otimismo pedagógico, apostando na renovação da educação e no seu poder de impulsionar o desenvolvimento nacional, tais como: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, dentre outros.

Em 1932, vinte e seis educadores do movimento liberal, dentre os quais teve forte influencia os ideais de Anísio Teixeira, lançaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Considerado um marco na história da educação brasileira, o documento dirigia-se ao governo e ao povo brasileiro e propunha novas bases pedagógicas para as políticas educacionais. Assumia o discurso da democratização e igualdade de oportunidades a todas as classes, por meio da defesa de uma escola pública, laica, estatal, gratuita e de qualidade.

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarchia democratica" pela "hierarchia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociaes, a que se abrem as mesmas opportunidades de educação. Ella tem, por objecto, organizar e desenvolver os meios de acção duravel com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de accôrdo com uma certa concepção do mundo. 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 util", conforme o angulo visual de cada uma das classes ou grupos sociaes. A educação nova que, certamente pragmatica, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do individuo, e que se funda sobre o principio da vinculação da escola com o meio social, tem o

---

<sup>4</sup> Inspirado nas ideias do filósofo e educador John Dewey, com o qual entrou em contato quando estudou na Universidade de Columbia, em 1928, Anísio apropriou-se dos ideais pragmatistas para a elaboração de suas obras e experiências como educador, assumindo algumas premissas como o rompimento com o ensino tradicional, livresco e homogeneizador; a defesa de um processo de aprendizagem baseado no interesse do aluno, que considerasse a sua individualidade e possibilitasse seu papel ativo no processo de ensino e aprendizagem, além da defesa de uma escola de tempo inteiro, que atendesse os estudantes em jornada ampliada, relacionando o processo educativo a própria vida.

seu ideal condicionado pela vida social actual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação (TEIXEIRA, 1984, p. 411).

Ao tratar das finalidades da educação, o manifesto apresentava críticas à inoperância do sistema escolar da época, especialmente considerando as condições de ingresso e permanência das classes populares à escola primária, defendendo uma escola que se aproximasse mais da vida. Dentre os pressupostos estaria uma escola comum, que articulasse a aprendizagem com o cotidiano, pautada em métodos inovadores, com funções mais amplas e que servisse a todos, independente da origem social e rompesse com a dualidade característica da escolarização da época.

Embora não tenha feito o uso do termo, uma proposta de educação integral esteve presente no pensamento e nas obras de Anísio Teixeira. De acordo com Cavaliere (2002a), o conceito de educação integral presente no pensamento liberal coincide com o conceito de “educação como reconstrução da experiência”.

As bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania estavam presentes desde os primórdios do percurso de Anísio Teixeira como pensador e político. Essa concepção foi sendo desenvolvida e aperfeiçoada por toda a sua obra e envolveu diversos elementos, entre eles a sua permanente defesa do aumento da jornada escolar discente nos diferentes níveis de ensino (CAVALIERE, 2010, p. 250).

Em 1932, quando Diretor do Departamento de Educação do Distrito Federal, criou superintendências e divisões de ensino, com o objetivo de tirar os professores do isolamento em que atuavam. Reconhecendo a importância da formação para a efetivação das inovações pedagógicas, implementou cinco escolas experimentais, que funcionavam como escolas-laboratórios para o ensaio das técnicas do ideal de escola renovada, orientadas pelo método ativo e de projetos.

Dessas cinco escolas, três foram estruturadas através do Sistema Platon, concebido nos Estados Unidos, no início do século XX, que

Tinha por objetivo estruturar o ensino sob o ponto de vista do trabalho, do estudo e da recreação, uma vez que se acreditava que a educação deveria abarcar todos os aspectos da natureza infantil; ou melhor, seria função da escola “providenciar o exercício de todas as capacidades das crianças, continuamente, desde a escola maternal até o colégio júnior. (CHAVES, 2002, p. 51).

Chaves (2002) aponta que nessas escolas, estabelecia-se um horário de rodízio com base em dois ou três pelotões de alunos, que circulavam, de modo que enquanto um pelotão estivesse nas aulas fundamentais, de português e matemática, o outro estaria nas aulas especiais, de ciências, geografia, história, desenho, auditório, biblioteca, jogos e música.

Essa organização possibilitava um aproveitamento melhor do espaço físico e a ampliação do número de matrículas, levando também à ampliação das matérias escolares, que passaram a serem ministradas em ambientes diversificados, como parques, jardins, salas específicas para música, desenho, laboratórios, oficinas de carpintaria, mecânica e auditório. Esse formato configurava novas formas escolares, com o desenvolvimento de atividades culturais e sociais que objetivavam a ampliação da ação da escola, ou seja, efetivava uma proposta experimental de educação integral.

Mas foi em 1950 que o educador Anísio Teixeira idealizou os Centros de Educação Primária, em Salvador, Bahia. A proposta previa a construção de nove centros, mas somente o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) foi implantado e tornou-se sua experiência mais conhecida de educação em tempo integral.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro compreendia quatro escolas-classe nas quais eram desenvolvidas atividades de instrução intelectual convencionais, e uma escola-parque, contendo pavilhões de trabalho e atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições), ginásio, teatro e biblioteca, além de restaurante e prédio administrativo.

O Centro atendia crianças provenientes das classes populares e funcionava em dois turnos, comportando cerca de 4.000 estudantes. Enquanto 2.000 alunos participavam de um turno na escola-classe o outro grupo participava das atividades na escola-parque. Deste modo, as atividades escolares eram divididas em dois períodos, um de instrução em classe e outro no qual eram desenvolvidas atividades físicas, artísticas, sociais e de trabalho manual. O Centro funcionava das 7h30min da manhã às 16h30min da tarde, em regime de semi-internato (TEIXEIRA, 1962).

O projeto inicial de Anísio Teixeira previa a construção de um espaço para abrigar 5% das crianças em regime de internato no Centro, porém, isso não chegou a ser implementado. Os estudantes permaneciam na escola por sete anos, e não havia repetência. Buscava-se contornar as dificuldades de aprendizagem das crianças e os

limites didáticos dos professores por meio de um setor de apoio. Além disso, havia também a assistência médico-odontológica e alimentar aos alunos (CELLA, 2010).

O currículo da escola primária contava com 5 (cinco) anos de curso, ofertando um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança, educação física (TEIXEIRA, 1971). O centro assumia também a função de formar hábitos, atitudes e aspirações que preparassem as crianças para a vida.

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física (TEIXEIRA, 1971, p. 141).

As atividades desenvolvidas na escola enfatizavam a relação entre o ensino e a vida. Além das atividades propriamente escolares, as crianças participavam, nas escolas-parque, de atividades de trabalho manual, por meio das quais estabeleciam experiências práticas e organizativas que contribuíam para formação de valores como a responsabilidade e a cidadania, além de atividades de educação física (ginástica, recreação e jogos), sociais (rádio-escola, jornal, banco e loja) e artísticas (música instrumental, canto, dança e teatro), ofertando, portanto uma educação que contemplava outros conhecimentos para além dos saberes curriculares mínimos, remontando aos ideais de formação das múltiplas dimensões do ser humano.

A filosofia da escola visa a oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e o seu ritmo de "preparação" e "execução", dando-lhe as experiências de estudo e de ação responsáveis. Se na escola-classe predomina o sentido preparatório da escola, na escola-parque, nome que se conferiu ao conjunto de edifícios de atividades de trabalho, sociais, de educação física e de arte, predomina o sentido de atividade completa, com as suas fases de preparo e de consumação, devendo o aluno exercer em sua totalidade o senso de responsabilidade e ação prática, seja no trabalho, que não é um exercício, mas a fatura de algo completo e de valor utilitário, seja nos jogos e na recreação, seja nas atividades sociais, seja no teatro ou nas salas de música e dança, seja na biblioteca, que não é só de estudo, mas de leitura e de fruição dos bens do espírito (TEIXEIRA, 1962, p. 25).

Os investimentos na construção dos centros eram justificados por Anísio Teixeira diante da importância que ele atribuía ao papel da educação na construção da nova sociedade moderna, mais justa e igualitária. Para o educador, frente ao quadro de

intensas transformações e profundas desigualdades que assolavam o país, não havia como negar às classes populares uma educação plena que as livrasse dos baixíssimos níveis de acesso à cultura.

Para que a idéia se realize, será necessário amadurecer o sentimento de que a justiça social somente será efetiva, num regime livre, com a igualdade de oportunidade educativa, e que esta somente se há de concretizar com uma escola que ofereça ao pobre ou ao rico uma educação que os ponha no mesmo nível ante as perspectivas da vida. A aceleração do desenvolvimento econômico e social, a difusão do conhecimento pelo rádio e pela televisão, e o que vem chamando a explosão do próprio conhecimento, sobretudo científico, põem todos, ricos e pobres, na necessidade de encontrar na escola muito mais do que ela esperavam as crianças do século dezanove ou mesmo do nosso século, até a Segunda Guerra Mundial (TEIXEIRA, 1962, p.30).

Em meados de 1957, Anísio Teixeira exercia o cargo de Diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e elaborou o plano educacional de Brasília, oportunidade em que retomou a proposta da Escola Parque e propôs seu modelo para a implantação do sistema educacional da nova capital. Neste sentido, Brasília também contou com uma experiência de educação em tempo integral, que, embora tenha carregado peculiaridades de um outro contexto e momento histórico, embasou-se na proposta de escola implementada em Salvador.

Em Brasília, as primeiras quatro superquadras, onde hoje está situado o centro histórico da cidade, receberam, cada uma, uma “Escola-Classe” e Jardins de Infância. Na superquadra 308 Sul foi construída a “Escola-Parque” destinada a receber os alunos das “Escolas-Classe”, no turno complementar, para o desenvolvimento de atividades físicas, esportivas, artísticas e culturais. Todas as escolas citadas foram projetadas por Niemeyer e tinham a capacidade de atender os cerca de 30.000 habitantes, residentes nas quatro superquadras iniciais (BRASIL, 2009a, p. 16).

Diante das experiências e correntes de educação integral postas em prática, especialmente a partir da década de 1920 do século passado, verificamos que, com exceção da proposta libertária, que tinha como princípio fundamental a formação completa e a emancipação do homem, as demais propostas acabaram distanciando-se do propósito de formação integral, assumindo a oferta de serviços e atendimento às crianças e jovens das classes populares, por meio da complementação do currículo escolar formal com atividades diversificadas e ampliadas que, por si só, não garantem

uma educação integral, entendida como uma formação plena e emancipadora, que possibilite o desenvolvimento de todas as dimensões humanas.

A proposta liberal, embora propusesse a ressignificação das práticas tradicionais e do formato de escola simplificado para as classes populares envolveu, na experiência de Anísio Teixeira, um processo mais denso de inovações pedagógicas, mas também não chegou a efetivar uma educação integral em seus propósitos de formação humana completa, de emancipação humana e transformação social.

## **1.2 Experiências de educação em tempo integral no país da década de 1960 a 1990 do século passado**

Apresentadas as principais experiências fundadas nas correntes apontadas por Coelho (2009), passamos, neste tópico, a apresentar experiências de ampliação do tempo e das funções da escola, que podem ser compreendidas como experiências de educação em tempo integral, resguardadas suas especificidades, desenvolvidas a partir da década de 1960 até a década de 1990 no país.

Abordaremos os Ginásios Vocacionais (1962-1969), implementados em São Paulo no período de forte repressão e de controle militar, como uma experiência que se relaciona a uma proposta de educação ampliada na história da educação brasileira. A partir de classes experimentais que constituíram seu embrião, os Ginásios Vocacionais assinalavam a luta ainda persistente por uma educação democrática e de qualidade. De acordo com Cella (2010), os ginásios foram inspirados na proposta pedagógica da Escola de Sèvres, da Escola Nova e da Escola Compreensiva inglesa e foram implantados em 6 cidades: São Paulo, Batatais, Americana, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul.

Conforme Chiozzini (2014), o regimento elaborado pela Coordenadoria do Serviço de Ensino Vocacional explicita uma proposta educativa voltada para um processo amplo e global de formação dos jovens, direcionada tanto à preparação para os estudos posteriores, quanto para o trabalho ou para o atendimento das exigências do mundo social em constante mudança.

Os objetivos que norteavam a proposta pedagógica dos Ginásios Vocacionais eram categorizados como objetivos de conhecimento e comportamentais, dentre eles, destaca-se: ofertar cultura humanística e técnica para o desenvolvimento de aptidões e

proporcionar orientação vocacional e profissional aos estudantes, preparando-os para integrar-se na vida social, ensinar valores religiosos, morais, formar o cidadão democrata consciente de seus deveres, responsável e capaz de compreender e modificar o meio em que vive (CHIOZZINI, 2014).

A elaboração do currículo atendia às necessidades econômicas e socioculturais da comunidade, com ênfase na defesa de um currículo flexível e adequado às condições de mudança e às aspirações. Esse currículo flexível, presente na proposta dos Ginásios Vocacionais, era definido como sendo “*Core Curriculum*”, que estruturaria os conteúdos e técnicas didáticas e pedagógicas a partir de temas, assumindo um sentido integrador.

De acordo com Tamberlini,

As disciplinas tinham como eixo integrador a área-núcleo Estudos Sociais, concebida em uma perspectiva sociológica, abrangendo história e geografia. Credo que o currículo deveria conduzir a uma visão antropológica de cultura e à intervenção social, era utilizada a noção de core-curriculum, pensada como uma idéia ou grande conceito que engendraria uma seqüência de problemas, dando-lhes a desejada unidade. Com uma dimensão política explícita, traduzida em uma educação libertadora, expressa por meio de uma pedagogia social, os Vocacionais tiveram um profundo enraizamento nas comunidades onde se encontravam inseridos, procurando transformá-las (TAMBERLLINI, s/d, p. 4).

A proposta não dissociava escola e vida e defendia a compreensão e participação ativa do aluno na sociedade, por meio de uma formação pautada em técnicas inovadoras de estudo como: o estudo do meio, estudos dirigidos e trabalhos em grupo. De acordo com Cella (2010), a proposta apresentava uma matriz curricular diversificada, incluindo Artes Industriais, Práticas Comerciais, Práticas Agrícolas, Educação Doméstica, Educação Física e Artes Plásticas, que estimulava os indivíduos a pensar de forma crítica e independente.

A experiência dos Ginásios recebeu algumas críticas, por, na prática, não ofertar uma educação que rompesse com a realidade social, mas preparar o estudante para a integração no modelo de sociedade vigente.

Entretanto, por seu aspecto formativo inovador, foi duramente repreendida e combatida pelos militares no final da década de 1960, momento histórico marcado pelo cerceamento, autoritarismo e controle no país, culminando com a ocupação pelos

militares e extinção dos Ginásios em 1969, ocasião em que grande parte dos materiais e registros sobre as experiências foram destruídos.

Na década de 1980, com a pretensão de democratizar a escola pública e elevar a sua qualidade, foram implantados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, idealizados por Darcy Ribeiro, no governo de Leonel Brizola. Movido por ideais compartilhados com Anísio Teixeira, Darcy buscou implementar um modelo de escola em tempo integral a ser generalizado, frente aos desafios e a precariedade do sistema educacional vigente.

Conforme aponta Paro (1988), Darcy Ribeiro considerava a escola antipopular, por legitimar e impor a cultura dominante no processo de ensino e aprendizagem, discriminando e excluindo as crianças carentes que, neste modelo de escola, não apresentavam um bom desempenho, pois não se enquadravam no modelo de aluno idealizado pela pedagogia tradicional.

Neste sentido, ao implantar os CIEPs, Darcy Ribeiro, idealizava uma escola que pudesse ofertar às classes populares um ensino com qualidade. Para tanto, defendia que o alargamento do tempo escolar seria um pressuposto para o atendimento das necessidades das crianças, possibilitando-lhes mais tempo de ensino, diversão, convívio com os professores e colegas, ampliando as possibilidades de formação global, além de efetivar um trabalho de proteção social, ao resgatar as crianças e jovens das ruas e seus riscos.

Assim, constituindo o Programa Especial de Educação, implementado em 1985, com o objetivo de modernizar, qualificar e democratizar a oferta de ensino público foi construído cerca de quinhentos CIEPs ao longo das décadas de 1980 e 1990, cuja estrutura física apresentava um projeto arquitetônico arrojado, idealizado por Oscar Niemayer, utilizando a técnica do concreto pré-moldado, visando economia e rapidez na construção.

Os CIEPs eram compostos por três construções: o Prédio Principal, o Salão Polivalente e a Biblioteca. No pavimento térreo do Prédio Principal, que possuía três pavimentos havia um refeitório, a cozinha, um saguão coberto e o centro de assistência médico-odontológica; nos pavimentos superiores ficavam as salas de aula, auditório, salas administrativas e salas especiais para outras atividades escolares. O Salão Polivalente era um ginásio de esportes com arquibancadas, depósitos e vestiários. Sobre

o prédio da Biblioteca ficavam as residências destinadas aos estudantes que necessitassem morar na escola (RIBEIRO *apud* PARO, 1988).

Os CIEPs foram construídos em regiões periféricas habitadas por populações de baixa renda, e, em sua proposta pedagógica era nítida a preocupação em ofertar uma educação de qualidade para as classes populares, respeitando a bagagem cultural que a criança trazia para a escola.

Eram oferecidas aulas relativas ao ensino de primeiro grau, que eram complementadas com outras atividades como Estudo Dirigido, Vídeo Educação, Educação Física, Núcleo de Saúde, Artes, Pintura, Desenho, Dança, Capoeira, Música, Oficina de Violão, Canto, Sala de Leitura, Animação Cultural (CAVALIERE; COELHO, 2002). Neste sentido, a proposta contemplava atividades artísticas, culturais, esportivas e recreativas.

As crianças permaneciam na escola durante o dia todo, recebiam quatro refeições, assistência médico-odontológica e tomavam banho. A escola assumia uma forte conotação formativa e assistencialista na vida das crianças, que ia desde a socialização, a formação moral, até o ensino de cuidados básicos com o corpo e a saúde.

De acordo com Paro (1988), as orientações gerais para os CIEPs, presentes em documentos da Consultoria Pedagógica de Treinamento e no Livro dos CIEPs, sugeriam que as atividades diversificadas e as atividades do núcleo curricular comum fossem intercaladas no decorrer do dia letivo, com recreios conjuntos e tempo livre para os estudantes, evitando a separação entre estudo e recreação.

Enfatizavam a importância de explorar novos espaços e diversificar as metodologias de trabalho, visando romper com as práticas tradicionais e com o processo educativo maçante. A proposta também defendia que os professores atuassem em tempo integral na escola promovendo a interdisciplinaridade e a articulação entre as atividades.

No entanto, muitas dessas orientações não se efetivaram na prática. Na pesquisa realizada em um CIEP, Paro (1988) aponta para a separação entre o turno em que os alunos aprenderiam os conteúdos respectivos a cada série e outro período que compreenderia o almoço, atividades de recreação, educação física, música, artes e janta, resultando em uma nítida separação entre as atividades na sala de aula e as atividades especiais, conforme ocorria na experiência das escolas-classe e escolas-parque de Anísio Teixeira.

Dentre as críticas destacadas por Paro (1988) está a discrepância entre o discurso presente nos documentos que norteiam a proposta e a realidade da escola. Embora a experiência tenha sido positiva em seus propósitos de buscar um novo formato para a escola e para uma formação mais completa, ela esbarrou em uma série de desafios.

O autor também indica o paralelismo da proposta de educação integral em relação com o restante do sistema educacional do Estado, que, por não universalizar-se e manter aspectos diferenciados, acabou por alentar o estigma de “escola para os pobres” e o caráter assistencialista.

A implementação dos CIEPs no Rio de Janeiro foi marcada por descontinuidades políticas que resultaram em descaracterização da proposta educativa das escolas em tempo integral e em um processo que, contrário a sua generalização, levou ao desmonte.

De acordo com Cavaliere e Coelho (2003), alguns CIEPs foram desativados, alguns funcionam em tempo parcial, poucos persistem na oferta da educação em tempo integral e outros, ainda, ofertam atividades de tempo integral a apenas uma parte dos estudantes matriculados. Embora a proposta de escola em tempo integral tenha sido implementada inicialmente nos anos iniciais e posteriormente ampliada para os anos finais do Ensino Fundamental, atualmente, os CIEPs que persistem na oferta em tempo integral o fazem, em sua maioria, para os anos iniciais.

Entre os anos de 1986 e 1993, no estado de São Paulo, foi implementado o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), que também se configurou em uma experiência de jornada escolar ampliada para as classes populares. O desenvolvimento dessa política enfrentou muitos desafios internos, dentro da própria Secretaria de Educação do Estado, sendo defendida por grupos e criticada por outros.

O PROFIC foi implementado com base em parcerias com o terceiro setor, e anulou, desde o princípio de sua implantação, os investimentos em espaços físicos para adequar a escola à ampliação do tempo e das atividades educativas.

O programa surgiu num momento em que o sistema educacional paulista apresentava profundas crises, marcadas pela evasão e repetência e pelas dificuldades da escola em cumprir sua função frente a fatores internos como a adequação curricular, recursos materiais e humanos, formação de professores, desempenho de estudantes, e externos, como a estrutura familiar e as desigualdades de condições socioeconômicas.

Neste sentido, o projeto desenvolvido pelo Secretário de Educação José Aristodemo Pinotti, que tomou posse em 1986, apresentava um cunho assistencialista, propondo a ampliação do papel da escola para além da instrução, agregando a proteção como uma função paralela inerente à escola.

O projeto teve um caráter emergencial, buscando atender as populações carentes, ampliar o tempo escolar para que as crianças e adolescentes não ficassem nas ruas, expostos à violência, fome, drogas, enquanto as famílias pudessem trabalhar.

De acordo com Di Giovanni e Souza (1999), o PROFIC foi inicialmente articulado em torno de quatro projetos, visando integrar as creches e as pré-escolas à rede de ensino fundamental, com a finalidade de unificar o atendimento infantil na faixa de 0 a 14 anos.

Deste modo, pretendia-se implantar o Projeto de formação integral da criança nos dois primeiros anos de vida, que visava criar condições institucionais e legais para a criação de creches e berçários por empresas; o Projeto de formação integral do pré-escolar (2 a 6 anos), voltado para o aumento do tempo de permanência da criança na escola, visando o desenvolvimento intelectual, físico, psíquico, social e afetivo, por meio do convênio entre as prefeituras e entidades assistenciais privadas; o Projeto de formação integral do escolar (7 a 14 anos), que objetivava a ampliação do período de atendimento escolar para oito horas, com a adição de atividades de reforço de aprendizagem, recreativas, artísticas e esportivas; e por último, o Projeto de atendimento ao menor abandonado, que buscava aperfeiçoar, em parceria com a Secretaria de Promoção Social, a Escola-Oficina, projeto já existente na Secretaria da Educação.

Destes, os projetos Formação integral da criança nos dois primeiros anos de vida e Atendimento ao menor abandonado não foram implantados. Os demais foram implantados num conjunto de municípios e escolas do estado de São Paulo, cuja adesão era voluntária e partia do interesse e disponibilidade dos mesmos, priorizando regiões e contingentes de baixa renda.

Embora nem todos os objetivos propostos no programa tenham sido alcançados, a experiência possibilitou a instituição do período integral na rede de ensino fundamental do estado, e, apesar de, no decorrer dos anos, ter sofrido alterações decorrentes da troca de Secretarias e governo, possibilitou a oferta da jornada ampliada, de serviços de assistência social, principalmente saúde, esporte e cultura, sendo marcado por um caráter assistencialista.

De acordo com Di Giovanni e Souza (1999), o PROFIC passou por um processo de expansão até o ano de 1989 e passou a declinar a partir de 1990, sendo extinto em 1993, diante de inúmeras dificuldades enfrentadas na sua manutenção e por não atender a rede de ensino de modo universal.

Neste sentido, o PROFIC de São Paulo constitui mais uma experiência marcada pela descontinuidade, mostrando-se insustentável diante de fatores técnicos e políticos, como questões financeiras, sucessivas mudanças de orientação política e conflitos internos.

Na década de 1990, frente às condições ainda precárias do sistema educacional, com altos índices de evasão, repetência, bem como as condições sociais que revelavam grandes contingentes de crianças e adolescentes fora da escola, exercendo trabalho infantil, em situação vulnerável e de marginalidade, o Governo Federal, presidido por Fernando Collor de Mello, criou em 14 de maio de 1991, o Projeto Minha Gente, em resposta a compromissos assumidos diante de organismos internacionais<sup>5</sup> e às condições estabelecidas pela Constituição Federal de 1988, que definia prioridades direcionadas às crianças e adolescentes.

O objetivo do projeto, de acordo com Sobrinho e Parente (1995), era desenvolver ações integradas envolvendo a educação, saúde, assistência e promoção social, articulando políticas sociais de atendimento à criança e ao adolescente.

Novamente, o foco do Programa eram as regiões metropolitanas e periféricas que abrigavam contingentes de crianças carentes, com vistas a amenizar os efeitos das condições sociais e os problemas educacionais da época, propondo um modelo de escola em tempo integral inspirado na proposta dos CIEPs.

O modelo proposto teve as seguintes características: atendimento social integrado em um mesmo local; atendimento em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada; e, como característica principal, a implantação de unidades físicas — o Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente — CIAC (SOBRINHO; PARENTE, 1995, p. 6).

---

<sup>5</sup> Frente aos necessários reordenamentos da estrutura do capital em crise, o país engajou-se no movimento mundial de ajuste aos ditames da nova ordem mundial, pautado no processo de desregulamentação na economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, das reformas de sistemas de previdência social, saúde e educação. Esse reordenamento e a submissão ao capital trouxe importantes desdobramentos para a configuração das políticas educacionais, que serão abordadas posteriormente.

O projeto previa a implantação de cinco mil CIACs no território nacional, que seriam especialmente construídos para o atendimento de aproximadamente seis milhões de crianças.

No entanto, o programa, inicialmente a cargo do Ministério da Criança e posteriormente da Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República, passou a ser responsabilidade do Ministério da Educação e do Desporto, que criou em 1992 a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais para administrar e executar. A denominação do programa foi alterada para Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA).

O atendimento integral à criança continuou sendo o foco principal do programa, cujas atividades seriam desenvolvidas nos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs). Dentre os objetivos da proposta destaca-se a atenção à garantia dos direitos básicos de crianças e adolescentes, do pleno desenvolvimento de suas capacidades, a melhoria das condições de oferta dos serviços públicos, especialmente da situação educacional, a propagação de uma pedagogia da atenção integral<sup>6</sup>; oferta de auxílio médico e odontológico, nutrição, assistência social, atividades curriculares diversificadas no contexto escolar; a redução da mortalidade infantil e ampliação dos níveis de expectativa de vida, a melhoria das condições de saúde, redução da violência e promoção social das comunidades atendidas (SOBRINHO; PARENTE, 1995).

Assim, o PRONAICA, tinha as responsabilidades compartilhadas de modo intersetorial entre União, estados, municípios, comunidade e os diversos setores sociais. Diante da impossibilidade de construir o número de unidades inicialmente proposta, a meta foi baixada para dois mil centros, ainda no governo Collor, sendo efetivada a construção de 444 CAICs, que em sua maioria já não funcionam como escolas de atenção integral à criança e ao adolescente.

O Programa entrou em declínio em 1995, quando as escolas esbarravam em dificuldades financeiras e falta de recursos humanos. No Paraná foram construídos cerca de 44 CAICs.

Embora as experiências anteriormente relatadas tenham se limitado a investidas pontuais, descontínuas, que não se generalizaram e não se tornaram sustentáveis

---

<sup>6</sup> A denominação das instituições como Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente já carrega em si determinações que configuram o caráter assistencialista da proposta. Na medida em que o propósito dos centros era deflagrar uma nova pedagogia, voltada para a atenção integral dos estudantes, a escola assume a oferta de ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes, como forma de minimizar as condições precárias de vida das classes populares.

enquanto política educacional, a experiência dos CIEPs no Rio de Janeiro e dos CAICs em nível nacional constituem importantes tentativas, inspiradas no pioneirismo de Anísio Teixeira, nas quais, buscou-se implementar uma escola com funções sociais e formativas ampliadas por meio da extensão do tempo escolar.

Em muitas dessas escolas verificou-se avanços em direção à oferta de uma proposta de formação mais ampla e até uma redução de processos de evasão, repetência e fracasso escolar. Entretanto, a efetivação de uma educação integral, com qualidade, que possibilite a emancipação e a transformação social exige a construção de propostas universais e sustentáveis ao longo do tempo, de modo a dar fôlego para a reconstrução da organização pedagógica e curricular e seu fortalecimento.

De modo geral, as propostas de educação pública em tempo integral desenvolvidas até a década de 90 do século XX, não resistiram às substituições político-partidárias, à escassez de recursos e infraestrutura, frente aos altos custos de implantação e manutenção, assim como aos desafios complexos que se colocam à inovação curricular, das práticas pedagógicas, ao financiamento, gestão e universalização dessas experiências.

Diante das iniciativas, concepções e práticas historicamente desenvolvidas em nosso país, é possível afirmar que a educação integral e a escola em tempo integral são temas recorrentes no nosso cenário educativo. Verifica-se no contexto educativo o desenvolvimento de concepções políticas, filosóficas e ideológicas variadas e por vezes contrastantes, assim como o prevaletimento, no caráter das políticas educativas, das perspectivas fundadas em concepções liberais, especialmente nas contribuições teóricas e na experiência educativa em tempo integral implementada por Anísio Teixeira.

Evidenciamos historicamente, a aproximação da escola pública e das perspectivas de ampliação do tempo escolar com políticas assistencialistas. De modo geral, as experiências buscam fundamento na iniciativa liberal, tomando a ampliação do tempo escolar em uma perspectiva de ampliação das funções sociais da instituição.

Experiências como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na década de 1950, os CIEPs, na década de 1980, o PROFIC no final da década de 1980 e os CAICs no início dos anos 1990 atribuíram à escola em jornada ampliada atividades diversificadas na área artística, esportiva, cultural, em alguns casos, ofertaram ainda serviços na área da assistência médico-odontológica e social.

Podemos afirmar que o projeto dessas instituições expressou avanços no sentido da ampliação das possibilidades formativas ofertadas às classes populares, entretanto, ainda permaneceu distante de um projeto implicado na emancipação e transformação social, tendendo a integrá-las às necessidades e aos interesses da sociedade em cada contexto.

Embora os liberais desejassem uma educação que rompesse com os modelos tradicionais de ensino e aprendizagem, e que possibilitasse o acesso às classes populares a uma formação de melhor qualidade, o movimento acabou por distanciar ainda mais a escola do rigor científico.

De acordo com Paro (1988), as experiências de educação em tempo integral desenvolvidas com base em práticas e concepções do movimento liberal caracterizaram-se pela supervalorização da educação como possibilidade de resolver problemas sociais, políticos, econômicos do País, apostando na ampliação do tempo como requisito para a democratização da sociedade e promoção da igualdade.

O modo como as experiências se desenvolveram em sua materialidade evidencia a dificuldade de articular os propósitos de formação integral com a ampliação do tempo integral, uma vez que, a primeira tende a sucumbir ao caráter assistencialista.

A organização curricular das experiências evidenciam aspectos da opção filosófica, ideológica, política e teórica dos movimentos e da conjuntura em que foram desenvolvidas. No movimento anarquista, percebemos uma organização curricular que se amplia para além da escola e aproxima o trabalho e a educação na formação das múltiplas dimensões humanas, tendo como pano de fundo uma perspectiva libertária e emancipatória. Já o currículo nas perspectivas integralista e católica aponta para a educação associada à religião com vistas à instrução, formação moral numa perspectiva conservadora, em que o ensino mecânico e tradicional e conteúdos e valores visa à integração social.

Na perspectiva liberal, o currículo assume uma perspectiva democrática, pautada na ampliação das funções da escola, por meio da instrução aliada à oferta de atividades de cunho prático diverso, propiciando uma formação instrumental e o atendimento das crianças das classes populares, diante das demandas de uma sociedade em processo de desenvolvimento urbano-industrial.

Nas experiências pós década de 1980, de modo geral, evidenciamos uma perspectiva cada vez mais relacionada à assistência social, visto que as escolas em

tempo integral direcionam-se às classes populares e visam o atendimento, por meio de um currículo voltado, em um turno para a instrução e no outro para a formação em diversas áreas (esporte, recreação), permeado pela questão da promoção da saúde e garantia de condições básicas como alimentação, higiene, atendimento médico, etc. Essas experiências não chegam a expressar um projeto formativo e curricular implicado em uma formação plena, emancipadora.

Ao tratar do processo de popularização da escola pública no Brasil, Nosella (2011) ressalta a condição precária de sua estrutura física e pedagógica. Contextualizando os programas de ampliação do tempo e do currículo da escola como formas de educação voltadas para as classes populares, concordamos com o autor ao identificar os poucos avanços no sentido de construir uma escola pública em tempo integral pautada em uma formação única e sólida.

De modo geral, as experiências marcaram-se pela descontinuidade, pelo baixo investimento por parte do Estado, pela reprodução de modelos escolares de formação mínima e aligeirada e de suas não universalizações.

O acesso das classes populares à escola traz a necessidade de um projeto formativo diferente das escolas que atendiam a elite, constituído por meio de um currículo mínimo que não exige muito esforço do trabalhador, sobretudo o intelectual. Cria-se a escola do “não-trabalho, a escola do “faz-de-conta” (NOSELLA, 2011).

De acordo com Nosella, “no momento em que o mundo do trabalho entra na escola, o rigor científico se afasta dela (2011, p. 174)”.

O populismo mistifica o trabalho intelectual, despojando-o de toda ascese, pois encara a escola como um prolongamento dos cuidados familiares, como uma proteção ao mais fraco, como atividade ligada mais à assistência social do que à produção científico-tecnológica (NOSELLA, 2011, p. 174).

Portanto, à classe trabalhadora foi e é relegada uma escola massificada, secundária, pobre, na qual o processo de alfabetização se reduz a um “rápido mecanismo técnico”, como se a iniciação à prática de ler e escrever pudesse ser desvinculada da prática social na civilização letrada.

As ações paliativas do Estado com relação aos problemas sociais, à pobreza, à violência, à criminalidade, à exclusão e negação de direitos básicos, como saúde, moradia e a própria educação, não chegam ao cerne do problema: a superexploração do trabalho pelo capital, que produz e reproduz as desigualdades sociais.

Ao analisarmos os desdobramentos políticos e econômicos e os problemas educacionais de nossa história recente, verificamos adversidades que surgiram com a própria instituição da escola pública brasileira, o que significa que temos avançado no sentido da democratização do acesso ao ensino básico para as classes populares, no entanto, nos mantemos inertes no que se refere à melhoria da qualidade da educação.

Diante de políticas públicas que não dão conta dos problemas sociais enraizados no modo de produção vigente, as questões sociais tendem a se sobrepor às questões pedagógicas e formativas no âmbito da educação em tempo integral. Neste sentido, não se efetiva um processo de questionamento, problematização e redimensionalização do projeto formativo da escola capitalista.

Questionamos, neste sentido: É esta escola que queremos ampliar?

### **1.3 A retomada do debate em torno da educação em tempo integral: os marcos legais que fundamentam os discursos**

A retomada do debate sobre a educação integral e a escola de tempo integral ocorreu no Brasil de modo mais concreto e intenso em 2002 (CAVALIERE, 2007), em resposta tanto à elaboração de marcos normativos que colocaram a educação integral e em tempo integral em foco, quanto às demandas da sociedade (inserção das mulheres no mercado de trabalho, transformações nas configurações familiares, dentre outras), além da necessidade de melhorar quantitativa e qualitativamente o processo de escolarização.

Em um contexto marcado pelas políticas neoliberais<sup>7</sup>, foi elaborado um conjunto de marcos legais que tratam, direta ou indiretamente, da educação integral e em tempo integral, fator determinante para o retorno do tema ao cenário das políticas e programas educacionais.

Partindo da Constituição Federal de 1988, conhecida como constituição democrática, Menezes (2009) constata que, embora o dispositivo não trate diretamente

---

<sup>7</sup> O movimento histórico das políticas educacionais que começou a se desenhar na década de 90 é marcado por uma reconfiguração da ordem econômica do capitalismo em crise, por meio da implementação das políticas neoliberais no país. De acordo com Gentili (1999), tais políticas com base em estratégias que expressam um projeto de reforma ideológica, política, econômica e jurídica, introduzem modificações na configuração das políticas educacionais. Saviani (2010) aponta que as políticas neoliberais se assentam em princípios como: a política do Estado Mínimo, na privatização de aparatos e serviços estatais e abertura comercial, no corte de gastos públicos; na estabilização da política monetária e na defesa do mercado livre como regulador da vida social. As reformas educativas são marcadas pela descentralização, redução de custos, encargos e investimentos, buscando transferir ou compartilhá-los com a iniciativa privada e as organizações não governamentais, ampliando o processo de precarização da escola pública.

do tema, faz referência a ele ao evidenciar a educação como um direito social, no seu Artigo 6º, apresentando-a no Artigo 205, como direito capaz de conduzir ao “pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho” (BRASIL, 1988).

No Artigo 227, estabelece que é dever assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária atribuindo à família, comunidade, sociedade e ao poder público tais responsabilidades (BRASIL, 1988).

Neste sentido, a abordagem atribuída à educação como direito fundamental capaz de propiciar o desenvolvimento pleno do ser humano, pode ser compreendida como uma alusão a uma proposta de formação integral.

Outro dispositivo legal que influencia diretamente a retomada do debate sobre a educação integral e em tempo integral é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que estabelece direitos específicos a serem garantidos à população infanto-adolescente, colocando-a no centro das políticas públicas como sujeitos de direitos, com ênfase no seu desenvolvimento pleno e na proteção integral.

Quanto a esse conceito, Guará afirma que:

A ideia de proteção integral inscrita no ECA está fundada, em primeiro lugar, no reconhecimento de que a situação peculiar da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento exige uma forma específica de proteção, traduzida em direitos, tanto individuais como coletivos, que devem assegurar sua plena formação. Entre esses direitos está o direito à educação em seu sentido amplo. Mais ainda: ao propor um novo sistema articulado e integrado de atenção à criança e ao adolescente, o ECA indica claramente que os novos direitos da infância só podem ser alcançados pela integração das políticas sociais públicas, reconhecendo também o papel da sociedade e da família no provimento desses direitos (2009, p. 66).

Para tanto, o Estatuto propõe, um sistema articulado de atenção às necessidades da criança e do adolescente, prevendo a integração de programas e projetos e o compartilhamento das responsabilidades entre Estado, família e sociedade. Enfatiza, portanto a necessidade de ofertar condições para a garantia da proteção integral e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, possibilitando o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social.

Todavia, é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394/96) que o ideal que remonta uma formação integral nos marcos legais citados é relacionado à escola e à perspectiva da ampliação do tempo escolar, embora não tenha se arriscado a propor ações concretas para a sua efetivação, conforme enfatiza Giolo (2012). A LDB, em seu Artigo 2º, estabelece os princípios e fins da educação Nacional, também pressupõe como finalidade da educação o desenvolvimento pleno do educando, reiterando o princípio do direito à educação integral.

Art. 2º. 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).

No Artigo 34, prevê que o tempo mínimo de 4 (quatro) horas de permanência na escola seja progressivamente ampliado para o ensino fundamental, e estabelece no parágrafo 2º que a oferta progressiva do tempo integral seja ministrada a critério dos sistemas de ensino.

No Artigo 87, estabelece que serão “conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996). Reitera, portanto, a centralidade da instituição escolar na oferta de atividades em tempo integral, sem, porém, explicitar metas para o cumprimento desse objetivo e silenciando com relação a outros níveis de ensino da educação básica.

Conforme aponta Menezes (2009), neste dispositivo legal não são estabelecidas relações entre a educação integral e a educação em tempo integral, embora sejam feitas alusões a ambas.

Tomando como base as determinações constantes nesses aparatos legais, a necessidade de propiciar a educação voltada para o pleno desenvolvimento humano, a garantia da proteção e dos direitos básicos às crianças e adolescentes, o Plano Nacional de Educação (PNE), no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) e constituído pela Lei n. 10.172/2001 também abordou a educação integral e propôs, na meta 18 para a Educação infantil, “Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos” e na meta 21, direcionada para o Ensino Fundamental, “Ampliar progressivamente a jornada escolar visando expandir e escola de tempo integral, que

abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (BRASIL, 2001).

Menezes (2009) ressalta que o PNE (2001) direcionou as ações voltadas ao atendimento em tempo integral prioritariamente às camadas pobres da população, diante da urgente necessidade de melhoria da oferta da educação pública, de assistência e proteção social, uma vez que os índices de vulnerabilidade concentram-se nestas populações.

Conforme a autora, embora reconheça a importância dessas ações prioritárias voltadas para a população carente diante das condições desiguais de acesso aos direitos básicos, esse preceito fere o sentido democrático da construção de uma educação igualitária, bem como o dispositivo da Constituição Federal que determina no Artigo 5º que: “Todos são iguais perante a Lei, sem distinção de qualquer natureza (BRASIL, 1988)”.

A autora destaca ainda o descompasso entre as metas fixadas no Plano Nacional de Educação e o planejamento orçamentário, uma vez que foi vetada a proposta de financiamento que contemplava a ampliação dos recursos relacionando os investimentos a um percentual condizente do Produto Interno Bruto (PIB) nacional, impossibilitando a implantação do tempo integral pela esfera pública, reiterando as contradições entre os discursos normativos e as condições materiais frente às políticas educacionais de cunho neoliberal.

No que se refere ao financiamento, identifica-se avanços, embora tímidos, no sentido de induzir as escolas ao atendimento dos objetivos propostos no PNE. Não pretendemos aprofundar aqui as questões referentes ao financiamento, no entanto, no que tange à educação em tempo integral, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007c) inovou ao determinar coeficientes de distribuição de recursos específicos para matrículas em tempo integral, com uma proporção maior em relação à matrícula em jornada regular para cada etapa e modalidade da educação básica.

Além disso, para fins de definição, o Decreto 6.253/2007, que regulamenta o FUNDEB, determina, no Artigo 4º que:

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, observando o disposto no Artigo 20 deste Decreto (BRASIL, 2007c).

Em abril de 2007, foi lançado, como parte do Plano Nacional da Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007d), contendo ações para os diferentes níveis, modalidades e etapas da educação nacional.

O Plano é constituído por ações e programas que, articulados em uma visão sistêmica, pretendem melhorar a qualidade e cumprir as metas propostas pelo PNE. No âmbito do PDE, também foi formalizado o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (BRASIL, 2007a), instituído pelo Decreto 6.094/2007, que conjuga esforços da União, Distrito Federal, Estados e Municípios, compartilhando ainda responsabilidades com família e comunidade no sentido de cumprir 28 diretrizes para a melhoria da qualidade da educação básica, dentre elas, o combate à repetência, com a adoção de aulas de reforço no contraturno, recuperação e progressão parcial, além da ampliação do tempo de permanência dos alunos sob responsabilidade da escola.

As metas dispostas no *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (BRASIL, 2007a) abordam a educação integral e em tempo integral, tanto pelo viés da formação integral dos sujeitos por meio da oferta ampliada de oportunidades de aprendizagem na área artística, cultural, ética, física e intelectual, quanto na atribuição à escola do papel central no desenvolvimento de propostas educativas em tempo ampliado. Prevê, entretanto, a extensão das práticas para espaços sociais e culturais da comunidade, bem como a participação das famílias e sociedade civil por meio de parcerias no desenvolvimento de múltiplas possibilidades educativas (MENEZES, 2009).

Fruto deste processo histórico de elaboração legal a partir das necessidades e urgências que se colocam ao desenvolvimento social e à melhoria da qualidade da escola pública, surge o Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº. 17/2007 (BRASIL, 2007e).

O Programa integra as metas propostas no PDE (BRASIL, 2007d), configurando-se como uma estratégia do Governo Federal que visa a indução da ampliação da jornada escolar para o regime de tempo integral nas escolas públicas brasileiras.

O novo Plano Nacional de Educação, aprovado em 25 de junho de 2014 pela Lei n. 13.005, trata da educação em tempo integral na Meta 6, prevendo a oferta da

educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender no mínimo 25% dos estudantes da educação básica.

Dentre as estratégias elencadas estão: 6.1) A promoção da oferta da educação básica pública em tempo integral por meio de atividades de acompanhamento pedagógico, esportivas e culturais, por um período diário igual ou superior a 7 (sete) horas durante todo o ano letivo e com a permanência dos professores em uma única escola; 6.2) Instituir programa para a construção de escolas com padrão arquitetônico adequado ao atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou vulneráveis; 6.3) Instituir e manter programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas; 6.4) Fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivo; 6.5) Incentivar a oferta de atividades de ampliação da jornada escolar à estudantes da escola pública por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; 6.6) Orientar a aplicação da gratuidade em atividades de ampliação da jornada escolar à estudantes das escolas da rede pública de educação básica; 6.7) Atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral; 6.8) Garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar; 6.9) Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola (BRASIL, 2014a).

Dentre as estratégias, destacamos a 6.5, que estimula a oferta de atividades de acompanhamento pedagógico, culturais, recreativas e esportivas por meio de parcerias com entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, assim como instituições educacionais privadas. Este direcionamento mantém a possibilidade de uma educação em tempo integral multissectorial, não necessariamente centralizada na escola pública.

Apesar de prever o investimento na estrutura física das unidades escolares para o atendimento em tempo integral, o texto permite a manutenção de parcerias público-privado, prevendo a articulação com o projeto político-pedagógico da escola, que na prática nem sempre acontece. Isso reitera a relação entre as ações governamentais para a promoção da educação integral e as políticas neoliberais, coroadas pela transferência de responsabilidades para setores da sociedade.

#### **1.4 O cenário atual da educação em tempo integral no Brasil: concepções e estratégias em curso**

Neste item, pretendemos apresentar as concepções de educação integral e de educação em tempo integral que se entrecruzam no atual contexto educacional, configurando práticas e políticas educativas, dentre as quais tem destaque o Programa Mais Educação.

Conforme evidenciamos no tópico anterior, o termo educação integral atendeu a diversas concepções, práticas e finalidades ao longo da história, sendo, portanto, uma tarefa complexa e, quiçá impossível, atribuir um conceito simplificado e geral diante da polissemia que o envolve.

Compreendemos que os conceitos e práticas de educação integral não se configuram de forma desvinculada da realidade social e sua historicidade. Ao considerarmos que tais conceitos emergem no seio de uma sociedade capitalista, marcada pela distribuição desigual dos bens materiais e culturais (simbólicos), questionamos os sentidos que a educação integral ou em tempo integral assume no atual contexto social, político e econômico, considerando ainda as relações entre o Estado, na elaboração de políticas e programas sociais e seu papel na manutenção das relações de trabalho e classe que estruturam o capital.

Neste sentido, ao abordar conceitos de educação integral e de educação em tempo integral, suas relações e contradições, faz-se necessário considerar as finalidades e práticas que as configuram a escola pública na sociedade em que vivemos, sua orientação político-filosófica e formativa.

O processo de construção de uma agenda para a educação integral e em tempo integral no país remonta às experiências já desenvolvidas, e, assim como essas experiências atenderam a diferentes propósitos e concepções de educação integral, o debate atual também é permeado por uma multiplicidade de finalidades, concepções e práticas.

São experiências que guardam, no entanto, alguns pontos de convergência, ao demonstrarem-se submissas aos interesses de uma sociedade que pretende perpetuar as relações de classe e de exploração e alienação do trabalho, por meio de uma escola dual e de uma educação unilateral, que oferta às classes populares uma formação mínima, mantendo-a a margem das perspectivas de emancipação e de liberdade.

Ao buscarmos adentrar as facetas assumidas pela educação integral no atual cenário educativo, partimos da elaboração de Saboya (2010), que aborda, a partir dos referenciais de Coelho (2009), Cavaliere (2007) e Guará (2009), as concepções contemporâneas de educação integral e tempo integral, atentando-se para o fato de que essas concepções podem ocorrer simultaneamente em práticas de ampliação da jornada escolar.

Coelho (2009) caracteriza as concepções contemporâneas de educação integral identificando os binômios: educação/proteção, relacionando as propostas de educação integral à escolarização e à garantia de direitos; educação integral/currículo integrado, vinculando a educação integral ao campo da reorganização do currículo da escola; e educação integral/tempo escolar, que relaciona a formação à ampliação do tempo de escolarização.

Guará (2009) define quatro perspectivas que denotam concepções diferenciadas de educação integral, sendo a mais popular dentre elas, a concepção de educação integral com foco na ampliação do tempo escolar (educação integral/tempo integral); a educação integral abordada sob o viés do desenvolvimento integral dos sujeitos, por meio do equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais (educação integral/formação integral); outra concepção relaciona a educação integral ao currículo escolar, propondo a integração entre os conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares (educação integral/currículo transdisciplinar); e a última perspectiva elencada pela autora compreende a educação integral na articulação da escola com outros espaços comunitários e sociais, por meio de parcerias e experiências em espaços não formais (educação integral/ampliação das experiências de aprendizagem).

Cavaliere (2007) por sua vez, estabelece quatro concepções que permeiam as práticas de escolas em tempo integral, já indicando a predominância da perspectiva educação integral/tempo integral no próprio modo de diferenciar as abordagens sobre o tema. De acordo com a autora, nas experiências em prática, a visão predominante é a de caráter assistencialista, que direciona a escola de tempo integral aos desfavorecidos e atribui a ela a finalidade de salvar esses sujeitos de suas condições sociais e dificuldades escolares. As escolas orientadas por essa visão dão ênfase ao preenchimento do tempo em detrimento a sua função educativa e formativa, com foco no atendimento das crianças e adolescentes, e, portanto, na proteção social.

Outra visão identificada por Cavaliere (2007) é a autoritária, na qual a escola assume um cunho semelhante à de um reformatório, com ênfase em rotinas rígidas e tem por finalidade manter as crianças e adolescentes sob a “guarda” da escola.

A concepção democrática, por sua vez, remete à educação em tempo integral com vistas à emancipação dos sujeitos. O quarto aspecto destacado é o que descentraliza a educação integral da responsabilidade da escola, efetivando-a por meio de parcerias com entidades não governamentais, o que a autora identifica como “concepção multissetorial de educação integral” (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Embora as autoras analisem as concepções contemporâneas de educação integral a partir de movimentos pessoais próprios, percebe-se uma correspondência entre as perspectivas apontadas, bem como a coexistência simultânea de concepções em uma mesma experiência. Portanto, elas não foram aqui elencadas para contrapor-se ou anular-se, mas sim para que fosse possível fazer uma análise das múltiplas facetas que o tema assume no cenário atual.

Isto posto, discutiremos mais detalhadamente as concepções apontadas por Guará (2009), por considerá-las mais abrangentes, possibilitando o enquadramento das demais perspectivas no interior da própria discussão.

A concepção de educação integral/formação integral pressupõe, segundo a estudiosa, uma perspectiva humanística que assume o sujeito como centro das finalidades da educação, com vistas ao desenvolvimento pleno de todas as suas capacidades, sejam elas físicas, intelectuais, sociais ou afetivas. Esta tendência prima pelo desenvolvimento pleno do ser humano, tomando-o como sujeito integral, completo.

Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica) (GUARÁ, 2006, p. 16).

Nesta perspectiva, a educação integral não se restringe ao âmbito educacional formal, uma vez que compreende a formação plena e contínua. Isso reforça a necessária diferenciação entre os termos educação integral e educação em tempo integral, que se refere à ampliação do tempo educativo no âmbito escolar ou em outros espaços. Deste modo, salientamos que a presença da segunda não garante necessariamente a efetivação da primeira premissa.

Questionamos as possibilidades de um desenvolvimento pleno, de todas as dimensões do sujeito, considerando a realidade educacional e social que vivemos. A escola em tempo integral é dirigida, sobretudo às classes populares, pela estreita relação, que abordaremos a seguir, assumida com a proteção social.

A escola pública permanece comprometida com a reprodução das relações capitalistas, da divisão de classes e da preparação dos sujeitos para os diferentes postos de trabalho, que na atual conjuntura, exige flexibilidade e formação contínua. Entretanto, a formação exigida pelo mercado de trabalho rompe incisivamente com uma formação plena e das múltiplas dimensões humanas. Trata-se de uma formação que separa teoria e prática, que se afasta muitas vezes da ciência e se reduz à aprendizagem de técnicas e habilidades práticas e que desconsidera a importância da formação estética, artística, científica, tecnológica e cultural para o desenvolvimento humano pleno. Uma formação para o trabalho e não no trabalho, considerado em seu sentido ontológico, enquanto constituidor da própria humanidade no ser humano.

Nesta perspectiva, a defesa de uma formação integral exige o repensar da educação inserida no seio de uma sociedade capitalista, que fragmenta, mutila o trabalhador, ao invés de possibilitar seu desenvolvimento e sua emancipação.

Na visão democrática de educação em tempo integral, apontada por Cavaliere (2007), a escola em tempo integral teria como função promover o desenvolvimento cultural, científico, crítico dos sujeitos, o que, a nosso ver, configura-se um desafio não apenas para a escola em tempo ampliado, mas de modo geral, para a escola pública brasileira, especialmente considerando que a distribuição dos conhecimentos, da ciência, da arte pela escola é desigual.

Para a autora,

O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação (CAVALIRE, 2007, p. 1029).

Para tanto, é necessário que, para além da ampliação do tempo, a escola ressignifique suas práticas e seu currículo.

Os discursos em torno da educação integral e da ampliação do tempo escolar sempre estiveram relacionados à perspectiva de proteção integral ou proteção social. Retomando os ideais de Anísio Teixeira (1959), quando falava do Centro Educacional

Carneiro Ribeiro e expressava a necessidade de proporcionar além de um programa de formação e instrução, o acesso à saúde e alimentação, visto ser impossível o desenvolvimento pleno da criança, considerando o “grau de desnutrição e abandono em que vive”.

A população das escolas públicas que mais demandam uma educação integral é constituída, em parte, pela infanto-adolescência, cujas famílias se mantêm em situação de pobreza. Por isso, a educação integral precisa ser conjugada com a proteção social, o que supõe pensar em políticas concertadas que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, sendo a mais básica, a de uma sobrevivência digna e segura (GUARÁ, 2006, p. 20).

Neste sentido, a garantia de direitos básicos, com igualdade e qualidade a todos, e em especial às classes populares, cujas condições culturais, econômicas e sociais já são por si mesmas fatores de exclusão, é imprescindível ao desenvolvimento integral de crianças e adolescentes.

De acordo com Guará (2006), é possível compreender a educação integral pela ótica do direito, considerando as determinações presentes em marcos legais como a Constituição Federal, a LDB (Lei n. 9.394/1996) e, especialmente no ECA (Lei nº 9.089/1990), que reconhecem as peculiaridades no desenvolvimento desses sujeitos, atribuindo-lhes direitos subjetivos e garantindo, ao menos em termos legais, formas específicas de proteção e atendimento das necessidades básicas, pessoais e sociais, para o seu pleno desenvolvimento.

Neste processo de busca pela garantia e proteção dos direitos, especialmente dos grupos menos favorecidos, corre-se o risco de reduzir a perspectiva de educação integral/formação integral à abordagem apontada por Coelho (2009) como educação integral/proteção, que converge para uma concepção de proteção social que acaba limitando a proposta de educação integral ao caráter assistencialista e por vezes até, autoritário apontado por Cavaliere (2007).

A visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária (CAVALIERE, 2007, p. 1028).

Deste modo, a educação integral com foco na proteção social está geralmente vinculada à ampliação do tempo e ao atendimento dos alunos (crianças e adolescentes)

que se encontram em situação de vulnerabilidade social, expostos à miséria, violência, sem acesso a direitos básicos como saúde, alimentação e segurança.

Esta perspectiva limita as práticas ao caráter focal, direcionada para camadas pobres da população e pode envolver outras políticas sociais, como as vinculadas à Assistência Social.

Permeando todo o processo de discussão, está a educação integral como ampliação do tempo. Este viés tem sido defendido por estudiosos como Coelho e Cavaliere (2002), Guará (2006), Coelho (2009), Moll (2012), Giolo (2012), dentre outros, evidenciando que em países desenvolvidos a escolarização geralmente ocorre em turnos de 6 (seis) a 8 (oito) horas diárias e reiterando que no contexto brasileiro a educação de turno único foi relegada às classes populares, enquanto os filhos da classe dominante tiveram, de uma forma ou outra, garantida uma formação em tempo integral, seja na escola de tempo estendido, seja pelo acesso a atividades em outros espaços, custeados por suas famílias.

A oferta em jornada ampliada tem sido largamente adotada nas experiências em curso, diante das funções cada vez mais amplas que a escola vem assumindo na sociedade, com a inserção das mulheres no mercado de trabalho, a transformação das estruturas familiares, os anseios por instituições que auxiliem não só na educação como no atendimento e formação das crianças e adolescentes, demandas anteriormente assumidas no âmbito doméstico (COELHO; CAVALIERE, 2002).

A ampliação do tempo de escolarização representa, para a população das classes populares uma necessidade e para a escola, um grande desafio, que exige a ampliação de suas funções, com o incremento de uma série de responsabilidades pedagógicas e assistenciais.

Nesta perspectiva de educação integral, apresentada por Coelho (2009) e Guará (2009) como educação integral/tempo integral ou ampliado, remete à necessidade de ampliar o tempo de escolarização, compreendendo e integrando outras atividades para além das que compõem o currículo comum, com vistas a potencializar as possibilidades de aprendizagem.

Embora reconhecida a importância da ampliação do tempo escolar, é necessário analisar com parcimônia o modo como este tempo ampliado se concretiza nas diversas experiências, se ele está vinculado a uma visão democrática, assistencialista ou autoritária, se ele ocorre na escola ou fora dela, se as atividades que o preenchem estão

relacionadas a um projeto coletivo mais amplo contendo finalidades e objetivos compartilhados pelos atores sociais, docentes e profissionais que atuam, se ocorre uma ressignificação curricular e nas práticas pedagógicas e, por fim, que concepções de educação integral se apresentam na proposta.

Diante dos entraves que dificultam a centralização da oferta da educação em tempo integral na escola e não lhe permitem dar conta da função de educar integralmente, há um movimento, destacado por Guará (2009) e Cavaliere (2007), que chama a atenção para a ampliação da formação para outros espaços e o compartilhamento das responsabilidades com outros setores governamentais e não governamentais, com a sociedade civil, a comunidade e as famílias.

Neste sentido, Cavaliere (2009) contribui diferenciando duas formas predominantes de ampliação do tempo nas experiências atuais: uma centrada na instituição escolar, com investimentos em sua estrutura física, recursos humanos e materiais, a qual denomina como “escola de tempo integral”; e outra, com ênfase na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, buscando apoio e parcerias com agentes externos<sup>8</sup>, a qual ela denomina como “aluno em tempo integral”.

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no País podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (CAVALIERE, 2009, p. 52).

A determinação do tipo de oferta de educação em tempo ampliado se dá com base nas características de cada contexto, das possibilidades econômicas, políticas, de infraestrutura das instituições e redes, e de acordo com os níveis da administração pública que coordenam as experiências – governos federal, estaduais ou municipais.

A oferta de atividades em parceria com outras entidades e em espaços para além dos muros escolares reforçam as concepções apontadas por Guará (2009) (educação integral/ampliação das experiências de aprendizagem) e Cavaliere (2007) que denomina essa abordagem como uma visão multissetorial na oferta da educação em tempo integral.

---

<sup>8</sup> Entidades da sociedade civil, terceiro setor, iniciativa privada, dentre outras.

Na perspectiva multissetorial,

[...] o tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

No entanto, Cavaliere (2009) ressalta que esta tendência de feição neoliberal pode levar a um esvaziamento da escola em detrimento a outras agências educativas, acarretando um processo de transferência de responsabilidades e de recursos públicos do Estado para essas esferas, promovendo o enxugamento das funções sociais do Estado.

Ciente dos limites e desafios que a escola pública enfrenta diante das demandas que se colocam em seu cotidiano e dos aspectos positivos e enriquecedores que as parcerias multissetoriais podem potencializar, Cavaliere (2009) ressalta que a ampliação do tempo tomando como parâmetro a descentralização do papel da escola pode trazer vantagens momentâneas, mas implica em desafios para sua gestão e sustentabilidade em grande escala.

Neste sentido, aponta ainda alguns riscos decorrentes da descentralização do papel da escola na oferta de atividades em tempo integral, dentre eles, o perigo de fragmentação, perda de direção e desarticulação com o projeto pedagógico da instituição escolar, ressaltando a dificuldade de administrar uma estrutura descentralizada de grande escala, o que impossibilitaria a generalização deste modelo no sistema educacional brasileiro e anularia as chances de atingir bons resultados.

O aumento do tempo pode significar um aprofundamento de experiências cotidianas partilhadas, mas, para isso, o enriquecimento da vida intra-escolar e a estabilidade de seus quadros profissionais são fundamentais. Se houver uma excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com oferta de atividades em vários locais e com agentes sem a preparação adequada, ele pode se transformar ou em mero "atendimento", com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero "consumo", isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizadas como uma espécie de "mercado" (CAVALIERE, 2009, p.58).

Neste sentido, a autora reforça a importância de manter a escola enquanto instituição central na oferta da educação integral e em tempo integral.

A estabilidade de uma instituição organizada, rica em atividades e vivências é que pode fazer da escola um ambiente de formação para a democracia. Nesse modelo, o espaço escolar é o centro de referência, mesmo que eventualmente algumas atividades sejam feitas fora dele. Os professores pertencem à escola, da mesma forma que os alunos. Há um corpo social, há uma instituição com identidade própria, com objetivos compartilhados e que pode se fortalecer com o tempo integral e com a proposta de educação integral (CAVALIERE, 2007, p. 1031).

Em oposição a esta postura, temos estudos que defendem as vantagens e apontam a necessidade de descentralizar a oferta da educação em tempo integral, como Carvalho (2006), Guará (2006).

Dentre os argumentos apresentados está a incapacidade da instituição escolar absorver as demandas para o atendimento em tempo integral, considerando questões estruturais, orçamentárias, dentre outras, que conduzem a necessidade de firmar parcerias entre a escola pública e as organizações não governamentais nos territórios.

Alega-se ainda que a articulação da escola com outros espaços, atores sociais e segmentos, numa perspectiva de oferta multissetorial, proporciona uma maior sociabilidade, novas experiências formativas, a integração entre a aprendizagem e o contexto local, o respeito à diversidade e à identidade dos sujeitos, dentre outros aspectos.

Indicando alguns riscos da oferta centralizada na escola, Guará (2006, p. 22) ressalta que

A tentação de prover, num único espaço, atividades que atendam a todas as necessidades da criança: escolarização, esporte, artes, religiosidade, assistência, saúde, etc., embora seja, certamente, mais confortável, tende a ancorar uma tendência de carregar, para o ambiente, a disciplinarização entorpecedora do desenvolvimento humano, criativo e autônomo. Além disso, o tempo pedagógico, regulado na escola, ou de um único programa complementar, leva a uma limitação de contatos e alternativas.

Também argumenta que, por não terem compromisso curricular e nem avaliação acadêmica, as iniciativas fundadas em organizações não escolares podem favorecer práticas metodológicas criativas e inovadoras, atendendo aos interesses dos sujeitos envolvidos no processo, além de facilitar a integração do currículo escolar com o contexto de vida dos estudantes, abordando os chamados temas transversais de modo central nas práticas educativas (GUARÁ, 2006).

Consentindo com o posicionamento de Cavaliere (2009), assumimos como legítima a centralidade da instituição escolar na oferta da educação em tempo integral,

sem, no entanto, nos limitarmos a uma posição ingênua com relação às práticas que nela se efetivam, uma vez que, também há o risco de reduzir as atividades escolares à mera repetição das práticas já cristalizadas na tradição escolar, ou a um caráter assistencialista, com preenchimento do tempo com atividades que visam o simples atendimento dos estudantes.

Portanto, a ressignificação dos tempos, espaços e currículo das escolas de tempo integral adquire importância fundamental no desenvolvimento de uma possível proposta de educação integral.

Com relação ao currículo das escolas em tempo integral, Guará (2009) e Coelho (2009) apontam a relação da concepção de educação integral em sua relação com o currículo transdisciplinar e com o currículo integrado, respectivamente. Para Guará (2009), esta perspectiva refere-se à integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, contrapondo-se a fragmentação e compartimentalização característica da organização curricular moderna, pautada na abordagem fragmentada das disciplinas escolares.

Gabriel e Cavaliere (2012) apontam que a integração do currículo configura-se a partir de três matrizes clássicas: a integração com foco na ação, em que o elemento integrador dos saberes são as competências e habilidades, com ênfase no saber-fazer; a integração por meio das disciplinas de referência, em que o foco da integração está nos conceitos, mantendo a lógica da organização curricular disciplinar, aproximando-se de uma perspectiva interdisciplinar; e a integração a partir do rompimento com a matriz disciplinar, a partir de propostas de currículo pautadas em projetos, temas geradores, articulando os conhecimentos escolares com questões sociais, políticas e culturais mais amplas.

Esta última perspectiva chama a escola para o desafio de lidar com a superação da organização disciplinar, aproximando-se do conceito de transdisciplinaridade. Buscando romper com a compartimentalização e fragmentação característica das ciências modernas e da própria organização da sociedade capitalista, a perspectiva de currículo transdisciplinar pretende instituir uma abordagem holística, integral e total dos conhecimentos.

Ressaltamos, entretanto, a necessária crítica a estas perspectivas, que expressam no ponto de vista de Moraes (2003), um recuo da teoria, que tem sua origem no Brasil intimamente relacionada ao movimento das políticas nacionais iniciadas nos anos 90,

articuladas aos Organismos Internacionais<sup>9</sup>, ávidas por uma reestruturação a nível mundial do capitalismo. Para a autora, esse fenômeno que é marcado pela marginalização e degradação do debate teórico, sobretudo no campo da educação, tem como suporte a crítica à razão moderna, iluminista e a ressignificação de diversos conceitos.

Os debates em torno do currículo interdisciplinar e transdisciplinar inserem-se neste movimento de recuo da teoria e de crise das ciências. O trabalho com habilidades e competências, com projetos integradores muitas vezes secundarizam o debate teórico-social crítico e reduzem as possibilidades de socialização da ciência, das técnicas e da arte.

Frente à negação da racionalidade, da objetividade, do universal em detrimento ao subjetivo e ao particular, temos uma educação que perde os referenciais sobre o que ensinar, especialmente em se tratando de um projeto emancipador e radicalmente engajado na transformação social.

Os movimentos de ressignificação do currículo e da escola caem na armadilha dos novos discursos, e acabam por perder o potencial crítico e transformador, ao distanciar ainda mais a escola de sua função específica que é a socialização da ciência, da arte e da cultura universal.

Neste sentido, o estudo toma o desafio de pensar no currículo da escola em tempo integral para além de debates que a esvaziam de sua especificidade, enquanto instituição dominante com função de formação.

Na tentativa de romper com a superespecialização e fragmentação entre teoria e prática, inserindo-se na busca por uma abordagem integral dos conhecimentos, esta perspectiva pode contribuir para um esvaziamento do saber universal, organizado no currículo a partir de referenciais disciplinares. Neste sentido, a integração curricular exige clareza com relação aos elementos formativos e seu papel para a formação integral do homem e a compreensão integral e crítica da realidade.

Se considerarmos a educação em tempo integral na perspectiva da formação integral do ser humano, subentende-se que os processos formativos também devam ser integrados e completos. Defendemos, no entanto, esta integração a partir do viés da totalidade. Nesta perspectiva, a educação, a escola, o conhecimento e a arte devem colocar-se a serviço da compreensão dos fenômenos em sua totalidade, o que requer

---

<sup>9</sup> A tendência econômica, política e ideológica que mobilizou de forma bastante homogênea as políticas sociais na década de 90 será retomada adiante no texto.

compreender a historicidade das relações sociais e produtivas, bem como as leis naturais que os regem.

Para tanto, defendemos uma escola em tempo integral constituída a partir de um currículo que integre os conhecimentos e os fenômenos sociais, contemplando o trabalho como princípio educativo, tanto no seu sentido econômico, quanto no sentido histórico, articulando teoria e prática, para a compreensão e transformação da realidade social. Uma escola que rompa com a separação dos tempos escolares, do trabalho com os conhecimentos do currículo comum e das atividades diversificadas, configurando uma escola ou proposta de educação de dois turnos, desarticulados e fragmentados, em que os conhecimentos não se relacionam e não estão a serviço dos sujeitos e seu desenvolvimento humano pleno.

### **1.5 O Programa Mais Educação: a construção de uma agenda para a educação em tempo integral**

Conforme abordamos anteriormente neste estudo, os formatos de oferta da educação integral e em tempo integral têm sido múltiplos, assumindo diferentes concepções e formas de organização do tempo, dos espaços e do currículo.

Algumas dessas experiências têm sido desenvolvidas em parceria com o terceiro setor, a sociedade civil e outras agências formativas diferentes da escola; outras têm sido implementadas e mantidas por iniciativa da esfera pública, acarretando na necessária elaboração de ações e estratégias que favoreçam a sua promoção, sustentabilidade e constituição enquanto política pública educacional. Dentre essas ações e estratégias têm destaque o Programa Mais Educação.

Criado em 2007 pelo Governo Federal, o Programa Mais Educação visa a indução da ampliação da jornada escolar, centralizando a oferta do tempo integral na escola, por meio da promoção de atividades diversificadas articuladas a políticas e programas, equipamentos públicos e atores sociais que possibilitem uma riqueza de vivências, buscando construir uma agenda para a oferta pública de educação integral em tempo integral sustentável.

De acordo com o Artigo 1º da Portaria Interministerial 17/2007, que o instituiu em 24 de abril de 2007, são objetivos do Programa Mais Educação:

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

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

De acordo com a Portaria 17/2007, o Programa integra ações entre os diversos Ministérios que o constituem no sentido de promover a melhoria da aprendizagem e contribuir para a redução da evasão, reprovação e distorção idade/série por meio da ampliação do tempo escolar, da abertura da escola a novos espaços educativos com a integração da escola e da comunidade.

Visa ainda fortalecer o atendimento especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais; ampliar a participação na vida escolar e social, bem como o acesso a serviços assistenciais, de modo a garantir a proteção dos direitos básicos, efetivando parcerias com programas e projetos assistenciais e de outros âmbitos da esfera pública.

Neste sentido, a proposta de formação integral pressupõe o alargamento das oportunidades de aprendizagem dos estudantes das escolas públicas, com a complementação de atividades diversificadas no currículo escolar, que são elencadas no 2º parágrafo do Artigo 1º do Decreto nº. 7.083 de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação,

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 (BRASIL, 2010a).

Diante dos aspectos apresentados, pode-se relacionar a proposta do Programa Mais Educação, em termos prescritivos, às concepções apontadas por Cavaliere (2007), Coelho (2009) e Guará (2009), que se entrecruzam na sua composição, sendo guiada fundamentalmente pelo binômio Educação Integral/Proteção social, que nas práticas materializam-se de modo peculiar, com ênfase ora na primeira, ora na segunda concepção.

O Programa assume um caráter de gestão política intersetorial, prevendo a articulação entre a Educação, a Assistência Social, Cultura e Esporte, ações e programas para a efetivação desse binômio, de modo a garantir a proteção social e potencializar o papel da escola como espaço de ampliação das oportunidades educativas. De acordo com Leclerc (2012, p. 314) “a intersetorialidade é compreendida como concentração de esforços interinstitucionais para assegurar a integralidade no atendimento dos direitos sociais”.

De acordo com a cartilha Passo a Passo Mais Educação, (BRASIL, 2013a) o Programa agrega ações e programas dos Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia, do Esporte, do Meio Ambiente, da Defesa e da Secretaria Nacional da Juventude, cada qual convergindo estratégias e ações com vistas a contribuir para a melhoria qualitativa do complexo quadro educacional e social brasileiro. Portanto, embora o Programa tenha a escola como instituição central de oferta, pressupõe o compartilhamento de modo integrado as responsabilidades pela formação integral e proteção das crianças, adolescentes e jovens.

Neste sentido, Jaqueline Moll<sup>10</sup>, uma das idealizadoras do Programa Mais Educação, enquanto diretora de Currículos e Educação Integral do Ministério da Educação (MEC), ressalta que toda a sociedade precisa assumir o compromisso com a formação integral das crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de projetos e ações integradas que efetivem um processo de inclusão, especialmente das classes populares aos direitos básicos, dentre os quais, a educação figura como fundamental.

Para Saboya (2010), a articulação entre Programas, Ministérios, esferas governamentais e instituições não governamentais e sociedade civil, traz um grande desafio no campo educativo, uma vez que as políticas públicas setoriais não foram

---

<sup>10</sup> Informação proferida no Ciclo de Palestras promovido pelo Sindicato dos Trabalhadores de Educação Pública – APP Sindicato em Francisco Beltrão no dia 10 de abril de 2015.

historicamente e culturalmente organizadas para funcionar de forma integrada, mas sim, fragmentada, cada qual com foco em áreas específicas.

No seio do Programa é possível identificar a pretensão de ampliar as oportunidades culturais e sociais àqueles aos quais elas foram historicamente negligenciadas. Neste sentido, o Programa Mais Educação destina-se ao atendimento prioritário de minorias e contingentes em vulnerabilidade social, caracterizando-se, de acordo com Moll (2012), por uma estratégia de discriminação positiva e de política afirmativa, buscando superar uma política educativa meramente compensatória.

Em se tratando de uma agenda em construção, com perspectivas reais de universalização, é louvável e necessário que se comece por aqueles historicamente excluídos ou com acesso restrito aos bens culturais e materiais da sociedade em função de suas condições concretas de existência, desde que tal pressuposto se consolide como ação afirmativa e como discriminação positiva em seu processo de inserção societária (MOLL, 2012, p. 141).

Esta perspectiva torna-se evidente e se materializa por meio dos critérios<sup>11</sup> para a vinculação das escolas ao Programa, priorizando estudantes em situação de vulnerabilidade social, déficit ou defasagem na aprendizagem.

Evidenciamos, portanto, a construção de uma política de educação pública em tempo integral, que se pretende universal, porém, materializa-se direcionada inicialmente para o atendimento das classes populares.

Em pesquisa em uma rede municipal de educação vinculada ao Programa Mais Educação, Moreira (2014) verificou que, diante da prioridade do Programa em atender regiões periféricas e estudantes em condições de vulnerabilidade, o mesmo passou a ser concebido por profissionais envolvidos em sua execução como uma estratégia compensatória, voltada para a oferta de mais educação para os sujeitos com menos condições.

Para a estudiosa, esta perspectiva desloca preocupação sobre a centralidade da oferta da educação em tempo integral do currículo, do que se ensina e se aprende, para o atendimento das necessidades básicas dos estudantes. Neste sentido, a educação integral perde parcialmente seu potencial transformador, pois pode ser interpretada e

---

<sup>11</sup> Os critérios explícitos no Manual de Educação Integral (BRASIL, 2014b) demonstram que, dentre as prioridades para vinculação de novas instituições, estão escolas urbanas que possuam IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica baixo, escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família. Para a seleção de unidades escolares do campo, são estabelecidos critérios como: municípios com taxa de população “não alfabetizada” maior que 15%; municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural; municípios com 30% da população “rural”; municípios com assentamento, escolas quilombolas e indígenas.

concretizada como uma proposta de oferta de tempo de escolarização para que os estudantes das classes populares tenham resultados semelhantes aos demais estudantes.

Na mesma direção, Algebaile (2009) indica o viés problemático que emerge frente à ampliação das funções da escola pública na perspectiva de proteger e educar, assumindo funções assistencialistas e compensatórias.

Para a autora, no atual cenário de hegemonia neoliberal, a ampliação das funções da escola, incorporando tarefas de proteção social, é uma expressão da redução das políticas sociais e da omissão do Estado de responsabilidades, transformando a escola pública elementar brasileira em uma espécie de “posto avançado do Estado” (ALGEBAILLE, 2009), contribuindo ainda para a precarização de suas condições de cumprir sua função específica que é socializar os conhecimentos historicamente elaborados.

Para o cumprimento das finalidades que se propõe, o Programa assume a ampliação do tempo escolar como uma premissa para efetivar o atendimento integral e a proteção dos sujeitos, coadunando com as concepções apontadas por Guará (2009) e Coelho (2009) que relacionam a educação integral com a ampliação do tempo escolar.

Neste sentido, o tempo precisa ser assumido como uma condição potencializadora, porém, não garantidora da efetivação dos objetivos propostos, uma vez que, se o alargamento do tempo não for acompanhado de uma ressignificação qualitativa do currículo, dos espaços e das práticas educativas e administrativas, a proposta formativa pode acabar comprometida.

Esta preocupação está presente no texto Referência para o Debate Nacional:

Nessa perspectiva, entende-se que o tempo qualificado é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que a extensão do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar. (BRASIL, 2009a, p. 28).

Com relação à organização do currículo no Programa Mais Educação, identificamos na proposta as concepções de educação integral/currículo integrado, apontadas por Coelho (2009) e educação integral/currículo transdisciplinar e educação integral/ampliação das experiências de aprendizagem, elencadas por Guará (2009).

O Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, em seu Artigo 2º explicita os princípios da educação integral no âmbito do Programa, prevendo:

I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º; II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas; III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares; IV - a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade; V - o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; VI - a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e VII - a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral (BRASIL, 2010a).

Nesta perspectiva, o Programa prevê a redimensionalização do currículo escolar, possibilitando o diálogo entre saberes e as experiências da vida social e a potencialização do desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes, considerados como sujeitos de direitos.

Prevê também a integração entre os conhecimentos das diversas áreas, entre as atividades do núcleo comum do currículo com as atividades diversificadas, assim como o progressivo rompimento com a organização turno e contraturno e com a fragmentação dos saberes no processo educativo.

Para além da mera ampliação da jornada escolar, o Programa Mais Educação “propõe o redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos escolares” (MOLL, 2012, p.133), ressaltando a urgente necessidade de modificar a rotina da escola para que as experiências educativas em jornada ampliada não se reduzam a oferta de “mais do mesmo” (LECLERC, 2012).

A proposta do Programa retoma Guará (2006), que ressalta a importância de desenvolver o processo educativo numa perspectiva integral, que articule o currículo e os conhecimentos clássicos ao contexto da vida, de modo que além do conjunto de

conhecimentos sistematizados e organizados no currículo, a escola de tempo integral incluía práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana.

Quanto aos sujeitos que atuam na docência da escola em tempo integral, o Programa Mais Educação abre espaço para novos perfis, com a participação de profissionais da área da educação, do esporte, da saúde, das áreas sociais, culturais, artísticas, dentre outras, além de educadores sociais com saberes culturais reconhecidos no contexto social e educativo e de estudantes universitários, que tenham habilidades para contribuir no desenvolvimento das atividades.

Estes profissionais são chamados de monitores ou educadores populares e realizam trabalho voluntário, recebendo uma remuneração destinada aos gastos com transporte e alimentação para a realização das atividades em tempo integral.

O caráter voluntário do trabalho dos sujeitos que são convidados a participar da proposta de educação em tempo integral remonta novamente ao processo de desresponsabilização e minimização do papel do Estado no financiamento da educação.

Tal perspectiva pode trazer riscos ao desenvolvimento de uma proposta de educação comprometida com a formação integral das crianças e jovens, com a integração curricular entre os conhecimentos escolares e os saberes da comunidade, defendida pelo Programa. Uma vez que a docência passa a ser exercida por outros sujeitos sem que passem por um processo de formação inicial e continuada e que tenham vínculo com a escola e com seu projeto formativo, torna-se difícil superar a frágil relação que se estabelece no paralelismo turno/contraturno e currículo comum/atividades complementares.

Na tentativa de integrar e articular as ações da educação em tempo integral à vida social, o Programa prevê como contrapartida das unidades executoras, um professor lotado na rede de educação, com uma carga horária de preferencialmente quarenta horas semanais para coordenar a oferta e a execução das atividades de Educação Integral, exercendo a função de “professor comunitário” (BRASIL, 2013a).

Embora o Texto Referência para o Debate Nacional expresse a necessidade de possibilitar processos de formação continuada aos profissionais da escola em tempo integral, não verificamos medidas concretas para a efetivação a partir do Programa. Propõe-se o estabelecimento de parcerias com as Universidades e centros de pesquisa

para o desenvolvimento de processos formativos, mas os movimentos em curso estão muito aquém de dar conta das demandas de formação que emergem.

A ampliação das funções da escola, sem a necessária reconfiguração de suas práticas, traz, para além da ampliação do tempo escolar e das oportunidades de aprendizagem, o risco de esvaziamento das funções essenciais e da possibilidade de formar as classes trabalhadoras numa perspectiva integral, democrática e emancipadora.

É possível evidenciar, no modo como se organiza a estratégia de ampliação do tempo escolar a partir do Programa Mais Educação, uma proximidade com as experiências desenvolvidas historicamente no país, retomando a questão da escola como espaço com funções ampliadas, local de garantia de direitos, para além da sua função específica.

Evidenciamos a ampliação do tempo sem o devido investimento na reestruturação das escolas, como ocorreu em algumas das experiências passadas, especialmente a partir da década de 80, que buscavam firmar parcerias com o setor privado para a oferta do tempo ampliado, ao invés de investir para garantir a melhoria qualitativa e não apenas quantitativa na oferta.

Apesar de todas as experiências e tentativas de implementar uma escola que de conta das demandas sociais e educacionais de uma sociedade industrializada e em constante transformação, marcada por profundas desigualdades sociais e suas mazelas, ainda não generalizamos um modelo de escola que possibilite uma formação integral, independente de origem e classe social. Estamos vivenciando um reavivamento das propostas de educação em tempo integral no país, que novamente traz a tona as experiências, as concepções e práticas de educação integral desenvolvidas no nosso passado recente, buscando uma síntese que direcione um caminho sustentável para a construção da escola pública de educação integral e tempo integral no país.

Tendo em vista a indissociável relação entre sociedade, trabalho e educação, destacamos que os reflexos das crises estruturais do capital no campo da educação implicam em considerarmos o papel da escola na promoção de uma educação em tempo integral, diante do histórico processo de desmantelamento da educação pública, especialmente por se destinar às classes populares.

Com efeito, torna-se necessário problematizar as determinações postas, mesmo quando analisamos programas de Estado com intenções e discursos voltados para a melhoria da qualidade da educação.

O caráter neoliberal que tem permeado as reformas educacionais submete a educação à lógica econômica do capital, vem atendendo as necessidades de um mercado de trabalho flexível e competitivo, sob os ideais de educação ao longo da vida, educação como capital cultural e da sociedade do conhecimento.

Santomé (2013, p. 73), ressalta que os movimentos das organizações mundiais em seus relatórios e pressões expressam

Uma reorientação dos conteúdos e tarefas escolares marcada pela redução dos conteúdos e tarefas referidos às ciências sociais, humanidades e artes; e, por outro lado, pelo reforço daqueles conhecimentos e habilidades que capacitam melhor para encontrar um posto de trabalho.

Isso demanda uma formação que supostamente requer maior qualificação, que, no entanto, se efetiva pautada no desenvolvimento de habilidades e competências que tornam os sujeitos mais empregáveis.

Neste cenário, as políticas educacionais engendram projetos formativos que visam atender as necessidades e concepções do capital, fundadas em conceitos como a empregabilidade, competência e polivalência.

O trabalhador precisa ser polivalente, ou seja, adaptar-se facilmente ao mercado de trabalho, atendendo as demandas de acumulação do capital. Entretanto, essa polivalência não é assumida pelas políticas e orientações educacionais no sentido politécnico, apontado pelos teóricos críticos no sentido de uma formação geral, integral, plena.

Na lógica neoliberal o projeto formativo da escola capitalista assume discursos que pretendem superar a racionalidade e o iluminismo moderno, o que se expressa como uma negação do conhecimento objetivo, universal, abstrato e na ênfase nos discursos de que o ensino deve considerar a subjetividade, o contexto e os interesses dos alunos, direcionamento que é possível evidenciar nas orientações pedagógicas do Programa Mais Educação.

Moraes (2003) ressalta a dificuldade em estabelecer padrões epistemológicos, éticos, políticos, educacionais, frente à crise da concepção moderna e iluminista de racionalidade e ao “reco da teoria” que caracteriza os processos de formação neste cenário.

A autora aponta que para alguns, exige-se níveis altos de conhecimento e aprendizagem, situados no domínio teórico-metodológico para além do conhecimento empírico, enquanto que para a grande maioria, “bastam as competências no sentido

genérico que o termo adquiriu nos últimos anos, as quais permitem a sobrevivência nas franjas de um mercado de trabalho com as exigências diferenciadas e níveis de exclusão jamais vistos na história (MORAES, 2003, p.152)”.

De acordo com o Manual Operacional de Educação Integral,

A ampliação do tempo escolar na perspectiva da educação integral busca-se expandir o horizonte formativo do estudante e estimular o desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico. Retoma-se a perspectiva presente no Relatório Delors (UNESCO), trabalhando na educação integral com os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer (BRASIL, 2014b, p. 08).

O Relatório Jacques Delors – “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 1998) influenciou a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), cujas áreas do conhecimento fundamentam a organização da proposta pedagógica do Programa Mais Educação.

Temos, portanto, elementos para a construção de um currículo pautado em competências, o que engendra claras implicações para o projeto formativo das classes populares. Conforme Saviani (2010, p. 431):

Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas.

Para Saviani (2010), os discursos educacionais proclamam o lema “aprender a aprender” fundamentam-se em uma recontextualização das teorias escolanovistas (neoescolanovismo), que por sua vez reordenam pelo neoconstrutivismo a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade constitutiva do aluno, com ênfase na ação e não no conteúdo da aprendizagem.

Os ideários “educação ao longo da vida” e “aprender a aprender” contribuem para inculcar uma ideologia de que a educação pode possibilitar a ascensão social individual e o desenvolvimento econômico. Servem ainda para regular e legitimar as desigualdades sociais, atribuindo aos indivíduos a responsabilidade e o mérito pelo fracasso ou sucesso.

Trata-se, deste modo, de uma educação direcionada aos interesses do mercado, do capital, e não do desenvolvimento pleno e emancipação dos sujeitos. Este projeto formativo pouco se relaciona ao ideal de transformação, embora coloque em voga discursos pseudo-progressistas, como a formação para a cidadania, a formação integral e o desenvolvimento pleno dos sujeitos, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, a abordagem multissetorial e expressões como qualidade, igualdade, cidadania, democracia, para dar sustentabilidade às reformas, porém, atribuindo-lhes, na prática, sentidos conservadores (SANTOMÉ, 2013).

Neste sentido, podemos identificar algumas relações da educação em tempo integral, sobretudo por meio das orientações pedagógicas presentes no Programa Mais Educação, com os processos de reorganização da escola para o atendimento do processo de reestruturação do capital.

Assim, importa-nos compreender o modo como são apropriados e se materializam os pressupostos teóricos<sup>12</sup> que norteiam o Programa Mais Educação nas escolas em tempo integral, visto que cada contexto expressa formas peculiares de organização, assumindo processos formativos distintos.

---

<sup>12</sup> Cadernos e textos elaborados pelo MEC para orientar a implementação do Programa, abordados na Introdução deste estudo.

## CAPÍTULO II: O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Conforme evidenciamos nas experiências de educação em tempo integral retomadas no capítulo um, as diversas investidas para a reorganização da escola pública, inclusive na oferta em tempo integral, impulsionadas diante do caráter excludente e precário da educação pública brasileira, concretizaram tentativas para *amenizar*, mas não possibilitaram a *solução* de tais problemas.

Algebaile (2009) aponta que os movimentos de reforma na educação pública estiveram relacionados à utilização da escola para efetivar medidas de contenção da pobreza, sem, no entanto, romper com as formas precárias de escolarização, causando o que a autora chama de “ampliação para menos”.

Frigotto (*apud* ALGEBAILLE, 2009), destaca que vivemos em uma sociedade que se “ergueu pela desigualdade e dela se alimenta”. A citação emblemática sintetiza processos complexos, pois na medida em que a sociedade se organiza pautada no modo de produção capitalista, na divisão do trabalho, na separação entre o trabalho manual e intelectual e na configuração hierárquica das relações sociais, aprofunda-se cada vez mais o cenário das desigualdades econômicas, sociais e de acesso à cultura.

É necessário considerar que essas problemáticas transpassam toda a história educacional brasileira e têm sua origem na sociedade e nas contradições fundantes do modo de organização social e produtivo vigente.

Assim, a reflexão sobre a função social da escola no âmbito da ampliação do tempo escolar exige sua compreensão em articulação com a sociedade e suas bases materiais, evitando reduzir as análises e considerações ao contexto escolar de modo isolado e limitado.

Na medida em que a sociedade se organiza sob as bases da propriedade privada, da divisão do trabalho, ocorre também a apropriação desigual dos elementos culturais, de modo que a formação intelectual e a formação para o trabalho são relegadas a classes sociais diferentes.

De acordo com Sacristán e Gómez (2007), a escola emerge nas sociedades industriais contemporâneas como instituição especificamente configurada para o desenvolvimento do processo de socialização das novas gerações. Ela traz em seu seio

uma função conservadora, relacionada à garantia da reprodução social e cultural como requisito do modelo de sociedade que a instituiu, impulsionando um constante e dialético processo de mão dupla, no qual a sociedade está imbricada na produção da escola e esta na (re)produção da própria sociedade.

Reconhecemos, portanto, que, diante da complexidade das relações que constituem a realidade social, política e econômica e que emergem na escola, esta instituição não apresenta por si só, esse potencial transformador. Seria ingênuo, neste sentido, depositar unicamente na escola, seja ela de tempo integral ou de tempo parcial, a responsabilidade pela transformação da sociedade.

A escola corresponde, em seu projeto formativo, às necessidades sociais e produtivas em cada momento histórico, sua função tende a se limitar à preparação para a integração na sociedade, ou seja, o processo educativo ajusta-se as necessidades imediatas do meio social e produtivo, mas também carrega a potencialidade de promover a formação geral do ser social. A educação carrega, portanto, tensões e possibilidades na direção de cumprir uma função emancipatória, por meio da oferta de uma educação pautada na transformação social e não apenas reduzida à reprodução das estruturas vigentes.

Neste viés, tomamos o currículo como um elemento complexo que exprime as finalidades do projeto educativo em uma determinada sociedade e momento histórico, sendo necessário atentar-se para o modo como se dá a seleção e distribuição dos conhecimentos na escola pública, uma vez que esta expressa, por meio dele, um projeto de formação para as classes populares.

Buscamos tecer, neste capítulo, uma análise sobre as orientações curriculares presentes nos documentos que fundamentam a proposta do Programa Mais Educação, buscando identificar as finalidades que o âmbito prescrito do currículo pretende objetivar.

Para embasar a análise, selecionamos a trilogia: Caderno Mais Educação - Texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2009a), Caderno Gestão Intersetorial no Território (BRASIL, 2009b) e o Caderno Rede de Saberes Mais Educação (BRASIL, 2009c), além da Cartilha Caminhos para Elaborar uma Proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada (BRASIL, 2011), o Caderno Mais Educação Passo a Passo (BRASIL, 2013a) e o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014b), que

apresenta caráter instrucional para a operacionalização do Programa nas unidades escolares.

Organizamos o texto a partir de algumas categorias fundantes da organização do currículo prescrito nas estratégias atuais para a escola em tempo integral, dentre elas: a organização do tempo; as atividades e componentes curriculares acrescentados a este tempo ampliado; a organização do currículo, os conhecimentos e elementos culturais valorizados e o potencial formativo integral, omnilateral<sup>13</sup>, transformador ou reproduzidor que emerge na proposta curricular da escola em tempo integral.

## 2.1 O currículo e o potencial formativo da escola em tempo integral

Neste tópico, adentramos no campo teórico do currículo, buscando tecer relações entre os processos de reprodução das desigualdades sociais, econômicas e culturais e os elementos organizacionais do currículo na escola em tempo integral.

Para tanto, abordamos uma breve compreensão sobre o currículo e sua emergência enquanto campo teórico.

Goodson (1995) trata da etimologia do currículo, associando a palavra à sua origem latina: “*Scurrere*: correr, refere-se a curso” (1995, p.31), percurso a ser apresentado e seguido. Neste sentido, para o autor, o currículo enquanto epistemologia constitui-se historicamente como prescrição de disciplinas, matérias escolares e conteúdos a serem desenvolvidos no processo educativo.

O currículo constitui-se, portanto, enquanto campo teórico conceitual na mesma medida em que a educação se torna uma atividade de massas e se faz necessário

---

<sup>13</sup> Com base no materialismo histórico dialético, defendemos a formação integral na perspectiva da formação omnilateral, concebida por Marx e desenvolvida por estudiosos marxistas e marxianos. De acordo com Manacorda (1991), a omnilateralidade é a conquista do desenvolvimento total, completo, multilateral, de todos os sentidos e faculdades humanas, por meio da apropriação pelo homem da totalidade das forças produtivas. Nesta perspectiva, a omnilateralidade exige a construção de uma nova sociedade, em que o trabalho, enquanto manifestação da consciência do homem, frente às suas necessidades e vontades, não seja estranhado, alienado, como se apresenta na sociedade capitalista. Nesta perspectiva, Marx e Engels (1992) enfatizam a necessidade de se oferecer nas escolas dos operários um ensino tecnológico que fosse ao mesmo tempo teórico e prático, tomando o trabalho como princípio educativo e abordando três aspectos: a educação intelectual, a educação corporal e a educação tecnológica. Em seus escritos, defendem a produção do homem omnilateral, possibilitada pela superação da divisão do trabalho e pela união do trabalho manual e intelectual, por meio da vivência social efetiva e pelo trabalho produtivo. Compreendemos que embora a formação omnilateral seja um desafio complexo para se impor à escola em tempo integral, esta pode potencializar elementos para a formação mais completa de um sujeito comprometido com a transformação social.

desenvolver padrões de organização, agrupamentos, seleção e avaliação no processo de escolarização da população sob o controle do Estado.

Todavia, para além do entendimento do currículo como prescrição de conteúdos e conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, a teoria curricular é marcada por um hibridismo de concepções e sofreu grandes redirecionamentos nas últimas décadas. Silva (2010), ao abordar as teorias que envolvem o campo curricular, classifica-as em três correntes: tradicionais, críticas e pós-críticas.

Para o autor as teorias tradicionais abordam o currículo em seus aspectos organizativos e de execução, sem questionar o modo como ocorre a seleção dos conhecimentos que o compõem, pressupondo-os como dados, neutros e inquestionáveis.

As teorias críticas<sup>14</sup>, desenvolvidas por volta da década de 1960, provocaram uma inversão nos fundamentos das teorias tradicionais do currículo e atribuíram novas abordagens à teoria curricular (SILVA, 2010).

As teorias críticas e pós-críticas<sup>15</sup> buscam desvelar as relações da escola com os processos sociais, econômicos e ideológicos e, mais especificamente, com os ciclos de reprodução das relações de exploração e dominação entre grupos sociais. Assim, consideram que o currículo, ao expressar uma seleção cultural num determinado momento histórico, legitima interesses e garante a hegemonia<sup>16</sup> de determinados grupos sociais, sendo permeado por relações contraditórias de controle e poder.

Deste modo, passa-se a considerar a relação entre a educação, a economia e a produção, bem como o papel da escola e do currículo na reprodução das relações sociais, na inculcação ideológica, na manutenção das desigualdades e das diferenças de classe.

---

<sup>14</sup> As teorias críticas pautaram-se nos estudos de Althusser (A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado, 1970), Paulo Freire (A Pedagogia do Oprimido, 1970), Bourdieu e Passeron (A Reprodução, 1970), Baudelot e Establet (A Escola Capitalista na França, 1971), Bernstein (Classe, Códigos e Controle, 1971), Young (Conhecimento e Controle: Novas direções para a sociologia da educação, 1971), Bowles e Gintis (A Escola Capitalista na América, 1976), Apple (Ideologia e Currículo, 1979).

<sup>15</sup> Constituímos este grupo de teorias curriculares a partir da classificação de Silva (2010), compreendendo as correntes teóricas pós-moderna, pós-estruturalista, pós-colonialista, dos estudos culturais, dentre outras.

<sup>16</sup> Significamos o termo hegemonia a partir de Gramsci (1999) designando como um tipo particular de dominação ético-política, cultural e econômica consentida, expressa na relação de uma classe social sobre outras. Para Gramsci, a hegemonia representa o domínio do consenso e da direção político-ideológica por parte de uma classe social. Enquanto totalidade representa a unidade entre estrutura e superestrutura, atividade de produção e a cultura, o particular econômico e o universal político (SIMIONATTO, 2009) Nesta perspectiva, a hegemonia resulta das atividades e iniciativas de uma rede de organizações culturais, movimentos políticos e instituições educacionais que difundem sua concepção de mundo e valores na sociedade. A hegemonia é a visão de mundo da classe dominante concebida como universal e assumida pelas classes subalternas.

A partir do desenvolvimento de estudos críticos, o currículo deixa de ser compreendido pelo viés utilitarista e racionalista característico das teorias tradicionais e passa a considerar as intencionalidades do projeto educativo que efetiva e suas implicações para a reprodução ou transformação social.

Moreira e Silva (2002) destacam que na perspectiva crítica, o poder, a ideologia e a cultura são temáticas centrais para a análise da educação em sua relação com a sociedade, com a economia e com as desigualdades de todas as ordens.

Assim, compreendemos o currículo, a partir de Sacristán (2000), como uma construção social, como práxis, ligado às condições concretas de desenvolvimento da realidade. Portanto, entendemos que o currículo expressa as finalidades e objetivos da escola em seu projeto de formação cultural, envolvendo a seleção dos conteúdos e saberes, sua organização, o ensino, o método, a didática, a avaliação, além das relações entre os sujeitos, que são permeadas por valores, concepções e tradições que se entrecruzam em seu desenvolvimento e o tornam singular.

Nesta perspectiva, compreende-se o currículo como expressão do projeto socializador que a instituição escolar elabora e desenvolve para cumprir determinadas finalidades. O currículo entendido como práxis é, portanto, campo de conflitos e equilíbrio entre interesses e concepções diversas e por vezes contraditórias.

Neste sentido, uma escola em tempo integral comprometida com uma formação integral e democrática, requer um processo de reorganização curricular, para além da mera ampliação do tempo e reprodução das práticas já existentes.

Sacristán constata que na atualidade,

As escolas vão se tornando cada vez mais agentes primários de socialização, instituições totais, porque incidem na globalidade do indivíduo. Digamos que ampliam a gama dos objetivos que consideram pertinentes e valiosos. Como elas têm que cumprir essa função através dos currículos em boa parte, embora se observem atividades paralelas à margem deles, estes se veem ultrapassados quanto aos conteúdos, aos objetivos e às habilidades que devem abordar (SACRISTÁN, 2000, p. 56).

O currículo passa a contemplar uma seleção de conhecimentos que precisa ir além do âmbito dos saberes elaborados e das áreas formais do conhecimento. Passa a expressar um processo formativo complexo e tende a desempenhar um processo de “atenção total” ao aluno (SACRISTÁN, 2000, p. 57).

Numa primeira aproximação, parece-nos que tal perspectiva relaciona-se ao debate em torno da educação em tempo integral presente no Texto Referência para o Debate Nacional (BRASIL, 2009a), que reconhece que a sociedade contemporânea desafia a instituição escolar, atribuindo-lhe funções que em outros tempos e espaços não eram de sua responsabilidade.

Todavia, de acordo com Moll (2012), a proposta de ampliação da jornada escolar por meio do Programa Mais Educação pretende romper com a concepção de escola como instituição total. Este rompimento é sustentado mantendo a escola como instituição central na oferta da educação em tempo integral, sem, no entanto, limitar os processos formativos a ela, por meio da gestão intersetorial e da ampliação dos processos formativos para outros espaços da comunidade e da vida social.

Entendemos, entretanto, como problemático este movimento de ampliação do tempo, do currículo e das funções da escola, que exige, de um modo específico, que ela passe a ofertar um processo educativo cada vez mais diverso e abrangente, o que muitas vezes acarreta uma perda do referencial científico, cultural e artístico que lhe cabe socializar.

Sacristán constata que no contexto atual,

Exige-se dos currículos modernos que, além das áreas clássicas do conhecimento, deem noções de higiene pessoal, de educação para o trânsito, de educação sexual, educação para o consumo, que fomentem determinados hábitos sociais, que previnam contra as drogas, que se abram aos novos meios de comunicação, que respondam às necessidades de uma cultura juvenil com problemas de integração no mundo adulto, que atendam aos novos saberes científicos e técnicos, que acolham o conjunto das ciências sociais, que recuperem a dimensão estética da cultura, que se preocupem pela deterioração do meio ambiente, etc. (SACRISTÁN, 2000, p. 58).

Na contramão da ampliação do currículo e das funções sociais da escola, reiteramos, como pano de fundo, a defesa da formação integral e em tempo integral, que pressupõe, numa perspectiva crítica, a formação omnilateral do ser humano. Essa formação compreende a reintegração das dimensões fragmentadas na separação entre teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual e a compreensão da totalidade social, econômica e cultural.

Trata-se de uma perspectiva que retoma, ainda, a função específica da escola, rompendo com as políticas de utilização do espaço escolar para o desenvolvimento de projetos e programas voltados para a promoção da assistência social.

Ressaltamos que a ampliação do currículo da escola a partir de uma concepção de formação integral exige elementos para a formação completa do ser humano, não apenas no aspecto cognitivo, mas também no aspecto estético, ético, moral, afetivo, físico, o que envolve a retomada dos conhecimentos e elementos culturais clássicos produzidos historicamente nas mais diversas áreas como a ciência, a tecnologia, a arte, a música, a dança, o esporte, entre outros.

Neste sentido, entendemos que a educação implicada na promoção do desenvolvimento humano integral precisa fomentar a socialização de padrões cognitivos e estéticos, tecnologias, linguagens, hábitos, valores e habilidades.

Ao mesmo tempo, a educação, nesta perspectiva, não pode se reduzir à transmissão de saberes acadêmicos, competências e habilidades requeridas apenas para a integração social e no trabalho.

Entendemos, no entanto, que a diversificação do currículo e das atividades escolares pode resultar em processos de formação dualistas, em que a escola pulveriza seu currículo, especialmente aquele voltado às classes populares, a ponto de perder aquilo que é essencial à compreensão da realidade<sup>17</sup>.

Uma educação comprometida com a formação do homem em suas múltiplas dimensões requer um currículo que possibilite a fruição da cultura humana histórica e material produzida, o que vai além da aprendizagem de técnicas e atividades diversificadas desprovidas de relação com a realidade.

Nosella (2007) considera que determinar os conteúdos educacionais exigidos pela sociedade atual é uma tarefa árdua, entretanto, destaca que a escola não pode renunciar à disciplina do estudo e à precisão científica e cultural, embora deva possibilitar a fruição dos prazeres simples e elevados que a sociedade dispõe.

---

<sup>17</sup> Há formas de apresentar a necessidade de ampliar os conhecimentos e diversificar as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento, como a exemplo de Sacristán e Gómez (2007), que podem corroborar com uma compreensão de tendência à educação dualista, a qual menciona no texto acima. Conforme estes autores: "Para que os conteúdos do ensino obrigatório, sendo comuns para todos, dêem oportunidades aos indivíduos – distintos em culturas de procedência, em possibilidades, em expectativas e em interesses –, terão de permitir a expressão e o estímulo de todas as capacidades humanas: intelectuais, motoras, afetivas, expressivas e comunicativas ou sociais – capacidades que devem ser valorizadas na escolaridade. Já que é evidente que nem todos os indivíduos, devido à sua cultura de procedência e às possibilidades pessoais, estão igualmente capacitados para tudo, é preciso diversificar os conteúdos escolares para que todos encontrem possibilidades de expressar e desenvolver suas capacidades, respeitando o sentido de igualdade que o currículo tem (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2007, p. 175).

Nesta perspectiva, o autor cita Manacorda<sup>18</sup>, indicando que a escola, em uma perspectiva de formação integral, deve possibilitar aos estudantes:

[...] um espaço em que cada um livremente se forme naquilo que é do seu gosto: pode ser a arte, a música, a matemática, o aeromodelismo, o radiotelegrafismo, a especialização na astronomia ou também no esporte, ou até mesmo nas técnicas artesanais. É preciso que a escola, ao invés de ser um lugar aberto cinco horas diárias, durante nove meses por ano, e pelo resto do tempo permanecer fechada e vazia, seja o espaço dos adolescentes, onde estes recebam da sociedade adulta tudo o que é possível receber e, ao mesmo tempo, sejam estimulados em suas qualidades pessoais e capacitados, responsabilmente, para gozar todos os prazeres humanos (MANACORDA apud NOSELLA, 2007, p. 149).

Tal proposta defende, assim, uma educação tecnológica, politécnica, não no sentido polivalente, de formar para a atuação nos diversos postos de trabalho, mas sim, no sentido da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, possibilitando a manifestação plena e total de si mesmo, independente da ocupação.

Nosella (2007, p. 149) associa tal proposta a uma perspectiva de educação integral, que, para ele:

Essa concepção de escola de rigor científico e de liberdade responsável aproxima-se da idéia de escola de tempo integral, ou melhor, de educação plena. Não, porém, de uma escola assistencialista para abrigar pequenos cidadãos ociosos, ou até mesmo considerados "perigosos". Trata-se um espaço educacional ricamente implementado ao qual toda criança e jovem possa ter acesso, às vezes obrigatoriamente, outras, livremente.

Retomamos, neste sentido, os propósitos de formação desenvolvidos pelos pedagogos russos, na revolução socialista, por meio da experiência das Escolas-Comuna. Essas escolas tinham por objetivo formar os sujeitos para a construção de uma nova sociedade, deste modo, articulavam as dimensões da natureza e da sociedade a partir do trabalho.

Nessas experiências, a organização do currículo por complexos de ensino tinha o objetivo de superar o verbalismo da escola clássica, rompendo com a dicotomia entre teoria e prática, por meio do trabalho socialmente útil, articulando a natureza e a sociedade, assentado na atualidade (entendida como a prática social, a compreensão e transformação da sociedade e da natureza com base nos conhecimentos).

---

<sup>18</sup> MANACORDA, M. A. **Mario Alighiero Manacorda**: aos educadores brasileiros. Campinas: UNICAMP/HISTEDBR, 2006. 1 DVD.

Nesta proposta de escola, o trabalho como princípio educativo é elemento fundante que possibilita o desenvolvimento de habilidades de saber trabalhar, conviver coletivamente, saber organizar a vida, aproximando-se do ideal de formação integral que não fragmenta teoria e prática, ensino intelectual e manual, a escola e a realidade social.

Para Freitas (2009), a escola precisa conectar-se com o seu meio, as contradições e lutas que permeiam o cotidiano da comunidade, ligando a ciência e a técnica à realidade social com vistas a emancipar os sujeitos e transformá-la.

Esta forma de organizar o trabalho pedagógico não implica, portanto, na diluição do conteúdo escolar. Nesta perspectiva, a formação geral e a apropriação dos conhecimentos historicamente elaborados são elementos fundamentais para possibilitar a compreensão dos fenômenos da natureza e da sociedade que compõem a atualidade. A formação artística também apresenta ênfase na proposta, considerada como o “desenvolvimento sistemático dos órgãos dos sentidos e habilidades criativas, que amplia uma habilidade de apreciar a beleza, de criá-la (FREITAS, 2009, p. 42)”.

Neste sentido, é necessário considerar que todas as atividades da escola em tempo integral, sejam elas científicas, estético-artistas, corporais, tecnológicas ou éticas, complementam o processo global de desenvolvimento humano, num processo integrado e total no qual não cabem hierarquizações.

Buscar elementos para fundamentar a proposta curricular da escola em tempo integral nas teorias e experiências críticas é certamente um caminho válido quando se compreende a formação integral como perspectiva de desenvolvimento humano pleno, de emancipação e transformação social.

## **2.2 A organização dos tempos e espaços: o paralelismo turno/contraturno e a dicotomia entre as aulas acadêmicas e as atividades complementares**

As práticas de escolarização instituídas historicamente decorrem dos processos educacionais que se expressam por meio do currículo escolar. O modelo escolar que se configurou na sociedade moderna produziu formas rígidas de organização de tempos e espaços escolares, em decorrência do caráter homogeneizador e massificador da proposta de escolarização.

Nesta perspectiva, a construção de uma escola em tempo ampliado que não reproduza as práticas já instituídas na escola de turno reduzido, requer a problematização e o enfrentamento da organização dos tempos e espaços de escolarização.

O Programa Mais Educação, enquanto estratégia que orienta hoje os caminhos e as perspectivas para a construção de uma política pública para a escola em tempo integral, prevê a ampliação do tempo escolar, com a promoção de atividades diversificadas articuladas à políticas e programas, equipamentos públicos e atores sociais.

No que se refere aos espaços, a perspectiva de oferta multissetorial destacada por Cavaliere (2007) está imbricada às estratégias para a implementação do programa.

De acordo com o § 3º do Artigo 1º do Decreto nº. 7.083,

§ 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, 2010a).

O Programa Mais Educação reconhece o potencial educativo de outros locais, para além da escola. Apresenta o conceito de “comunidade de aprendizagem”, que sintetiza um projeto educativo e cultural organizado de forma cooperativa e solidária por todos aqueles que a constituem, de modo a tornar os diversos espaços sociais, culturais e produtivos, espaços educadores, cabendo à escola articular ações para a sua utilização de modo intencional.

Assim, a educação integral amplia-se para novos espaços, retomando seu potencial educador, como praças, teatros, museus, as próprias ruas e o trânsito, supermercados, feiras, restaurantes, ateliês de artesãos, dentre outros.

Esta perspectiva de organização dos espaços fundamenta-se no movimento Cidades Educadoras, iniciado na década de 90 em Barcelona, que reconhece que a cidade, o modo como se organiza e estrutura, seus habitantes e o modo como habitam, trabalham, produzem valores e comportamentos, estabelece relações educativas com as pessoas (BRASIL, 2011, p. 09).

Gabriel e Cavaliere (2012) consideram que, diante do caráter focal do programa no atendimento de populações e comunidades carentes, há que se considerar que nem todas as comunidades apresentam espaços culturais, esportivos, para a articulação de

uma rede de aprendizagem em parceria com a escola, visto que em muitas delas, esta é o único equipamento público disponível e ainda, em condições precárias.

Com relação à organização dos tempos, o programa propõe o rompimento com a lógica da padronização dos ritmos de aprendizagem, com a fragmentação dos tempos das disciplinas, com a divisão de turnos e com a separação entre um tempo formal, no qual são trabalhadas as disciplinas da base nacional comum e um tempo mais flexível.

Está presente nos documentos a preocupação com a ampliação qualitativa do tempo, dos espaços e do currículo escolar. Conforme aborda a Cartilha Caminhos para Elaborar uma Proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada.

A formulação de uma proposta de Educação Integral implica ampliação qualificada do tempo, mesclando atividades educativas diferenciadas. Ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, superando a fragmentação, o estreitamento curricular e a lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos rígidos. Nesse sentido, entende-se que a *extensão* do tempo – quantidade – deve ser acompanhada por uma *intensidade* do tempo – qualidade – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar (BRASIL, 2011, p. 24).

Nesta direção, o Texto Referência para o Debate Nacional indica o rompimento com o paralelismo turno e contraturno na organização das atividades na escola em tempo integral, trazendo a tona elementos para uma proposta de integração curricular.

Romper a dicotomia, entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares, exige a elaboração de um projeto político-pedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças, de adolescentes e de jovens – do contrário, pode-se estar apenas capturando o seu tempo livre, com a pretensão de que, na escola, ficarão melhor cuidados ou de que aprenderão mais, permanecendo por mais tempo na escola, ou seja, oferecendo-lhes “mais do mesmo” – o que as experiências nessa direção têm demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem (BRASIL, 2009a, p. 32).

Leclerc afirma que o Programa aponta para a construção de um tempo contínuo e destaca a necessária superação da

divisão da escola em turnos de estudo, em um turno em que prevalecem as disciplinas tradicionais que constituem o núcleo duro do currículo e os contraturnos em que prevalecem as atividades que procuram tornar o tempo escolar suportável (2012, p. 315).

No entanto, na Portaria Interministerial n. 17/2007, que institui o Programa Mais Educação, identificamos a perspectiva de oferta de “ações socioeducativas no

contraturno escolar” (BRASIL, 2007), dando margem e legitimando o paralelismo turno/contraturno e a dicotomia entre as aulas acadêmicas e as atividades complementares neste modo de abordar a ampliação do currículo escolar.

Verificamos, portanto, contradições entre orientações pedagógicas direcionadas aos educadores e os marcos legais e operacionais que fundamentam o âmbito legal do Programa. Do mesmo modo, evidenciamos uma responsabilização da escola no sentido da construção de propostas de integração turno/contraturno, visto que o modo como são ofertadas as atividades não favorece o rompimento com o paralelismo turno/contraturno.

Todavia, na proposta do Programa é possível identificar uma forte relação entre a ampliação do tempo e a organização curricular da escola em tempo integral, com vistas à superação da organização fragmentada do tempo.

Os documentos norteadores do Programa abordam o risco de hiperescolarização, reiterando a necessidade de promover processos inovadores com vistas a superar a reprodução da lógica tradicional na escola no tempo ampliado, evitando que o tempo integral se torne insuportável.

O âmbito prescrito do programa também pretende romper com a educação em tempo integral voltada para a oferta de reforço educacional às crianças com desempenho insuficiente, com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ou ao caráter assistencialista de atendimento aos estudantes, expostos a atividades descontextualizadas e desarticuladas da proposta pedagógica da escola, que apenas ocupam ou preenchem o tempo escolar estendido.

A cartilha Programa Mais Educação Passo a Passo reitera a necessidade de articular as ações educativas em um projeto político-pedagógico que rompa com o paralelismo entre as atividades desenvolvidas em jornada ampliada que considere as experiências vividas na escola como um todo, sem deixar de valorizar as linguagens e vivências das crianças e jovens, que devem dialogar com os saberes científicos.

É preciso pensar um *continuum* no tempo escolar que está sendo ampliado, superando as aparentes facilidades representadas pela organização das atividades complementares que não se comunicam com o que já está estabelecido no espaço escolar. A organização curricular contempla não só os conteúdos que são desenvolvidos com os alunos, mas todas as intenções educativas da instituição. Diz respeito tanto aos conhecimentos de situações formais e informais, assim como aos conteúdos e situações que a escola propõe como

vivência aos seus alunos e às diferentes relações estabelecidas na condução desse processo (BRASIL, 2013a, p. 25).

Nesta perspectiva, o texto menciona Cavaliere (2002b) para justificar que a extensão do tempo escolar pode incrementar a qualidade da educação desde que coincida com o redimensionamento da escola.

Cavaliere (2002b) relaciona o tempo e suas formas de organização enquanto construção histórica e social que expressa uma determinada cultura, e, portanto, padrões de grupos sociais hegemônicos e formas de resistência de grupos não-hegemônicos. O tempo escolar representa, portanto, diferentes interesses e forças, o que lhe confere uma dimensão cultural que exige sua compreensão para além dos aspectos administrativo e organizacional.

A autora aponta que o tempo da escola instituiu-se, desde sua configuração, como um tempo monocrônico, rígido, regulado de forma sistemática e minuciosa, no qual cada coisa deve ser realizada em períodos definidos, sem a possibilidade de simultaneidade que caracteriza o tempo policrônico, defendido pelas pedagogias inovadoras, que por sua vez propõem uma racionalidade mais flexível para a organização do tempo escolar (CAVALIERE, 2002b).

Neste horizonte, ressalta a importância de alterar a lógica do tempo na escola de tempo integral,

Um dos elementos que poderiam efetivamente colocar a ampliação do tempo escolar a serviço da emancipação seria a compreensão dessa ampliação como condição para a incorporação de uma nova lógica de organização desse tempo. O tempo ampliado propiciaria vivências multidimensionais, não comprimidas necessariamente em uma grade horária padronizada (CAVALIERE, 2002b, p. 06).

Essa lógica organizacional pode favorecer o rompimento de processos de valoração e diferenciação entre as diversas disciplinas e atividades. Entretanto, as mudanças na organização do tempo escolar de modo mais flexível exigem transformações profundas na organização curricular e dos espaços, nas bases conceituais e filosóficas que orientam as práticas.

Fica claro, portanto, que a ampliação do tempo por si só não é garantia de uma formação de qualidade e quiçá integral, embora potencialize o desenvolvimento de práticas escolares qualitativamente diferentes (CAVALIERE, 2007).

Deste modo, a ressignificação do tempo escolar é um desafio complexo que se impõe à instituição escolar, que atravessou séculos relativamente alheia às

transformações sociais, mantendo um projeto formativo pautado em bases tradicionais e conservadoras.

### **2.3 A ampliação e organização do currículo nas escolas em tempo integral sob a lógica do Programa Mais Educação**

Na proposta do Programa Mais Educação, a concepção de escola alicerçada na constituição de tempos menos rígidos, requer também uma abordagem curricular mais aberta e flexível.

A ampliação do tempo escolar acarreta o acréscimo de componentes curriculares e conhecimentos, para além dos previstos na base nacional comum<sup>19</sup>, dando margem para o alargamento das oportunidades de aprendizagem e de acesso a programas e projetos sociais para a garantia dos direitos básicos de crianças, adolescentes e jovens.

Considerando as orientações pedagógicas do Programa Mais Educação, a proposta de formação integral pressupõe o alargamento das oportunidades de aprendizagem dos estudantes das escolas públicas, com a complementação de atividades diversificadas no currículo escolar, que são elencadas no 2º parágrafo do Artigo 1º do Decreto nº. 7.083 de 27 de janeiro de 2010.

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 (BRASIL, 2010a).

O Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014b), apresenta elementos mais detalhados para a análise das atividades propostas para a ampliação do currículo nas escolas em tempo integral.

Com função de operacionalizar o Programa junto às unidades executoras, o Manual apresenta a proposta de ampliação do currículo escolar contemplando a oferta

---

<sup>19</sup> De acordo com o Artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais e locais. Os currículos devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil, o ensino de arte, a educação física (facultativa nos cursos noturnos). Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de ao menos uma língua estrangeira moderna.

de atividades diversas, organizadas em macrocampos, que visam à ampliação das possibilidades educativas na escola de tempo integral.

Segundo Leclerc (2012, p. 313), “tratam-se de linguagens, vivências e conhecimentos, agrupados por familiaridade, que são financiadas segundo os materiais necessários para o seu desenvolvimento (custeio e capital) e destinação de valores para o ressarcimento dos voluntários”.

Assim, novos conhecimentos são adicionados ao currículo da escola em tempo integral, com ênfase em temas como sustentabilidade ambiental, promoção da saúde, direitos humanos, respeito e valorização das diferenças, sempre articulados ao projeto político-pedagógico da instituição.

No entanto, o Programa padroniza a oferta das atividades selecionadas pelas escolas, bem como as ementas para o trabalho com as mesmas, elencadas no Manual Operacional de Educação Integral (2014), de modo a criar uma forma de orientar as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na escola de tempo integral.

Essa orientação torna-se necessária na medida em que é preciso definir os itens<sup>20</sup> a serem adquiridos pelas escolas em função das atividades selecionadas. Estes por sua vez correspondem às finalidades e recursos pedagógicos necessários a cada atividade.

Esta perspectiva traz implicações para o modo de pensar e construir o currículo na escola em tempo integral, pois ao propor o desenvolvimento de atividades diversificadas/complementares no tempo ampliado, supõe o não questionamento/interferência no currículo já posto no turno regular, contribuindo para a fragmentação curricular em contraposição ao discurso de integração.

Nesta perspectiva, é necessário desmistificar o caráter intocável do currículo formal, rompendo com organizações curriculares pautadas no acréscimo de conteúdos no turno inverso. “A compreensão das oficinas como complemento ao currículo formal fortalece a ideia de que falta algo ao currículo oficial e não a possibilidade de que ele não seja adequado e precise ser repensado quando se discute a ideia de educação integral (MOREIRA, 2014, p. 16)”.

O Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014b), que passa por atualizações anuais, apresenta os macrocampos ofertados às escolas separados entre

---

<sup>20</sup> Para o desenvolvimento de cada atividade, o governo federal repassa às Entidades Executoras os recursos provenientes do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para a cobertura das despesas de custo capital, aquisição de materiais permanentes e de consumo, contratação de serviços e ressarcimento de monitores de acordo com as atividades selecionadas pela escola.

escolas urbanas e escolas do campo. Para as escolas urbanas, oferta os seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico (Obrigatório), Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal); Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Promoção da Saúde.

Para a escolha das atividades, o Manual Operacional de Educação Integral prevê que as escolas urbanas escolham quatro atividades, dentre os sete macrocampos oferecidos, sendo obrigatória a seleção da atividade “Orientação de Estudos e Leitura”, do macrocampo Acompanhamento Pedagógico.

Para as escolas do campo são ofertados os seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico (obrigatório); Agroecologia; Iniciação Científica; Educação em Direitos Humanos; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Esporte e Lazer; Memória e História das Comunidades Tradicionais. O Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014b) não explicita o número de atividades que podem ser selecionadas pelas escolas do campo, no entanto, de acordo com a Resolução nº 34, de 2013, que destina os recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem as atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, no § 7º, do Artigo 3º, define que as escolas rurais “deverão escolher quatro atividades dos macrocampos nele citados, sendo obrigatória a atividade Campos do Conhecimento, integrante do macrocampo Acompanhamento Pedagógico (BRASIL, 2013b)”.

Ainda de acordo com instruções presentes no Manual (BRASIL, 2014b), as atividades devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar, considerando a realidade e o contexto em que escola e estudantes estão inseridos. Nas escolas do campo, as atividades em tempo integral não podem descaracterizar sua cultura, e os eixos para as práticas pedagógicas devem ser a Terra, a Cultura e o Trabalho.

Na sequência, apresentamos as atividades que compõem cada macrocampo proposto para a seleção pelas escolas:

**Quadro 2: Macrocampos e atividades ofertados para as Escolas Urbanas em 2014**

Macrocampos	Atividades			
<b>Acompanhamento Pedagógico</b>	Orientação de Estudos e Leitura*			
<b>Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica</b>	Ambiente de Redes Sociais	Fotografia	Histórias em Quadrinhos	Jornal Escolar
	Rádio Escolar	Robótica Educacional	Tecnologias Educacionais	Vídeo
<b>Cultura Artes e Educação Patrimonial</b>	Artesanato Popular	Banda	Canto Coral	Capoeira
	Cineclube	Danças	Desenho	Educação Patrimonial
	Escultura/Cerâmica	Grafite	Hip-Hop	Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas
	Iniciação Musical por meio de Flauta Doce	Leitura e Produção Textual	Leitura: Organização de Clubes de Leitura	Mosaico
	Percussão	Pintura	Práticas Circenses	Sala Temática para o Estudo de Línguas Estrangeiras
	Teatro			
<b>Educação em Direitos Humanos</b>	Arte Audiovisual e Corporal	Arte Corporal e Som	Arte Corporal e Jogos	Arte Gráfica e Literatura
<b>Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal)</b>	Horta Escolar e/ou Comunitária	Jardinagem Escolar	Economia Solidária e Criativa /Educação Econômica(Educação Financeira e Fiscal)	
<b>Esporte e Lazer</b>	Atletismo	Badminton	Basquete de Rua	Basquete
	Corrida de Orientação	Esporte na Escola/ Atletismo e suas múltiplas Vivências Esportivas	Futebol	Futsal
	Ginástica Rítmica	Handebol	Judô	Karatê
	Luta Olímpica	Natação Recreação e Lazer/Brinquedoteca	Taekwondo	Tênis de Campo
	Tênis de Mesa	Voleibol	Vôlei de Praia	Xadrez Tradicional
	Xadrez Virtual	Yoga/Meditação		
<b>Educação em Direitos Humanos</b>	Educação em Direitos Humanos			
<b>Promoção da Saúde</b>	Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos à Saúde			

Fonte: Elaborado pela autora

\* A atividade Orientação de Estudos e Leitura, do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico contemplará as diferentes áreas do conhecimento envolvendo atividades de alfabetização e letramento, matemática, história, ciências, geografia, línguas estrangeiras e outras. A atividade tem por objetivo a articulação entre o currículo e as atividades pedagógicas propostas pelo PME. O Manual (BRASIL, 2014b) propõe que seja realizada diariamente, com duração de uma hora a uma hora e meia.

\*\* O Manual Operacional indica turmas de 15 estudantes para a atividade Orientação de Estudos e Leitura e 30 estudantes para as demais atividades.

### Quadro 3: Macrocampos e Atividades ofertados para as Escolas do Campo em 2014

Macrocampos	Atividades			
<b>Acompanhamento Pedagógico</b>	Campos do Conhecimento*			
<b>Agroecologia</b>	Canteiros Sustentáveis	COM-VIDA	Conservação do Solo e Composteira (ou Minhocário)	Cuidado com Animais
	Uso Eficiente de Água e Energia			
<b>Iniciação Científica</b>	Iniciação Científica			
<b>Cultura Artes e Educação Patrimonial</b>	Brinquedos e Artesanato Regional	Canto Coral	Capoeira	Cineclube
	Contos	Danças	Desenho	Escultura/Cerâmica
	Etnojogos	Literatura de Cordel	Mosaico	Música
	Percussão	Pintura	Práticas Circenses	Teatro
<b>Educação em Direitos Humanos</b>	Arte Audiovisual e Corporal	Arte Corporal e Som	Arte Corporal e Jogos	Arte Gráfica e Literatura
	Arte Gráfica e Mídias			
<b>Esporte e Lazer</b>	Atletismo; Basquete; Futebol; Futsal; Handebol; Tênis de Mesa; Voleibol; Xadrez Tradicional; Esporte na Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas	Ciclismo	Corrida de Orientação	Etnojogos
	Judô	Recreação e Lazer/Brinquedoteca		
<b>Memória e História das Comunidades Tradicionais</b>	Brinquedos e Artesanato Regional	Canto Coral	Capoeira	Cineclube
	Contos	Danças	Desenho;	Escultura/Cerâmica
	Etnojogos	Literatura de Cordel	Mosaico	Percussão
	Pintura	Práticas Circenses	Teatro	

Fonte: Elaborado pela autora

\*A atividade Campos do Conhecimento é voltada para a ampliação das oportunidades de aprendizado dos estudantes vinculados ao Programa Mais Educação e deve abordar todas as áreas do conhecimento: Ciências Humanas; Ciências e Saúde; Etnolinguagem; Leitura e Produção Textual e Matemática (BRASIL, 2014b).

\*\* O Manual Operacional indica turmas de 15 estudantes para a atividade Campos do Conhecimento e 30 estudantes para as demais atividades.

Embora os documentos orientadores não explicitem diretamente uma proposta de currículo para a educação em tempo integral, os cadernos pedagógicos que orientam a implementação do Programa Mais Educação trazem elementos e indicativos para uma proposta.

A cartilha Caminhos para a Elaboração de uma Proposta de Educação Integral (BRASIL, 2011) aponta a necessidade de envolver temas transversais como Sustentabilidade Ambiental, os Direitos Humanos e a valorização das diferenças no currículo escolar.

Como o currículo não se refere apenas à seleção de conhecimentos e conteúdos, mas também aos métodos propostos para a socialização, a cartilha propõe ainda que os conhecimentos sejam trabalhados de modo contextualizado e interdisciplinar, a partir de problemas sociais e por meio da metodologia de projetos. Entretanto, a Cartilha limita-se a uma abordagem superficial dos conceitos que utiliza para legitimar sua proposta, sem trazer indicativos mais concretos sobre que concepção de interdisciplinaridade e metodologia de projetos pretende induzir.

Dentre o arcabouço teórico-metodológico que constitui a proposta do Programa Mais Educação, também figura o Caderno Série Mais Educação – Rede de Saberes: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral (BRASIL, 2009c), que aborda, de modo mais específico, embora não direto, o modo de organizar os diferentes saberes na proposta pedagógica da escola em tempo integral e que traz contribuições relevantes para pensar o modo de organizar o currículo.

O caderno propõe um modelo aberto e flexível para que cada escola desenvolva sua proposta pedagógica conforme suas necessidades e potencialidades.

A proposta busca resgatar o papel da comunidade na responsabilidade sobre o projeto educacional, que tem historicamente se pautado num modelo de isolamento com relação à comunidade e à vida social, abordando a necessidade de desenvolver ações compartilhadas, numa relação de diálogo entre comunidade e escola e seus respectivos saberes.

Para efetivar esta perspectiva, o caderno sugere uma organização em forma de Mandala<sup>21</sup>, aberta e flexível, que constitui o projeto político-pedagógico da escola partindo do princípio de garantia do diálogo mútuo entre a escola e a comunidade e entre conhecimentos escolares e os saberes locais.

À medida que avançarmos no diálogo entre escolas e comunidades, conseguiremos formular um pensamento síntese, capaz de fazer desaparecer a distinção hierárquica entre o conhecimento científico e o cotidiano, impulsionando-nos para uma prática reflexiva ou para uma filosofia da prática (BRASIL, 2009c, p.28).

O caderno traz ainda uma definição da natureza dos saberes que compõem a Mandala, diferenciando dois grandes grupos de saberes que circulam entre escola e comunidade: os saberes científicos ou acadêmicos, que costumam ser lineares e cumulativos, desenvolvidos em áreas específicas, distintas entre si; e os saberes em relação direta com a vida, que têm origem na experiência empírica, no fazer, que são processados de forma circular.

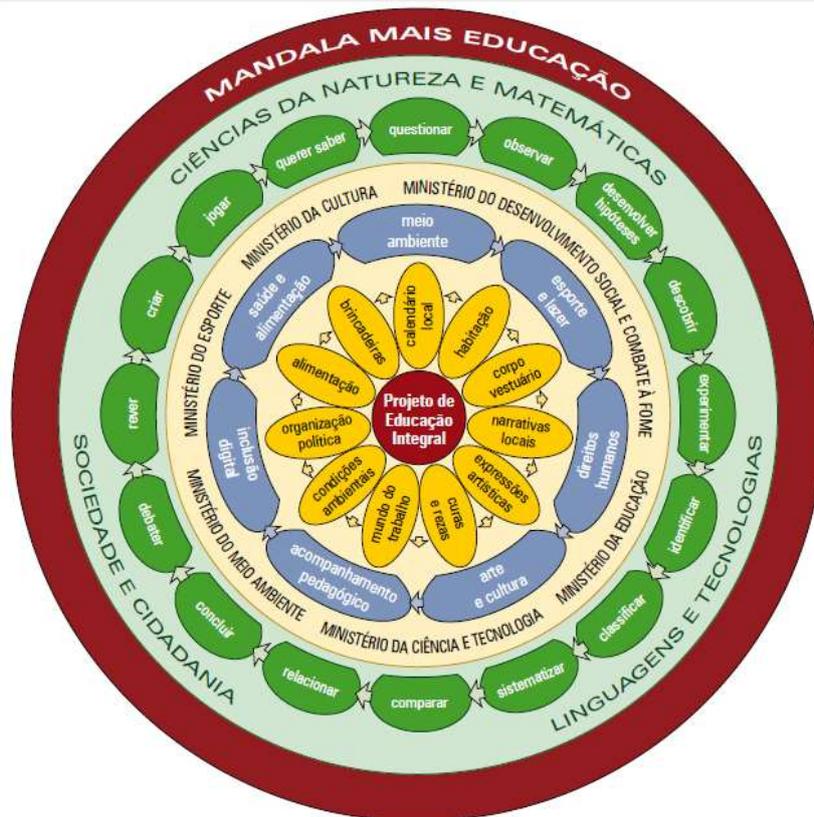
Neste sentido, o texto sugere a construção de Mandalas adequadas à realidade de cada contexto em que se pretende desenvolver um projeto de educação integral. O modelo de Mandala é composto pelas seguintes dimensões: o objetivo da escola; os saberes comunitários selecionados pela instituição; a identificação dos macrocampos, selecionados a partir dos saberes locais que representam os interesses e os modos de vida da comunidade; os ministérios parceiros que podem integrar as ações educativas com seus programas; as habilidades que serão desenvolvidas e, por último, os saberes escolares integram o círculo seguinte.

De acordo com o caderno, os saberes escolares referem-se “às propriedades e estratégias do fazer e do pensar, aos procedimentos passíveis de produzir uma práxis diferenciada para estudantes em formação” (BRASIL, 2009c, p. 43) e se articulam aos saberes comunitários, que representam o “universo cultural local”.

---

<sup>21</sup> A Mandala de Saberes apresentada pelo Programa Mais Educação como uma estratégia para viabilizar o diálogo entre diferentes saberes, nasceu no Rio de Janeiro, em uma experiência de educação integral realizada na Casa das Artes, com o apoio do MEC. No entanto, a origem da Mandala é remota, e vem desde as culturas primitivas (civilizações distintas como a egípcia, grega, hindu, chinesa, islâmica, tibetana, azteca, européia e aborígine de vários continentes) e persiste nas culturas modernas e contemporâneas. A Mandala simboliza totalidade, possibilitando as relações simultâneas e efetivas entre diferentes âmbitos (BRASIL, 2009c).

**Figura 1: Mandala do Programa Mais Educação**



Fonte: Caderno Rede de Saberes – Pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral (BRASIL, 2009c, p. 35).

Os saberes comunitários são representados por onze áreas: “Habitação, Corpo/Vestuário, Alimentação, Brincadeiras, Organização Política, Condições Ambientais, Mundo do Trabalho, Curas e Rezas, Expressões Artísticas, Narrativas Locais, Calendário Local (BRASIL, 2009c, p. 37-40)”. Essas áreas se pretendem flexíveis, de modo que as escolas podem selecionar outros conhecimentos para compor os saberes locais.

A relação entre os saberes escolares e os saberes comunitários deve ser direcionada ao desenvolvimento do espírito de pesquisa na formação dos estudantes, conforme aponta o caderno. Nesta direção, os saberes escolares são compreendidos para além dos conteúdos de cada disciplina escolar, “são também as habilidades, procedimentos e práticas que nos tornam sujeitos formuladores de conhecimentos” (BRASIL, 2009c, p. 43).

A figura abaixo relaciona as habilidades e procedimentos propostos para o desenvolvimento dos saberes escolares:

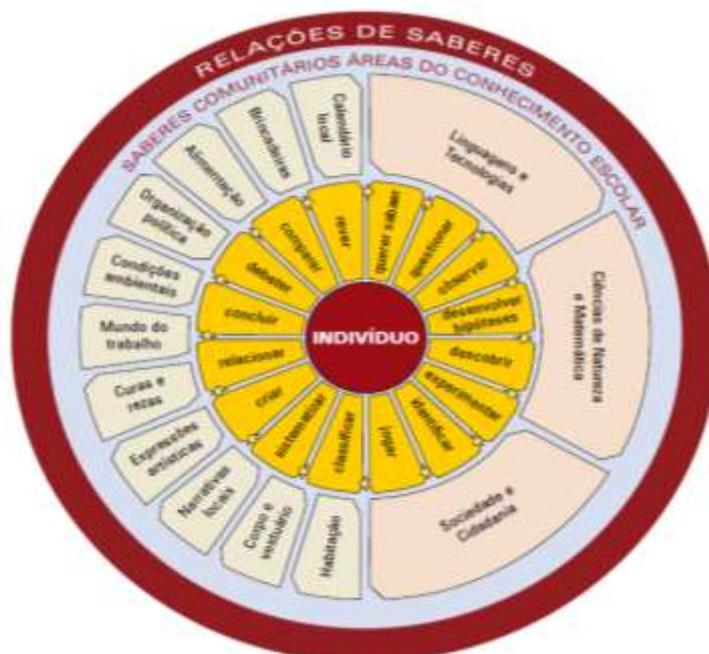
**Figura 2: Habilidades e Procedimentos**

- A curiosidade: querer saber, querer conhecer;
- O questionamento: não aceitar, buscar confirmar;
- A observação: estudar algo com atenção;
- O desenvolvimento de hipóteses: estimar;
- A descoberta: revelar, dar a conhecer algo;
- A experimentação: tentar, praticar, verificar;
- O desafio: o jogo como pesquisa;
- A identificação: reconhecer o caráter de algo;
- A classificação: distribuir em classes, determinar categorias;
- A sistematização: criar ou identificar relações entre partes e objetos;
- A comparação: estabelecer confronto entre partes e objetos;
- As relações: estabelecer identidades e diferenças entre partes e objetos;
- As conclusões: realizar sínteses;
- O debate: confrontar pontos de vista;
- A revisão: ver de novo, com a capacidade de alterar o ponto de vista original;
- O criar: dar forma, produzir, imaginar, suscitar;
- Jogar: colocar-se em risco, aceitar combinações não programáveis, experimentar;
- A curiosidade: voltar a se perguntar.

Fonte: Caderno Rede de Saberes – Pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral (BRASIL, 2009c, p. 44).

Deste modo, apresenta-se de modo separado, para fins ilustrativos, a relação de saberes que compõe a Mandala.

**Figura 3: Relações de saberes**



Fonte: Caderno Rede de Saberes – Pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral (BRASIL, 2009c, p. 47).

Os saberes comunitários e escolares, as habilidades e procedimentos que se pretende desenvolver com os estudantes articulam-se por sua vez às áreas do conhecimento, fundamentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio (BRASIL, 1997), sendo elas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que reúne a Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes, Informática, Educação Física e Literatura; Ciências da Natureza e Matemáticas, comportando a Matemática e as Ciências e Sociedade e Cidadania, onde se debatem Filosofia, Ciências Humanas, História e Geografia.

Gabriel e Cavaliere (2012) apontam que a proposta de organização do projeto político-pedagógico pelo modelo de Mandala, explicita de modo indireto uma perspectiva de currículo integrado, conforme apontado no primeiro capítulo, expresso na proposta de organização das atividades no currículo da escola supondo uma integração entre os diversos saberes que a compõem.

No entanto, as autoras tecem uma crítica acerca da proposta de organização do currículo em forma de Mandala, diante do não enfrentamento das implicações decorrentes da hierarquização dos conhecimentos que se articulam na proposta.

De acordo com Gabriel e Cavaliere (2012), na medida em que o caderno Rede de Saberes propõe um ordenamento dos saberes comunitários buscando aproximá-los do formato dos saberes escolares, além de propor a relação com as áreas do conhecimento fundamentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), conduzem à aceitação, legitimação e naturalização da seleção e abordagem dos conteúdos escolares a partir de uma matriz curricular existente, sem grandes rompimentos. “As 11 áreas distintas em torno da qual organizam-se os saberes comunitários expressam esse movimento, oferecendo indícios que ratificam a força e a necessidade de alguma forma de ‘ordenação’ dos conteúdos quando nos aproximamos do universo escolar (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 291)”.

Verificamos, ainda, a ausência de um maior enfrentamento da perspectiva disciplinar de organização do currículo, conforme evidenciam Gabriel e Cavaliere (2012), o que reitera a perspectiva alegórica elaborada em torno da Mandala como uma forma de inovar a organização dos conhecimentos da escola em tempo integral sem maiores implicações no aprofundamento teórico de conceitos como interdisciplinaridade, temas transversais, currículo integrado, metodologia de projetos, que permeiam as discussões em torno da organização do currículo nas escolas.

Configura-se, portanto, uma proposta de organização do currículo da escola em tempo integral fundada na ampliação das possibilidades formativas por meio de atividades diversificadas relacionadas a temáticas atuais, prevendo a articulação entre os diversos saberes (escolares e locais), de modo a romper com os padrões homogêneos e hegemônicos que caracterizam o currículo escolar clássico.

No entanto, salientamos a perspectiva de Apple (2006) e Goodson (1999), que apontam para o caráter conservador que muitas propostas escondem por trás de discursos inovadores.

Goodson (1999) aborda o modo como movimentos progressistas em prol da democratização da educação são contrapostos por jogos de forças, em que se consegue retomar os rumos da tendência educacional conservadora, promovendo uma reforma curricular nacional e aos poucos enfraquecendo as experiências de inovação curricular, que se tornam fragmentadas e isoladas.

Neste sentido, a crise de posicionamento diante das transformações aceleradas da sociedade atual e da suposta passagem da modernidade para a pós-modernidade, faz com que os ideais e discursos pseudo-progressistas acabem reproduzindo modelos conservadores, por meio do reposicionamento decorrente das forças hegemônicas que se articulam nos processos de mudança curricular.

Entendemos que neste movimento de construção e reconstrução do currículo, discursos como: ampliação do tempo, integração curricular, inter e transdisciplinaridade, diversidade, articulação de saberes escolares e saberes populares ou locais, remetem a discursos que se pretendem favoráveis à melhoria da qualidade da educação escolar pública, mas que na prática contribuem para o recuo da escola de sua função específica e formativa.

#### **2.4 A cultura hegemônica e a interculturalidade como elementos para pensar o currículo da escola em tempo integral**

Reconhecendo que as relações de poder permeiam a seleção, organização e desenvolvimento do currículo escolar, faz-se necessário questionar o papel do currículo na reprodução do modelo social vigente, enquanto construção social, histórica e política que é produzido no movimento dialético das múltiplas relações sociais e ao mesmo tempo participa da produção das mesmas.

A escola contribui por meio do seu currículo, como já denunciavam as teorias crítico-reprodutivistas<sup>22</sup>, para a manutenção do metabolismo social vigente, legitimando e reproduzindo, por meio de mecanismos complexos, o fracasso e a exclusão, especialmente das classes populares.

Neste horizonte, o currículo comum, contido nas prescrições da política curricular, define os conteúdos e aprendizagens básicas consideradas fundamentais para todos os estudantes em cada etapa ou nível de escolarização e em uma determinada sociedade e momento histórico.

Embora carregue uma perspectiva homogeneizadora, a definição de uma base curricular comum a todos é pertinente na medida em que, ao delimitar os conteúdos obrigatórios para cada etapa da escolarização, define-se um projeto de escola comum, que pretende ofertar uma experiência cultural a todos, independente de origem e condição social.

Entretanto, a seleção de um currículo em um sistema educacional é permeada por uma série de contradições, diante da complexidade que emerge na busca por um “denominador comum” (SACRISTÁN, 2000) para a cultura em uma sociedade profundamente diversa e desigual em termos culturais, sociais, políticos, econômicos, etc.

Deste modo, ao definir um currículo comum, pautado, conforme destaca Sacristán (2000), Sacristán e Gómez (2007) e Apple (2006), em padrões homogêneos, a escola impõe e legitima uma cultura que não é familiar a todos os grupos sociais, gerando resistências, dificuldades e fracasso. Destarte, uma formação geral, comum nem sempre está diretamente imbricada na função democratizadora das escolas.

Ressaltamos que o currículo não é expressão de harmonia, equilíbrio e passividade, uma vez que se configura em cada contexto, a partir das relações entre os diversos grupos sociais e as diferentes culturas que o compõem, constituindo um espaço de luta pela significação de valores, interesses e culturas diferentes e por vezes antagônicas.

Para Silva (2010) o currículo é um território contestado, pois existe mais de uma cultura ou mais de um repertório de sentidos e significados, que, mesmo que sejam

---

<sup>22</sup> Grupo de teorias que compreendem a escola em sua relação com a sociedade, enquadrando a educação em sua função de reprodutora da sociedade em que se insere. São exemplos dessas teorias: A Teoria do Sistema Enquanto Violência Simbólica, de Bourdieu e Passeron (1975), A teoria da Escola Dualista, de Baudelot e Establet (1971), e a Teoria da Escola Enquanto Aparelho Ideológico do Estado, de Althusser (1985) (SAVIANI, 2008).

aceitos, não são sempre considerados válidos como fontes para os conteúdos ou como cultura de pertencimento legítima.

A escola é espaço em que se entrecruzam elementos da cultura e dos saberes produzidos na experiência vivida, marcados pela ausência de sistematização. Os educandos trazem à sala de aula produtos da cultura de massas e saberes e elementos culturais populares que circulam na comunidade e nos grupos de convívio.

Assim, a relação entre currículo e educação não se reduz a mera transmissão de cultura, uma vez que o currículo expressa uma seleção restrita de elementos que constituem a experiência e a cultura humana.

Historicamente, a distinção entre o conhecimento válido e não válido tem produzido muitas exclusões de áreas consideráveis da cultura, em nome da definição de uma cultura geral (LOPES; MACEDO, 2011).

Nesta perspectiva, o Texto Referência para o Debate Nacional propõe o rompimento com a cultura hegemônica na organização curricular da escola, por meio da representação de interesses de grupos minoritários e da integração entre escola e comunidade e os sujeitos e saberes que nela circulam, numa relação dialógica, contribuindo para a formação integral dos estudantes.

A relação escola e comunidade pode ser marcada pela experiência de diálogo, de trocas, de construção de saberes e pela possibilidade de, juntas, constituírem-se em uma comunidade de aprendizagem, de modo que a interação entre as pessoas que atuam na escola e as que vivem na comunidade pode auxiliar a superação de preconceitos, muitos deles calcados em estereótipos de classe, raça/etnia, gênero, orientação sexual, geração, dentre outros (BRASIL, 2009a, p. 33).

O Programa propõe uma perspectiva de currículo intercultural<sup>23</sup>, primando pela valorização e pelo respeito à diversidade de identidades culturais e sociais, compreendendo os educandos como sujeitos reais, inseridos em contextos marcados por singularidades e desigualdades. Reafirma o rompimento com a hierarquização de valores e saberes de determinados grupos em detrimento a outros por meio do diálogo e das relações de troca.

Gabriel e Cavaliere (2012) identificam um hibridismo teórico no processo de ressignificação da proposta do Programa, em que as questões da diversidade e da

---

<sup>23</sup> Na perspectiva do Programa Mais Educação o termo intercultural representa a luta contra processos de exclusão social através do reconhecimento do sentido e da identidade cultural de cada grupo e dos movimentos sociais, por meio da constituição de espaços de diálogo/conflito/negociação entre grupos diferenciados.

interculturalidade se intercalam com a configuração curricular da escola, sem maiores questionamentos sobre a cultura já instituída. As autoras ressaltam ainda a relação próxima e coincidente dada aos termos integração e interculturalidade.

No documento analisado<sup>24</sup>, é possível perceber, em muitas passagens, a necessidade de romper com uma tradição de escola monocultural, representativa das demandas e interesses de grupos particulares. No entanto, a justificativa dessa ruptura é feita de forma a associar interculturalidade a uma concepção estereotipada de escola, fazendo com que essa mudança seja definida como algo que deve ocorrer para além da cultura escolar. Essa articulação de sentidos tende a esvaziar o potencial crítico e transformador dessa mudança, na medida em que não enfrenta teoricamente as relações de poder específicas a essa instituição (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 290).

Silva (2013) elabora uma crítica à proposta do Programa Mais Educação e à forma de conceber o currículo, apontando a relação da proposta com os Estudos Culturais<sup>25</sup>, que abordam os problemas, as diferenças e desigualdades a partir do viés da diversidade e das inter-relações entre as diferentes culturas.

Para ele, os documentos norteadores do Programa Mais Educação vinculam o currículo intercultural e a escola como espaço de afirmação das diferenças, sem, no entanto, instrumentalizar as novas gerações para o questionamento e análise crítica das mesmas, naturalizando as relações desiguais próprias da forma de organização da nossa sociedade.

Deste modo, a proposta de currículo direcionado para as questões da diversidade e da interculturalidade, associado aos campos teóricos acionados para a elaboração dos textos norteadores do Programa Mais Educação indicam uma relação da proposta com as teorias curriculares pós-críticas.

Tal perspectiva é marcada pelo questionamento da compreensão moderna da ciência e contesta as pretensões totalizantes das grandes narrativas modernas, criticando o sujeito centrado, unitário e autônomo apontado nas teorias críticas, que pautam a análise do currículo nas relações de classe e poder, questionando a sustentação do conceito de emancipação social (SILVA, 2010).

---

<sup>24</sup> Caderno Redes de Saberes Mais Educação: Pressupostos Projetos Pedagógicos de Educação Integral (BRASIL, 2009c).

<sup>25</sup> De acordo com Silva (2013), o Programa busca inspiração nos estudos culturais, com base em antropólogos e pesquisadores contemporâneos como Nestor Cancline, Clifford Geertz, Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Boaventura de Souza Santos, Umberto Eco, Vera Maria Candau, e Paulo Roberto Padilha.

Diante do caráter híbrido apontado por Macedo (2012), que se configura na organização das propostas curriculares oficiais, mesclando o campo teórico crítico, pós-crítico e pós-estruturalista, em que a centralidade do conhecimento e do ensino no currículo se choca com os discursos identitários com ênfase na diversidade cultural, evidenciamos a necessidade de ampliar essa discussão, tomando por base as relações entre ciência, trabalho e cultura na construção de uma proposta de currículo para a escola em tempo integral.

Para Lopes e Macedo (2002a), as teorias pós-críticas valorizam as múltiplas identidades, a diversidade e os discursos que emergem nas relações sociais e de poder, o que se configura em uma perspectiva fortemente relativista, predominante no campo atual das teorias curriculares.

Tais teorias também se fundamentam na negação da totalidade, afirmando o princípio de fragmentação da realidade, da qual decorre, para Duarte (2008) o relativismo presente nas pedagogias contemporâneas.

Em primeiro lugar trata-se de um relativismo epistemológico: o conhecimento seria sempre dependente do ponto de referência espacial e temporal a partir do qual o sujeito procura compreender os fenômenos naturais e sociais. Se o ato de conhecer depende inteiramente das particularidades do ponto de referência no qual se situa o sujeito cognoscente e se é impossível situar-se para além dessas particularidades, então estariam inevitavelmente comprometidas a universalidade e a objetividade do conhecimento. Em segundo lugar trata-se de um relativismo cultural. O mundo humano seria constituído por uma infinidade de culturas, cada qual com seus valores, suas práticas, suas crenças e concepções sobre a natureza, a sociedade e a vida. Segundo essa perspectiva do relativismo cultural, nenhum conhecimento pode ser considerado certo ou errado em si mesmo, estando seu julgamento sempre dependente da análise de suas funções e seus significados no interior de uma determinada cultura (DUARTE, 2008, p. 02).

Neste viés, o conceito de cultura se apresenta fragmentado, multifacetado, centrado na subjetividade do sujeito, reconhecendo a existência de várias culturas e negando a possibilidade de uma cultura unitária.

Para Duarte (2008), as pedagogias hegemônicas<sup>26</sup> não pressupõem em seus princípios a superação da sociedade capitalista, pautando-se em uma concepção

---

<sup>26</sup> Duarte (2008) classifica o multiculturalismo, a pedagogia das competências e a pedagogia dos projetos no âmbito das pedagogias relativistas, hegemônicas no atual campo teórico.

idealista<sup>27</sup> das relações entre educação e sociedade, defendendo a possibilidade de resolução dos problemas sociais sem a necessidade de superar a forma de organização social vigente.

Ressalta que o que as define é a negação das formas clássicas de educação escolar, uma forte desconfiança diante da escola, seus métodos, práticas e dos conteúdos.

Essa perspectiva traz implicações para a configuração do currículo na contemporaneidade, resultando na fragmentação, no esvaziamento e no que Duarte (2008) caracteriza como “esfacelamento”. Para ele, o relativismo epistemológico e cultural enfraquece as referências para a definição do que a escola deve ensinar, ou seja, qual é a sua função.

Concebendo a cultura a partir de uma abordagem histórica e dialética, como uma construção humana e ontológica, Duarte (2008) entende que a escola pública deve universalizar aquilo que há de mais rico na ciência e na arte para as classes trabalhadoras, com vistas a possibilitar a elas o acesso à cultura que a classe que a subjuga e domina.

Trata-se aqui da relação entre os seres humanos e a totalidade da cultura humana, ou seja, da construção de uma cultura humana universal. Se a humanização é resultante da construção social dessa cultura, entendida como o processo histórico de objetivação do gênero humano e da apropriação das obras e fenômenos culturais pelos indivíduos, então a emancipação da humanidade deverá ocorrer como transformação da apropriação dessa cultura e, por consequência, transformação também da objetivação tanto do gênero humano quanto de cada indivíduo (DUARTE, 2008, p. 04).

Saviani (2003), ao compreender o ser humano enquanto ser social, que se diferencia dos demais seres por sua capacidade de atuar sobre a realidade natural, de modo intencional, também compreende que a função da educação é possibilitar que o indivíduo se humanize, através da apropriação dos elementos sociais e culturais historicamente produzidos por meio do trabalho.

Para ele,

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida sobre a base da natureza bio-física. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em

---

<sup>27</sup> Idealismo na perspectiva de Duarte (2008) ao caracterizar as pedagogias hegemônicas, refere-se ao princípio segundo o qual os problemas sociais são resultado de mentalidades errôneas e, portanto, poderiam ser superados pela difusão de novas ideias entre os indivíduos.

cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2003, p. 17).

Nesta mesma perspectiva, Duarte (2008) retoma a necessidade de manter o caráter universal do currículo e dos conhecimentos para a promoção de uma educação transformadora. Para ele, o conhecimento científico apresentaria um valor universal, mesmo sendo produzido no seio das forças produtivas e de um estado a serviço do capital.

Lopes (1999), por sua vez, destaca a necessidade de compreender a cultura a partir de um enfoque descontínuo e pluralista, reconhecendo a diversidade cultural, em função das diversas classes sociais.

De acordo com a autora, numa perspectiva materialista, a cultura compreende a produção humana simbólica construída como processo de produção de símbolos, representações, significados e práticas.

Em uma sociedade marcada pela divisão de classes e por relações de exploração, a divisão social do trabalho engendra a divisão social da cultura, gerando a estratificação das diferentes culturas em função da origem de classe. Surgem os rótulos culturais: cultura popular, cultura erudita, cultura de massas (LOPES, 1999). Simultaneamente a isso, ocorre um processo de homogeneização, por meio da negação do caráter plural e multifacetado da cultura, com vistas a mascarar a divisão social.

Para Lopes (1999), não há uma definição clara dos elementos culturais pertencentes às diferentes classes populares. Neste sentido, a cultura popular é constituída por um conjunto de elementos de origens diversas.

Neste sentido, é necessário estar atento para não interpretar as divisões sociais da cultura como campos estanques. É possível constatar produtos culturais tipicamente populares configurando-se objeto de cultura intelectual, assim como produções eruditas sendo apropriadas pela cultura popular. No entanto, isso não impede a identificação das produções culturais que são valorizadas como saberes eruditos e populares nos diferentes momentos históricos.

Para Lopes (1999), da mesma forma que devemos questionar a ideologia associada à cultura erudita, devemos abandonar posturas populistas que não criticam o senso comum e os processos ideológicos que permeiam a cultura de massas e as culturas dominadas. Visto que ambas agregam elementos de conformismo e resistência.

A cultura erudita carrega possibilidades de auxiliar num propósito contra hegemônico, questionador da ideologia dominante. É necessário, no entanto, considerar

o caráter ideológico, não neutro dos saberes, garantindo o diálogo com os saberes populares e os saberes cotidianos.

Esta perspectiva não exige a escola de questionar como os elementos culturais selecionados constituem-se universais, de modo a romper com a reprodução de uma cultura dominante que não está a serviço da emancipação, mas sim da constituição de um senso comum que reproduz as relações sociais e culturais desiguais.

Para Forquin,

Toda reflexão sobre a educação e a cultura pode assim partir da ideia segundo a qual o que justifica fundamentalmente, e sempre, o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura, isto é, não como soma bruta (e aliás, inimputável) de tudo o que pode ser realmente vivido, pensado, produzido pelos homens desde o começo dos tempos, mas como aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência ‘pública’, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis (1993, p. 13-14).

Considerando a escola como espaço central para o acesso das classes populares à cultura universal historicamente produzida, não estaria a escola renovando processos de negação deste acesso na proposta de educação em tempo integral intercultural que se delinea a partir do Programa? Supondo que o currículo da escola em tempo integral, com suas atividades curriculares e extracurriculares, se fundisse em uma proposta curricular com ênfase nos conhecimentos clássicos/sistematizados, não estaria, por vez, esta escola impondo um currículo homogêneo e monista, e ainda fadada a um processo de hiperescolarização?

Buscando responder essas contradições, nos pautamos novamente em Duarte (2008) que nega a noção de que a cultura burguesa é alheia à cultura da classe trabalhadora e que “impor” essa cultura à classe trabalhadora seria uma forma de descaracterizar a cultura e a consciência desse grupo.

Em termos do debate sobre o etnocentrismo e o relativismo cultural, defendo, portanto, que é um equívoco considerar-se etnocêntrica a transmissão universalizada da ciência e da arte pela escola e que é também um equívoco considerar-se que o relativismo cultural favoreça o livre desenvolvimento dos indivíduos. Não se trata de propor uma volta ao Iluminismo assim como não se trata de uma aceitação ingênua da forma capitalista de acumulação da riqueza e sua correspondente concepção de progresso social. Para escapar à armadilha contida na opção entre etnocentrismo e relativismo cultural é preciso

adotar-se a perspectiva da superação do capitalismo e, no campo educacional, é preciso enfrentar alguns desafios (DUARTE, 2008, p.07-08).

Dentre estes desafios, estão: a necessidade de analisar dialeticamente a natureza da produção do conhecimento e a sua validade universal; de compreender o caráter processual da objetividade dos conhecimentos e a compreensão do caráter abstrato dos conhecimentos como uma característica básica para a mediação do processo de apropriação do concreto pelo pensamento.

Saviani, nesta mesma direção, orienta que:

Cabe, pois, não perder de vista o caráter derivado da cultura erudita por referência à cultura popular, cuja primazia não é destronada. Sendo uma determinação que se acrescenta, a restrição do acesso à cultura erudita, conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e os domina (SAVIANI, 2003, p. 27).

Portanto, reiteramos o papel da escola como instituição cuja especificidade é socializar e transformar os conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos e símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada ser social.

Estabelecendo uma tentativa de conciliar o debate crítico a respeito do currículo, entre a pluralidade cultural e a especificidade da escola na socialização da cultura historicamente elaborada, buscamos na discussão de Forquin (1993) sobre cultura, relativismo e universalismo, trazer elementos sobre um currículo que cumpra a função social e democrática da escola sem excluir as classes populares do acesso ao saber sistematizado.

Com relação à perspectiva intercultural assumida pela proposta do Programa Mais Educação, a discussão alçada por Forquin (1993) se aproxima dos pressupostos defendidos por Duarte (2008), contribuindo para buscar um consenso para a questão cultural no currículo da escola em tempo integral.

Forquin (1993) aborda o debate sobre a pluralidade cultural, estabelecendo uma relação entre uma concepção pluralista e uma concepção unitária. Ele identifica a divisão entre concepções multiculturalistas unitaristas e separatistas. As primeiras implicam na oferta de um currículo fundado na pluralidade cultural e as segundas

implicam na elaboração de currículos diferenciados para diferentes critérios de pertencimento cultural.

De acordo com Forquin (1993), as concepções separatistas promovem a compartimentalização e segregação cultural, enquanto que as concepções unitaristas exigem a interação entre as diversas culturas, ao propor a abordagem dos conteúdos a partir da pluralidade cultural.

Para o autor,

[...] num caso trata-se de multiculturalismo de justaposição, de compartimentação, até mesmo segregação ou de auto-segregação, que carrega em si a ameaça da explosão social. No outro caso, o multiculturalismo significa a abertura, troca, intercomunicação, com as promessas que isto constitui para cada um, de enriquecimento pessoal e de alargamento dos espaços de liberdade, mas também de riscos de desenraizamento, de dispersão e de desagregação da identidade (FORQUIN, 1993, p. 139).

O estudioso identifica o interculturalismo na perspectiva multicultural unitarista, pois a coexistência e interação de identidades culturais distintas promove o enriquecimento do currículo, contrapondo-o à proposta multiculturalista separatista, que acaba por contribuir para reforçar os preconceitos e a discriminação em relação às minorias culturais na medida em que propõe o isolamento e a segregação cultural.

Na perspectiva do reportado autor, o desenvolvimento de uma perspectiva multicultural pressupõe o tensionamento e a conciliação entre o universalismo e o relativismo, princípios aparentemente contraditórios, mas que se complementam na configuração curricular.

No contexto desse debate, a questão do multiculturalismo traz a tona o desafio de levar em conta o pluralismo das culturas, conciliando “o universalismo inerente ao pensamento científico e o relativismo ensinado pelas ciências humanas, atentas à pluralidade dos modos de vida, dos conhecimentos especulativos do mundo e das sensibilidades culturais” (FORQUIN, 2000, p. 49).

Nessa perspectiva, os dois princípios de interpretação - universalismo e relativismo – ou os dois conceitos, educação e cultura - não são antagônicos, mas sim dois pilares que se complementam e são fundamentais para uma proposta curricular. Esse panorama intensifica mais a disputa em torno do que ensinar e de como representar as diferentes culturas no currículo.

Nesta perspectiva, defende que

O respeito às culturas, bem como às pessoas e a preocupação de eficácia pedagógica levam assim a transcender o relativismo. Por isso, chega-se à idéia aparentemente paradoxal de que o único fundamento possível de um multiculturalismo aberto e pedagogicamente produtivo reside no reconhecimento de uma dimensão humana normativa que transcende *a priori* às distinções e separações culturais. Se o multiculturalismo verdadeiro se desenvolve concretamente como interculturalismo, isto exige, por sua vez um fundamento transcultural. Não significa com isso retornar, contudo, ao universalismo abstrato de uma concepção pré-sociológica da cultura e da educação? Pode-se responder que o relativismo não pode mais ser da mesma natureza que um universalismo ‘imediató’. Eu só posso respeitar a alteridade do outro se eu reconheço esta alteridade como uma outra modalidade possível do humano. Mas ainda é necessário, reciprocamente, que eu reconheça a alteridade como sendo uma dimensão constitutiva de mim mesmo (FORQUIN, 1993, p. 141).

Para Forquin (1993), a perspectiva intercultural apresenta caráter relativista, contestando o etnocentrismo e o imperialismo cultural característico dos currículos clássicos, entretanto, a educação precisa assumir um caráter universalista ao tratar dos saberes escolares, que por sua generalidade, representam o caráter fundamental da cultura escolar.

Concebe, portanto, a cultura escolar partir do viés da universalidade.

A cultura escolar é uma cultura geral, [...] no sentido de ser responsável pelo acesso a conhecimentos e competências estruturalmente fundamentados, isto é, capazes de servir de base ou de fundamento, a todos os tipos de aquisições cognitivas “cumulativas”. [...] Podemos ver, então, na generalidade, o caráter fundamental da cultura escolar, a razão primeira de seu universalismo (FORQUIN, 2000, p.58).

Neste sentido, defende que a seleção dos saberes escolares em um contexto multiculturalista não se limita ao pertencimento cultural dos estudantes, mas sim a partir do que há de universal nas manifestações culturais, de modo a “apreciar o que é particular a partir de parâmetros do que é universal (FORQUIN, 2000)”.

No contexto das sociedades multiculturais, há aí uma doutrina possível para a concepção do currículo. A escola não pode ignorar os aspectos “contextuais” da cultura (o fato de que o ensino dirige-se a tal público, em tal país, em tal época), mas ela deve sempre também se esforçar para pôr ênfase no que há de mais geral, de mais constante, de mais incontestável e, por isso mesmo, de menos “cultural”, no sentido sociológico do termo, nas manifestações da cultura humana (FORQUIN, 1993, p. 143).

Neste sentido, reconhece a importância de considerar a diversidade cultural, o caráter relativista do currículo, sem, no entanto, perder de vista a função primordial da escola, que é socializar o conhecimento universal sistematizado por parte das novas gerações.

Diante do exposto, é possível conceber uma dimensão multicultural que negue o caráter hegemônico, eurocêntrico do currículo ao evidenciar a contribuição das diferentes culturas no processo de elaboração dos conhecimentos, sem, necessariamente, negar a universalidade e a objetividade do conhecimento.

A escola pública em tempo integral precisa construir um currículo baseado nos elementos culturais necessários a uma formação com bases sólidas e à emancipação das classes populares, potencializando o tempo ampliado para, por meio da ampliação e diversificação do currículo, promover a valorização das diversas culturas, sem esvaziar o currículo da cultura erudita e elaborada e sem impor uma cultura homogênea como forma de excluir os grupos culturais minoritários.

Para tanto, faz-se necessário transformar o currículo funcionalista e pragmático, pautado no viés economicista e do mercado de trabalho, e construir um currículo que parta da diversidade local, cultural, religiosa, dos saberes populares e conduza as classes populares ao saber universal e clássico, o que remete a um currículo que expresse a unidade na diversidade.

Resta-nos analisar de que modo tal proposta tem se materializado, balizando a pesquisa de campo por alguns questionamentos centrais: Como tem se organizado o currículo na escola em tempo integral? Que conhecimentos e atividades ela tem selecionado? A preocupação com o interculturalismo estaria presente neste currículo? E com os saberes universais? A contextualização dos conhecimentos e os saberes populares têm adentrado o currículo da escola em tempo integral? Que espaço está ocupando o conhecimento sistematizado? A reorganização do currículo estaria voltada para o rompimento com a fragmentação disciplinar e com o estabelecimento de propostas curriculares interdisciplinares e integradas? Enfim, o movimento de ampliação do tempo escolar estaria possibilitando uma formação com bases sólidas ancorada na ciência, na arte ou estaria esvaziando ainda mais a escola desses conhecimentos?

### **CAPÍTULO III: O CURRÍCULO NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL EM SÃO JOÃO: O PROJETO FORMATIVO E SUAS CONFIGURAÇÕES**

Neste capítulo abordamos elementos conceituais e teóricos provenientes da pesquisa de campo desenvolvida na rede municipal de educação do município de São João, Paraná, com o objetivo de desvelar aspectos da seleção e organização do currículo nas escolas em tempo integral, além das concepções sobre a educação integral e em tempo integral presentes no âmbito prescrito dos documentos que norteiam a proposta pedagógica do município e nos discursos dos sujeitos entrevistados (docentes e gestores).

Apresentamos a trajetória histórica da implantação da educação em tempo integral na rede municipal de São João e contextualizamos de modo geral as escolas de tempo integral que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental.

Os apontamentos foram tecidos a partir de questionários (Apêndice 1) aplicados aos gestores das 6 (seis) escolas da rede municipal que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental e entrevistas (Apêndice 2) realizadas com gestores da Secretaria Municipal de Educação e docentes, pretendendo estabelecer parâmetros gerais sobre a configuração das categorias pesquisadas no campo estudado.

#### **3.1 A educação em tempo integral na rede municipal de educação de São João – PR**

São João é um município situado na região sudoeste do Estado do Paraná e possui uma área territorial de 389,041 km<sup>2</sup> e uma população estimada em cerca de 10.599 habitantes, de acordo com publicação do IPARDES (Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social). O Índice de Desenvolvimento Humano<sup>28</sup> encontrava-se em 2010 na faixa de 0,727, valor pouco abaixo da média estadual (0,749).

---

<sup>28</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi instituído pela Organização das Nações Unidas (ONU) com a intenção de avaliar como os governos dos países cuidam de seus cidadãos. O indicador mede a relação entre três critérios: educação, longevidade e renda per capita.

De acordo com dados do IPARDES (2016), o município conta com aproximadamente 6.735 habitantes residindo na zona urbana e 3.864 na zona rural. A economia baseia-se na produção agrícola, pecuária e avicultura e conta também com pequenas indústrias e um frigorífico de aves de grande porte. Tem destaque a produção de aves, gado de corte e leiteiro. A soja é a cultura mais produzida, seguida pelo trigo e pelo milho.

Com relação à situação de posse dos estabelecimentos agropecuários, dados do IPARDES do ano de 2006 indicam que 86,54% dos estabelecimentos são de propriedade do produtor, 7,76% dos produtores estão em condição de arrendatários, 2,18% dos produtores em condição de sem área, 2,39% na condição de ocupante e 1,19% na condição de parceiro ou assentado sem titulação da propriedade.

As escolas atendem os filhos de trabalhadores urbanos, pequenos empresários, empregados no comércio, frigorífico e outros estabelecimentos, além dos filhos de pequenos agricultores ou arrendatários.

A rede municipal de educação<sup>29</sup>, a qual delimitamos esta análise por desenvolver a educação em tempo integral desde 2010, conta com dois centros de Educação Infantil e seis escolas que ofertam turmas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com um total de 1.067 (um mil e sessenta e sete) crianças matriculadas, sendo 465 (quatrocentas e sessenta e cinco) matrículas na Educação Infantil e 602 (seiscentas e duas) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ano letivo de 2015.

Com relação à distribuição das unidades escolares no território, temos 4 (quatro) escolas que ofertam a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental localizadas nos distritos: Dois Irmãos, Nova Lourdes, Ouro Verde e Vila Paraíso e 2 (duas) unidades que ofertam a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, além de 2 (dois) Centros de Educação Infantil localizados na sede do município.

Buscando dimensionar o número de matrículas nas escolas de rede municipal de educação no ano letivo de 2015, elaboramos o quadro abaixo:

---

<sup>29</sup> Faz-se necessário explicitar que no Estado do Paraná, a organização das redes escolares configura-se, salvo algumas exceções, de acordo com a proposta da LDB (Lei nº. 9.394/96), pela responsabilidade dos Municípios na oferta da Educação Infantil e dos anos iniciais Ensino Fundamental, enquanto ao Estado cabe a oferta dos anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

**Quadro 4: Número de matrículas nas unidades que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental na rede**

Escola	Número de estudantes matriculados		
	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Total
Escola Municipal São João – EF	-	157	157
Escola Municipal Castro Alves – EIEF	98	215	313
Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Fátima – EIEF	21	66	87
Escola Municipal do Campo São Pedro – EIEF	11	54	65
Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes - EIEF	14	43	57
Escola Municipal do Campo Imaculada Conceição - EIEF	11	67	78
	155	602	757

Fonte: Elaborado pela autora.

Historicamente, verificamos que o município implementou, em uma escola piloto no ano 2000, uma proposta de educação em tempo parcialmente integral nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental na perspectiva de posteriormente atender os estudantes da rede municipal e estadual de todas as escolas do município. O Projeto “Educação 2000” ofertava uma jornada de cerca de 9 (nove) horas, 3 (três) dias por semana e os estudantes participavam de atividades extracurriculares no contraturno, realizadas por meio de oficinas como: Esporte, Empreendedorismo, Artesanato, Reforço de Língua Portuguesa e Matemática, dentre outras. A experiência não teve continuidade e a oferta em turno de 4 (quatro) horas diárias foi retomada no ano de 2001.

Somente em 2010 a educação em tempo integral foi retomada diante de compromissos políticos assumidos pelo prefeito da época (gestão 2009-2012), e foi sendo progressivamente implantada na rede, iniciando o atendimento em jornada de cerca de 9 (nove) horas diárias em 2 (duas) escolas do campo que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental, com oferta a todos os estudantes matriculados nas instituições.

De acordo com a Secretária de Educação da época, a implementação da educação em tempo integral nas escolas surgiu também diante da necessidade de aumentar o número de matrículas em uma das escolas que estava prestes a fechar. As escolas urbanas estavam com as vagas lotadas e não contavam com estrutura física adequada para o atendimento em tempo integral.

Como a referida escola localiza-se a apenas dez (10) quilômetros da sede do município, a proposta de ampliação do tempo escolar foi levada à direção e professores como uma possibilidade para a manutenção da escola na comunidade, diante da abertura à matrículas de estudantes provenientes da zona urbana, cujos pais trabalhadores viam na escola em tempo integral um espaço para deixar seus filhos enquanto trabalham.

Na outra escola, que também teve a jornada ampliada no ano de 2010, a implementação não esteve diretamente relacionada à manutenção da escola na comunidade, visto que, embora o número de estudantes matriculados também fosse baixo, era, dentre as escolas do campo, a que tinha o maior número de alunos. A implantação ocorreu em virtude da disponibilidade de espaço físico e diante das condições sociais da comunidade escolar, com muitos estudantes carentes e em situação de vulnerabilidade social.

A implementação da educação em tempo integral assumiu, especialmente para os pais dos estudantes que passaram a se deslocar da cidade para o campo, uma importante função social, ao atender as crianças e adolescentes que, se não estivessem na escola, ficariam desassistidos em casa ou nas ruas. Identificamos, portanto, um caráter assistencialista assumido pela proposta, especialmente com relação às expectativas das famílias, que tinham os filhos “atendidos” no que se refere à alimentação, cuidado e acesso a atividades educativas e recreativas.

Tal perspectiva vem caracterizando as experiências de educação em tempo integral implementadas no país<sup>30</sup>, articulando funções sociais às específicas de cunho educacional, conforme demonstramos nos capítulos anteriores.

Esta expectativa dos pais, especialmente trabalhadores urbanos, também foi enfatizada pelo Gestor 2, que afirmou que permanece constante a procura por vagas nas escolas do campo que ofertam a educação em tempo integral. Nesta perspectiva, a escola assume para si a proteção dos estudantes e, se o foco do processo educacional

---

<sup>30</sup> A nível nacional, pesquisa do Ministério do Desenvolvimento Social apresentada no III Fórum de Educação Integral de Pernambuco, em 2015, aponta que do total dos estudantes brasileiros cujas famílias têm acesso ao Bolsa Família, 13,5% estão matriculadas em escolas da rede pública que aderiram ao Mais Educação. Entre aqueles que não recebem o benefício, 12,5% são contemplados pelo programa indutor da educação integral do governo federal. Isso indica que a educação em tempo integral não tem atendido as famílias em que seus responsáveis têm empregos formais, mas sim, aquelas que estão à margem das condições de empregabilidade. Evidenciamos uma particularidade com relação ao público atendido pelas escolas em tempo integral na rede municipal de São João, diante de um percentual de 23,23% dos estudantes matriculados nas escolas em tempo integral, vinculadas ao Programa Mais Educação com cadastro no Programa Bolsa Família. Na escola pesquisada, o percentual é de 25,64% dos estudantes matriculados. Isto indica que no campo pesquisado as condições de emprego e renda conduzem à compreensão de que a educação em tempo integral atende os filhos da classe trabalhadora tanto quanto os estudantes provenientes de famílias em condição de subemprego ou desemprego.

não for repensado, pode acabar por limitar o tempo ampliado ao mero atendimento dos estudantes.

- As famílias estão cada vez mais ocupadas, a mãe que não trabalhava agora trabalha, o pai que trabalhava meio dia agora trabalha o dia todo, então é uma demanda social muito grande por ter onde deixar essas crianças. Então o principal objetivo da escola em tempo integral para os pais de hoje é ter onde deixar as crianças, em segundo plano vem a qualidade do atendimento [...] (GESTOR 2)<sup>31</sup>.

Contraditoriamente, a experiência também sofreu rejeição, de modo geral, por parte das famílias que vivem no campo, e tinham a atividade agrícola familiar como principal fonte de renda e sobrevivência. Neste caso, os pais não sentiam a necessidade de manter os filhos na escola por um período maior, visto que as crianças acompanhavam e até ajudavam os pais nas atividades agrícolas e domésticas, e, de modo geral as famílias mantinham relações de cuidado e convívio centralizadas no grupo familiar.

De acordo com o Gestor 2, esse sentimento de rejeição foi sendo superado com o passar do tempo, e hoje, a maioria das famílias veem a escola em tempo integral positivamente, especialmente porque percebem que as crianças têm mais possibilidades de se desenvolver.

No ano de implantação nas 2 (duas) escolas, os alunos participavam de oficinas no contraturno escolar 3 (três) dias por semana e nos outros 2 (dois) dias letivos, frequentavam a escola no contraturno apenas os estudantes com defasagem de aprendizagem para participar de atividades de reforço escolar.

A opção por 3 (três) dias semanais em tempo integral no primeiro ano decorreu da necessidade de organizar o processo de implantação, avaliar a viabilidade e também, de acordo com o Gestor 1, diante dos gastos que a ampliação do tempo escolar trouxe para o município, que só passou a receber as verbas decorrentes da matrícula de escola em tempo integral em 2011. No primeiro ano de implantação o município arcou com todas as despesas, como transporte, alimentação, contratação de professores, dentre outros.

De acordo com o Projeto de Educação Integral (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO, 2010), desenvolvido pela equipe da Secretaria Municipal de Educação na época, a organização do tempo escolar estendido se deu mantendo a fragmentação entre o turno regular, em que eram desenvolvidas as

---

<sup>31</sup> Utilizar-se-á desta forma de destaque em excertos quando estes se referirem a depoimentos dos sujeitos entrevistados na pesquisa.

atividades da base curricular comum e o contraturno, no qual foram implantadas atividades educativas diferenciadas, como: Agricultura (Horta Escolar e Jardinagem), Arte Culinária, Artesanato, Comunicação e Uso de Mídia, Coral, Dança, De Olho na Leitura, Direitos Humanos em Educação, Informática na Educação, Educação para o Trânsito, Esporte e Recreação, Inglês, Matemática e Português (Reforço Escolar), Musicalização, Teatro e Xadrez.

No ano de 2010, todas as atividades foram implementadas nas duas escolas. De acordo com o Gestor 1, foi um ano de muitos ajustes, dificuldades, erros e acertos, os quais, a equipe buscou não repetir no ano seguinte.

No ano de 2011, mais 1 (uma) escola passou a atender os estudantes em tempo integral, após uma readequação nos espaços físicos, que não envolveu maiores investimentos por parte da mantenedora e das outras esferas do governo. A partir deste ano letivo, o atendimento no contraturno foi ampliado para os 5 (cinco) dias letivos semanais, com cerca de 9 (nove) horas de atendimento diário, permanecendo a mesma organização curricular que vinha sendo desenvolvida.

Uma das dificuldades enfrentadas no primeiro ano foi o grande número de atividades acrescentadas ao currículo da escola e a (in)adequação das mesmas às particularidades de cada contexto. Assim, em 2011, as atividades foram selecionadas para compor os currículos a partir das particularidades de cada escola, que esbarravam em condições estruturais, pedagógicas e humanas específicas.

Ainda em 2011, 2 (duas) instituições do município foram selecionadas e vinculadas ao Programa Mais Educação, passando a operar sob a lógica do Programa a partir do ano letivo de 2012, ano em que a educação em tempo integral foi implantada em mais uma unidade escolar do município, totalizando 4 (quatro) unidades em jornada ampliada, constituindo todas as escolas da rede localizadas no campo.

O vínculo com o Programa Mais Educação foi possível por meio de uma articulação política, visto que os critérios<sup>32</sup> para adesão em 2011 não contemplavam as características da rede. De acordo com o Gestor 1, diante da necessidade de complementar o orçamento para a educação em tempo integral, o Prefeito da época fez

---

<sup>32</sup> De acordo com o Manual Operacional de Educação Integral para obtenção de apoio financeiro através do programa dinheiro direto na escola – PDDE/Integral, no exercício de 2010, os critérios para seleção das unidades escolares eram: escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009; escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; escolas que estejam localizadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); escolas das cidades com mais de 163 mil habitantes pertencentes ao Grupo de Trabalho das Grandes Cidades/SEB/MEC; escolas das cidades com mais de 90 mil habitantes.

uma parceria com outros três municípios localizados na região de fronteira e foi encaminhado um projeto em conjunto à Brasília, solicitando a adesão do Programa Mais Educação.

Evidenciamos no relato do Gestor 1, que o Programa Mais Educação foi integrado ao processo de implementação da educação em tempo integral com ênfase no âmbito financeiro, ou seja, como um complemento para o investimento nos materiais e na contratação de monitores para as escolas em tempo integral, em detrimento ao âmbito pedagógico. Conforme o Gestor, a forma de organizar o trabalho pedagógico e o currículo das escolas não sofreu alterações significativas com a adesão ao Programa.

Em 2012, foi necessário rever a oferta em tempo integral, pois muitos pais alegavam que a rotina da escola em tempo integral era muito maçante para as crianças e ocorriam muitas faltas. De acordo com o Gestor 1, os pais seguravam seus filhos em casa, pois queriam fazer alguma atividade (passeio, compras) com eles ou necessitavam de ajuda nos afazeres.

Soma-se a isso, o sistema de transporte escolar, que funciona em rede no município, pegando estudantes de localidades no interior e passando em diversas escolas, o que faz com que eles saiam muito cedo de casa e retornem tarde e impede que as escolas em tempo integral funcionem em horário alternativo, diferente da rede estadual (por exemplo, das 9h00min da manhã às 16h00min da tarde). Isso exigiria transporte especial para cada escola e cada localidade em que residem estudantes matriculados.

Muitas vezes os estudantes esperam ociosos de 30 (trinta) a 40 (quarenta) minutos pelo ônibus após o horário escolar, para só então seguir até suas casas. Algumas crianças chegam a ficar 11(onze) horas fora de casa, sendo 9 (nove) na escola e outras 3 (três) horas se deslocando.

Neste sentido, a questão do transporte é uma dificuldade para o município, pois envolve um custo alto e seria necessário que cada escola, especialmente as escolas em tempo integral, tivessem ônibus específicos disponíveis para o transporte das crianças. Este aspecto produz uma série de entraves à organização pedagógica e curricular da escola em tempo integral, que trataremos mais adiante.

Relacionamos esta questão ao caráter relativo de descentralização do financiamento e gestão das políticas e serviços públicos, estratégia que tem transferido

responsabilidades que muitas vezes se tornam dispendiosas e sobrecarregam o orçamento da esfera municipal.

Na tentativa de conciliar as urgências das famílias e regularizar a frequência das crianças nas atividades, o atendimento em tempo integral foi reduzido para 4 (quatro) dias semanais. Nas sextas-feiras as crianças são liberadas do contraturno, sendo este turno compensado pelas 9 (nove) horas de atendimento diário, as quais não era possível encurtar em virtude da organização do transporte escolar, de acordo com o Gestor 1.

Este modo de organização do funcionamento está vigente até hoje nas 4 (quatro) escolas que ofertam a educação em tempo integral com matrícula integral.

Em 2013, as 4 (quatro) escolas de tempo integral do município foram selecionadas no Programa Mais Educação, passando a ofertar as atividades somente em 2014 para todos os estudantes matriculados, mantendo a organização das atividades em turno e contraturno, conforme já vinha sendo desenvolvido nos anos anteriores.

Em 2014, ocorreu o ingresso das 2 (duas) escolas localizadas na área urbana do município no Programa Mais Educação. Essas escolas atendem os estudantes da Educação Infantil ao 3º (terceiro) ano em uma unidade e os estudantes do 4º e 5º anos na outra. As escolas ofertam as atividades do Programa Mais Educação, reforço escolar e uma delas atende classes de apoio multifuncional, com apenas uma parcela dos estudantes participando de atividades no contraturno.

Em virtude do contingenciamento de verbas e do atraso no repasse dos recursos provenientes do Programa Mais Educação, essas escolas iniciaram as atividades em agosto de 2014, interromperam a oferta no primeiro semestre de 2015 e voltaram a ofertar as atividades a partir de agosto de 2015. De acordo com o Gestor 3, por não serem cadastradas como escolas em tempo integral, as duas unidades dependem diretamente do financiamento do Programa para o atendimento no contraturno.

Essas duas escolas ofertam as atividades do Programa Mais Educação para parte dos estudantes. A seleção dos estudantes para participar das atividades ocorre, de acordo com os gestores, em conformidade com os critérios<sup>33</sup> definidos pelo Programa Mais

---

<sup>33</sup> O Manual Operacional de Educação integral (BRASIL, 2014b) define os seguintes critérios para a seleção dos estudantes para participar das atividades do Programa na implementação da ampliação gradativa da jornada escolar: estudantes que apresentam defasagem idade/ano; estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos); Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência; Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família. Nesta perspectiva, entende-se que o desempenho do estudante, a defasagem idade/ano e a

Educação. Para o trabalho com as atividades do Programa Mais Educação nessas escolas são organizadas duas turmas que funcionam no contraturno. Além disso, é observada a questão do transporte escolar, pois há alguns estudantes que moram no interior do município e não há disponibilidade de transporte para retorno no contraturno.

Assim, no ano de 2015, em que este estudo está sendo desenvolvido, as 6 (seis) unidades escolares municipais que ofertam os anos iniciais do Ensino Fundamental ofertam a educação em tempo integral 4 (quatro) dias por semana, 4 (quatro) delas para o total de estudantes e 2 (duas) delas (as escolas urbanas) para parte dos alunos matriculados, em virtude do grande número de matrículas e da estrutura física que não suporta o atendimento da demanda em jornada ampliada para o número total de estudantes.

### **3.2 A rede municipal de educação e as concepções de educação integral e educação em tempo integral**

Neste tópico abordaremos os elementos que constituem o referencial teórico e metodológico, as concepções e finalidades de educação integral e em tempo integral expressos nos documentos que orientam a implementação na rede e nos relatos de docentes e gestores.

Para tanto, utilizamos a pesquisa documental, por meio da análise do Projeto de Educação Integral, elaborado em 2010 pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação<sup>34</sup> e a Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Integral, elaborada pela equipe no ano de 2014.

No que se refere às concepções de educação integral/educação em tempo integral presentes no Projeto de Educação Integral (SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO JOÃO, 2010) e na Proposta Curricular de Educação Integral (SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO JOÃO, 2014c), verificamos, no âmbito prescrito, uma perspectiva de ampliação da jornada escolar relacionada a uma concepção de educação

---

situação de vulnerabilidade social são critérios válidos para a seleção dos alunos, o que fortalece a perspectiva compensatória do Programa, como já abordamos.

<sup>34</sup> De acordo com o Gestor 1, este documento foi elaborado pela Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação que acompanhava “mais de perto” a implementação da educação em tempo integral, sofrendo reformulações ao longo dos três anos de gestão, com a participação de pedagogas e diretores. Importante esclarecer que na época não havia pedagogos exercendo função de coordenação pedagógica na escola. Eram os pedagogos da Secretaria Municipal de Educação que atendiam as escolas, atendiam, pois não havia condição de fazer um acompanhamento cotidiano, em visitas esporádicas.

como formação integral, considerando todas as dimensões do ser humano (biológica, psicológica, social e cultural), com ênfase na necessária reorganização do currículo, das práticas pedagógicas, dos tempos e espaços da escola para o cumprimento dessa finalidade.

Esta perspectiva está presente no Projeto de Educação Integral, primeiro documento norteador elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, responsável pela rede pesquisada, quando tinha início o processo de ampliação da jornada escolar em algumas unidades, no ano de 2010. Conforme o projeto:

A ideia de formação integral do homem como ser multidimensional exige uma composição de estratégias e alternativas políticas e pedagógicas para repensarmos o modo de funcionamento das instituições educativas, com o objetivo de colocá-las a favor da lógica da inclusão e da formação integral das crianças e adolescentes. A palavra integral significa inteiro, completo, total. Portanto, defender uma educação integral, é defender uma educação completa, que pense o ser humano por inteiro, em todas as dimensões. Não só em tempo, mas principalmente em qualidade, rimar e unir quantidade e qualidade. Não adianta apenas aumentar a quantidade, sem melhorar a qualidade. Portanto, precisa-se ampliar às quatro horas-aula que as crianças, adolescentes e jovens ficam na escola, garantindo o acesso e o direito a diversas atividades: arte, esporte, lazer, cultura, conteúdos pedagógicos, científicos, profissionalização, dentre outros elementos (SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO JOÃO, 2010, p.01).

A Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Integral (SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO JOÃO, 2014c) foi elaborada a partir deste projeto inicial, mantendo boa parte da sua configuração teórica e conceitual. O Projeto de Educação Integral diferencia-se da Proposta Curricular na medida em que o primeiro documento, por caracterizar um projeto, apresenta mais detalhes sobre o modo como se daria o processo de operacionalização da educação em tempo integral, instituindo a oferta como meta e definindo aspectos metodológicos e etapas para a sua implantação.

A Proposta Pedagógica Curricular (SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO JOÃO, 2014c) parte dos elementos conceituais presentes no Projeto elaborado em 2010, abordando a questão histórica das experiências de educação em tempo integral em nível nacional e no município, além da questão legal, já presente no projeto, mas não detalha aspectos da implementação e da organização da educação em tempo integral.

Aborda a educação integral como elemento central, partindo de três pilares fundamentais: a formação integral compreendida como o desenvolvimento integral do ser humano em todas as suas dimensões (intelectual, afetiva, social, física); a integração

dos processos educativos com tempos e espaços e sujeitos para além dos limites da escola; e a ampliação do tempo escolar.

O conceito de formação integral é retomado, portanto, a partir do viés abordado por Guará (2006), relacionado à ideia filosófica de homem integral, cuja formação plena depende do desenvolvimento das suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais, espirituais. Do mesmo modo, o documento estabelece relações com as prescrições a nível federal, ao prever a ampliação do processo educativo para espaços da comunidade e uma relação mais próxima com seus saberes.

O documento faz referência ao papel da educação integral/em tempo integral na construção de uma sociedade mais justa, democrática, na formação crítica e na emancipação humana. Também prevê a oferta em tempo integral pensada a partir de novas formas de ensinar e aprender, prevendo uma renovação do modelo tradicional da escola.

O tempo é considerado elemento central, compreendendo que a educação em meio período é “inadequada e insuficiente para oportunizar aos alunos o acesso irrestrito à extraordinária gama de novos conhecimentos e atender às necessidades específicas de cada comunidade escolar (SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO JOÃO, 2014c, p. 03)”.

Nesta perspectiva, a proposta de educação integral/em tempo integral<sup>35</sup> do município prevê que a ampliação do tempo “dê conta” do desenvolvimento das potencialidades dos alunos e do cumprimento da função social da escola que é a transmissão do conhecimento historicamente produzido. Essa compreensão retoma a função social da escola apontada por Saviani (2003).

Todavia, o texto demonstra superficialidade e se contradiz, na medida em que ressalta o papel da educação no desenvolvimento social, o que indica uma concepção de educação como potencial para a assistência e equalização das desigualdades sociais, que entendemos serem muito mais complexas.

Explicita também uma perspectiva assistencialista, na medida em que defende que:

---

<sup>35</sup> O texto utiliza de modo predominante a expressão educação em tempo integral ao invés de educação integral, demonstrando diferenciar os termos ao defender a ampliação do tempo dentro de uma proposta de formação integral. Utilizamos o termo educação em tempo integral por conceber, a partir da revisão teórica elaborada nos capítulos anteriores, que o tempo assume papel central no atual modelo de escolarização ampliada, para além da formação integral dos estudantes.

O Ensino Integral precisa ser entendido não só como equalização inestimável de oportunidades de vida e melhoria de aprendizagem para todas as crianças e adolescentes, mas também como auxiliar na resolução dos problemas de saúde, segurança, renda, lazer, esporte, cultura e emprego. Proporciona melhores condições de vida para todos a partir da escola. A criança cuidada com atenção integral na escola desenvolve-se com harmonia, estabelece notável mudança na sociedade em que vive (SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO JOÃO, 2014c, p. 03).

Também propõe o compartilhamento da responsabilidade pela educação com docentes, monitores, estagiários e empresários, assumindo a escola como potencializadora de desenvolvimento social e da melhoria da qualidade de vida.

Os empresários contribuem porque os seus empregados (pais ou mães de alunos) trabalham com mais tranquilidade, já que os filhos estão sendo cuidados e educados durante todo dia; muitas mães se inserem no mercado de trabalho, aumentando a renda familiar (SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO JOÃO, 2014c, p. 03).

Ressaltamos que a Proposta Curricular para a Educação Integral se demonstra alheia a questões mais amplas da realidade social, não questiona a origem das desigualdades sociais, assumindo uma perspectiva romântica e salvacionista da escola em tempo integral como exigência e ao mesmo tempo solução para problemas sociais.

Quanto aos objetivos da educação em tempo integral, a Proposta Curricular reproduz os mesmos objetivos propostos no Projeto de Educação Integral. Defende a promoção da melhoria “qualitativa e quantitativa da oferta educacional escolarizada, visando o acesso, a permanência e o êxito dos alunos na escola pública de Tempo Integral (SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO JOÃO, 2014c)”.

Dentre os objetivos específicos figuram:

Garantir ao aluno o direito a aprendizagem de qualidade; Sensibilizar a escola, a família, a sociedade e a comunidade sobre a necessidade e a importância da Educação Integral; Promover através do programa de Educação Integral estratégias de estímulo à cidadania, a qualidade de vida e do desenvolvimento integrado dos alunos e de toda a comunidade; Proporcionar melhorias nas atitudes, comportamento e saúde das crianças e adolescentes; Corrigir a distorção série-idade; Ampliar o IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica das escolas, aferido pelo MEC, há cada 2 (dois) anos (SECRETARIA MUNICIPAL DE SÃO JOÃO, 2014c, p. 05).

Verificamos que alguns objetivos presentes no Projeto foram suprimidos na Proposta Curricular mais recente. Dentre eles estavam a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino regular; o combate à evasão escolar e a

melhoria do índice de aprovação. Deduzimos que a supressão se relaciona à compreensão de que o objetivo relacionado à melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) contempla tais objetivos.

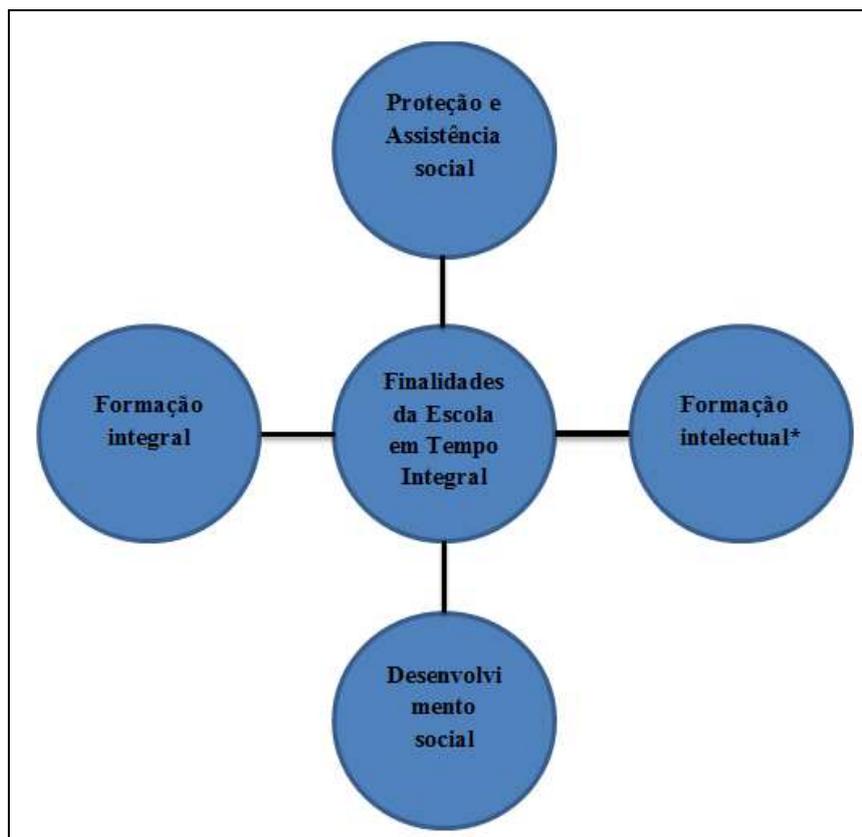
Analisando os objetivos específicos para a educação integral/em tempo integral do município, fica evidente o destaque dado à melhoria da qualidade da educação, compreendida tanto pelo viés do desenvolvimento integral dos estudantes e da comunidade quanto pela melhoria dos índices de avaliações externas, o que indica concepções contraditórias de formação.

Tal contradição se explicita na medida em que defende uma escola voltada para a formação humana plena, mas em seus objetivos enfoca a formação voltada para a melhoria de índices de avaliações externas. Como já abordamos anteriormente, este entendimento traz implicações para o processo de organização do currículo e para a seleção dos conhecimentos a serem trabalhados na escola em tempo integral, em harmonia com interesses e necessidades conservadores.

Percebemos, portanto, um possível descompasso entre intenções e objetivos da educação integral no âmbito prescrito da proposta da rede municipal de educação de São João (PR). Fica nítido na relação entre os objetivos propostos e a concepção de formação integral presente em ambos os documentos, uma concepção de ampliação do tempo e do currículo. A ampliação defendida, no entanto, desloca, de certo modo, a finalidade inicial de ofertar uma formação integral, humana, geral, para uma tendência à valorização dos conhecimentos curriculares e competências requeridas e valorizados pela sociedade atual, já instituídas e previstas no tempo escolar parcial, como eixo central para a organização da escola de tempo integral.

Podemos elencar as seguintes concepções que permeiam a educação em tempo integral nos documentos norteadores da proposta na rede:

**Figura 4: Conceitos e a finalidades da educação em tempo integral no âmbito prescrito**



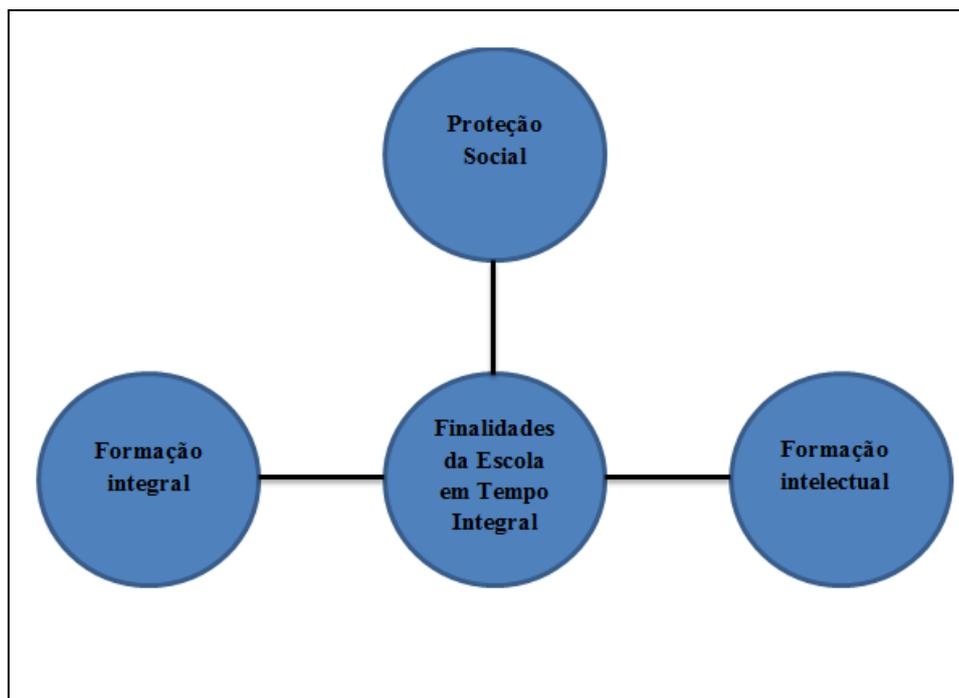
Fonte: Elaborado pela autora.

\* Nos referimos à formação intelectual, atribuindo um sentido de formação voltada para a socialização de saberes e conhecimentos relacionados à base curricular comum, de modo especial ao processo de alfabetização, letramento e numeramento.

Com relação às concepções e finalidades da educação integral e em tempo integral expressas nas falas dos sujeitos entrevistadas, podemos identificar a ausência de homogeneidade nos discursos, o que, por sua vez, pode indicar a ausência de uma perspectiva clara e coletivamente elaborada e assumida pelo conjunto de atores envolvidos na educação em tempo integral.

A partir dos relatos dos docentes e gestores entrevistados, organizamos algumas categorias conceituais para ancorar a multiplicidade de entendimentos a respeito do conceito e da finalidade da educação integral e em tempo integral.

**Figura 5: Conceitos e a finalidade da educação em tempo integral na perspectiva dos sujeitos da pesquisa**



Fonte: Elaborado pela autora.

O entendimento da educação em tempo integral a partir da necessidade de proteção e assistência social foi abordada em praticamente todos os relatos pelos sujeitos entrevistados.

Alguns relatam ser esta a compreensão dos pais e da sociedade, diretamente ligada às necessidades que a produção da existência por meio do trabalho assalariado impõe às famílias, de modo que a escola, ao assumir estas demandas sociais, reconhece tal finalidade, no entanto, não se limita a esta compreensão.

Nesta perspectiva, a educação em tempo integral é vista positivamente por proporcionar às crianças e adolescentes um espaço em que elas sejam atendidas, assistidas, mantendo-as protegidas dos riscos das ruas e do abandono em casa.

Algumas falas ilustram bem esta compreensão:

– Eu acho que um dos objetivos é tirar as crianças da rua e também é reforçar o estudo, porque você tem mais horas de estudo, mais tempo de adquirir conhecimentos e desenvolvê-lo para o futuro (DOCENTE 9).

– Quanto mais as crianças ficam na escola é melhor, principalmente esses que têm certas dificuldades e têm problema na família, dentro dos seus lares, onde os pais trabalham o dia todo e eles ficam sozinhos [...] (DOCENTE 6).

Outra perspectiva de educação integral e em tempo integral apresentada por alguns sujeitos, inclusive por gestores envolvidos na implementação é a de escola em tempo integral com a finalidade de melhorar o desempenho e a aprendizagem dos estudantes, com ênfase na formação intelectual das crianças e adolescentes.

Esta compreensão do propósito da escola em tempo integral pode levar a uma redução do projeto formativo a uma perspectiva de reforço para as disciplinas já existentes na base curricular comum, e, em especial, aquelas avaliadas pelos sistemas externos. A socialização também se apresenta como um aspecto relevante no processo formativo da escola em tempo integral.

– Em conversas e reuniões entre os professores a gente pode perceber que o foco é melhorar o conhecimento da manhã. Lógico que a gente sempre está formando valores, você não deixa de trabalhar isso, mas o pensamento dos professores principalmente é a formação do conhecimento, porque é uma coisa que é cobrada da gente (DOCENTE 5).

– Nosso objetivo na educação integral é melhorar os conhecimentos dos nossos alunos, não é tanto a assistência e sim que eles melhorem os seus conhecimentos (GESTOR 4).

A fala do Docente 1 retrata a consciência sobre a ausência de uma concepção homogênea sobre a finalidade da escola em tempo integral no contexto.

– Há divergências, tem gente que acha que o integral, alguns professores, tem que bater em cima como se fosse um “reforço”, se ele vem no integral ele tinha que estar melhor. Há aqueles que acham, como eu também, que não, que o reforço é o reforço, e as atividades têm que ser complementares, trabalhar essas outras coisas, então a gente não tem bem claro isso (DOCENTE 1).

A formação integral, na perspectiva da formação das diversas dimensões humanas também esteve presente em algumas das falas, no entanto, foi a perspectiva menos citada como finalidade da educação em tempo integral, em comparação com a proteção social e a formação intelectual.

Os professores que defendem esta finalidade citaram a importância de a escola em tempo integral ofertar uma formação diversificada, artística, física, cultural e moral, para além da formação intelectual já contemplada no currículo da escola de turno parcial.

– A escola em tempo integral deve, em minha opinião, garantir uma formação integral do sujeito, tanto na questão do currículo, do conhecimento, das questões que norteiam a aprendizagem como na questão da formação do indivíduo como pessoa, como sujeito de uma comunidade de uma escola, de um espaço. Então a escola em tempo integral ela deveria fazer isso, formar para o trabalho, formar para o conhecimento, formar para as necessidades que a

sociedade tem desse indivíduo, mas, muito além disso, formar para a vida, formar ele enquanto sujeito, um sujeito crítico, um sujeito autônomo, um sujeito político (GESTOR 2).

É possível evidenciar ainda, a compreensão simultânea da função da escola em tempo integral enquanto necessidade de proteção social e enquanto necessidade formativa, o que demonstra que as concepções coexistem nas práticas e compreensões dos sujeitos.

A subordinação da concepção de educação a um viés conservador e pragmático nos permite inferir que, embora haja dissenso entre os sujeitos com relação ao referencial que fundamenta a proposta de educação integral, é possível identificar uma perspectiva funcionalista, tanto nos documentos, quanto nas práticas, que aproxima a educação de um viés mercantilista, pautada em parâmetros e diretrizes consubstanciados em políticas e ordenamentos que dão fôlego aos direcionamentos neoliberais e à acumulação capitalista.

Nesta perspectiva, a escola em tempo integral assume o compromisso com a formação das competências e do comportamento esperado pela sociedade e pelo mercado, adequando psicologicamente os trabalhadores, por meio da formação de um senso comum e de valores para os novos padrões de produção.

O novo senso comum, de caráter conservador e liberal, compreende que as relações de trabalho atuais e os mecanismos de inclusão social se pautam pela competência individual (RAMOS, 2001).

Identificamos ainda a fragilidade na participação dos docentes e demais educadores da rede na construção do Projeto de Educação Integral (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO, 2010) e na Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Integral (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO, 2014c), que, de acordo com os relatos dos entrevistados foram elaboradas de modo centralizado pelas equipes da Secretaria Municipal de Educação dos respectivos anos. A Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Integral (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO, 2014c), foi elaborada em um contexto relativamente mais democrático, na medida em que envolveu diretamente os docentes da rede na construção das ementas contendo os conteúdos a serem abordados nas atividades diversificadas que compõem o currículo das escolas em tempo integral.

No entanto, a elaboração teórica e conceitual de ambas as propostas ficou restrita à equipe da Secretaria Municipal de Educação, sem a participação dos docentes da rede.

Tal fragilidade também ficou evidente nos relatos sobre a reorganização do Projeto Político-pedagógico, em que docentes e gestores relataram que foi realizada uma readequação a partir do momento em que a escola passou a atuar em tempo integral. No entanto, esta reelaboração foi pontual.

Embora o Gestor 1 tenha apontado ampla participação dos docentes na elaboração dos Projetos Político-pedagógicos, identificamos no Projeto Político-pedagógico analisado a ausência de um referencial teórico capaz de dar sentido à proposta de educação integral e em tempo integral a ser assumida na instituição. A menção à educação em tempo integral se dá, mais especificamente em relação ao período de funcionamento, adquirindo um tom mais operacional do que teórico/pedagógico.

Esta perspectiva produz desafios à construção de um projeto coletivo politicamente comprometido com a transformação da escola e com a construção de uma proposta de educação em tempo integral direcionada para a formação integral.

O Caderno Rede de Saberes do Programa Mais Educação (BRASIL, 2009c) ressalta a importância de reformular o Projeto Político-pedagógico da escola, adequando-o a oferta da educação em tempo integral. Neste sentido, a definição das atividades, da concepção teórica e epistemológica de educação integral que a escola irá adotar precisa ser discutida e definida coletivamente e, deste modo, assumida por todos os envolvidos para que se concretize e venha ao encontro das necessidades do contexto em que se efetiva.

Outro fator agravante é a ausência, no decorrer dos quatro anos de implantação progressiva da educação em tempo integral no município, de momentos de formação continuada específica sobre educação integral e em tempo integral, expressa na fala de todos os docentes e entendida por eles como uma demanda a ser atendida com urgência na rede. Soma-se a isso a defasagem na formação inicial de professores sobre o tema, frequentemente excluído dos currículos dos cursos de formação de docentes.

De acordo com os gestores, a Secretaria Municipal de Educação encontra dificuldades para promover formação na área. O Gestor 2 relatou a dificuldade para articular processos formativos uma vez que em geral, encontram apenas cursos de especialização na área, mas os professores não têm interesse, especialmente por serem presenciais.

Para o Gestor 3:

– A questão de formação continuada é a nossa maior dificuldade, pela questão de profissional qualificado para fazer essa formação. Foi buscado parcerias com universidades, mas as propostas que vieram foram bem teóricas e os nossos professores pedem prática, eles querem algo que possa ser aplicado e a gente esbarra na questão de profissional que venha a fazer essa formação e também a questão financeira (GESTOR 3).

Com relação à formação específica para as atividades diversificadas, o Gestor complementa:

– Na medida do possível a gente tem, como, por exemplo, agora na metade do ano nós vamos ter uma formação específica para os professores de arte, de teatro, de dança. A gente consegue, mas consegue mais na parte da base comum, que têm mais profissionais (GESTOR 3).

Em contraposição o relato do Gestor 3, o Docente 7 demonstra uma perspectiva crítica em relação às formações continuadas de caráter prático, oportunizadas pela Secretaria Municipal de Educação aos docentes:

– De Contação de História até fiz, mas é muito prático. São oficinas muito práticas e às vezes falta esse conhecimento teórico, então a gente fica meio que vagando, porque faltou essa parte. Em artes especificamente, as que eu tive não foram satisfatórias para mim, porque foi essa coisa assim meio que prática, bem tradicional, habilidades, bem ligadas à questão do artesanato, mesmo, não em arte [...]. Sempre quando tem eu participo, mas eu acho que ainda é pobre essa questão de formação. Acho que falta essa questão um pouco meio que teoria e prática, não só a parte teórica e não só a parte prática, falta assim essa articulação. No momento acho que às vezes está muito na prática e falta a teoria, então fica meio vago esse conhecimento.

A compreensão e construção de um projeto de educação integral e em tempo integral passa necessariamente por um processo de formação continuada, que precisa envolver docentes e gestores no compromisso com a formação humana e com a educação de qualidade.

Entendemos que não se pode esperar ou desejar uma escola emancipadora, quando não são dadas aos docentes as condições para sua própria emancipação. A formação inicial e continuada tem um papel essencial no processo de reinvenção da escola, impedindo que ela se amplie apenas no quesito tempo, mantendo as mesmas práticas, e permitindo que, ao se alargar, constitua novas formas de ensinar, ampliando o repertório cultural ofertado e as possibilidades de aprendizagem.

### **3.3 Macrocampos e atividades curriculares em desenvolvimento na rede**

Neste tópico abordaremos as configurações curriculares que se apresentam nas escolas em tempo integral da rede municipal de educação de São João, Paraná. O levantamento dessas atividades foi realizado por meio da aplicação de questionários

destinados aos gestores das 6 (seis) escolas que ofertam atividades em jornada ampliada aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto às atividades desenvolvidas a partir do Programa Mais Educação, o quadro a seguir apresenta as atividades selecionadas nos macrocampos ofertados pelo Programa Mais Educação por cada uma das unidades escolares entre os anos de 2012 e 2014:

**Quadro 5: Macrocampos e Atividades selecionadas pelas Escolas no PME de 2012 a 2014**

Ano	Macrocampo/Atividade			
<b>Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Fátima – EIEF</b>				
2012	Acompanhamento Pedagógico/Campos do Conhecimento	Cultura, Artes e Educação Patrimonial/Práticas Circenses	Cultura, Artes e Educação Patrimonial/Danças	Memória e História das Comunidades Tradicionais/ Cineclube
2013	Acompanhamento Pedagógico/Campos do Conhecimento	Cultura, Artes e Educação Patrimonial/Contos	Cultura, Artes e Educação Patrimonial/Teatro	Esporte e Lazer/Brinquedoteca
2014	Acompanhamento Pedagógico/Campos do Conhecimento	Cultura, Artes e Educação Patrimonial/Contos	Esporte e Lazer/Recreação e Lazer/Brinquedoteca	Esporte e Lazer/Atletismo
<b>Escola Municipal do Campo São Pedro – EIEF</b>				
2012	Acompanhamento Pedagógico/Campos do Conhecimento	Cultura, Artes e Educação Patrimonial/Práticas Circenses	Cultura, Artes e Educação Patrimonial/Cineclube	Esporte e Lazer/Recreação e Lazer/Brinquedoteca
2013	Acompanhamento Pedagógico/Campos do Conhecimento	Cultura, Artes e Educação Patrimonial/Contos	Cultura, Artes e Educação Patrimonial/Teatro	Esporte e Lazer/Brinquedoteca
2014	Acompanhamento Pedagógico/Campos do Conhecimento	Cultura, Artes e Educação Patrimonial/Contos	Cultura, Artes e Educação Patrimonial/Teatro	Cultura, Artes e Educação Patrimonial/Danças
<b>Escola Municipal do Campo Imaculada Conceição – EIEF</b>				
2013	Acompanhamento Pedagógico/Campos do Conhecimento	Cultura, Artes e Educação Patrimonial/Cineclube	Educação em Direitos Humanos/ Arte Gráfica e Mídias	Esporte e Lazer/Ciclismo
2014	Acompanhamento Pedagógico/Campos do Conhecimento	Cultura, Artes e Educação Patrimonial/Práticas Circenses	Educação em Direitos Humanos/Arte gráfica e leitura	Esporte e Lazer/Recreação e Lazer/Brinquedoteca
<b>Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes – EIEF</b>				
2013	Acompanhamento Pedagógico/Campos do Conhecimento	Cultura, Artes e Educação Patrimonial/Cineclube	Educação em Direitos Humanos/Arte Gráfica e Mídias	Esporte e Lazer/Brinquedoteca
2014	Acompanhamento Pedagógico/Campos do Conhecimento	Cultura, Artes e Educação Patrimonial/Práticas Circenses	Educação em Direitos Humanos/Arte Gráfica e Leitura	Esporte e Lazer/Atletismo
<b>Escola Municipal Castro Alves – EIEF</b>				
2014	Acompanhamento Pedagógico/Orientação de Estudos e Leitura	Acompanhamento Pedagógico/Matemática	Acompanhamento Pedagógico/ Alfabetização e Letramento	Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica/ Tecnologias Educacionais
<b>Escola Municipal São João – EIEF</b>				

<b>2014</b>	Acompanhamento Pedagógico/ Orientação de Estudos e Leitura	Cultura, Artes e Educação Patrimonial/Sala Temática para o Estudo de Línguas Estrangeiras	Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica/ Jornal	Cultura, Artes e Educação Patrimonial/ Teatro	Cultura, Artes e Educação Patrimonial/ Práticas Circenses
-------------	---	---	---	--	--

Fonte: Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC).

A ampliação do currículo no âmbito do Programa Mais Educação aponta para a incorporação de atividades socioeducativas, de cunho acadêmico, cultural, artístico e recreativo no contraturno escolar, indo ao encontro das metas propostas no sentido da ampliação das oportunidades formativas e de aprendizagem.

A oferta de diferentes atividades educacionais aos estudantes justifica-se pela necessidade de se considerar as múltiplas dimensões formativas dos sujeitos e pela compreensão de que somente os saberes acadêmicos não englobam a totalidade da formação humana.

De acordo com os gestores, a seleção das atividades é feita considerando as peculiaridades e necessidades de cada instituição, tanto físicas, quanto pedagógicas e humanas.

Conforme a Proposta Curricular de Educação Integral, os projetos são definidos:

Partindo-se de necessidades e interesses presentes em cada unidade escolar e cada um a seu modo apresenta peculiaridades condizentes, não apenas à permanência da criança ou adolescente mais tempo na escola, mas sim, com plena busca de sua formação integral, como sujeito biopsicossocial-cultural (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO, 2014c, p. 03).

A participação dos docentes ocorre, principalmente mediada pela figura do Diretor da escola, junto à Secretaria Municipal de Educação, com a qual há um diálogo constante sobre as atividades.

No decorrer da implementação das atividades, a participação da comunidade escolar foi sendo ampliada na definição da composição curricular das escolas. De modo geral, os pais são pouco questionados com relação ao que esperam da escola em tempo integral e que atividades julgam relevantes. A participação dos estudantes ocorre especialmente a partir do contínuo acompanhamento do aproveitamento e desempenho dos mesmos nas atividades, o alcance dos objetivos almejados e se eles demonstram afinidade e gostam das atividades.

De acordo com o Gestor 3, a seleção das atividades para o ano de 2015 ocorreu junto com os docentes, com a participação direta dos mesmos, questão que algumas

entrevistas revelaram contraditória. Muitos docentes alegaram não ter participado deste momento, mas que de modo geral, opinam, para que a cada ano letivo as atividades sejam revistas.

De acordo com o Gestor 3,

– A princípio foi feito com os gestores. De início foi assim, porque não se sabia, não tinha informação do Programa Mais Educação, eram os gestores que faziam. Mais para frente foi feito assim: pega o manual, senta com os professores analisa. [...] No final do ano foi feito, foi sentado em cada escola fui eu e a Secretaria de Educação conversamos com os professores e escolhemos as atividades de cada escola para o próximo ano (GESTOR 3).

Podemos evidenciar no quadro abaixo as atividades ofertadas no contraturno das escolas em tempo integral do período de 2014 a 2015:

**Quadro 6: Atividades diversificadas ofertadas pelas escolas nos anos 2014 e 2015**

Ano	Macrocampo/Atividade			
<b>Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Fátima – EIEF</b>				
<b>2014</b>	Artesanato	Campos do Conhecimento – Língua Portuguesa	Campos do Conhecimento – Matemática	Práticas Circenses
	Dança	Esporte	Horta e Jardinagem	Jogos de Mesa
	Leitura	Língua Estrangeira – Italiano	Música e Coral	Recreação e Lazer
	Reforço Escolar			
<b>2015</b>	Arte	Atletismo	Campos do Conhecimento: Língua Portuguesa	Campos do Conhecimento: Matemática
	Contos	Dança	Horta e Jardinagem	Língua Estrangeira – Italiano
	Práticas Circenses	Recreação	Reforço Escolar	
<b>Escola Municipal do Campo São Pedro – EIEF</b>				
<b>2014</b>	Artesanato	Brincadeiras	Campos do Conhecimento – Língua Portuguesa	Campos do Conhecimento - Matemática
	Contação de História	Dança	Futsal	Informática
	Jogos de mesa	Língua Estrangeira – Inglês	Língua estrangeira – Italiano	Leitura e Teatro
	Música	Rádio Escolar	Reforço Escolar	
<b>2015</b>	Acompanhamento Pedagógico – Língua Portuguesa	Acompanhamento Pedagógico – Matemática	Artesanato	Contos
	Contação de História	Dança	Música	Recreação
	Teatro	Reforço Escolar		
<b>Escola Municipal do Campo Imaculada Conceição – EIEF</b>				
<b>2014</b>	Arte	Campos do Conhecimento – Língua Portuguesa	Campos do Conhecimento – Matemática	Coral
	Ciclismo	Dança	Futsal	Informática
	Língua Estrangeira – Inglês	Língua Estrangeira – Italiano	Jogos	Música
	Teatro	Reforço Escolar		
	Arte	Campos do Conhecimento – Língua Portuguesa	Campos do Conhecimento – Matemática	Conto

<b>2015</b>	Ciclismo	Dança	Esporte	Recreação
	Reforço Escolar	Taekwondo	Teatro	
<b>Escola Municipal do Campo Nossa Senhora de Lourdes – EIEF</b>				
<b>2014</b>	Artesanato	Atletismo	Campos do Conhecimento - Língua Portuguesa	Campos do Conhecimento- Matemática
	Canto e Coral	Dança	Arte Gráfica e Mídias	Futsal
	Língua Estrangeira – Inglês	Língua Estrangeira – Italiano	Informática	Jogos de Mesa
	Práticas Circenses	Recreação e Lazer	Teatro	Violão
	Reforço Escolar			
<b>2015</b>	Arte Gráfica e literatura	Artesanato	Atletismo	Campos do Conhecimento – Língua Portuguesa
	Campos do Conhecimento – Matemática	Canto Coral	Dança	Música
	Informática	Jogos de Mesa	Práticas circenses	Recreação
	Reforço Escolar	Teatro		
<b>Escola Municipal Castro Alves – EIEF</b>				
<b>2015</b>	Alfabetização e Letramento	Matemática	Orientação de Estudos e Leitura	Tecnologias Educacionais
	Reforço Escolar	Sala Multifuncional		
<b>Escola Municipal São João – EIEF</b>				
<b>2015</b>	Jornal	Orientação de Estudos e Leitura	Práticas Circenses	Reforço escolar
	Sala Temática para o Estudo de Línguas Estrangeiras	Teatro		

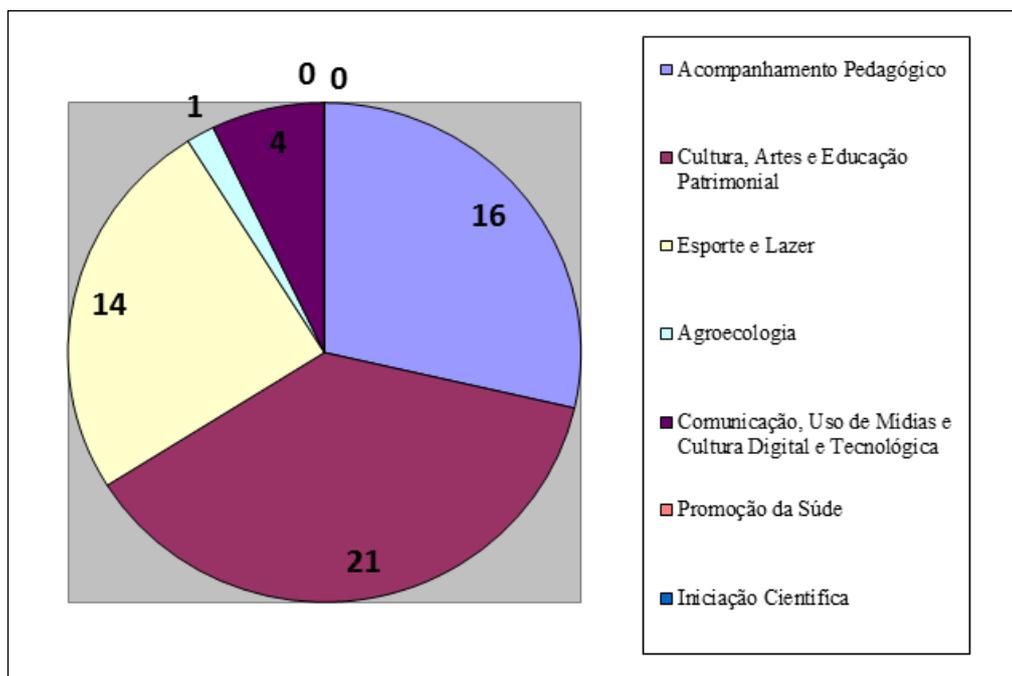
Fonte: Elaborado pela autora.

A organização das atividades selecionadas pelo Programa Mais Educação no currículo da Escola se dá por meio da adaptação das mesmas aos espaços e recursos humanos disponíveis. Neste sentido, elas são incorporadas em atividades já em prática nas experiências, por exemplo, a ementa proposta para a atividade Arte Gráfica e Mídia e Cineclubes pode ser trabalhada na atividade Informática na Escola.

Assim, observamos que as atividades selecionadas pelas escolas foram readequadas no contexto escolar, de modo que foram desenvolvidas oficinas com enfoque diferenciado do que era proposto pelo Programa Mais Educação.

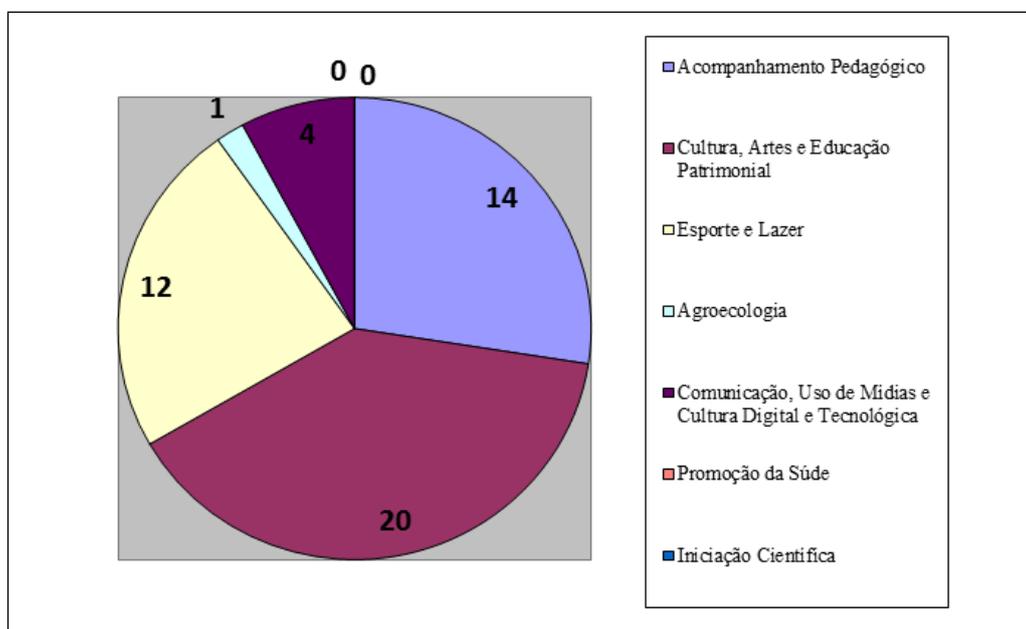
Verificamos uma diversidade de atividades sendo acrescentadas ao currículo escolar, contemplando as diversas dimensões formativas. A fim de analisar as áreas do conhecimento e linguagens acrescentadas no contraturno das escolas da rede, organizamos um gráfico, classificando as atividades por afinidade com macrocampos do Programa Mais Educação, com a seguinte distribuição:

**Gráfico 1: Atividades diversificadas desenvolvidas em 2014 por macrocampo e área do conhecimento**



Fonte: Elaborado pela autora.

**Gráfico 2: Atividades diversificadas desenvolvidas em 2015 por macrocampo e área do conhecimento**



Fonte: Elaborado pela autora.

Evidenciamos, portanto, a prevalência de atividades na área artística e cultural (Dança, Teatro, Música, Coral, dentre outras), seguida por atividades com ênfase pedagógica (Línguas Estrangeiras, Língua Portuguesa, Matemática, Leitura), atividades de cunho esportivo (Atletismo, Recreação, Jogos de Mesa), atividades relacionadas às Tecnologias de Informação e Comunicação, como a informática e em menor número, atividades da área da Agroecologia e do Meio Ambiente. Não são desenvolvidas atividades nos macrocampos Educação em Direitos Humanos, Promoção da Saúde e Iniciação Científica.

Dentre os possíveis elementos que podem explicar tais opções, está o foco do Programa Mais Educação e da ampliação do tempo escolar na melhoria da qualidade da aprendizagem e na ampliação das oportunidades formativas, a ser realizado por meio do desenvolvimento de atividades nas áreas artística, cultural, esportiva, recreativa e intelectual.

Salientamos que a melhoria da qualidade da educação geralmente é “medida” por meio de avaliações, de modo que, tanto o Programa Mais Educação quanto as escolas priorizam na seleção das atividades o desenvolvimento de atividades voltadas para a alfabetização e recreação, buscando atribuir ao tempo ampliado um caráter qualitativo com relação ao currículo regular e, ao mesmo tempo, mais lúdico e menos formal às escolas.

A ausência de atividades pertencentes aos macrocampos Educação em Direitos Humanos, Promoção da Saúde e Iniciação Científica pode estar relacionada à indisponibilidade de estrutura física adequada, como laboratórios, recursos e materiais e, de modo mais contundente, à ausência de profissionais com formação relacionada às áreas.

Quanto à organização das atividades, percebemos a partir das entrevistas com os gestores, que permanece a fragmentação entre a parte diversificada do currículo, desenvolvida nas quatro horas complementares e o currículo regular, constituído pelas disciplinas da base curricular comum.

Mantém-se, portanto, o paralelismo turno/contraturno, na organização das atividades. Pelo fato de estarem centralizadas na escola, essas atividades acabam dialogando com o currículo comum, mas este permanece intocado.

Neste sentido, emergem alguns indicativos do formato curricular das atividades em tempo integral, concebidas, em algumas falas, como um complemento ao currículo

regular. Tal compreensão geralmente conduz a uma extensão, no tempo escolar ampliado, dos modelos e práticas formativas já instituídas no turno regular.

Atualmente os docentes contam com 30% (trinta por cento) da carga horária semanal destinada a planejamento e estudos. Para preencher o tempo que eles conquistaram para planejamento com o aumento das horas-atividade, foram acrescentadas no currículo comum de toda a rede duas aulas semanais de Contação de História para a Educação Infantil e primeiro ano e uma aula semanal de História e uma de Geografia do segundo ao quinto ano.

Com isso, os docentes regentes nas turmas a partir do segundo ano trabalham apenas os conteúdos referentes às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, enquanto que os docentes da Educação Infantil e 1º ano trabalham com conhecimentos das diferentes áreas de modo mais integrado. Nestas turmas, a aula de Contação de História foi implantada com o objetivo de trabalhar a questão lúdica do letramento, por meio dos contos e de dramatizações.

Quanto às condições estruturais das escolas para a oferta da educação em tempo integral, não foram realizados investimentos significativos na infraestrutura física das escolas, sendo utilizados e improvisados os espaços e salas de aula já existentes para a realização das atividades na jornada ampliada.

Assim, as atividades desenvolvidas ocuparam espaços como o Ginásio de Esportes das comunidades e, em alguns casos, as salas de aula foram divididas e até mesmo montadas no Ginásio de Esportes, o que engendra, de certo modo, uma precarização na qualidade dos espaços escolares, muitas vezes reduzidos, pouco iluminados e ventilados, dificultando o trabalho pedagógico.

Nenhuma das 6 (seis) escolas pesquisadas contam com laboratório de ciências e auditório. Nas 4 (quatro) escolas do campo não há quadra de esportes própria. Para o desenvolvimento das atividades esportivas é utilizado o Ginásio de Esportes da comunidade, porém, a utilização se dá de forma compartilhada com as escolas estaduais, e ocorrem choques de horário nas atividades.

Os locais para fazer as refeições são pequenos em algumas escolas e há casos em que não há um espaço devidamente fechado e coberto, não sendo adequado, especialmente no inverno, que costuma ser rigoroso na região. Algumas instituições não têm laboratório de informática e outras têm dificuldades com o tamanho do espaço

disponível. A biblioteca em algumas das escolas funciona como um depósito de livros, pois não há um espaço adequado para os estudantes fazer leitura ou outras atividades.

De acordo com o Gestor 1, foram realizadas apenas adequações para a oferta da educação em tempo integral nos espaços disponíveis. Salas de aula foram improvisadas em Ginásios de Esportes ou divididas, foi investido nos parquinhos das escolas e feito reformas e algumas ampliações, como construção de cozinha, cobertura de saguão em escolas específicas.

Diante da problemática em torno dos espaços físicos, salientamos a necessidade de que a ampliação do tempo escolar seja acompanhada da ampliação quantitativa dos investimentos em infraestrutura, em espaços físicos adequados para os novos ritmos da escola, possibilitando que a ampliação do tempo escolar contribua para a aprendizagem e desenvolvimento dos educandos e não se torne um entrave para as equipes gestoras, docentes e estudantes por falta de condições adequadas.

O que evidenciamos, no entanto, foi a ampliação do tempo escolar baseada em uma participação mínima do Estado no financiamento da estrutura adequada para o atendimento, o que pode levar as escolas a desenvolverem experiências de educação em tempo integral pautadas no imprevisto e sem condições adequadas.

Essa tendência de minimização do Estado na oferta de políticas sociais, mais especificamente educacionais, se traduz também nas parcerias e no compartilhamento das responsabilidades com a sociedade civil, o terceiro setor, dentre outros, que já foi abordada nas análises elaboradas nos capítulos anteriores e identificada como uma das possibilidades de oferta indicadas na proposta do Programa Mais Educação.

### **3.4 A docência e as parcerias nas escolas em tempo integral**

Neste tópico, abordaremos de forma breve elementos que configuram a docência nas escolas em tempo integral da rede municipal de educação. A ampliação do tempo escolar abre espaço para o ingresso de novos perfis profissionais na escola, para atuar com atividades que exigem formação específica.

A contratação de docentes para atuar nas atividades é realizada, de acordo com o que prevê o Projeto de Educação Integral do Município (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO, 2010), por meio da atribuição de carga horária extraordinária a professores efetivos do quadro municipal que já atuam na escola, ou

mesmo que atuam em outras instituições, bem como por meio de Processo Seletivo Simplificado Municipal (PSS). Para a classificação em ambos, seguem-se critérios como: maior nível de formação e tempo de serviço. Também é realizada a contratação de estagiários pelo Centro de Integração Empresa Escola (CIEE) e de monitores, conforme prevê a proposta do Programa Mais Educação.

Dentre os sujeitos envolvidos na docência nas escolas em tempo integral da rede, estão, em sua maioria docentes concursados, aos quais a mantenedora oferta ampliação de carga horária, quando este não possui quarenta horas de concurso.

Os profissionais que atuam nas áreas específicas como Educação Física, Língua Inglesa, Artes são, em sua maioria, concursados com formação na área e acabam assumindo atividades diversificadas incorporadas ao currículo da escola, em suas respectivas áreas.

Existe um esforço para manter os docentes em tempo integral na escola, tendência que pode ser observada especialmente nas escolas da rede que ofertam a educação em tempo integral regularmente a todos os estudantes do Ensino Fundamental.

Consideramos este aspecto positivo, visto que a fragmentação da docência na escola de tempo integral gera entraves ao desenvolvimento de uma proposta integradora. A centralização do trabalho em uma única escola favorece a integração do trabalho pedagógico realizado pelo docente, assim como, possibilita avanços no sentido da articulação curricular entre as atividades e os conhecimentos que são trabalhados no turno regular e no contraturno, progredindo no sentido da construção de uma proposta de educação integral.

Outros sujeitos atuam também, especialmente nas atividades implementadas no tempo escolar ampliado, quando, de acordo com o Gestor 2, esgotam-se todas as possibilidades de atribuir as atividades a um docente concursado ou com carga horária ampliada (preferencialmente que já atue na escola). Neste caso, são contratados profissionais formados ou que estão cursando Pedagogia ou uma licenciatura, como estagiários, ou ainda monitores por meio do Programa Mais Educação.

Quando uma atividade exige habilidades e formação específica, busca-se contratar profissionais que já atuem na rede, mas algumas atividades exigem profissionais distintos, que acabam trabalhando apenas uma atividade em várias escolas,

o que produz desafios para a participação do mesmo na elaboração e desenvolvimento do projeto de educação em tempo integral das instituições.

De acordo com o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014b), o monitor deve ser, preferencialmente, estudante universitário com formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas, além de estudantes da Educação de Jovens e Adultos ou Formação de Docentes que possam contribuir com competências e saberes. O trabalho do monitor configura-se em um trabalho voluntário, cuja remuneração aplica-se a gastos com transporte e alimentação.

A Proposta do Programa assume a contratação de monitores como meio para articular os saberes da comunidade, da universidade, do professor em formação, com os saberes da escola. No entanto, verifica-se uma precarização do trabalho destes sujeitos, que, em muitos casos não apresentam qualificação e formação para atuar nas atividades, o que se agrava pelo fato de não haver por parte da rede a oferta de formação a esses educadores. Além disso, evidenciamos o problema da rotatividade dos estagiários e monitores, devido à baixa rentabilidade da atividade e das condições de valorização e trabalho, eles abandonam as atividades e a escola fica sem o profissional, cuja substituição constante dificulta a integração com a proposta da escola.

No momento em que desenvolvemos a pesquisa de campo, um docente que trabalhava as atividades Educação Física, Dança e Teatro havia desistido das aulas. Isso ocorreu no retorno para o segundo semestre letivo, quando outros dois docentes, um contratado e outro estagiário, assumiram essas aulas.

Fatos como este produzem uma série de dificuldades para a organização do trabalho pedagógico, pois os educadores contratados na metade do ano perdem momentos importantes como o planejamento no início de cada semestre, as reuniões, em que são definidas questões que contribuem para a progressiva construção de um projeto coletivamente assumido de educação integral e em tempo integral.

Conforme relato do Gestor 2, o caráter voluntário do trabalho do monitor acarreta dificuldades de contratação e manutenção destes sujeitos na escola. O município evita contratar monitores por meio do Programa Mais Educação, justamente em virtude das condições de trabalho dos mesmos, privilegiando o contrato de estudantes universitários por meio de estágio ou o contrato temporário de docentes já formados.

Neste ano letivo foram contratados apenas 3 (três) monitores pelo Programa Mais Educação, diante do atraso na liberação da verba do Programa para as escolas. Os mesmos atuam como auxiliares de docentes em atividades no contraturno.

– [...] No regulamento do Programa ele diz que pode ser pessoas da comunidade, que pode ser alguém que tenha determinada habilidade, mas essas pessoas que tem essa habilidade, ou ela tem outros compromissos, ou elas acham o valor muito baixo e não querem vir, aí a gente tem que pagar um professor e optar por oficinas mais pedagógicas e não tão práticas e diferenciadas (Gestor 2).

O relato também permite identificar uma relação estreita entre a docência e a organização curricular, visto que a dificuldade de encontrar e contratar profissionais com determinada formação ou habilidade, traz consequências para a seleção e organização das atividades diversificadas no currículo da escola em tempo integral.

A ampliação do tempo e do currículo da escola amplia também as funções que precisam ser assumidas pelos docentes. Eles passam a atuar no horário do almoço, em atividades diferentes das desempenhadas no turno regular, como experiências culturais variadas e o desenvolvimento de diversas linguagens. Elementos formativos de caráter socializador, afetivo e de cuidado são potencializados pelo tempo de permanência e proximidade que se estabelece entre educadores e educandos na escola em tempo integral.

O trabalho docente pode adquirir um aspecto socializador maior na escola em tempo integral, valorizando a relação estreita da profissão docente com o cuidado, o afeto, sem a exigência de uma formação teórica específica. Isso pode levar a um processo de deslocamento do trabalho docente do ensino para o cuidado, para a formação de valores, hábitos, formas de conduta e do próprio disciplinamento dos escolares.

Ressaltamos que a escola em tempo integral não pode conduzir a processos de desvalorização e precarização das condições de trabalho dos docentes.

A constituição de uma identidade profissional exige qualificação, valorização, estudo, o docente em tempo integral na escola. Exige, sobretudo, a oferta de formação inicial e continuada.

Desta forma, pensar uma agenda de educação integral pressupõe um constante investimento na formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da educação, pautado na valorização profissional, na qualificação e na práxis formativa,

que relaciona teoria e prática em um constante processo de construção da identidade docente.

Diante do exposto, entendemos que ao mesmo tempo em que se ampliam as funções da escola e dos docentes, as atuais estratégias de ampliação do tempo escolar (o Programa Mais Educação) não preveem medidas de avanço qualitativo no sentido de garantir melhorias estruturais, formativas e de carreira para esses profissionais. A presença de estagiários e monitores contribui para a precarização dos aspectos formativos da docência, enquanto que por outro lado mascara a transferência de funções estatais para a instituição escolar e comunidade, o que condiz com os ideais neoliberais de minimização da atuação do Estado.

Outro fator que dificulta a efetivação da estratégia de manter o docente em tempo integral na escola é que muitos docentes que atuam com 20 (vinte) horas semanais na rede municipal não assumem as outras 20 (vinte) horas por concurso ou por ampliação de carga de trabalho, pois migram para a rede estadual, cujas condições de trabalho são relativamente melhores.

Com relação às parcerias, as escolas municipais participam de projetos e programas pontuais em parceria com a Secretaria da Saúde, Assistência Social, Polícia Militar, com temas como a Campanha contra a Dengue, nutrição, prevenção de doenças, ao uso de drogas (PROERD<sup>36</sup> - Programa Educacional de Resistência às Drogas); parcerias com cooperativas de crédito como o CRESOL (Sistemas de Cooperativas de Crédito Rural com Interação Solidária) e o SICREDI (Sistema de Crédito Cooperativo), que entram na escola abordando temas como o cooperativismo, o empreendedorismo e a solidariedade. O SICREDI oferta por meio do Programa União faz a Vida<sup>37</sup>, formação teórica e prática aos docentes com base na Pedagogia de Projetos. O Programa do CRESOL “Um olhar para o futuro” é desenvolvido por um instrutor/educador da própria cooperativa que trabalha mensalmente durante duas aulas com os estudantes do 4º ano.

---

<sup>36</sup> Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD) é a adaptação brasileira do programa norte-americano, criado em 1983, chamado Drug Abuse Resistance Education. O Programa é desenvolvido desde 1992 pela Polícia Militar e conta com três currículos, direcionados para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, para os anos finais do Ensino Fundamental e para pais e responsáveis. O Programa é desenvolvido em parceria com as escolas públicas.

<sup>37</sup> Os projetos desenvolvidos por meio do Programa buscam fortalecer os princípios da cidadania e da cooperação.

Os docentes também são incentivados pela Secretaria Municipal de educação à participar do Programa Agrinho<sup>38</sup>, no qual desenvolvem projetos envolvendo temáticas diversas.

A escola tem assumido, portanto papel central na oferta da educação em tempo integral na rede municipal de educação. As parcerias com programas e projetos são pontuais e independentes da oferta da educação em tempo integral, tanto que, de acordo com as entrevistas realizadas com docentes, em sua maioria, são desenvolvidas com os docentes regentes, no “turno regular”.

Parece-nos que as parcerias firmadas na rede não ferem a autonomia na gestão administrativa e pedagógica da escola. Evidenciamos uma fragilidade nos vínculos entre escola e parceiros, traduzindo-se em ações pontuais de intervenção e colaboração, com vistas a construir valores e condições para a integração social dos estudantes e, sobretudo, a divulgação da imagem social da empresa.

Não se observa nas práticas em realização uma efetiva interação dos agentes envolvidos em torno de uma proposta comum de trabalho, que seja expressão de um projeto educacional e social, resultante da articulação entre concepções, visões de mundo e interesses da escola e dos parceiros.

Assim, a tendência intersetorial/multissetorial (CAVALIERE, 2007), proposta pelo Programa Mais Educação, que conjuga esforços no sentido da responsabilização coletiva dos diversos Ministérios, Programas e agentes sociais na oferta da educação em tempo integral demonstra-se alheia à realidade pesquisada.

Ressaltamos que a forte tendência de firmar parcerias<sup>39</sup> com o setor privado, empresas e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, traduzem as estratégias do capital em desresponsabilizar o Estado pela manutenção e desenvolvimento das políticas sociais, mediante a falácia da culpabilização pela ineficiência do mesmo em gerir tais políticas.

---

<sup>38</sup> O Programa Agrinho é o maior programa de responsabilidade social do Sistema FAEP (Federação da Agricultura do Estado do Paraná), em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR-PR) e o governo do Estado do Paraná. Nos municípios, os Sindicatos Rurais acompanham o desenvolvimento do Programa nas escolas. O Programa pretende incorporar temáticas de relevância social da contemporaneidade dentro dos currículos escolares, por meio da pedagogia da pesquisa e de uma proposta pedagógica baseada na inter e transdisciplinaridade.

<sup>39</sup> As parcerias são regulamentadas pela Lei Federal nº 9.790, de 23/03/99 e pelo Decreto nº 3.100, de 30/06/99 que criaram as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e a Lei nº 11.079/04, de 30/12/04 sobre a Parceria Público-Privada, com o objetivo de transferir a responsabilidade do controle, execução e prestação de serviços públicos do Estado para a sociedade civil ou indiretamente para a iniciativa privada com o uso de fundações, institutos ou outras organizações.

As parcerias acabam por imprimir a lógica empresarial e mercadológica nos sistemas públicos de ensino, aplicando conceitos de eficiência e “qualidade” da educação, de acordo com a lógica do mercado, com pouca participação da comunidade escolar, geralmente veiculando pacotes didáticos ou de formação prontos, instituindo formas de avaliação e conhecimentos, habilidades e atitudes desejadas para os educandos, que interferem na organização do currículo escolar.

Podemos elencar algumas determinações que marcam a organização da educação em tempo integral na rede. A ampliação do tempo escolar tem ocorrido tomando a escola como espaço central na oferta das atividades. Evidenciamos a manutenção da separação turno e contraturno, com um currículo fundamentado em referenciais empíricos e com pouca ênfase na proposta pedagógica do Programa Mais Educação, caracterizando um hibridismo teórico e filosófico em torno do projeto de educação em tempo integral em construção na rede. Os discursos não homogêneos trazem a compreensão da escola em tempo integral como complemento à aprendizagem das competências e habilidades esperadas para a primeira fase do Ensino Fundamental, assim como a função social voltada para a assistência e proteção.

A organização do currículo em tempo integral com a oferta de atividades diversificadas está voltada para a ampliação das possibilidades formativas, com ênfase na formação das competências básicas de letramento e numeramento, nas áreas artística, cultural e esportiva. No entanto, a formação intelectual proposta distancia-se de uma compreensão de ensino voltada para a formação de capacidades cognitivas para compreender e transformar a realidade, aproximando-se de um viés mercantilista em que os conhecimentos estão submissos à utilidade e necessidades impostas para a integração na sociedade e no trabalho.

Com relação aos espaços, a escola permanece como lócus central na oferta da educação em tempo integral na rede, entretanto, as práticas continuam centralizadas em sala de aula. A presença de parceiros é pouco significativa e não se articula ao projeto de educação em tempo integral em construção. Ressaltamos a necessidade de investimentos em formação continuada para os docentes e na estrutura física das unidades escolares para avançar no sentido da construção de uma experiência de educação integral e em tempo integral na rede.

## **CAPÍTULO IV: AS PRÁTICAS CURRICULARES NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: MAIS TEMPO PARA QUÊ?**

Neste capítulo, nos implicaremos no desvelamento mais específico das determinações que constituem a realidade pesquisada, no que se refere ao objeto deste estudo: as configurações e práticas curriculares em curso na escola em tempo integral.

Para tanto, optamos pela análise do âmbito curricular prescrito e moldado pelos professores, conforme definição de Sacristán (2000). As análises foram elaboradas a partir da análise dos Planos de Ação para cada disciplina e atividade diversificada ofertada na Escola Municipal do Campo Imaculada Conceição – Educação Infantil e Ensino Fundamental, da análise de documentos que abordam orientações pedagógicas e curriculares na rede (Projeto de Educação Integral, Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Integral, a Proposta Pedagógica Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos, o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação da escola), além de entrevistas realizadas com docentes e gestores da escola e com gestores da Secretaria Municipal de Educação, que possibilitaram nos aproximar das práticas curriculares e pedagógicas em curso.

Nesta perspectiva, pretendemos compreender melhor a complexidade da organização e das práticas curriculares em curso na Escola Municipal do Campo Imaculada Conceição - EIEF, que oferta educação em tempo integral para todos os estudantes matriculados desde o ano de 2012, por meio da análise das formas de organização do conhecimento e do currículo no campo pesquisado.

Buscamos responder, por meio da pesquisa de campo, os questionamentos levantados no decorrer da elaboração deste estudo, dentre eles: o modo como se organizam os tempos, espaços e o currículo na escola em tempo integral, a seleção das atividades para compor o currículo, os conhecimentos postos em prática a partir delas, os avanços e retrocessos em direção a uma formação integral.

Frente ao caráter assistencialista que permeia as propostas de educação em tempo integral historicamente desenvolvidas no país, defendemos como pano de fundo, ao longo da discussão e análise dos dados, a especificidade da função social da escola e da educação integral, na oferta de uma formação plena para todos, independente da classe social a que pertence.

#### **4.1 Breve contextualização da escola pesquisada**

A escola Municipal do Campo Imaculada Conceição – EIEF localiza-se acerca de 12 (doze) quilômetros da sede do município, no Distrito de Vila Paraíso. Na comunidade em que a escola se localiza, embora seja um aglomerado residencial e de propriedades rurais de pequeno porte, composto, em sua maioria por famílias de classe baixa que vivem em pequenas propriedades rurais ou que trabalham como operários e empregados assalariados na cidade, a desigualdade social e cultural é intensa e a exposição às situações de risco, como o uso de drogas, também é frequente, inclusive entre os próprios estudantes da escola.

Um aspecto importante evidenciado na pesquisa, é que a comunidade passou, nas últimas décadas por um processo de redução populacional, de modo que muitas das atividades econômicas e produtivas ali instaladas foram extintas. A comunidade em torno da escola é constituída pelas casas, duas igrejas, das quais a Católica conta com um Pavilhão para eventos, o Ginásio de Esportes, a escola, um pequeno Centro de Saúde Comunitário improvisado na mesma estrutura que oferta serviço postal, uma praça com alguns equipamentos para atividades físicas, alguns bares e uma pequena mercearia.

A escola conta atualmente com 78 (setenta e oito) estudantes matriculados, com turmas da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Atende as 5 (cinco) turmas do ensino Fundamental (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos) em tempo integral, funcionando de segunda à quinta-feira das 7 horas e 30 minutos às 17 horas, e na sexta-feira das 7 horas e trinta minutos às 11 horas e 40 minutos.

O atendimento em tempo integral alcança, portanto, uma jornada de aproximadamente 9 (nove) horas diárias, com exceção da sexta-feira, que é compensada pelos dias de atendimento em período integral.

Quanto à estrutura física, a escola compartilha o prédio com uma escola estadual, em regime de dualidade, dispondo de 6 (seis) salas de aula, dentre as quais, 4 (quatro) são pequenas, divididas com compensado, mal iluminadas, mal ventiladas e cuja acústica é inapropriada; conta ainda com 1 (uma) biblioteca, cujo espaço é pequeno e mal ventilado, separado de uma sala de aula apenas por parede de compensado, o que dificulta a utilização do espaço para o desenvolvimento de atividades educativas; 1 (uma) sala de professores, compartilhada com a escola estadual; 1 (laboratório de

informática) com acesso à internet, cujos computadores apresentam-se sucateados, muitos sem acesso à Internet, motivo pelo qual a escola não ofertou mais a atividade de Informática. Conta ainda com 1 (uma) secretaria; 1(uma) área de lazer; um (1) pátio razoavelmente grande, coberto por laje, grama e pedras britas; 1 (uma) cozinha compartilhada com o colégio estadual, bem estruturada e adequada; banheiros femininos e masculinos para uso dos estudantes e 2 (dois) banheiros para professores; além de um refeitório que foi improvisado no saguão coberto, atendendo as necessidades momentâneas.

A escola não conta com auditório, laboratório de ciências e nem quadra esportiva. Para as atividades recreativas e esportivas são utilizados espaços da comunidade, sendo o principal deles o Ginásio de Esportes, compartilhado com os estudantes do colégio estadual, de modo que nem sempre há disponibilidade para o desenvolvimento de todas as atividades.

Os docentes também utilizam, embora com menor frequência, uma pequena quadra sem cobertura, mais distante da escola, para realizar atividades. O campo que fica acerca de um quilômetro da escola não está sendo utilizado pela dificuldade em levar os estudantes até este espaço sem transporte, bem como pela necessidade de reparos, já que a grama precisa ser aparada e a manutenção não tem ocorrido.

A atividade de Taekwondo tem sido realizada dentro de uma sala de aula, por falta de espaço adequado, o que, de acordo com o docente, gera sérias dificuldades para o andamento dos treinos.

Devido à falta de salas de aula no contraturno, as turmas do 1º e 2º ano são unidas para o desenvolvimento das atividades. Nos relatos, os docentes, especialmente os que atuam nas atividades diversificadas, afirmam que há muitas dificuldades para trabalhar com esta turma nas salas de aula pequenas, com cerca de 22 (vinte e dois) alunos e em ritmo de desenvolvimento e aprendizagem bastante heterogêneo.

Desde o início do processo de implantação da educação em tempo integral na escola nenhuma reforma ou construção foi realizada. De acordo com o Gestor 4,

– Foram feitas algumas readequações nas salas de aula. [...] Algumas salas foram repartidas ao meio ficando pequenas dificultando nosso espaço, mas era a única forma que a gente tinha de ter sala para todo mundo para funcionar a escola em tempo integral. Os professores têm dificuldade para trabalhar nas salas porque elas ficaram pequenas e o som também atrapalha bastante [...] (GESTOR 4).

Assim, a estrutura física da escola emerge como um aspecto limitador das práticas pedagógicas, gerando dificuldades para o cotidiano da escola em tempo integral.

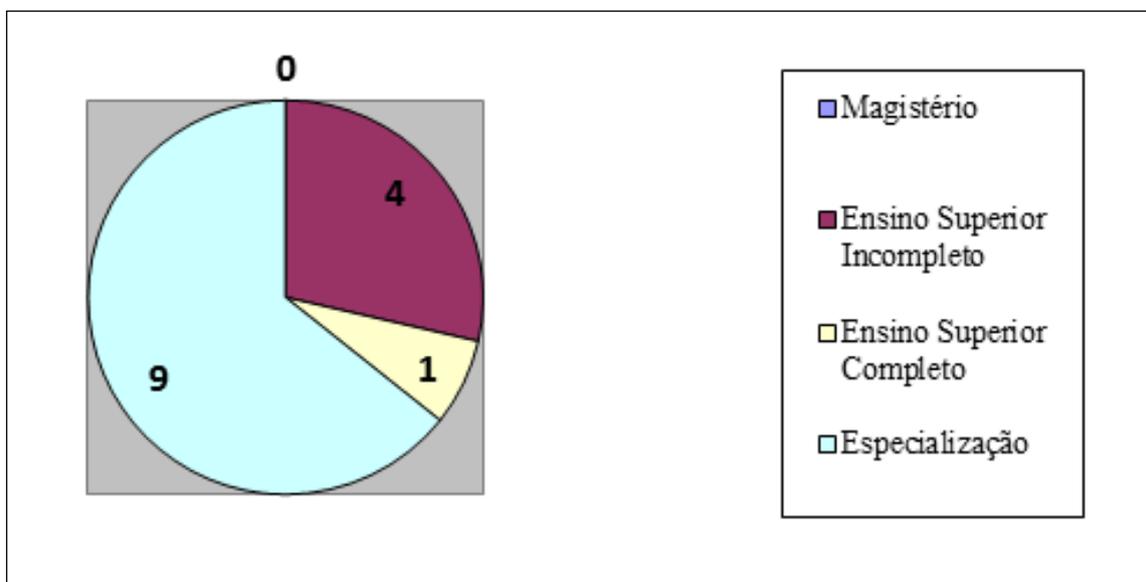
Nas entrevistas surgiram relatos que existe um projeto de ampliação e um projeto do Governo do Estado de construção de uma nova escola que abrigasse as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, atualmente ofertadas no mesmo prédio. Entretanto, ambas as propostas permanecem no papel.

As condições da escola demonstram a necessidade de ampliar os investimentos na estrutura física, processo que não acompanhou a ampliação do tempo escolar, reiterando as marcas das políticas educacionais empreendidas sob a égide do neoliberalismo, pautadas na máxima produtividade com o mínimo de dispêndio financeiro.

#### 4.2 Sujeitos e parceiros da escola em tempo integral

A Escola Municipal do Campo Imaculada Conceição - EIEF conta atualmente com um quadro de educadores composto por 14 profissionais, cuja formação é apresentada no gráfico a seguir:

**Gráfico 3: Formação acadêmica dos docentes e gestores**

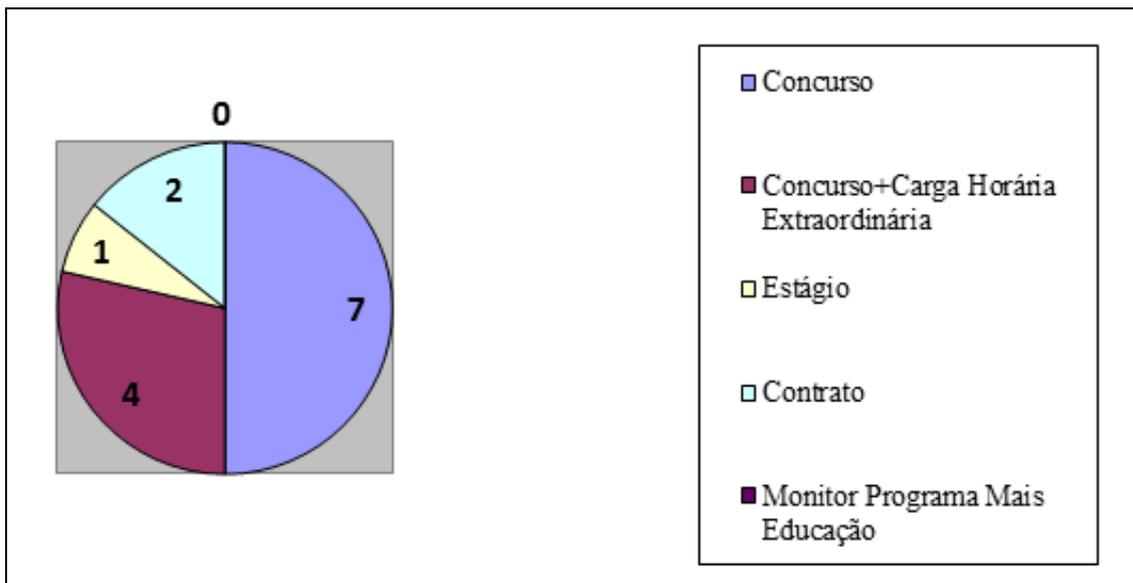


Fonte: Elaborado pela autora.

Verificamos, portanto, um percentual significativo de docentes com formação em nível superior e pós-graduação e pequeno percentual de docentes que não concluíram o Ensino Superior, mas estão cursando. Estes docentes são formados no curso Normal de Nível Médio com habilitação para o magistério.

Com relação ao contrato de trabalho, abordamos no Gráfico 4 os dados coletados na escola:

**Gráfico 4: Contratação dos docentes**



Fonte: Elaborado pela autora.

Dos 14 (quatorze) docentes e gestores, 11 (onze) são servidores efetivos da Prefeitura Municipal, dentre os quais, 4 (quatro) possuem um concurso de vinte horas semanais e ampliam sua carga de trabalho por meio de aulas extraordinárias. Os outros 3 (três) docentes são contratados temporariamente. Um dos casos é o do docente de Taekwondo, que por dominar as habilidades e conhecimentos específicos do esporte, foi contratado para desenvolver essa atividade. Os outros docentes contratados atuam nas atividades de teatro e esporte, por falta de profissionais efetivos com disponibilidade para assumir essas atividades.

Conforme fala do Gestor 4:

– Esse ano a gente não tem monitores. No ano passado a gente tinha, mas em virtude da não liberação da verba do Programa não é possível contratar monitor para auxiliar nas atividades. Quem faz o pagamento dos professores é a prefeitura municipal (GESTOR 4).

De acordo com relato do Gestor 2, a rede municipal está com uma grande demanda de profissionais, de modo que está em andamento um concurso para a contratação de docentes das áreas: Educação Física, Arte, Língua Estrangeira Moderna (Inglês) e Pedagogia. No entanto, não foram atribuídas vagas para profissionais com formação específica para atuar com Música, Teatro, Taekwondo, Italiano, dentre outras atividades que compõem o currículo das escolas, indicando que estas atividades, ou serão desempenhadas por docentes das áreas citadas ou, na ausência deles, por profissionais contratados.

Esses profissionais passam a fazer parte da equipe da escola e necessitam de um processo de acolhimento e formação continuada que lhes permita se inteirar da proposta pedagógica, para minimizar as consequências do isolamento e do não pertencimento ao contexto.

Somente com docentes engajados no desenvolvimento de uma proposta de educação integral e em tempo integral definida, bem direcionada e organizada é possível inovar e transformar a escola pública, com possibilidades mais amplas de formação intelectual, tecnológica, física, artística e cultural.

Nesta mesma direção, é de fundamental importância que os docentes contratados tenham em sua jornada de trabalho horas destinadas ao planejamento, possibilitando a troca informações e experiências com a equipe, o conhecimento do Projeto Político-pedagógico da escola, a organização de materiais e recursos para preparar sua aula com tranquilidade e criatividade.

Nesta perspectiva, identificamos que um dos docentes contratados não tem contemplada em sua carga horária semanal as horas destinadas ao planejamento, além de ter seu trabalho parcelado em mais de uma instituição, o que, a nosso ver configura-se como um entrave à construção de uma proposta de educação em tempo integral pautada na formação integral, na superação da fragmentação dos tempos, espaços e conhecimentos que circulam na escola.

Quanto à permanência dos docentes na escola em tempo integral, constatamos que dos 12 (doze) docentes apenas 5 (cinco) circulam entre atividades de regência e atividades no contraturno, embora a Secretaria Municipal de Educação tenha feito um esforço para que os docentes atuem em tempo integral nas escolas do município. Conforme relatamos anteriormente, esses docentes assumem atividades em outras

instâncias de atuação profissional e, por isso, acabam com vínculos de apenas um turno com a rede municipal de ensino.

**Quadro 7: Distribuição das turmas e atividades entre os docentes, carga horária semanal de trabalho e de planejamento**

Turma e atividade ou disciplina em que atua	Número de horas semanais de trabalho na escola	Número de horas para planejamento
Reforço	22	06
Educação Infantil (Pré-Escola)/Inglês	32	11
Regência 1º ano/Campos do Conhecimento - Matemática/Recreação	38	10
Regência 2º ano	20	06
Regência 3º ano/Esporte/Ciclismo/Arte	37	10
Regência 4º ano/Conto	25	07
Regência 5º ano/Campos do Conhecimento - Língua Portuguesa	40	12
Educação Física/	08	02
Teatro/Dança	16	04
Taekwondo	08	00
Educação Física/Arte/Contação de História*	20	06
História e Geografia	12	04
Direção	40	-
Pedagogo/Professor Comunitário	20	-

Fonte: Elaborado pela autora.

O Programa Mais Educação também propõe a figura do Professor Comunitário, que deve ser designado entre os docentes da escola para coordenar as atividades em tempo integral e articular saberes comunitários e escolares, bem como, o trabalho pedagógico dos dois turnos da escola.

Na rede municipal de educação de São João, esta função era desempenhada pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, que, além de coordenar a educação em tempo integral nas quatro unidades escolares, também acumulava outras funções, o que comprometia o acompanhamento do cotidiano das escolas. Somente no ano letivo de 2014 foi designado um docente com 20 (vinte) horas semanais para coordenar as escolas de tempo integral. Este profissional coordena duas escolas e organiza seu horário semanal nas duas instituições, o que dificulta o desempenho de suas funções, já que escola oferta atividades diariamente em tempo integral, necessitando de um acompanhamento também em ambos os períodos do dia.

A presença do coordenador pedagógico em tempo integral é, a nosso ver, condição *sine qua non* à viabilização de uma proposta de educação integral e em tempo integral, na medida em que este coordenador disponha ou receba uma formação

adequada para atuar na construção e concretização coletiva do Projeto Político-pedagógico da escola.

De acordo com o relato da coordenadora, ela não participou de cursos de formação na área específica da educação em tempo integral e desconhece a proposta pedagógica do Programa Mais Educação, a qual relata seguir na organização da escola:

– Eu vejo que está vago até porque nós não tivemos formação na área de tempo integral, poucos professores, falta embasamento ainda e por isso não consegue que aconteça de forma interdisciplinar tudo isso (GESTOR 5).

Novamente identificamos a formação continuada como um aspecto que apresenta urgente necessidade de ser desenvolvido na rede, constituindo-se um ponto limitante ao desenvolvimento de uma proposta curricular e pedagógica mais adequada a uma oferta de formação integral e à construção de uma escola democrática e emancipadora.

#### **4.3 Os tempos e espaços na escola em tempo integral**

A ampliação do tempo na escola foi vista positivamente pelos docentes, relacionada, especialmente à função social que esta desempenha, concepção presente nos relatos desses profissionais. Para eles, o tempo ampliado contribui para aquelas famílias que necessitam da escola para deixar as crianças e adolescentes acompanhados e atendidos enquanto trabalham, e também contribui para uma formação mais ampla, diversificada e de qualidade para os estudantes.

No entanto, o tempo ampliado também foi tratado como algo negativo por docentes e gestores, alegando a desresponsabilização da família e a sobrecarga da escola, com as funções que acaba assumindo na educação das crianças. É possível evidenciar tais aspectos no relato abaixo:

– Eu me preocupo com a família, com a participação da criança, com a presença da família na vida da criança, com os valores que a família deve trabalhar, deve manter com essas crianças que ficam o dia inteiro na escola e chegam em casa com fome, cansados. Então a convivência com o pai e a mãe acaba sendo muito pequena porque eles logo vão dormir e vem cedinho para a escola novamente. A gente percebe que os alunos melhoram, mas e o lado familiar e social da criança como fica? (DOCENTE 3).

Outras falas também demonstram essa preocupação com a presença cada vez menor da família na “criação” dos filhos. A questão do transporte, já apresentada em âmbito municipal emerge em diversas falas:

– Pensando nos alunos eu creio que o maior problema não é o tempo que eles ficam na escola, mas o tempo, por exemplo, que eles vêm de manhã. Eles acabam chegando aqui sete horas e a aula começa sete horas e trinta minutos e a tarde também eles saem daqui, a aula acaba dezessete horas e eles saem dezessete horas e quarenta minutos. Então eu acho que se houvesse um transporte específico para eles nesse tempo melhoraria, porque eles acabam chegando muito tarde em casa e essa culpa desse tempo acaba ficando com a escola. No entanto, os alunos não estão nesse período dentro da sala de aula e esse tempo acaba ficando disperso, pois eles não fazem nada (DOCENTE 4).

Também evidenciamos a preocupação com a qualidade do tempo, defendendo que se a escola desenvolvesse um processo de ensino e aprendizagem com mais qualidade, não seria necessário ampliá-lo.

De acordo com o Docente 2, “não necessariamente precisa de mais tempo e sim de qualidade, os alunos já passam um bom tempo na escola, acho que não precisaria aumentar, mas o que pode ser repassado para eles é um bom conhecimento”.

Em algumas falas, surge a ideia que o tempo ampliado só seria necessário para os estudantes que necessitam de reforço de aprendizagem, por não apresentar um desempenho escolar satisfatório, o que reitera a compreensão da função da escola em tempo integral na melhoria do desempenho escolar e da formação intelectual dos estudantes.

De acordo com o Gestor 5, o funcionamento da escola inicia às sete horas e trinta minutos da manhã e se estende até às onze horas e quarenta minutos. A partir deste horário é servido o almoço e segue um intervalo até às 13 horas. Neste período, os estudantes assistem ou brincam, acompanhados por docentes. Às treze horas iniciam as atividades diversificadas, até às 17 horas.

É possível identificar na fala do Gestor 5 a intencionalidade da escola na oferta de atividades que propiciem o desenvolvimento das múltiplas dimensões no contraturno, com ênfase na acadêmica e na esportivo-recreativa:

– De manhã trabalhamos a parte da base comum e a tarde com as oficinas. As oficinas nós equilibramos, assim dividimos, duas oficinas parte mais acadêmica, duas mais recreação, mais movimento, isso acontece segunda, terça, quarta e quinta-feira, na sexta-feira só temos aula na parte da manhã, e dentro desses dias na parte da tarde é diversificada para que aconteçam as diversas áreas (GESTOR 5).

O Gestor 3 expressou na entrevista que a organização ideal do funcionamento da escola em tempo integral seria das oito horas às dezesseis horas, o que ainda é impossível diante da logística do transporte escolar.

Com relação às disciplinas e atividades e à organização do tempo escolar, constatamos que a escola mantém uma estrutura bem definida na distribuição das atividades. Com exceção da organização do trabalho dos docentes regentes de turma, que contam com uma maior autonomia, mesmo que relativa para organizar o trabalho com as diferentes disciplinas ao longo da semana, os demais professores organizam seu plano de aula com base em aulas de cinquenta minutos, geralmente com uma aula semanal.

**Quadro 8: Número de aulas semanais nas atividades e disciplinas**

<b>Turno Regular – Disciplinas da Base Nacional Comum</b>		
	1º Ano	2º ao 5º
Arte	1	1
Ciências	1	1
Educação Física	2	2
Geografia	1	1
História	1	1
Língua Portuguesa	6	7
Matemática	5	6
L.E.M. — Inglês	1	1
Contação de História	2	-
<b>Contraturno - Atividades Diversificadas/Complementares</b>		
Arte	1	1
Campos do Conhecimento: Língua Portuguesa	3	3
Campos do Conhecimento: Matemática	2	2
Canto	1	1
Ciclismo	1	1
Dança	2	2
Esporte	1	1
Recreação	1	1
Taekwondo	2	2
Teatro	2	2
Reforço Escolar*	2	2
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>36</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Mesmo quando a atividade apresenta uma carga horária de duas aulas semanais, elas não são organizadas de forma concentrada. Assim, nos relatos de alguns docentes, o tempo contemplado para cada atividade foi considerado insuficiente, fragmentado, o que, dificulta o desenvolvimento e a continuidade do trabalho pedagógico.

– Eu vejo assim também que o tempo, uma hora para cada turma, para a criança pequena é muito pouco, às vezes você começa uma atividade e não consegue naquela uma hora. Eu que trabalho uma vez por semana, então leva sete dias para voltar a trabalhar com isso e as crianças já esqueceram (DOCENTE 9).

Evidenciamos, portanto, a fragmentação que o tempo escolar produz nas práticas pedagógicas e no processo formativo, o que influencia na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, que apresentam tempos diferentes e flexíveis.

Com relação à participação nas atividades, os estudantes participam obrigatoriamente de todas e não é possível optar por atividades de sua preferência.

Para as atividades de reforço escolar, que ocorrem no contraturno, são convocados apenas estudantes com dificuldades de aprendizagem. O atendimento é realizado com grupos de no máximo cinco estudantes de cada turma e o foco do trabalho docente é nas dificuldades. Por ocorrer simultaneamente às atividades diversificadas, o reforço escolar acaba considerado um “castigo” pelos estudantes, do qual ninguém quer participar, e isso, de acordo com o docente, torna o desafio de ensinar ainda maior.

– Eles estão reclamando para sair de uma oficina para ir para o reforço [...]. Às vezes eles saem do ciclismo ou saem do Taekwondo, então minha atividade é paralela às demais, e eles tem que sair. Às vezes eles choram. Teve aluno que saiu do judô chorando para ir para o reforço, então isso é um problema complicado (DOCENTE 1).

Com relação à organização dos espaços, as atividades continuam sendo desenvolvidas em sala de aula, no ginásio de esportes e esporadicamente na quadra da comunidade. Nem mesmo a atividade de ciclismo é realizada ao ar livre, pois, de acordo com o docente, o deslocamento até o campo da comunidade e as próprias condições de manutenção tornam inviável. Além disso, o docente considera perigoso utilizar as ruas da comunidade, embora haja pouco trânsito, por ser sozinho para conduzir e acompanhá-los.

As professoras regentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental relataram que visitam mensalmente a Biblioteca Pública Municipal com seus estudantes, atividade para a qual a prefeitura municipal oferece transporte gratuito.

Alguns docentes relataram que, na medida do possível, organizam visitas a museus, parques, usinas, fábricas, dentre outros. Falaram ainda que no município não existem muitas opções, geralmente os estudantes visitam o Parque Ambiental e a

Fogueira<sup>40</sup> no mês de junho, a Feira do Livro e outros eventos organizados pela Secretaria Municipal de Educação (Mostras de Teatro, Dança, Feira de Ciências, apresentações culturais, dentre outras).

Embora a equipe da Secretaria Municipal de Educação tenha relatado que incentiva a buscar outros espaços para desenvolver as atividades formativas, ofertando transporte, nos relatos dos docentes, a impossibilidade de oferta de transporte aparece como o maior empecilho para a realização de atividades em espaços além da escola.

– Na verdade, a gente procura ao máximo, mas a gente tem um impasse também que é a questão do transporte, nem sempre a gente tem disponível isso, mas a gente procura utilizar a Biblioteca Pública Municipal, algum outro espaço da comunidade, visitas em usinas e questões assim, mas não é com frequência (DOCENTE 5).

As estratégias atuais de ampliação do tempo escolar colocam em evidência a necessidade de redimensionar a organização seriada e rígida dos tempos e espaços escolares, com novas articulações entre os saberes escolares e suas fontes, transformando a rotina da escola.

Evidenciamos, no entanto, a manutenção da lógica seriada na organização das atividades da escola. As turmas do 1º ao 5º ano são mantidas na organização das atividades de contraturno, com a junção do 1º e do 2º ano em uma só turma, em decorrência do espaço físico insuficiente.

Neste sentido, longe de desencadear um processo de ressignificação dos tempos e espaços escolares, a escola ainda tem se fundamentado em uma concepção monocrônica de organização do tempo (CAVALIERE, 2002b) e permanecido fechada aos espaços de socialização e formação cultural, intelectual, artística e social para além de seus muros.

A integração com a comunidade se resume ao empréstimo esporádico de espaços como o pavilhão para a realização de eventos, do ginásio de esportes e da quadra. Do mesmo modo, a participação da comunidade na escola ainda é muito pontual, se limitando à presença dos pais em reuniões escolares, nas instâncias como Conselho Escolar e Associação de Pais e Mestres, ainda que de forma esporádica, visto que muitos pais não participam e acompanham a vida escolar dos filhos.

---

<sup>40</sup> No mês de junho, o município promove uma festa tradicional em honra a São João, santo padroeiro da religião católica do município. Na festa é realizada a queima de uma fogueira de madeira com mais de cinquenta metros de altura.

A ampliação de processos formativos envolvendo o contexto da comunidade também é pontual, ocorrendo, geralmente, por meio do desenvolvimento de projetos. O relato abaixo destaca que quando a comunidade contava com mais mercearias, fábricas, os docentes realizavam mais atividades envolvendo a realidade da comunidade com as práticas educativas.

– Antigamente eu já levei tipo ali no mercadinho, onde a gente fazia pesquisa, usava na matemática, usávamos as balanças para eles verem as balanças grandes e as pequenas do mercado. Levei-os também nas fábricas, mas hoje é pouca coisa que a gente tem aqui. Primeiro a gente comparava os preços entre as mercearias, dava para a gente fazer situações problema, comparando um do outro né, só que agora não tem mais, então fica mais difícil. Claro já fiz pesquisa na Vila. Esse ano mesmo a gente tinha que montar uma maquete da Vila, para eles terem conhecimento das ruas, os nomes delas, só que é pouca coisa. A gente sente que acaba trabalhando pouca coisa (DOCENTE 09).

A proposta de educação em tempo integral do Programa Mais Educação prevê a ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educativas, privilegiando a relação entre os saberes escolares e comunitários, o respeito à diversidade cultural e o conceito de territórios educativos. Também enfatiza o diálogo entre escola e comunidade, buscando promover um ambiente de troca de saberes em espaços de educação formais e informais, adentrando espaços comunitários, praças, museus, teatros, quintais, e outros (BRASIL, 2009b).

Na contramão do que prevê o Programa Mais Educação, a realidade da comunidade e seus espaços é, ainda, de isolamento em relação à escola e à formação dos estudantes. Poucas são as parcerias e a participação dos pais nos processos formativos, para além das reuniões e promoções organizadas pela Associação de Pais e Mestres para angariar recursos.

Entendemos que para além da ampliação das atividades formativas, a escola, seus tempos e espaços necessitam de condições e configurações adequadas para a garantia da aprendizagem das mais diversas áreas. Esses espaços não precisam ser necessariamente buscados na comunidade, no entanto, a aprendizagem da ciência, da arte, das tecnologias precisa se articular à realidade, conforme Freitas (2009), na defesa da atualidade como categoria fundante do processo de ensino e aprendizagem da escola emancipadora.

Esta categoria refere-se à necessidade possibilitar, por meio da escola, a vivência da atualidade, como forma de compreendê-la, para assim lutar pela construção de uma nova sociedade. Nas palavras de Shulgin “[...] nós precisamos da escola cada vez mais

integralmente, de cima em baixo, impregnada pela atualidade; nós precisamos de professores que compreendam a atualidade que tomam parte de sua reconstrução; nós precisamos que a criança viva-a” (SHULGIN, 1924 apud FREITAS, 2009, p. 24).

A perspectiva de atualidade, no entanto, não reduz a compreensão da realidade a um imediatismo, a como ela se apresenta em um determinado contexto e momento histórico, mas inclui a compreensão histórica das determinações e contradições que a produziram.

Fica, portanto, o desafio de criar novas formas de organizar as turmas, as práticas pedagógicas, os tempos e espaços na escola em tempo integral, em que a lógica mecânica do tempo parcelado em cinquenta minutos dê espaço a aulas mais dinâmicas e flexíveis, favorecendo novas relações entre os conhecimentos e a vida, constituindo um coletivo capaz de construir uma escola onde os saberes estejam voltados para as aprendizagens do aluno e sua formação como cidadão comprometido com a transformação da sociedade.

Na escola em tempo integral, espaços e tempos são chamados a ser revistos, redistribuídos, reordenados. Tempo e espaços constituem-se, portanto, elementos condicionantes e também condicionados pela finalidade do projeto formativo da escola. De acordo com Sacristán (2008), a organização do tempo escolar é resultado de poderosas forças de caráter social, econômico e técnico. Essas forças são expressão de sistemas estáveis e muito resistentes às mudanças. Esta afirmativa se evidencia quando analisamos poucas alterações na organização da lógica dos tempos e espaços de uma escola que passa a funcionar em tempo integral.

De acordo com Hora, Coelho e Rosa (2015), esse conjunto de forças, que confere resistência às mudanças na organização da escola, são produto da combinação de fatores históricos, sociais e econômicos aliados aos aspectos da organização, das concepções de educação e de currículo.

Para as autoras, esses arranjos nos permitem observar o processo de ensino e aprendizagem, a configuração e o conceito de organização curricular em construção na escola:

O estilo da escola vai definir, portanto, seu ritmo e sua regularidade. Numa escola de educação integral e(m) tempo integral, a definição do tempo para cada disciplina/atividade deveria pressupor, por exemplo, atividades práticas, integradas, críticas e reflexivas. A delimitação temporal de atividades que não se caracterizam, regularmente, como escolares, a exemplo do tempo da “soneca” ou, mesmo, “de navegação livre na internet”, também deve ser pensado e planejado,

pois esses momentos favorecem o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional dos indivíduos – uma “aposta” na constituição de sua formação integral, portanto. De fato, mesmo nessa escola, a cadência desses momentos pode ser organizada e cronometrada pelo relógio, já que existem outros elementos organizacionais, tais como o início e o término do dia letivo, os horários das refeições, entre outros, que regulam o tempo da escola incluindo, ainda, outros “tempos” – o do ócio, o da contemplação... tempos *kronos* e *kairos* (HORA; COELHO; ROSA, 2015, p.166).

O que evidenciamos na escola pesquisada é uma forte tendência ao controle e escolarização dos tempos e espaços, ou seja, ao invés de a educação em tempo integral deflagrar processos inovadores, temos a escola tradicional ditando suas regras e ordenamentos para o tempo ampliado, o que não é de todo um empecilho à formação integral. Todavia, exige a reflexão e o questionamento sobre as práticas cotidianas instituídas no turno regular.

Com relação à presença de tempos não-escolares, intercalados aos tempos formais de ensino e aprendizagem, temos o horário do almoço, como um momento que os estudantes se alimentam e descansam. Entretanto, embora os estudantes sejam acompanhados pelos docentes que atuam na escola (momento contemplado na sua carga horária de trabalho), este não se constitui de um momento intencional de formação das crianças. Conforme fala anterior do Gestor 5, nestes momentos algumas turmas brincam livremente nos espaços da escola, enquanto outras assistem. Este processo é repetido diariamente, alternando as turmas nas diferentes atividades, ou seja, nem mesmo no horário de almoço a criança é sujeito de seu tempo e tem a possibilidade de optar pela atividade que deseja fazer.

Defendemos que para uma formação integral, plena, todos os momentos, espaços e atividades devem contribuir para a formação do estudante, sem para isso se enquadrar necessariamente nos momentos formais de ensino e aprendizagem.

Entendemos que os momentos dinâmicos que a escola em tempo integral possibilita devem, dentro da flexibilidade, ludicidade e leveza que lhes atravessa, serem permeados pela intencionalidade e pela ampliação do repertório cultural do estudante, mediado pelo docente, consciente sobre o sujeito que deseja formar.

Do mesmo modo, os espaços da escola em tempo integral precisam ser repensados e ampliados para garantir uma formação integral, diversificada. A escola em tempo integral requer espaços variados, confortáveis, adequados, científicos e lúdicos.

Espaços que propiciem aos estudantes vivências e experiências que lhes permitam apreender o conhecimento e compreender a realidade em que estão inseridos. Isso certamente exige investimento por parte do Estado, conforme prevê o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a).

Apesar de o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014a) prever o investimento na estrutura física das unidades escolares para o atendimento em tempo integral, na prática, poucos investimentos têm sido realizados nas escolas para o atendimento em tempo integral, prevalecendo os ajustes e improvisos, bem como as parcerias com a sociedade civil e comunidade.

#### **4.4 A seleção e construção do currículo na escola em tempo integral: elementos norteadores do currículo prescrito e praticado**

O Projeto Político-pedagógico da escola pesquisada aborda a educação em tempo integral, em seu marco conceitual, de modo bastante pontual, defendendo que o tempo expandido representa uma ampliação das oportunidades de aprendizagens “significativas e emancipadoras” para as crianças, compreendendo-as em sua integralidade e em suas múltiplas dimensões (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO, 2014a, p. 37).

Os objetivos da educação em tempo integral, abordados no Projeto Político-pedagógico da instituição vão ao encontro dos objetivos previstos na Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Integral, sendo eles:

Oportunizar a formação de cidadãos autônomos e críticos, ampliando a capacidade de argumentação sólida, na transformação do contexto social; Sensibilizar a escola, a família, a sociedade e a comunidade sobre a necessidade e a importância da Educação Integral; Promover através do programa de Educação Integral estratégias de estímulo à cidadania, a qualidade de vida e do desenvolvimento integrado dos alunos e de toda a comunidade (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO, 2014a, p. 27).

Existe, no entanto, a necessidade de um processo de reelaboração coletiva do Projeto Político-pedagógico, com maior solidez no que se refere ao conceito de educação integral, à função da escola em tempo integral, tendo em vista a concepção de ser humano e sociedade que se almeja configurar.

O Projeto Político-pedagógico não pode ser apenas um documento elaborado para cumprir uma formalidade; deve ser ressignificado pelo coletivo escolar, para que a escola também assuma novas lógicas e significados.

De acordo com a equipe da Secretaria Municipal de Educação, os currículos das escolas em tempo integral do município foram elaborados com uma relativa autonomia em relação às demais instancias, dentre as quais a Secretaria Estadual de Educação e o Núcleo Regional de Educação de Pato Branco, ao qual o município está vinculado.

– A gente segue a Proposta Pedagógica Curricular que nós temos no município, [...]. Então assim, o que nós temos pelo Programa Mais Educação é uma noção para as oficinas, para os macrocampos, mas, por exemplo, se você pegar lá fotografia que é uma oficina dentro de um determinado macrocampo, ela tem duas linhas de explicação do que é aquilo, ela não consegue proporcionar ao professor um norte [...]. Então a base comum nossa a gente segue a proposta pedagógica curricular da rede municipal e aí para as outras oficinas cada professor vai elaborando, com base naquilo que a gente busca desenvolver de qualidade dentro da escola, um plano de ação seguindo conteúdos que são anuais (GESTOR 2).

A configuração prescrita do currículo da rede municipal de educação é apresentada de modo mais detalhado nas Propostas Curriculares, que contemplam as ementas para cada disciplina e atividade diversificada.

A Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Integral foi elaborada junto ao coletivo de docentes, que participaram especificamente da elaboração das ementas e definição dos conteúdos anuais para cada atividade selecionada na rede.

– No início desse ano a gente reuniu todos os professores das oficinas e foi feita uma reorganização, uma separação dos conteúdos visando até tal ano o que nós vamos buscar desenvolver, até tal ano o que vai ser feito, para que os professores em cima disso consigam desenvolver um plano de ação para desenvolver durante o ano com as crianças (GESTOR 2).

De acordo com o Gestor 3, o currículo das escolas em tempo integral é selecionado a partir das orientações provenientes da operacionalização do Programa Mais Educação. Entretanto, a proposta pedagógica que norteia o Programa não é fundamento para a organização do currículo e do projeto de educação integral da rede.

– Quanto ao Estado não tem orientação nenhuma. O que temos de mais concreto é no Programa Mais Educação, que aquele é material que veio, mas é um material vago, onde a ementa é uma ou duas linhas e o professor não tem como organizar o trabalho do ano todo em cima disso. O que temos de organização curricular é principalmente, do início do ano de 2010, quando iniciou o pessoal responsável da secretaria, os diretores das escolas onde iniciou, participaram de um seminário em Apucarana, onde ficaram uma semana visitando outras escolas em tempo integral para ver como acontecia e, com base nisso, foi organizada a primeira grade curricular. A partir daí, foi organizado a partir da necessidade de cada escola, pegando aquilo que deu certo, aquilo que não deu (GESTOR 3).

Entendemos, a partir dos relatos e das análises documentais, que a proposta curricular desenvolvida pelo município não segue orientações curriculares provenientes da rede estadual de educação, embora elas existam<sup>41</sup>. A proposta se fundamenta, principalmente, nas configurações curriculares implantadas em municípios com experiências anteriores de educação em tempo integral, bem como a Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Integral (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO, 2014c), que contempla as ementas das atividades em curso nas escolas em tempo integral, elaboradas pelo coletivo de docentes envolvidos com as atividades naquele ano letivo.

Do mesmo modo, para o trabalho com a base curricular comum, o município conta com uma Proposta Pedagógica Curricular para o Ensino Fundamental de Nove Anos.

As atividades são selecionadas a partir das sugestões disponíveis em cada macrocampo do Programa, mesmo aquelas selecionadas para além do plano de atendimento da escola, que não são contempladas no financiamento, mas são implementadas nas escolas do campo para diversificar a oferta de atividades na escola em tempo integral.

– Hoje seguimos as diretrizes do Programa Mais Educação, porém a gente não segue tal qual está lá por acreditar que fica um currículo muito pesado, porque se você for ver quatro aulas de uma mesma atividade [...]. Então tornamos o currículo mais flexível. Seguimos as diretrizes do Programa Mais Educação, porém a gente abre outras atividades com o objetivo de enriquecer esse currículo e tornar ele mais atrativo (GESTOR 3).

Ainda segundo o relato, essas atividades são selecionadas de acordo com a disponibilidade de docentes e profissionais com habilidades ou formação para desenvolvê-las.

Contradizendo o relato do Gestor 3, o relato do Gestor 4, envolvido mais diretamente na escola, afirma que, quando a escola vinculou-se ao Programa Mais Educação, esta já estava ofertando a educação em tempo integral há dois anos, com uma proposta em andamento. Assim, o Programa foi incorporado a um cotidiano e a uma cultura escolar que já vinha sendo construída.

---

<sup>41</sup>PARANÁ. Instrução nº 022 de 17 de dezembro de 2012. Educação em tempo integral. SEED/SUED. Curitiba, 2012.

PARANÁ. Instrução nº 021 de 13 de dezembro de 2012. Orienta a oferta de atividades de ampliação de jornada nas instituições de ensino da rede pública estadual. SEED/SUED. Curitiba, 2012.

PARANÁ. Instrução n. 012 de 05 de dezembro de 2014. Orienta a oferta de atividades da Educação Integral em Jornada Ampliada, para as instituições da rede pública estadual de ensino. SEED/SUED. Curitiba, 2014.

O Gestor 3, em outro momento da entrevista, esclarece melhor o modo como a rede busca orientar-se a partir da proposta do Programa:

– Todas as escolas têm o Manual Operacional de Educação Integral. Os diretores veem as atividades e as escolhem. Porém como ele é pobre, com atividades que possuem apenas quatro ou cinco linhas (refere-se às ementas propostas no Manual), nós trabalhamos em cima do que temos. Nós sentamos com os professores com o material na mão e escolhemos a atividades, eles olham a proposta e com base naquilo elaboram a proposta e o plano de ação deles (GESTOR 3).

Neste sentido, o Programa Mais Educação tem adentrado o currículo escolar como um coadjuvante, especificamente na seleção das atividades, a partir dos macrocampos ofertados.

Essas atividades são limitadas por escola, para a elaboração do Plano de Atendimento da Unidade, com a possibilidade de seleção de quatro ou cinco atividades para desenvolvimento no ano letivo seguinte. Como o currículo das escolas abriga um número maior e mais diversificado de atividades, tem-se buscado relacionar as demais atividades que compõem o currículo a partir das sugestões do Programa Mais Educação.

Entretanto, evidenciamos nos relatos que as orientações propostas por meio dos documentos e cadernos do Programa Mais Educação não são conhecidas pelos docentes da rede. Os profissionais demonstram conhecer apenas o Manual Operacional de Educação Integral dentre os materiais que fundamentam o Programa. Assim, a proposta parece aplicar-se apenas à operacionalização para adquirir os recursos referentes aos macrocampos e atividades selecionadas e para nortear a escolha das demais atividades para compor o currículo das escolas.

De acordo com Hora; Coelho e Rosa (2015), têm-se assistido uma corrida por recursos financeiros, com o discurso de ampliação do tempo da escola, sem uma adequada discussão com a comunidade e análise da organização curricular e da estrutura física da escola. Nesse processo, muitas vezes apressado em que são disponibilizados os macrocampos e atividades para seleção, as equipes acabam não discutindo adequadamente as atividades e descobrem que a destinação das verbas não corresponde às demandas, recursos e possibilidades locais e até mesmo lhes faltam profissionais capacitados para desenvolver as atividades escolhidas entre o rol dos macrocampos do Programa.

Identificamos que dentre os macrocampos selecionados em 2014 no Programa Mais Educação para serem desenvolvidas em 2015, as atividades Arte Gráfica e Mídias e Práticas Circenses não fazem parte do currículo da escola.

De acordo com o Gestor 4, as respectivas atividades estão sendo desenvolvidas no contexto de outras atividades. De fato, as Práticas Circenses estão integradas no Plano de Ação da atividade de Dança, no contraturno e na disciplina de Educação Física, no turno regular. Já a atividade Arte Gráfica e Mídias não está contemplada no Plano de Ação de nenhuma disciplina ou atividade.

Nos anos anteriores, a escola ofertava aula de Informática, com ênfase nas tecnologias de informação e comunicação, mas diante da falta de manutenção do laboratório de informática e do sucateamento das máquinas, esta não foi mais ofertada no ano de 2015.

Temos, portanto, uma atividade selecionada por meio do Programa Mais Educação que não se efetiva nas práticas curriculares.

Quanto à participação na seleção das atividades, os gestores relataram ainda que buscam envolver diretores e docentes na seleção das atividades, de acordo com as necessidades e possibilidades de cada instituição.

Por conseguinte, os docentes demonstram em seus relatos que participam da seleção das atividades opinando e dando o seu *feedback* a partir das experiências que deram ou não deram certo no decorrer do ano letivo. No entanto, essa participação não pareceu ocorrer de forma direta, mas sim mediada pela direção da escola, que por sua vez, representa a comunidade escolar na definição das atividades.

A participação dos estudantes na seleção ocorre de forma superficial e a comunidade e pais não estão sendo envolvidos na construção do currículo da escola em tempo integral, o que aponta para a necessidade de estreitar os laços com as famílias, buscando conhecer o que se espera da escola em tempo integral, bem como mostrar o que ela busca ofertar, avançando, assim, na construção de um projeto democrático e coletivo de educação integral e em tempo integral.

– Na medida do possível, a gente coloca para eles quais são os macrocampos, os que abrem para a escola, porque geralmente é delimitado, não tem muitas escolhas. Ainda não é feito um trabalho de chamar os pais, os alunos também não. É uma falha de repente nossa de não estar chamando eles. Os pais não são ouvidos, mas a gente sempre faz pesquisas com os alunos para saber o que eles estão gostando, o que eles não estão gostando, o que é melhor para eles [...]. Nas próprias oficinas a gente acompanha e vê o que está dando certo. Então, a gente faz reuniões um ano anterior com os professores para ver qual escolher, conforme a disponibilidade dos macrocampos que tem no sistema, então às vezes a gente acaba escolhendo o que está disponível lá (GESTOR 4).

Deste modo, evidenciamos uma preocupação dos gestores em adequar as atividades selecionadas às condições e necessidades da escola. No entanto, muitas vezes

as atividades são selecionadas pelos recursos que possibilitam e não pelo potencial formativo que agregam ao currículo.

#### **4.5 A organização do currículo: integração versus o paralelismo turno/contraturno**

Quanto à organização do currículo na escola, evidenciamos que prevalece a configuração fragmentada, com as atividades e disciplinas pertencentes à base nacional comum (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Educação Física) e a atividade de Contação de História<sup>42</sup>, no turno matutino e as atividades diversificadas no período vespertino.

No ano de 2015 foram ofertadas as seguintes atividades: Taekwondo; Esporte<sup>43</sup>; Ciclismo; Recreação; Arte; Campos do Conhecimento - Língua Portuguesa; Campos do Conhecimento – Matemática; Conto, Teatro e Dança.

O currículo se mantém organizado a partir de uma matriz disciplinar, à qual são adicionadas as atividades complementares, nas áreas artística, cultural, esportiva e acadêmica.

Verificamos a predominância das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática no turno regular, e no contraturno das atividades referentes ao Macrocampo Acompanhamento Pedagógico (Campos do Conhecimento), também com enfoque no trabalho de conteúdos referentes a disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A preponderância de tais disciplinas no currículo da escola associa-se à compreensão de seu papel na consolidação do processo de alfabetização, letramento e numeramento dos estudantes. Tal orientação se relaciona intimamente às políticas nacionais, sobretudo de avaliação da educação, que privilegiam a verificação de competências e habilidades nessas áreas.

A matriz curricular da escola pode ser visualizada na sequência.

---

<sup>42</sup> A atividade passou a compor o currículo da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental a partir de 2014, quando os docentes conquistaram mais uma hora para planejamento.

<sup>43</sup> A atividade esporte contempla modalidades esportivas diversas, como futsal, voleibol, basquete, atletismo, dentre outras.

### Quadro 9: Matriz Curricular

<b>NRE:</b> Pato Branco		<b>MUNICÍPIO:</b> São João					
<b>ESTABELECIMENTO:</b> Escola Municipal do Campo Imaculada Conceição – EIEF							
<b>ENDEREÇO:</b> Rua 1º de Maio, s/n – Vila Paraíso, São João – PR							
<b>TELEFONE:</b> 46-3533 9022							
<b>ENTIDADE MANTENEDORA:</b> Prefeitura Municipal de São João							
<b>CURSO:</b> Educação Infantil e Ensino Fundamental							
<b>TURNO:</b> Integral				<b>MÓDULO:</b> 40 Semanas			
<b>ANO DE IMPLANTAÇÃO:</b> 2015				<b>FORMA:</b> Simultânea			
BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS	ANOS					
		Pré	1º	2º	3º	4º	5º
	Arte	1	1	1	1	1	1
	Ciências	1	1	1	1	1	1
	Educação Física	2	2	2	2	2	2
	Geografia	1	1	1	1	1	1
	História	1	1	1	1	1	1
	Língua Portuguesa	5	5	7	7	7	7
	Matemática	6	6	6	6	6	6
	Subtotal	17	17	19	19	19	19
PARTE DIVERSIFICADA	L.E.M. – Inglês	1	1	1	1	1	1
	Contação de História	2	2	-	-	-	-
	Subtotal	3	3	1	1	1	1
COMPONENTES CURRICULARES COMPLEMENTARES	Arte	-	1	1	1	1	1
	Campos do Conhecimento: Língua Portuguesa	-	3	3	3	3	3
	Campos do Conhecimento: Matemática	-	2	2	2	2	2
	Conto	-	1	1	1	1	1
	Ciclismo	-	1	1	1	1	1
	Dança	-	2	2	2	2	2
	Esporte	-	1	1	1	1	1
	Recreação	-	1	1	1	1	1
	Taekwondo	-	2	2	2	2	2
	Teatro	-	2	2	2	2	2
	Reforço Escolar*	-	-	-	-	-	-
Subtotal		16	16	16	16	16	
<b>Total Geral</b>		<b>20</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>36</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

\*A atividade de Reforço escolar é ofertada no contraturno escolar, para no máximo cinco estudantes por turma, selecionados por critérios de desempenho escolar.

A educação em tempo integral traz à tona um importante desafio para as instituições escolares: a articulação entre o que a escola faz no turno “regular” e os conhecimentos, saberes, disciplinas e atividades adicionadas no tempo ampliado.

Nesta direção, a integração curricular no âmbito da educação em tempo integral emerge como categoria teórica que exige atenção, diante das múltiplas orientações que a integração pode tomar.

O tema se insere em uma diversa gama de discursos no campo curricular, marcados por diferentes perspectivas teóricas, que têm em comum a contraposição à fragmentação e compartimentação do conhecimento e, de modo geral, à organização disciplinar do currículo.

Assim, as discussões sobre integração curricular tendem a contrapor-se às formas de organização curricular disciplinar, que se fundamentam nas áreas disciplinares isoladas, e propõem a forma integrada, geralmente constituída por meio de projetos e temas geradores, dentre outros arranjos curriculares.

Para Hora, Coelho e Rosa (2015, p. 159),

A perspectiva disciplinar apresenta, como pressuposto, a valorização e exploração de conhecimentos específicos de determinados campos científicos, num tempo exclusivo. Já na perspectiva de cunho integrado, a organização não segue especificamente a lógica segmentada por conhecimentos, tal como a disciplinar. Na verdade, ela prevê a capilaridade construída por duas ou mais ciências.

Gabriel e Cavaliere (2012) apontam que a integração do currículo configura-se a partir de três matrizes clássicas: a integração com foco na ação, em que o elemento integrador dos saberes são as competências e habilidades; a integração por meio das disciplinas de referência, em que o foco da integração está as disciplinas de referência, aproximando-se de uma perspectiva interdisciplinar; e a integração a partir do rompimento com a matriz disciplinar, a partir de propostas de currículo pautadas em projetos, temas geradores, articulando os conhecimentos escolares com questões sociais, políticas e culturais mais amplas.

Lopes e Macedo (2002b) e Lopes (2002; 2008) defendem que a integração parte de princípios que nem sempre se contrapõem à organização disciplinar do conhecimento escolar. Para essas autoras, as disciplinas atuam como princípio organizador do currículo, instrumento de controle e modelação do currículo escolar.

Deste modo, a disciplina escolar traduz conhecimentos que são entendidos como legítimos de serem ensinados às gerações mais novas, estruturam o trabalho escolar, a forma como os docentes selecionam, organizam, socializam e avaliam os conhecimentos, bem como o modo como se organiza o espaço e o tempo escolares (LOPES, 2008).

Assim, independente das formas de integração curricular em prática, os estudos e análises desenvolvidos pelas autoras apontam que a matriz disciplinar permanece como instrumento de organização do currículo, o que também evidenciamos no campo pesquisado.

Se as finalidades educativas estiverem voltadas para a lógica do mundo produtivo, os processos integradores ocorrerão, principalmente por meio do desenvolvimento de competências; se a finalidade estiver centrada na lógica dos saberes de referência, visando uma formação acadêmica, a integração ocorrerá com base nestes saberes; ou ainda, se a lógica estiver centrada na criança, a integração ocorrerá com base nas disciplinas escolares e nos interesses e desenvolvimento da criança.

Não raro, percebemos essas diversas matrizes ocorrendo de modo simultâneo nas políticas e nas práticas curriculares, fruto de processos de hibridização dos textos curriculares, bem como do papel ativo dos atores envolvidos diretamente na efetivação do currículo.

A ampliação do tempo da escola pode alavancar uma série de reordenamentos na organização do seu currículo. Tais reordenamentos podem favorecer processos de redimensionalização, possibilitando novas abordagens no trabalho com o conhecimento, o diálogo entre saberes e as experiências da vida social e a integração entre os conhecimentos das diversas áreas, tendo em vista a dimensão da compreensão da totalidade a partir dos processos formativos; a articulação entre as atividades do núcleo comum do currículo com as atividades diversificadas, assim como o progressivo rompimento com a organização turno e contraturno e com a fragmentação dos saberes.

Um currículo fragmentado e compartimentalizado pode configurar-se um empecilho à efetivação de uma formação integral, uma vez que ao centrar-se em uma organização que separa as disciplinas da base curricular comum, de caráter mais formal e acadêmico, das atividades diversificadas, tende a não expressar um projeto formativo definido e a não possibilitar uma compreensão global dos fenômenos.

As práticas em tempo ampliado centradas nas disciplinas podem levar a processos de hiperescolarização, à repetição de práticas tradicionais no tempo ampliado, assim como à construção de uma escola paralela, com disciplinas que abordam a matriz curricular comum em um turno e atividades diversificadas em outro turno, ambas desconectadas.

Por não se caracterizarem como disciplinas escolares, as atividades diversificadas configuram lógicas diferentes, que podem adquirir caráter não intencional ou distanciar-se das finalidades e da função específica da escola, servindo para distrair ou preencher o tempo das crianças sob a tutela da escola e pouco contribuindo para uma formação crítica e integral.

Assim, as práticas integradoras podem configurar processos formativos que se distanciam do conhecimento historicamente elaborado, descaracterizando ou secundarizando a função específica da escola. Neste sentido, constitui-se uma dinâmica contraditória e conflituosa com relação à organização do currículo na escola em tempo integral e às práticas integradoras.

Assumindo uma perspectiva crítica de defesa da integração curricular, consentimos com Lopes e Macedo (2002b), que orientam um pensamento de não-dicotomização entre o currículo integrado e o disciplinar. Para as autoras, a integração curricular não pressupõe a inexistência da estrutura curricular por disciplinas.

Nesta perspectiva, as disciplinas escolares não são negadas, mas pretende-se assumir uma posição diferente, implicada em oportunizar uma formação completa, que possibilite a apreensão do mundo nas suas relações econômicas, políticas e culturais.

Assim, a educação em tempo integral, na perspectiva da formação integral/omnilateral, traz a tona um importante desafio para as instituições escolares, a articulação entre o que a escola faz no turno “regular” e os conhecimentos, saberes, disciplinas e atividades adicionadas no tempo ampliado.

Evidenciamos na escola pesquisada o não rompimento com a organização curricular, fragmentada em turnos paralelos, o das disciplinas pertencentes à base nacional comum (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Educação Física) e o das atividades diversificadas.

Identificamos uma concepção de integração pautada no entendimento da escola em tempo integral voltada para a complementação da base curricular comum:

– Geralmente, a gente não tem uma organização formal integrada, mas ela acaba acontecendo, porque hoje a nossa realidade é, o professor que pega digamos as atividades de Dança, de Circo, de Esporte, ele é o mesmo professor de Educação Física, então ele acaba organizando o plano de trabalho docente dele de forma que integre aquela aula que ele dá de tarde com aquela aula de manhã. Ele acaba integrando em uma determinada forma. O professor de arte, por exemplo, ele tem que trabalhar a dança, às vezes como ele já tem a oficina de dança a tarde ele acaba fazendo essa integração. De maneira mais específica que posso te falar, é que quando a gente faz essa organização da proposta, por exemplo, de acompanhamento pedagógico, a gente pega a

proposta de Português, Matemática, Ciências, História e Geografia e vê aquele conteúdo mais básico que o aluno tem que sair sabendo e a gente organiza a proposta do integral com base naqueles conteúdos, procurando trabalhar de uma maneira diversificada, orientando o professor (GESTOR 3).

Nesta perspectiva, o docente em tempo integral na escola torna-se figura central para o desenvolvimento de práticas de integração, que se pautam pela relação das atividades diversificadas com os conteúdos das disciplinas da base curricular comum.

Portanto, na tentativa de possibilitar maiores margens para a integração curricular entre as disciplinas do turno regular e as atividades diversificadas, os gestores buscam manter os docentes em tempo integral na escola.

A tentativa de integrar o trabalho desenvolvido com a base curricular comum com as atividades diversificadas, emerge no relato dos docentes, especialmente aqueles que atuam em tempo integral na escola, a perspectiva de dar continuidade, no contraturno, àquilo que vem sendo trabalhado no período regular.

– O conteúdo que eu estou trabalhando de manhã eu trabalho à tarde, eu não separo com a minha turma. Com os outros professores não é bem assim porque você nem sempre consegue conversar com os professores, nem todos abrem espaços. O que eu consigo eu procuro trabalhar em parceria [...]. Mas nem sempre eu consigo ter essa parceria com as professoras pela dificuldade de comunicação mesmo, de personalidade das professoras, pois têm algumas mais fechadas (DOCENTE 5).

Portanto, o paralelismo e a fragmentação turno/contraturno pode ser evidenciado no relato de alguns docentes que afirmam que não conseguem desenvolver um trabalho que integre os conteúdos do turno regular com as turmas em que não atuam como regentes. Ou seja, tentativas de integração entre conteúdos e atividades nos turnos ocorre mais com a turma em que o docente atua no turno regular, enquanto que com as outras turmas busca-se, por meio do diálogo com os demais docentes, saber o que está sendo trabalhado para articular. Com relação aos docentes que não atuam como regentes de turma, as dificuldades na efetivação de práticas integradoras são ainda maiores.

Também evidenciamos que os docentes que atuam apenas em um dos turnos, por assumir atividades em outras esferas ou serem aposentados, a integração praticamente não ocorre, conforme relato:

– Existe integração, mas às vezes eu me sinto um peixe fora d'água porque eu sou a única professora regente que não tem tempo integral. [...]. Todos eles conhecem todos os alunos e eu não, e eu vejo que eles conversam muito entre si, eu converso mais com o professor que trabalha o Reforço dos meus alunos e um pouco com a professora de Português (Campos do Conhecimento – Língua Portuguesa) e com a de Matemática (Campos do Conhecimento –

Matemática) e de resto não, até por falta de tempo porque não estou aqui à tarde, e minha hora-atividade não é com elas (DOCENTE 3).

Dentre os principais entraves que contribuem para sustentar o paralelismo turno/contraturno, está a ausência de um momento coletivo e contínuo de planejamento que possibilite o desencadear de práticas integradas e integradoras no desenvolvimento no processo pedagógico.

De acordo com o gestor e docentes entrevistados da escola, esses momentos ocorrem apenas esporadicamente, em reuniões pedagógicas, momentos semestrais de planejamento e encontros, geralmente anuais de educação integral, nos quais muitas vezes os professores que atuam apenas no turno regular não são convidados ou convocados a participar. Neste sentido, faz-se urgente a necessidade de contemplar, no cotidiano da escola em tempo integral um momento para discussão e planejamento coletivo.

– Já aconteceram reuniões com os professores dos projetos, mas só com eles. Então por que isso? A reunião era para os professores do integral, então eu não participei. Então a gente acaba não sabendo o que foi combinado. Quando é chamado reunião para o integral, geralmente eles chamam só os professores do integral, não articulam com os professores que tenham regência (DOCENTE 3).

De acordo com o Gestor 2, a organização de um tempo de planejamento coletivo contínuo não é possível devido à impossibilidade de flexibilizar os horários de funcionamento das escolas em tempo integral, em virtude da dinâmica do transporte escolar em rede, que inviabiliza que a escola encerre as atividades com os estudantes mais cedo, contemplando um horário para encontro e planejamento diário, reunindo todos os professores.

Assim, os momentos de hora-atividade são organizados buscando privilegiar o contato com docentes regentes das mesmas turmas, no caso das escolas maiores. Mas nas escolas do campo, que não ofertam mais do que uma turma em cada ano do Ensino Fundamental, muitas vezes a hora destinada ao planejamento é solitária, resultando em poucas possibilidades de diálogo e troca de experiências. Muitas vezes essas trocas acontecem nos intervalos, início da aula, mas de forma rápida.

Uma possibilidade que identificamos seria organizar estes momentos no turno da sexta-feira, em que os estudantes são liberados. No entanto, para que os docentes se reunissem neste período, as horas-atividade teriam que ser concentradas neste dia e os

docentes não acompanhariam mais o horário de almoço, pois essas 4 (quatro) horas são cumpridas nesse intervalo, em que os docentes acompanham os estudantes.

Quanto à interdisciplinaridade e ao rompimento com a compartimentalização no trabalho com os conteúdos e conhecimentos nas atividades e disciplinas, evidenciou-se que, nas turmas de regência, em que predomina a unidocência, é desenvolvido um trabalho com foco nos conteúdos relacionados à alfabetização e letramento nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, buscando integrar o trabalho com as disciplinas de Ciências no 2º, 3º, 4º e 5º anos e Ciências, História e Geografia no 1º ano<sup>44</sup>.

Evidenciamos que a inserção de docentes específicos para o trabalho com as disciplinas História e Geografia contribui para uma maior compartimentalização e para uma abordagem com foco nas disciplinas de referência<sup>45</sup>, segundo a matriz apontada por Lopes (2002; 2008), em que os docentes estabelecem relações entre as diferentes áreas do conhecimento, mantendo a organização disciplinar e a estrutura acadêmica da disciplina.

A compartimentalização do currículo mantém-se de forma mais intensa nas atividades diversificadas, em que há docentes diferentes para cada atividade e cada docente desenvolve os conteúdos programáticos previstos no seu plano de ação para o ano letivo, com pouco envolvimento com outras atividades ou áreas do conhecimento.

Evidenciamos nos Planos de Ação que os conteúdos selecionados buscam, de modo geral, correspondência com disciplinas que compõem o currículo comum e com as práticas direcionadas para a formação de habilidades motoras e intelectuais voltadas para o desenvolvimento das capacidades de leitura, escrita e interpretação, além dos

---

<sup>44</sup> A fim de garantir 30% (trinta por cento) de horas destinadas a planejamento aos docentes, foi incluído as disciplinas de História e Geografia, trabalhadas por professores específicos, geralmente com formação na área, para o 2º, 3º, 4º e 5º ano e a atividade Contação de História, para o 1º ano, com foco no desenvolvimento de processos de alfabetização, desenvolvimento da expressão oral e simbólica de forma lúdica. Temos, portanto, uma atividade diversificada inserida entre as disciplinas da base nacional comum. Julgamos pertinente ressaltar que a inserção da atividade no currículo não foi acompanhada de um processo de formação específica aos docentes para atuar na mesma.

<sup>45</sup> Entendemos que a organização curricular com base nas disciplinas de referência não significa que se ensine o conhecimento científico, visto que o conteúdo de ensino passa pelo processo de transposição didática para ser ensinado, e, portanto expressa uma versão didatizada das ciências (Físicas, Humanas, Matemáticas, Literatura, Belas-artes, Religião e Filosofia). Portanto, não se trata de ensinar a ciência de referência no contexto escolar, mas sim de operar a partir das lógicas e linguagens, dos sistemas de pensamento que regem essas ciências, para proporcionar o acesso à cultura humana aos alunos. Portanto, compreendemos que a escola se aproxima mais desta perspectiva se comparada à perspectiva com base no conhecimento escolar e nos interesses dos alunos, que vincula-se mais à dimensão psicológica do conhecimento e à vida social mais ampla.

elementos técnicos específicos das áreas correspondentes a cada atividade: artística, esportiva, cultural, recreativa.

Assim, nas atividades diversificadas identificamos um misto entre relação de complementação curricular: as atividades são planejadas e desenvolvidas com base no desenvolvimento de competências e habilidades, que se traduzem em propostas de integração pautadas no alcance de resultados esperados e não no conteúdo em si de cada disciplina ou atividade; e atividades com objetivos acadêmicos e formativos menos intencionais, pautados ou não no interesse e necessidades de desenvolvimento das crianças. Esta última aproxima-se por vezes, e por vezes distancia-se da terceira matriz apontada por Lopes (2002; 2008), relacionada aos interesses dos alunos e à vida social, que se traduz em práticas de integração pautadas em projetos ou temas geradores.

Podemos identificar no contraturno, um distanciamento com as práticas de integração curricular pautadas nas disciplinas de referência e nos conhecimentos sistematizados com base nas ciências.

Os relatos a seguir ilustram, respectivamente, as abordagens de integração centradas na formação de competências (1º) e relacionada ao interesse e desenvolvimentos dos alunos (2º):

– A proposta do Acompanhamento Pedagógico é para que seja interdisciplinar, só que como trabalhamos com alfabetização os professores acabam focando no Português e na Matemática, porque tem muita cobrança que o aluno saia do terceiro ano alfabetizado (...). Então a nossa realidade é focar mais em pontos específicos por toda essa cobrança (GESTOR 4).

– Nas atividades eu procuro trabalhar mais as coisas que eles gostam, porque na verdade de manhã em artes eles têm os conteúdos para eles trabalharem lá. Então à tarde eu não trabalho os mesmos conteúdos, eu procuro trabalhar alguma coisa que chame mais a atenção deles, tanto no Esporte quanto no Ciclismo. Então trabalho atividades e brincadeiras que eles querem, que partam dos interesses deles. [...]. Foco nas atividades práticas e eles nem tem caderno nessas atividades (DOCENTE 4).

A partir destes relatos e da forte hierarquização de disciplinas como a Língua Portuguesa e a Matemática, questionamos quais seriam as noções básicas que estes estudantes precisariam se apropriar até o 5º ano? E de que forma o tempo integral tem possibilitado uma formação mais abrangente e de qualidade para eles?

Em muitos casos, a falta de relação com a matriz curricular comum configura atividades meramente voltadas ao preenchimento do tempo dos estudantes. Exemplo desta abordagem é explicitado no seguinte depoimento:

– Existe dificuldade em definir o que ensinar, tanto que na disciplina de ciclismo, eu não tenho conteúdo em si para ensinar, eu apenas levo os alunos para andar de bicicleta, então isso para mim indica que não tem uma atividade, eu estou apenas entretendo eles naquele momento. A orientação que eu tive foi de deixar esse tempo deles livre para eles andarem de bicicleta, se eles querem parar de andar eles param, se eles querem voltar a andar eles andam. Então esse tempo é para eles se distraírem (DOCENTE 4).

Defendemos, entretanto, que mesmo esses tempos e programas mais flexíveis precisam caracterizar-se por uma intencionalidade pedagógica, de modo a explorar ao máximo todas as potencialidades formativas que as experiências vivenciadas na escola podem ofertar.

A escola precisa cumprir sua função específica, que é socializar o conhecimento historicamente elaborado nas mais diversas áreas. Neste sentido, entendemos como problemático o distanciamento do currículo e das práticas de integração dos saberes científicos como referência para a organização dos conhecimentos e conteúdos a serem trabalhados, bem como o processo de hierarquização de determinadas áreas do conhecimento em detrimento a outras, como a Ciência, a História e a Geografia, as quais são fundamentais para a compreensão da realidade natural e social.

Evidenciamos aspectos de distanciamento da escola dos saberes elaborados, tanto no contexto das atividades do currículo comum quanto nas atividades diversificadas.

O Projeto Político-pedagógico prevê o desenvolvimento de projetos, o trabalho com temas e outros elementos para integrar os conhecimentos e a comunidade. Sugere ainda o trabalho com datas comemorativas e projetos integradores, sem demonstrar maiores preocupações com relação aos conteúdos abordados nestes projetos.

As datas cívicas sempre merecerão especial atenção e serão desenvolvidos projetos procurando integrar a comunidade, num trabalho conjunto. As ações serão: Reuniões pedagógicas; reuniões com Conselho Escolar; Pais; Projetos e temas geradores e em especial citamos o de carnaval; água; alimentação; índio; Agrinho; leitura; festa junina; Páscoa, folclore; árvore; transportes, comunicação, trânsito; de poesia; Natal; mamãe; passeios pedagógicos; palestra para pais sobre a importância da família na escola; gincanas e brincadeiras; homenagem cívica; visitas a usinas e museu (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO, 2014a, p. 198).

A escola busca desenvolver práticas pedagógicas a partir de temas, geralmente relacionados a datas comemorativas e eventos culturais locais (como festa junina e a Fogueira, tradicionalmente queimada no mês de junho).

O trabalho com projetos é desenvolvido na escola, porém de modo pontual. São desenvolvidos projetos integradores com todas as turmas, com temas como alimentação saudável e valores, respeito e diversidade. Também são realizados projetos coordenados pelo docente regente com a sua turma. Percebe-se nestes projetos um rompimento com as disciplinas escolares e uma aproximação com temas não disciplinares, embora os docentes tenham relatado que procuram trabalhar com conteúdos envolvendo os temas e problemas do projeto.

De acordo com os relatos, os projetos geralmente apresentam um fim em si mesmos e estão relacionados às parcerias com Programas de Cooperativas de Crédito, como o Sistema de Crédito Cooperativo (SICREDI), por meio do Programa União faz a Vida e ao Programa Agrinho.

Eles são desenvolvidos, principalmente pelos docentes regentes de turma, estando menos presentes nas práticas das atividades complementares. Percebe-se uma orientação para a formação de competências e valores como cooperação, solidariedade, criatividade, empreendedorismo, resolução de problemas sociais, estando estas abordagens, a nosso ver, relacionadas à integração na sociedade e no sistema produtivo. Portanto, apontando para elementos de integração da matriz curricular a partir de competências e habilidades, que não se relacionam imediatamente às disciplinas escolares e de referência.

De modo geral, as ementas e o plano de ação dos docentes demonstram que os conteúdos trabalhados nas atividades diversificadas partem das disciplinas da base curricular comum, abordando, ainda, temas transversais, como meio ambiente, saúde, projetos, apontando uma relação, ora com as competências e habilidades e ora com as disciplinas escolares voltadas para a formação social e humana.

Algumas atividades demonstraram maior possibilidade de interdisciplinaridade, como a atividade Campos do Conhecimento que, de acordo com o Manual Operacional, deve contemplar todas as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar. No entanto, na escola, é organizada em 5 (cinco) aulas semanais, 3 (três) para a Língua Portuguesa e 2 (duas) para Matemática, nas quais atuam docentes diferentes e o foco do trabalho é nos conteúdos específicos dessas áreas, a fim de ampliar as possibilidades de aprendizagem e melhorar o desempenho dos estudantes, reduzindo, portanto, os seu potencial integrador.

No que se refere ao método de trabalho com os conteúdos e elementos formativos, constatou-se ainda que os educadores buscam dar um caráter mais lúdico às atividades realizadas no contraturno, optando por jogos.

– Orienta-se que os professores procurem trabalhar, o máximo possível, atividades diversificadas, diferenciadas, que chamem a atenção deles, devido ao tempo que eles estão na escola, o professor precisa no período da tarde fazer algo diferente, algo que chame a atenção deles (GESTOR 4).

– Eu trabalhava a atividade no regular na parte da manhã e na parte da tarde, não com as mesmas atividades, mas em forma de jogos, por exemplo. De manhã com apostila, nós adotamos apostila na escola, e de tarde eu trabalho mais a parte dinâmica, mais atividades que saiam um pouquinho daquela rotina do período matutino. Eu sigo as mesmas propostas só busco outras formas de trabalho, mas os conteúdos são os mesmos (DOCENTE 6).

As práticas de integração curricular da escola em tempo integral marcam-se por um hibridismo entre as matrizes de integração pautadas na formação de competências, nas disciplinas de referência, estabelecendo relações interdisciplinares entre as diferentes disciplinas, e na matriz pautada nas disciplinas escolares e nos interesses e vivências dos alunos, aproximando-se do contexto e das questões sociais, geralmente por meio de projetos e temas pontuais nas práticas pedagógicas e curriculares.

Constatamos de modo mais contundente a presença da integração curricular com uma lógica voltada para a formação de competências e habilidades e para o desenvolvimento psicomotor da criança, especialmente nas atividades do contraturno, que mais se distancia das disciplinas de referência, enquanto que na base curricular comum ocorrem maiores aproximações das práticas de integração com as disciplinas de referência, pautadas na interdisciplinaridade.

Ressaltamos, ainda, que mesmo que os dados tenham revelado a manutenção de um posicionamento disciplinar na organização do currículo, estão em andamento práticas e tendências de integração curricular.

A ação docente tende a ser mais centralizada na prática disciplinar, isolando as diferentes áreas do conhecimento, pois a integração curricular e a construção de currículos interdisciplinares ou transdisciplinares, conforme propõe Guará (2006), pressupõe a lida com o conhecimento de forma mais globalizante, processo que não ocorre em um curto espaço de tempo e exige um processo de construção pautado na instrumentalização teórica e prática dos docentes.

Neste sentido, destacamos avanços na direção do rompimento com a fragmentação turno e contraturno, por meio de práticas de integração com uma relação

estreita em algumas atividades com áreas disciplinares da matriz curricular comum. Ressaltamos que esta tendência não é plenamente positiva, na medida em que acarreta a repetição de práticas tradicionais e formais, favorecendo processos de hiperescolarização. No entanto, contribui para minimizar o paralelismo da escola separada em um turno formal e outro flexível e prazeroso.

Entendemos que o caminho não é formalizar o contraturno, mas sim, reorganizar a matriz curricular da escola de modo a intercalar, no decorrer de todo o tempo, as disciplinas da matriz curricular e as atividades diversificadas numa perspectiva global de formação, em que todas as atividades/disciplinas estejam implicadas na formação plena dos sujeitos e na construção de um projeto de socialização voltado para a formação integral e para a emancipação.

Evidenciamos ainda poucos esforços no sentido da reconstrução/ressignificação da proposta curricular da escola para o atendimento em tempo integral. O processo de implementação da educação em tempo integral se deu sem o simultâneo investimento em formação continuada, que possibilitasse uma ampliação das perspectivas de trabalho aos docentes.

Isso traz implicações para o modo de pensar e construir o currículo na escola em tempo integral, pois a proposição de atividades diversificadas/complementares no tempo ampliado e o não questionamento/interferência no currículo e nos conteúdos já postos no turno regular contribui para a fragmentação curricular em contraposição ao processo de integração.

De acordo com o Projeto Político-pedagógico da escola, não basta apenas ampliar o tempo do aluno na escola, deve haver uma continuidade no trabalho pedagógico desenvolvido.

O relato do Gestor 2 evidencia as dificuldades para promover mudanças na organização curricular da escola e sua integração:

– [...] Eu penso que a principal forma da gente mudar isso é se a gente conseguisse organizar a escola de tempo integral de uma maneira diferenciada, mesclando a base comum com essas atividades, com essas oficinas que a gente tem agora. Que não tivesse de manhã Português, Matemática, História e Geografia e de tarde, oficinas e sim que a gente pudesse mesclar, que a gente pudesse organizar a escola de um jeito diferente. Mas a gente esbarra muito na questão de estrutura, de transporte escolar e assim por diante (GESTOR 2).

Entendemos que os processos de integração curricular no sentido de uma compreensão mais global do conhecimento, da realidade social e do próprio sujeito,

carregam a possibilidade de enfrentamento e a transformação da realidade social e suas mazelas traduzidas pelas diversas formas de desigualdade: social, cultural, econômica.

A educação integral e em tempo integral chama a escola para o desafio de lidar com a flexibilização da organização disciplinar, sem necessariamente romper com ela, por meio de um processo dialético para a elaboração de novas formas de ensinar e apreender/compreender a realidade e os conhecimentos, sem com isso esvaziar a escola dos conteúdos imprescindíveis para uma formação humana plena.

Neste sentido, o projeto formativo de educação integral pretende romper com a alienação produzida pelas relações capitalistas e as relações de exploração do homem pelo homem. Questionamos, portanto, qual o papel e o potencial do currículo integrado nesta tão ousada proposta?

Entendemos que uma educação comprometida com a formação integral, omnilateral e por consequência com a emancipação humana, deve fundamentar-se na socialização de um conhecimento que possibilite a compreensão da realidade concreta à luz dos conhecimentos científicos, da cultura e das tecnologias historicamente produzidas, possibilitando a compreensão das contradições que permeiam a realidade social em suas múltiplas determinações. Neste sentido, a integração não pode deixar de considerar a vida social, mas sim, partir dela para ampliar o acesso cultural dos estudantes.

A integração no currículo deve estar implicada na transformação do modo de socializar os conhecimentos, tendo como foco a compreensão do real na sua totalidade.

De fato, o que se propõe é um currículo mais integral que amplie as atuais quatro horas de permanência da criança na escola e que nele esteja presente um conjunto de atividades de aprendizagem contemplando interdisciplinarmente os diferentes campos da ciência, da arte, da tecnologia, do lúdico, do esporte e da linguagem. O foco, portanto, é a ampliação das oportunidades de aprendizagem. Um processo que permita às crianças a apropriação de conhecimentos por intermédio de experiências socialmente relevantes (THIESEN, 2006, p. 06).

Para Thiesen (2006), a ideia de currículo integral supõe uma lógica que contemple a articulação das diferentes atividades e experiências desenvolvidas pela escola como um todo, sejam elas convencionais ou não, formais ou não formais, disciplinares ou não, superando a concepção de currículo ampliado com atividades de natureza extracurricular, atividades complementares ou ainda diversificadas.

O desafio de integrar as diferentes atividades e experiências desenvolvidas pela escola ainda é grande. É necessário superar a ideia de que as atividades diversificadas são um complemento ao currículo da base nacional comum, e construir uma perspectiva de currículo que represente a unidade na diversidade, por meio de uma proposta pedagógica bem definida, pautada em eixos integradores que tenham como base a ciência, a arte, a linguagem, a cultura, que não deixe de atender as especificidades locais, os interesses dos estudantes, mas também, que não se limite a eles, perdendo a especificidades da escola que é a transmissão de um saber elaborado, problematizado e historicamente compreendido.

#### **4.6 Práticas formativas no âmbito curricular: que conhecimento e que cultura a escola em tempo integral está mobilizando?**

Tendo em vista que o currículo expressa uma seleção, permeada por interesses, valores conflitos e contradições, buscamos apresentar neste tópico uma análise sobre os conhecimentos, as experiências e os elementos da cultura historicamente elaborada que o tempo ampliado tem possibilitado na configuração curricular da escola em tempo integral.

Por meio da análise do Projeto Político-pedagógico da escola (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO, 2014a), Proposta Pedagógica Curricular do Ensino Fundamental de Nove Anos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO, 2014b) e da Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Integral (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO, 2014c) da rede municipal de ensino, permeamos o âmbito do currículo apresentado aos professores (SACRISTÁN, 2000) e por meio da análise das entrevistas e dos Planos de Ação (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO, 2015) referentes a cada disciplina curricular e atividade diversificada em curso na escola, ingressamos no âmbito do currículo prescrito, do currículo moldado pelos professores e, de modo indireto, ao âmbito do currículo em ação, pois os documentos e relatos nos dão parâmetros para compreender aspectos da efetivação do currículo no contexto escolar.

A escola em tempo integral, ao ampliar seu currículo amplia também os conhecimentos que nela circulam, são socializados e reelaborados. A seleção de

conhecimentos para compor o currículo é, neste sentido, importante objeto de análise para evidenciar e refletir sobre a finalidade do projeto formativo que se materializa.

Assim, o processo de reorganização do currículo da escola em tempo integral traz um importante desafio às equipes gestoras, sobretudo com relação à seleção das atividades e conhecimentos que irão compor esse tempo ampliado.

Este não é um processo simples, homogêneo e neutro. Neste sentido, identificamos a partir desta pesquisa que, do mesmo modo que nos discursos dos sujeitos pesquisados, a escola em tempo integral se presta a finalidades heterogêneas. Ou seja, o currículo e o enfoque dado aos conhecimentos e elementos culturais não apresentam homogeneidade no âmbito moldado pelos professores e nas suas práticas.

Com relação à categoria interculturalidade, tendência balizadora da proposta pedagógica do Programa Mais Educação, verificamos que os docentes demonstram trabalhar a diversidade cultural de modo bastante pontual em suas práticas, geralmente por meio de projetos, mas não de forma cotidiana.

O Projeto Político-pedagógico da instituição orienta que as manifestações culturais sejam ponto de partida para o processo pedagógico.

Trabalhar a cultura em sala de aula é sensibilizar olhares dos alunos para a diversidade existente na própria família, na escola, na comunidade partindo dos espaços sociais mais próximos e abrindo para os mais complexos: a cidade, o estado, a região ou o país. As vivências do dia-a-dia, as manifestações culturais periódicas podem ser o ponto de partida para debates, observações, reflexões ou pesquisas (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO, 2014a, p.15).

Nesta perspectiva, o Projeto Político-pedagógico da escola não nega a questão da diversidade cultural como um elemento estruturador do currículo, cabendo à escola respeitar e valorizar a diversidade e a cultura popular, relacionando-a com a cultura erudita para o desenvolvimento da prática curricular.

Toda a organização curricular, por sua natureza e especificidade precisa completar várias dimensões da ação humana, entre elas a concepção de cultura. Na escola, em sua prática há a necessidade da consciência de tais diversidades culturais, especialmente da sua função de trabalhar as culturas populares de forma a levá-los à produção de uma cultura erudita (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO, 2014a, p.44).

Apresenta, portanto uma perspectiva crítica ao abordar a questão da diversidade cultural em seu âmbito prescrito.

No entanto, ao analisarmos as práticas curriculares em torno da diversidade cultural, a partir das entrevistas e da análise dos planos de ação, evidenciamos que, de modo geral, a escola pauta-se por um currículo hegemônico, que se fundamenta em conhecimentos e saberes prescritos em documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2010b) e documentos elaborados na própria rede municipal de ensino.

Os Planos de Ação (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO, 2015) estão pautadas na Proposta Pedagógica Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO, 2014b), que aborda em todas as propostas para as disciplinas da base nacional comum, orientando para que sejam inseridas no trabalho pedagógico as Leis: Lei 10.639/03 “História e Cultura Afro”, Lei 13.381/01 “História do Paraná”, Lei 9.795/99 “Meio Ambiente” e Lei 11645/08 “História e cultura dos povos indígenas”. Essas inserções tem o objetivo de instigar a discussão de tais temáticas, do mesmo modo que o Projeto Político-pedagógico, que se fundamenta nesta Proposta para a organização dos conteúdos a serem trabalhados em cada turma e disciplina.

A Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Integral aborda timidamente a questão da diversidade cultural, geralmente em atividades pertencentes ao macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial e Memória e História das Comunidades Tradicionais, como Arte, Contação de História, Teatro, Dança, além do Esporte e Recreação, do Macrocampo Esporte e Lazer.

No entanto, nas práticas, os docentes demonstram trabalhar as questões culturais a partir dos conflitos que emergem no convívio do grupo diante das diferenças, conforme explicitamos abaixo:

– Eu já trabalhei as diferenças entre eles, os preconceitos, isso eu trabalhei e trabalho. Outras questões religiosas e culturais não. Mais a questão assim, porque a gente sofre bastante em sala de aula com o preconceito com as diferenças e isso a gente costuma trabalhar, mas outras não (DOCENTE 5).

Neste sentido, a orientação curricular pautada na interculturalidade e na diversidade cultural não se sustenta como eixo norteador da prática dos docentes, embora os Planos de Ação dos docentes regentes de cada turma e das disciplinas de Educação Física, Arte, História e Geografia abordem, de modo geral, a necessidade de trabalhar com a diversidade cultural, sobretudo, a afro-brasileira e indígena.

Parece-nos que a cultura e a realidade social do estudante ainda encontram-se distantes das práticas pedagógicas, que se mostram mecânicas e indiferentes à questão histórica do sujeito.

A fala do Gestor 3 retoma o foco da escola em tempo integral como complemento da base curricular comum, que se corporifica sobretudo nas atividades: Campos do Conhecimento- Língua Portuguesa, Campos do Conhecimento – Matemática.

– A gente dá prioridade para complementar a base nacional comum. Tem alguns aspectos culturais da comunidade, tanto é que nossos professores desenvolvem muitos projetos, a gente é um município que tem parcerias com outros programas como o programa União Faz a Vida que é uma metodologia de projetos. Eles acabam trabalhando essas questões culturais mais com projetos, a parte da proposta curricular do integral, ela está mais baseada em complementar o currículo da base nacional comum. Temos a preocupação que aquela atividade que é feita no período da tarde, digamos assim, que ela venha a complementar, que ela venha a auxiliar o aluno na base nacional comum, mas não se deixa fora os aspectos culturais (GESTOR 3).

De acordo com o Plano de Ação, que compila todos os planos anuais elaborados pelos docentes para cada disciplina e atividade desenvolvida na escola, as atividades Campos do Conhecimento – Língua Portuguesa e Matemática, do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico, têm como objetivo central o reforço de conteúdos do currículo básico das respectivas disciplinas, em acordo com o Plano de Ação:

Nas atividades destas oficinas propõem-se práticas pedagógicas que melhorem as condições de ensino para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de forma que o aluno aprenda e construa o seu conhecimento com êxito. Ampliando assim as possibilidades de aprendizagem aos educandos, oportunizando o aprofundamento de seus conhecimentos suprimindo as carências, permitindo um atendimento diferenciado e individualizado, reforçando os conteúdos básicos do currículo de português e matemática para cada turma (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO, 2015, p.07).

Dentre os objetivos das atividades, evidenciamos:

Possibilitar ao aluno a leitura e a produção oral, a reflexão do uso da linguagem em diferentes situações, promovendo situações que o incentivem a falar, fazendo uso da variedade linguística que empregam em suas relações sociais. Desenvolver uma prática de escrita escolar que considere o leitor, uma escrita que tenha destinatário e finalidades. Praticar leituras em diferentes contextos e compreender as esferas discursivas em que os textos são produzidos e circulam, bem como que reconheçam as intenções e os interlocutores do discurso (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE

De acordo com Sacristán e Gómez (2007), este processo de hierarquização dos conhecimentos se expressa pela quantidade de tempo que as áreas privilegiadas ocupam no currículo prescrito, pelos investimentos que recebem e por formas de controle instituídas por meio de avaliações, que, ao abordar áreas do conhecimento, como a interpretação de textos, a alfabetização matemática, acaba por convertê-las como principal foco de atenção.

Com relação às avaliações externas, no decorrer do ano letivo são aplicadas 2 (duas) avaliações em todas as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que contemplam conteúdos referentes às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Uma é aplicada no início do ano e outra mais próxima do final do ano letivo, com vistas a avaliar o desempenho dos estudantes e o trabalho do docente. As avaliações são desenvolvidas e aplicadas pelas pedagogas que atuam na Secretaria Municipal de Educação.

A escola também teve a turma do segundo ano avaliada pela Prova Brasil<sup>46</sup>. Reiteramos o papel das avaliações externas no controle e configuração das práticas curriculares, que influenciam a organização das atividades, dos conteúdos do currículo da escola em tempo integral, tanto no período regular, quanto no chamado contraturno.

Outra forma de controle das práticas pedagógicas e de avaliação dos estudantes é a cobrança de pareceres, implementada a partir de 2015 nas escolas em tempo integral da rede, em que os docentes de cada atividade do contraturno devem elaborar um parecer descritivo avaliando o desenvolvimento de cada estudante no decorrer do ano letivo.

Tal mecanismo funciona como forma de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, mas também cobrança e controle do trabalho dos docentes.

A presença desses mecanismos de avaliação e controle no trabalho pedagógico evidencia a lógica neoliberal de deslocar as atenções do processo de ensino/aprendizagem dos docentes para os resultados, sem maiores investimentos em meios para a melhoria da qualidade, especialmente no que se refere à formação continuada de professores, entretanto, com ênfase na eficiência do processo.

---

<sup>46</sup> Também conhecida como Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, foi criada em 2005 pelo Ministério da Educação. É uma avaliação complementar ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e um dos componentes para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

A atividade de Contação de História, incluída no currículo do turno regular para a Educação Infantil e primeiro ano e Conto, destinada às turmas do contraturno, também pretendem, de acordo com o Plano de Ação, contribuir para o desenvolvimento global dos estudantes, principalmente para o desenvolvimento da oralidade, criatividade, imaginação, buscando facilitar o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

De acordo com o Plano de Ação da atividade de Contação de História, ela pretende:

Possibilitar aos educandos, através da contação de histórias o seu desenvolvimento global, a melhoria de seu desempenho escolar, a fruição da literatura como arte, incentivar a prática e o gosto pela leitura, desenvolver valores éticos e sociais, respondendo a necessidades afetivas, intelectuais e motoras, pelo contato com o conteúdo simbólico das leituras trabalhadas (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO [Contação de História], 2015, p. 72).

O plano de ação da atividade de Contos também se aproxima dessa finalidade.

A disciplina de Arte, da base curricular comum, chama a atenção para o papel na ampliação do repertório cultural dos estudantes, com base nos elementos artísticos e estéticos historicamente desenvolvidos na cultura humana.

A organização dos conteúdos trabalhados em sala de aula deve ter sentido para o aluno. Deve também respeitar os conteúdos universais, provocando o aluno a construir uma identidade cultural conectada com as outras culturas e permitindo-lhe fazer conexões entre o particular e o universal (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO [Artes], 2015, p. 65).

Não encontramos o plano de ação para a oficina de Arte do contraturno, isto porque o docente que atuava na disciplina inicialmente no período regular assumiu as aulas no contraturno, mas por motivos profissionais passou as aulas para outro, que não chegou a elaborar um plano de ação. No entanto, a partir dos relatos, evidenciamos que a prática na disciplina de Arte e na oficina de Arte do contraturno apresentam-se bastante divergentes, conforme podemos observar a seguir.

– O que tem que se tirar muito da escola é essa visão tradicional de arte. Vamos ter arte no nosso currículo para trabalhar coordenação, as técnicas, eu tento tirar um pouco disso, mas tem muito ainda. Tem-se essa necessidade de trabalhar cartão para o dia das mães, dia dos pais, temas, datas comemorativas. Com o tempo estou tentando tirar, claro que não é de maneira abrupta, algumas coisas. Trabalho isso também, só que inserindo elementos, posso trabalhar um movimento artístico, posso trabalhar um artista, posso trabalhar esses elementos formais, uma música, o teatro, a dança que são todas linguagens da arte [...] (DOCENTE 07).

– Nessas atividades eu procuro trabalhar mais as coisas que eles gostam, porque na verdade de manhã em artes eles têm os conteúdos para eles trabalharem lá. Então à tarde eu não trabalho os mesmos conteúdos, eu procuro trabalhar alguma coisa que chame mais a atenção deles (DOCENTE 4).

Enquanto que a disciplina de Arte prevê relações teóricas, a atividade de Arte no contraturno apresenta caráter mais prático, espontâneo, com poucas relações com os elementos teórico-conceituais próprios da linguagem artística e sua história.

As atividades de Teatro e Dança também trazem à tona a questão da ampliação do repertório cultural dos estudantes:

O exercício dessa linguagem faz com que o aluno se expresse e também aprecie as diversas formas de teatro produzidas nas culturas. Para isso utiliza sua criatividade, desenvolve a percepção corporal, sua comunicação, a apreciação de obras artísticas e, até mesmo, o conhecimento cultural (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO, 2015, [Teatro], p. 125).

O Plano de Ação elaborado para a atividade de dança propõe como finalidades:

Promover a liberdade da expressão corporal e o reconhecimento das diferentes manifestações culturais através da dança, compreendendo a estrutura e o funcionamento corporal e a investigação do movimento humano, assim como o funcionamento das variadas manifestações artísticas e culturais envolvendo a dança dos diferentes povos (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO [Dança], 2015, p. 133).

Nesta perspectiva, estas atividades podem potencializar a formação integral dos sujeitos, por meio da apreensão da cultura humana historicamente produzida. No entanto, ao analisar os relatos dos docentes, verificamos que a seleção dos conteúdos a serem trabalhados nas atividades de contraturno nem sempre passam por um questionamento com relação à validade e a finalidade que atendem na formação integral e emancipação dos estudantes.

Evidenciamos uma limitação nas atividades artísticas do contraturno, ao trabalho com o desenvolvimento de habilidades técnicas e práticas, desvinculadas de um enriquecimento teórico, cultural e humano com base em saberes objetivos e universais.

Geralmente o trabalho pedagógico volta-se para o ensaio de danças, peças de teatro para comemorações, reuniões de pais, eventos, dentre outros, reduzindo-se a um fim em si mesmos.

Com relação aos Planos de Ação de Educação Física, no turno regular, Esporte, Recreação, Ciclismo e Taekwondo no contraturno, percebemos que de modo geral enfatizam o desenvolvimento físico e motor das crianças e conteúdos selecionados a partir da disciplina de Educação Física, asseguradas as especificidades de cada atividade. De acordo com os relatos, nas atividades diversificadas os docentes tendem a trabalhar mais as questões práticas, enquanto que a disciplina de Educação Física aborda de modo mais contundente os conteúdos e os conhecimentos relacionados especificamente à disciplina, às modalidades e ao desenvolvimento físico das crianças.

Através da educação física na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental é possível proporcionar vivências cotidianas na construção de valores e conceitos da cultura corporal e do movimento. No contato com diferentes linguagens, a criança se insere em diversos sistemas simbólicos que se tornam apoios para aprendizagens de elementos da cultura em que vive, sendo a escola responsável por proporcionar o desenvolvimento infantil nas suas diversas dimensões, realizando a mediação entre a criança e o conhecimento culturalmente construído e traduzido em diferentes formas de linguagem: oral, corporal, musical, plástica (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO [Educação Física], 2015, p. 53).

Percebe-se que no contraturno as práticas com os conteúdos a serem ensinados se afastam de certa forma do âmbito da cultura e do conhecimento sistematizado na área, estando mais voltadas para a formação de habilidades, para o desenvolvimento físico, psicomotor e afetivo, para a socialização, por meio da recreação e do lazer.

Essa tendência de se afastar dos saberes elaborados e relacionar-se com objetivos de escolarização direcionados para o desenvolvimento afetivo e psicomotor das crianças pode distanciar as práticas da escola em tempo integral do compromisso com uma formação implicada com a compreensão e transformação da realidade social.

Assim, parece-nos que duas tendências sobressaem na organização curricular, na seleção dos conhecimentos e experiências formativas da escola: uma tendência em que os conhecimentos estão voltados para a complementação do currículo comum; e outra tendência com foco no desenvolvimento psicossocial e afetivo dos estudantes, sem maiores relações com elementos da cultura elaborada e com os conhecimentos científicos.

A primeira tendência pode ser evidenciada pelo foco da escola e dos Planos de Ação na alfabetização, na formação de competências e habilidades de leitura, interpretação e escrita, além do desenvolvimento do raciocínio lógico matemático. Esta

tendência está presente nas práticas e falas dos docentes regentes, que atuam com os conteúdos da base curricular comum, que, como evidenciamos, se reproduz nas atividades do Macrocampo Acompanhamento Pedagógico, com forte conotação de complemento direcionado ao desenvolvimento cognitivo e alfabetização das crianças.

O foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento da disciplina de Ciências (trabalhada pelo docente regente nas turmas do 1º ao 5º ano) e História e Geografia (Trabalhada pelo docente regente do 1º ano e docente específico no 2º ao 5º ano) demonstram que o tempo destinado a essas disciplinas ainda é mínimo. De acordo com os docentes regentes, elas são trabalhadas uma vez por semana, num período de uma aula ou mais, de acordo com as necessidades, ou no dia-a-dia, de modo interdisciplinar.

Os planos de ação apresentam os conhecimentos e conteúdos específicos de cada uma das disciplinas Ciências, História e Geografia. No trabalho com as turmas de 2º a 5º ano em que há um docente específico para estas disciplinas, o trabalho mais específico com os conteúdos ocorre de modo mais regular. No entanto, quando estas disciplinas são trabalhadas pelos docentes regentes, os conteúdos das mesmas são mesclados ao trabalho com textos informativos com foco na interpretação oral e escrita, gerando o risco de deixar de trabalhar conhecimentos específicos importantes para a compreensão do mundo e da realidade vivida e para a própria formação do pensamento teórico e científico pelos estudantes, conforme aponta Saviani (1998).

A segunda tendência traz à tona práticas menos formais, relacionadas à socialização, constituição de valores éticos, incentivando dimensões como a autonomia, a autoestima, a formação identitária, a liderança e o trabalho em equipe.

Percebemos uma relação com a abordagem acadêmica<sup>47</sup> dos conhecimentos, com foco nas disciplinas de referência, especialmente dos conteúdos das disciplinas da base curricular comum, entretanto, com uma intensa aproximação com o currículo

---

<sup>47</sup> Lopes e Macedo (2011) abordam algumas perspectivas pelas quais o conhecimento é significado em diferentes vertentes do campo do currículo: perspectiva acadêmica, instrumental, progressivista e crítica. Na perspectiva acadêmica, os conhecimentos a serem ensinados na escola são encontrados na lógica dos conhecimentos disciplinares acadêmicos, aproximando o que se ensina com a ciência. De acordo com as autoras, traços deste enfoque podem ser observados nas perspectivas instrumental e progressivista. Porém, na perspectiva instrumental, o conhecimento a ser ensinado também tende a atender as regras e métodos do âmbito acadêmico, entretanto, relacionando o conhecimento a fins econômicos e sociais. Na abordagem progressivista, que se assenta na teoria de Dewey, mantém-se a referência aos saberes acadêmicos, no entanto, o conhecimento é embasado na experiência social e na construção de uma sociedade mais democrática e não apenas na questão da utilidade econômica e social imediata dos conhecimentos. Entende-se que o currículo não depende apenas da lógica das disciplinas acadêmicas, mas deve ser construído com base na dimensão psicológica do conhecimento.

instrumental, que relaciona o conhecimento ao atendimento a fins econômicos e sociais, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à alfabetização e letramento, valores e comportamentos requeridos para a inserção social e econômica em um contexto flexível.

Com relação à abordagem progressivista, que leva em conta a dimensão psicológica do conhecimento, embasando o trabalho pedagógico na experiência social, julgamos ser a mais abrangente no que se refere à seleção dos conhecimentos, em especial nas atividades diversificadas e nos projetos, em que o foco é o desenvolvimento da criança, nas dimensões física, cognitiva, ética, estética, afetiva. Com isto, podemos evidenciar um deslocamento do âmbito teórico para o âmbito da prática, fundamentalmente nas atividades do contraturno da escola, que pretendem complementar os conhecimentos e valores visados pelo currículo comum, por meio de conhecimentos escolares voltados ao desenvolvimento de todas as dimensões da criança.

Esta perspectiva pode ser evidenciada nos conteúdos e objetivos previstos nos planos de ação para as atividades de Dança, Recreação, Lazer e Ciclismo, Taekwondo, Teatro, na disciplina de Educação Física.

Podemos perceber a abordagem psicologizante e com foco no desenvolvimento e no interesse dos estudantes nos objetivos a seguir:

Desenvolver a expressão corporal, linguística e visual; Buscar soluções criativas inventando, adaptando e improvisando; Desenvolver disciplina de postura, tempo e lugar; Incentivo do empenho na busca da qualidade do que será apresentado; Saber atuar em equipe; Desenvolver a socialização e a desinibição; Identificar desenvolvimento das potencialidades intelectuais de raciocínio, percepção e criatividade (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO [Teatro], 2015, p. 125).

A perspectiva acadêmica também foi evidenciada, porém, com menor frequência nos planos de ação e relatos. O trabalho com os conhecimentos na disciplina de ciências demonstra forte relação com a disciplina de referência:

A disciplina de Ciências tem como objeto de estudo o conhecimento científico que resulta da investigação da Natureza. Do ponto de vista científico, entende-se por Natureza o conjunto de elementos integradores que constitui o Universo em toda sua complexidade. Ao ser humano cabe interpretar racionalmente os fenômenos observados na Natureza, resultantes das relações entre elementos fundamentais como tempo, espaço, matéria, movimento, força, campo, energia e

vida (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO [Ciências], 2015, p. 48).

No entanto, ao abordar os conteúdos específicos a serem trabalhados, evidenciamos que os mesmos adquirem um caráter de utilidade social, relacionado à formação de hábitos saudáveis para a vida.

Higiene e doenças (respiratórias, DSTs, viroses...); Sistemas: reprodutor, excretor, circulatório, digestório, sustentação, locomoção, sentidos, sistema nervoso; Prevenção, defesas, automedicação; Ciclo de vida, cuidados com o corpo (drogas); Lixo, reciclagem (Educação Ambiental) Avanços científicos (vacinas, cura de doenças, tecnologia); Energia (fontes) (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO [Ciências], 2015, p. 49).

Assim, a perspectiva que se sobressai, especialmente considerando as disciplinas do turno regular, é uma versão híbrida de currículo instrumental e progressivista.

Com relação à integração dos saberes escolares com os saberes da comunidade, os relatos dos docentes demonstram poucas articulações, geralmente relacionadas à tentativa de partir do conhecimento do estudante, dos saberes populares da comunidade, para construir o conhecimento elaborado.

Nas atividades e disciplinas de Arte, Contação de História, Conto, Dança, Teatro, Educação Física, Esporte, Recreação, dentre outras, a valorização do popular ocorre por meio do resgate de memórias, costumes, contos, jogos, brincadeiras, danças, dentre outras. Em disciplinas como História e Geografia, em que o conhecimento da realidade constitui-se como elemento estruturante do trabalho pedagógico, são trabalhados conhecimentos populares a partir da análise das formas de moradia, vestuário, conhecimento do ambiente (Geografia), conhecimento da história da família, da comunidade e do município (História).

Na disciplina de Arte, no turno regular, o docente aponta indicativos de como relaciona os saberes populares com a cultura erudita:

– A gente trabalha principalmente a arte popular, a cultura local, o que eu tenho de arte presente aqui na minha comunidade, desde uma festa popular, uma dança ou um teatro popular que é aquele teatro que as crianças têm contato. Como a cidade é pequena, é muito pobre, não se tem muitas coisas. Eu trabalho com gênero diversidade através da arte africana, indígena, a arte dos outros povos, não fico só naquela arte erudita. Então eu tento trabalhar a arte erudita e a popular, tentando fazer uma ponte entre os dois (DOCENTE 7).

Com relação às disciplinas trabalhadas pelos docentes regentes, a integração com saberes populares ocorre, de modo geral, por meio de práticas pontuais, geralmente

abordadas por meio de projetos, de modo que não rompem com a hierarquia dos saberes escolares em detrimento aos saberes populares, conforme podemos evidenciar nos relatos a seguir:

– Sempre que possível a gente usa desses conhecimentos, de alguns costumes da comunidade, tipo artesanato, a questão do curandeiro, que é uma questão bem presente na comunidade. Então a gente sempre está falando sobre o assunto, nas produções textuais procuramos envolver as coisas que eles vivenciam (DOCENTE 1).

Isso posto, concluímos que as categorias interculturalidade e integração com saberes populares não estão presentes de modo significativo nas práticas em curso e na organização do currículo da escola, de acordo com os relatos dos docentes e gestores e documentos analisados, o que demonstra que estes elementos ainda são secundários nas discussões e práticas na rede municipal de educação.

O modo como os saberes populares integram as práticas curriculares não contribui significativamente para uma compreensão do meio e da realidade social, servindo como ponto de partida para a ampliação do repertório cultural dos estudantes.

Não evidenciamos maiores questionamentos com relação ao conhecimento a ser trabalhado, acrescentado ou ampliado na escola em tempo integral e sua relação com a reprodução ou rompimento com as relações desiguais de distribuição da cultura e do conhecimento, que marcam de modo profundo a sociedade. Isso demonstra um distanciamento com a perspectiva crítica do conhecimento escolar.

Nesta perspectiva, entendemos que a escola em tempo integral falha ao reduzir as práticas formativas e curriculares a atividades sem finalidades e objetivos claros, não ancorados em uma perspectiva crítica de formação omnilateral, fundamentada na compreensão da realidade social e sua transformação.

Não verificamos maiores ressignificações no currículo já posto no turno regular da escola, de modo que nos parece que o mesmo modelo de currículo vem sendo repetido nas atividades diversificadas, porém com intencionalidades, modos de avaliação e didática mais flexíveis.

Evidenciamos que a ampliação do tempo escolar tem possibilitado que a escola mobilize elementos na área artística, física, cultural. No entanto, percebemos que estes elementos estão pouco arraigados à realidade dos estudantes, enquanto ponto de partida para as práticas formativas, ao mesmo tempo em que, de modo geral, não têm permitido conexões com elementos da arte e da cultura universal, especialmente nas atividades diversificadas.

Assim, o currículo de uma escola em tempo integral, voltada para a formação integral não separa ciência e a vida. Não negligencia os conhecimentos elaborados e nem os saberes e a cultura popular, permitindo a apropriação dos conhecimentos e da cultura humana historicamente elaborada por meio das práticas pedagógicas, sem reduzir o ensino à aquisição de habilidades de leitura, escrita e interpretação.

Pensar em uma formação humana integral exige que se considere a história de vida dos sujeitos da aprendizagem, sua bagagem cultural e de conhecimentos, necessidades, interesses e expectativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde que a escola pesquisada passou a ofertar a educação em tempo integral em 2012, a procura por vagas é constante, especialmente pelos pais que trabalham e vivem na cidade e necessitam de um local adequado para deixar seus filhos.

Reiteramos, neste sentido, a função social que permeia a constituição da escola em tempo integral, diante das configurações produtivas e econômicas da sociedade, que impõem às famílias<sup>48</sup> que deleguem parte de suas responsabilidades na educação e no cuidado dos filhos a outras instituições.

Como as classes populares apresentam poucas possibilidades de garantir que as crianças e adolescentes participem, no turno em que não estão na escola, de atividades específicas e intencionalmente formativas, acompanhadas por profissionais, acabam expostos à rua ou à pobreza cultural da televisão.

Assim, a educação escolar tem assumido, nos últimos anos, responsabilidades e compromissos sociais que ultrapassam em grande medida sua tradicional função social de escolarização básica, ou seja, alfabetizar e iniciar crianças e jovens no universo cultural das ciências, das técnicas e das artes. A escola em tempo integral acaba assumindo, portanto, algumas funções que não lhe são específicas tradicionalmente, como cuidado e o atendimento sócio-educativo às crianças.

A demanda social por uma oferta de escolarização básica tem apontado a escola em tempo integral como possibilidade para a melhoria da oferta da qualidade da educação básica no Brasil. Mesmo fundamentada em discursos que enfatizam a ampliação dos aspectos formativos e das oportunidades de aprendizagem, a política de ampliação do tempo escolar ainda não possibilitou uma escola em tempo integral de qualidade para todos, ou seja, uma proposta universal.

A oferta da educação básica em tempo integral expressa pelo Programa Mais Educação, enquanto estratégia atual de indução da educação em tempo integral no país, está imbricada em políticas afirmativas e de enfrentamento às desigualdades, direcionada a contextos de vulnerabilidade social. A proposta prevê, dentre suas finalidades, a construção de uma política pública para a escola em tempo integral pautada na garantia de direitos básicos, do acesso à ciência, à cultura e à tecnologia,

---

<sup>48</sup> Considerada em todas as suas formas e possibilidades.

articulado às questões de pertencimento étnico, territorial, de classe, de gênero e de orientação sexual.

Identificamos, com relação ao currículo, alguns elementos que aproximam a proposta do Programa Mais Educação a estratégias curriculares voltadas para uma formação pautada em competências e habilidades e à reprodução dos modelos escolares e sociais vigentes. Problematizamos o não questionamento das configurações curriculares postas para a base nacional comum e as orientações pontuais com relação aos conhecimentos, saberes e conteúdos de ensino a serem incluídos no currículo estendido. Isso tem se materializado na oferta de atividades diversificadas no contraturno das escolas, configurando dois turnos paralelos que pouco se integram, caracterizando um esvaziamento simultâneo à ampliação.

Retomamos as discussões levantadas no primeiro capítulo com relação à reestruturação da educação na lógica do capital, especialmente a partir da década de 90, assumida por diversos países, dentre os quais, o Brasil. Os sistemas de ensino se voltam para a formação dos sujeitos para a integração produtiva e social. Os objetivos restringem-se à satisfação das necessidades básicas de educação, colocando-se como meta assegurar a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares para a integração na sociedade.

O foco no desenvolvimento de competências, coerentes com os postulados dos pilares da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) para a Educação para o Século XXI, com ênfase em aprender a aprender, a fazer e a conviver, explicitam a opção, fruto de um suposto consenso social, por uma epistemologia funcionalista e pragmática, dificultando a síntese entre os dois polos da relação teoria-prática, saber-fazer, conteúdo-método, sempre em detrimento dos primeiros aspectos em relação aos segundos (HIDALGO; MELLO, 2012).

Princípios dessa epistemologia engendram uma atitude de oposição ao estabelecimento de um currículo que organize e sequeencie o conhecimento de forma lógica e temporal. Como consequência imediata da defesa do conhecimento como estratégia da resolução de problemas postos pela prática cotidiana, temos o deslocamento dos conteúdos clássicos para uma posição secundária e periférica.

Questionamos, neste sentido, se uma escola voltada, sobretudo para o atendimento das classes populares e das crianças, adolescentes e jovens em situação de

vulnerabilidade social, estaria de fato implicada com a melhoria da qualidade da educação e da formação destinada a este público.

A implantação da escola em tempo integral precisa ser pensada de forma concomitante com uma concepção de educação integral implicada na ampliação das oportunidades de aprendizagens significativas e emancipadoras. Nesta perspectiva, altera-se o foco do tempo ampliado como a razão da escola em tempo integral para o tempo estendido como uma consequência de um projeto de formação integral, que possibilite níveis mais elevados de formação (científica, artística, tecnológica, cultural e política).

Neste sentido, faz-se necessário lançar um olhar crítico à visão romântica e salvacionista com que a escola em tempo integral tem sido afirmada nos discursos de políticos, gestores e da sociedade em geral. É enganosa a expectativa de que por si só, a ampliação do tempo pode potencializar a transformação da educação e da sociedade.

Há que se considerar as bases materiais que temos para a construção de uma proposta de educação integral. Seria possível uma formação integral, na perspectiva omnilateral, considerando as relações sociais, econômicas que se inserem na sociedade atual?

Defendemos que não se faz educação integral sem o enfrentamento das condições e bases materiais em que estamos inseridos. Enfrentamento este que envolve prioritariamente: a melhoria da estrutura física das escolas, que não ocorreu para a ampliação da oferta; a formação e valorização dos docentes; a reformulação dos currículos, conteúdos, métodos e práticas, na perspectiva de uma escola em tempo integral universal e unitária, considerando questões sociais mais amplas, como a desigualdade e opressão das classes populares.

Entendemos que uma escola democrática, engajada na transformação social exige o rompimento com os modelos educacionais que perpetuam as desigualdades culturais, econômicas, sociais e todas as formas de exploração e discriminação.

Chamamos a atenção de que, para além da ampliação da função de assistência que a escola em tempo integral assume no atual contexto, é necessário repensar sua função formativa. Neste sentido, não é possível ofertar uma formação mais completa e humana sem o rompimento com as configurações tradicionais e instrumentais da escola e do currículo, em que o conhecimento ensinado serve para instrumentalizar minimamente a classe trabalhadora para a empregabilidade, muitas vezes precoce, sem

desconsiderar ainda o contingente populacional que permanece à margem das possibilidades de trabalho e renda.

Ao analisar, de modo mais aprofundado, embora com as limitações de um estudo cujo tempo é reduzido, a organização do currículo de uma escola em tempo integral, refletimos sobre a formação praticada neste contexto e sua aproximação ou distanciamento com a questão da formação integral, omnilateral.

Identificamos algumas abordagens centrais no que se refere às determinações para a formação dos estudantes na escola de tempo integral:

- A ampliação do tempo escolar pouco tem contribuído para a aproximação dos conhecimentos escolares com os saberes comunitários. Apesar de problematizar a redução do processo de ensino e aprendizagem aos saberes populares e cotidianos, entendemos que a prática pedagógica precisa considerar a prática social dos estudantes, seu conhecimento inicial e a relação dos saberes com a realidade social, compreendendo que a cultura humana nada mais é do que o resultado do trabalho do homem na produção das condições sociais de existência. Verificamos, no entanto, um distanciamento entre os conhecimentos trabalhados e sua importância para a compreensão e transformação do contexto social e cultural dos estudantes.

- A expansão do tempo reproduz elementos da escola em turno parcial, atendendo principalmente às demandas do mercado de trabalho das famílias, que, ao trabalharem oito horas por dia, em lugares distantes de suas residências, exigem uma escola em tempo ampliado.

- Evidenciamos poucos avanços no sentido de dar uma nova significação a um projeto curricular emancipador e implicado na formação completa, plena das crianças e adolescentes, uma vez que não identificamos o questionamento da matriz curricular e dos conhecimentos já postos, considerados como consensuais, e, do mesmo modo, o esforço em pensar novas formas de lidar com o conhecimento, numa perspectiva transformadora.

- Verificamos ainda a fragmentação do tempo e dos turnos em que são trabalhadas as disciplinas da base nacional comum e o contraturno em que são trabalhadas as atividades diversificadas.

- A ampliação do tempo escolar também não foi acompanhada de uma discussão mais ampla sobre as concepções de educação que servem de base para o projeto da escola de tempo integral.

- A ampliação do tempo escolar não tem favorecido o desenvolvimento de novas práticas, a ampliação dos processos formativos para espaços além da sala de aula. Os espaços utilizados continuam sendo os formais, mesmo em atividades que necessitam de ambientes específicos e adequados.

- Dentre as concepções de educação integral e em tempo integral identificados no currículo prescrito e nos discursos dos sujeitos da rede estão: A educação em tempo integral com ênfase na formação intelectual, na formação integral, na proteção e assistência social e no desenvolvimento social, nos últimos casos com forte conotação compensatória e assistencialista.

- Ausência de mudanças estruturais e pedagógicas necessárias, o que identificamos como consequência de um processo de reestruturação curricular não acompanhado da oferta de formação continuada, voltado para um projeto de formação integral. A nosso ver, não se faz uma escola democrática e emancipatória sob as bases da escola capitalista. Faz-se necessário, portanto, um processo de ação, reflexão, pautado na teoria e na prática, que possibilite à escola e ao currículo transgredir as bases formativas que lhes constituem.

- Ausência de reflexão sobre a (re) organização da função social da escola na perspectiva da educação integral, pautada em um movimento teórico, político e pedagógico.

- A prevalência da escola como espaço central na oferta da educação em tempo integral na Rede Municipal de Ensino, com parcerias mais pontuais com a sociedade civil, mais frequentes no turno regular, ligadas ao desenvolvimento de projetos, bem como campanhas voltadas para a saúde e assistência social.

- A organização do currículo traz a diversidade cultural como eixo balizador, mas predomina o trabalho unidimensional com os conhecimentos escolares estabelecidos pelas diretrizes e propostas curriculares da rede municipal de ensino. A diversidade e os saberes locais são inseridos no currículo de forma pontual e transversal, assim como temas como meio ambiente, trânsito e saúde.

- A organização dos saberes permanece pautada em uma matriz disciplinar, pela qual a integração ocorre de modo pontual e esporádico, por meio de projetos interdisciplinares e da abordagem interdisciplinar com as disciplinas e atividades trabalhadas pelos docentes regentes, geralmente voltadas para o complemento do processo mínimo de formação das competências e habilidades

necessárias à alfabetização na linguagem escrita e matemática. Mantém-se uma separação entre turno e contraturno que tem aos poucos sido minimizada pela manutenção dos docentes em tempo integral na escola.

- As atividades adicionadas ao currículo escolar possibilitam a abordagem de novas dimensões formativas, ligadas à arte, à cultura, ao esporte, às tecnologias, meio ambiente, com foco em conhecimentos e práticas voltadas para aprendizagens específicas de cada área.

- Verificamos com maior ênfase, a tendência de submeter o tempo ampliado ao complemento da base curricular comum, o que indica o não questionamento dos saberes que integram o currículo escolar, bem como a tendência a vincular o trabalho pedagógico a uma base curricular centrada no desenvolvimento psicomotor, afetivo e principalmente na aquisição de competências e habilidades de leitura, escrita e de raciocínio lógico-matemático. Na escola em tempo integral, também emerge com maior intensidade a dimensão socializadora, afetiva e assistencial.

- Evidenciamos nos discursos e nos planos de ação, especialmente das atividades do contraturno, um distanciamento das atividades escolares com as disciplinas de referência, com o conhecimento erudito, sistematizado e consequentemente com a formação do pensamento científico-teórico nos escolares, função específica da escola, mesmo nos níveis iniciais de formação.

- A minimização do papel do Estado no investimento na estrutura física das escolas para atender em tempo integral.

Assim, podemos elencar algumas tendências centrais nas práticas formativas e curriculares da escola pesquisada: foco no complemento do currículo formal, com o tempo ampliado voltado para o desenvolvimento aprendizagens do currículo comum (no caso da etapa de ensino, para a alfabetização e para o desenvolvimento das competências requeridas socialmente), e com menos ênfase no currículo voltado para aprendizagens de linguagens e técnicas nas mais diversas áreas (música, dança, esporte, canto, recreação). Essa menor ênfase se deve especialmente à falta de formação dos profissionais que trabalham com as atividades específicas, que muitas vezes não dominam os elementos teórico-práticos que constituem as áreas.

A não ressignificação e questionamento do projeto de socialização assumido pela escola em tempo integral traz o risco de preencher o tempo ampliado de permanência do aluno na escola em um sentido instrumental e utilitarista, voltado para a

realização de deveres escolares, aulas de reforço, repetição dos conteúdos e atividades do turno regular. Ou ainda, preencher o tempo com atividades lúdicas, esportivas, que não se relacionam aos elementos da cultura, da arte e da ciência e pouco contribuem para uma formação integral.

Quando pensamos em um currículo implicado com a transformação social e com a construção de uma sociedade mais justa, surgem inquietações com relação ao conhecimento e às experiências formativas que essa escola deve ensinar, de modo possibilitar o desenvolvimento pleno do ser humano.

A seleção e definição dos conhecimentos e das experiências formativas a serem ofertadas estão intimamente relacionadas ao seu projeto de educação, ou seja, o que os diversos sujeitos que compõem a escola (estudantes, docentes, gestores, pais, comunidade) e a sociedade, esperam e desejam na formação das crianças e adolescentes.

A escola em tempo integral amplia seu currículo em torno de experiências pedagógicas fundamentadas no conhecimento e nos saberes escolares, mas, para além deles, a jornada ampliada abre margem para outros saberes e elementos culturais adentrar o espaço escolar e para que as aprendizagens se ampliem para fora de escola.

As instituições escolares selecionam no interior da cultura, um conjunto de saberes necessários em um determinado contexto e momento histórico mediado por forças produtivas e interesses de grupos hegemônicos, ordenando o campo dos saberes escolares.

Lopes (1999) ressalta que os conhecimentos escolares devem buscar romper com os conhecimentos cotidianos, e, numa perspectiva de educação para a emancipação e transformação social, de modo especial, com o senso comum, que se configura como obstáculo constante ao desenvolvimento do próprio conhecimento científico e à emancipação.

No entanto, o próprio processo de configuração dos saberes escolares faz com que eles colaborem para a disseminação de determinadas formas de senso comum, servindo a interesses de classes dominantes, afastando-se dos saberes científicos e de referência.

O desafio da escola é socializar o conhecimento elaborado e reelaborar o conhecimento cotidiano, rompendo com o senso comum. Neste caso, a educação, e no caso do objeto deste estudo a escola em tempo integral, deve estar a serviço da transformação da sociedade, pois, caso contrário, pode contribuir para a inculcação do

senso comum e para a legitimação das relações de exploração e desigualdades culturais, sociais e econômicas.

Isso não significa que o processo formativo com os saberes universais deve negar os saberes populares e os cotidianos, mas sim que todos os conhecimentos devem ser questionados com relação às suas finalidades e possibilidades de ampliação cultural e social dos sujeitos.

Com relação à validade dos conhecimentos e da cultura que compõe o currículo escolar, Sacristán (1996) e Forquin (2000) defendem um currículo universalizador do conhecimento, mas que ao mesmo tempo respeite a identidade subjetiva e coletiva de referência do aluno, sem opor cultura universal e cultura antropológica e sem destinar para alguns as matérias clássicas e para outros um currículo mais próximo da realidade.

Tendo em vista que a escola, em sua função primordial de socializar o conhecimento historicamente elaborado, é marcada por processos de seleção cultural, movida por necessidades e interesses divergentes e contraditórios entre os diversos grupos sociais, especialmente se considerarmos a divisão social do trabalho e as classes sociais, é necessário pensar no conteúdo do ensino e na organização do currículo tendo em vista mudanças metodológicas nas atividades acadêmicas, novos formatos curriculares e uma contextualização dos conteúdos do ensino com a comunidade sociocultural, sem com isso, deixar de socializar o conhecimento universal.

A organização do currículo da escola em tempo integral implica, portanto, na ampliação dos processos de seleção de validação dos conhecimentos e da cultura a ser ensinada na escola em tempo ampliado, tensionando discursos universalistas e relativistas. Tal discussão suscita a reflexão sobre que conhecimentos devem ser privilegiados na escola em tempo integral, em detrimento de outros?

Para Saviani, a seleção dos conhecimentos objetivos passa pela distinção entre o “essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório (2003, p. 18)”. Aponta o sentido de clássico, como aquilo que se firmou como fundamental, essencial, como critério para a seleção do que deve ser ensinado. Para ele, a escola deve ensinar o saber elaborado e não o conhecimento espontâneo, ou a cultura popular.

Ao descaracterizar sua função precípua, por meio da utilização do espaço escolar para a realização de atividades próprias de outras instâncias da sociedade, a escola vai perdendo, assim, a sua identidade enquanto instância de efetivação da ação especificamente pedagógica.

Reiteramos, portanto o saber elaborado, objetivo e universal como elemento fundamental na composição do currículo, indispensável, sobretudo, às classes populares, às quais o acesso a esses saberes foi negado como forma de garantia da dominação e da exploração do trabalho.

O papel da educação na escola em tempo integral é, portanto, socializar os conhecimentos historicamente produzidos e, para, além disso, possibilitar aos sujeitos uma formação humana geral, artística, física, moral, afetiva, propiciando a compreensão sobre a organização da sociedade em que está inserido, oferecendo-lhes margens para a transformação consciente de sua realidade.

No entanto, a defesa da formação academicista, voltada para a apropriação dos conhecimentos sistematizados, não pode acarretar numa perspectiva de homogeneização do projeto formativo e na imposição, por grupos hegemônicos, de saberes, nem sempre científicos, mas que contribuem para a formação de um consenso, do senso comum, servindo à reprodução das relações sociais desiguais.

Do mesmo modo, reiteramos que a ampliação do tempo e do currículo abre espaço a uma formação mais completa, ampla, que potencialize a ressignificação das práticas pedagógicas e o desenvolvimento das diversas dimensões humanas, para além da intelectual/cognitiva, visto que a cultura historicamente elaborada não se limita à ciência.

Neste sentido, o currículo precisa oferecer uma formação humana completa nas mais diversas dimensões da produção cultural, possibilitando a participação de todos na transformação social. O cuidado a realização de atividades práticas, ligadas a datas comemorativas e projetos, sem a necessária reflexão sobre os conhecimentos e elementos culturais postos ou não em prática, é um dos principais desafios que emerge ao currículo da escola em tempo integral para que sua ampliação não signifique um esvaziamento cultural.

Retornamos, portanto, na questão da definição de um currículo comum, que garanta a instrumentalização dos indivíduos por meio dos saberes escolares, entendido como elemento essencial do conhecimento humano sistematizado. Um currículo que ampliado, passe a alargar também as possibilidades formativas na cultura, na ciência, na tecnologia, na arte e nos saberes necessários a uma formação humana completa.

A formação omnilateral requer um modelo de escola única para todas as classes sociais, que rompa com o dualismo na oferta da educação mínima para os pobres e da

formação geral para as classes dominantes. Pressupõe o rompimento com a separação da atividade intelectual e a atividade material, por meio da união do ensino e do trabalho, considerado para além da sua dimensão histórica, produtiva, mas sim numa perspectiva ontológica.

Nesta direção, a formação omnilateral apresenta um cunho fundamentalmente transformador e emancipador. Requer, portanto, a tomada de consciência crítica sobre a condição histórica do trabalho e da produção da vida social humana, bem como a superação do modelo capitalista de produção, visto que neste contexto não há condições reais para uma formação omnilateral.

De acordo com Marx e Engels (1992), a superação do homem unilateral dependeria de uma formação integral em uma escola única, que abordasse três aspectos: a educação intelectual, a educação corporal (exercícios de ginástica e militares) e a educação tecnológica, que compreenderia os princípios científicos gerais de todo o processo de produção, iniciando as crianças e jovens no manejo de ferramentas elementares de todos os ofícios.

Gramsci contribui para pensarmos uma proposta de formação omnilateral ao propor uma escola fundada no trabalho, defendendo uma escola unitária, desvinculada das formas paliativas de formação da escola burguesa e que educasse as novas gerações em uma nova cultura, elevando a classe trabalhadora à classe dirigente.

Fundamentada no trabalho como princípio educativo, a escola unitária busca equilibrar de modo justo o desenvolvimento da capacidade de realizar o trabalho com o desenvolvimento das capacidades intelectuais, combinando teoria e prática e o rigor intelectual, elementos que a escola burguesa, por sua característica e função na sociedade capitalista, não proporciona aos trabalhadores (GRAMSCI, 1982).

A função da escola é, portanto, possibilitar a todos, sem distinção de classe social, o conhecimento do mundo natural e do mundo social, por meio do acesso à cultura geral, do trabalho como princípio educativo e de realização humana, tendo a emancipação como horizonte.

Neste sentido, a formação das classes populares para a emancipação aponta para a necessidade de combinar trabalho produtivo, formação intelectual, exercícios corporais e educação politécnica, em uma escola ativa, liberta, livre da mecanicidade, propiciando uma formação integral que livraria as classes trabalhadoras de uma posição submissa e dominada.

Gramsci (1982) defendia uma escola com atividades em tempo integral (diurna e noturna), equipada com estrutura física adequada, com bibliotecas especializadas, salas para trabalhos e seminários, laboratórios, refeitórios, dormitórios, materiais pedagógicos e científicos, bem como a ampliação do corpo docente.

Esta escola estaria ligada às experiências e vivências cotidianas, propiciando uma educação voltada para a compreensão da realidade e sobre o papel do homem na transformação do mundo e das relações sociais que o cercam.

Lançando um olhar para a educação em tempo integral a partir destes apontamentos, defende-se que a formação do ser humano integral não pode se dar efetivamente em um modelo de escola dualista que reproduz e perpetua as desigualdades sociais, formando as classes populares para o mercado de trabalho e uma minoria para serem dirigentes, garantindo assim a reprodução do atual sistema produtivo.

Faz-se necessário voltar o planejamento e a ação educativa, bem como da formação dos docentes à perspectiva da formação humana integral com vistas à emancipação individual e coletiva.

Neste sentido, o papel da educação, além de socializar os conhecimentos historicamente produzidos, é de possibilitar aos sujeitos a compreensão sobre a organização da sociedade em que ele está inserido, oferecendo-lhes margens para a transformação consciente de sua realidade.

Diante do exposto, é possível afirmar que movimento atual em prol de uma educação integral por meio da ampliação da jornada escolar exige muito mais do que a extensão do tempo escolar, mas sim a reformulação e reorganização dos tempos, espaços e currículo escolar, resultando em novas práticas educativas que contribuam para uma educação mais justa, igual, crítica e democrática.

Dentre os elementos que emergem do campo de pesquisa e que necessitam ser considerados, está a organização do currículo com base nos conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos desenvolvidos pela humanidade, partindo dos conhecimentos populares e possibilitando a ampliação da base cultural dos estudantes das classes populares.

Neste sentido, defendemos a escola em tempo integral como estratégia capaz de possibilitar avanços no sentido de uma formação integral.

Entretanto, tal propósito exige um urgente e contínuo processo de formação dos docentes e gestores, somada à ressignificação das práticas pedagógicas e curriculares, elementos que se configuram indispensáveis e indissociáveis no processo de construção de uma escola em tempo integral pautada na formação omnilateral.

## REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. 352 p.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1990.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, DF: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2010a.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007a.

\_\_\_\_\_. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007b.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas**. Brasília, DF: MEC, 2007d.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 20 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007e.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: MEC 2009a. (Série Mais Educação).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Gestão Intersetorial no Território**. Brasília, DF: MEC, 2009b. (Série Mais Educação).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Rede de Saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília, DF: MEC, 2009c. (Série Mais Educação).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2010, de 7 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada**. Brasília, DF: MEC, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação Passo a Passo**. 2ª ed. Brasília, DF: MEC, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 34 de 06 de setembro de 2013**. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF, 2013b.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2014a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, DF: MEC, 2014b.

CALSAVARA, T. S. **Os anarquistas e a educação**: as escolas modernas ou racionalistas. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema2/0201.pdf>>. Acesso em 20 de dezembro de 2014.

CARVALHO, M. C. B. O lugar da educação integral na política social. In: **Cadernos CENPEC - Educação integral**, São Paulo, n. 2, p. 07-11, 2006.

CAVALIERE, A. M. V. Escola de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, L. M.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002a. p. 93-111.

\_\_\_\_\_. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: Debates no Brasil e no mundo. **Teias**: Rio de Janeiro, ano 3, nº 6, p. 1-15, jul/dez. 2002b.

\_\_\_\_\_. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma de 1920. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 27-44, jan./jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Tempos de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Edição Especial.

\_\_\_\_\_. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 51- 63, abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, vol. 20, n. 46, p. 249-259, 2010.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. **Perfil de 50 CIEPs estaduais em 2001**. Rio de Janeiro: NEEPHI/UNIRIO, 2002. (Relatório de estudo).

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. Para onde caminham os Cieps?: uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 147-174, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200008&lng=en&nrm=iso). Acesso em 30 de dezembro de 2014.

CELLA, R. **Educação em Tempo Integral no Brasil**: história, desafios e perspectivas. Passo Fundo, 2010. 95 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Passo Fundo, 2010.

CHAVES, M. W. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. In: COELHO, L. M.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 43-59.

CHIOZZINI, D. F. As mudanças curriculares dos ginásios vocacionais de São Paulo: da 'integração social' ao 'engajamento pela transformação'. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, vol. 14, n. 3, p. 23-53, set./dez. 2014.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

COELHO, L. M. Integralismo, anos 30: uma concepção de educação integral. **Revista do Núcleo de Estudos Tempos, Espaço e Educação Integral**. Rio de Janeiro, n. 05, out. 2006. Disponível em: [http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao\\_foco/integralismo3.pdf](http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/integralismo3.pdf). Acesso em 15 de dezembro de 2014.

COELHO, L. M.. História (s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

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

COELHO, L. M.; PORTILHO, D. B. Educação Integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, L. M. (Org.). **Educação integral em tempo integral: Estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP&A, 2009. p. 89-100.

DELORS, J. **Educação um Tesouro a Descobrir**: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 8 ed. Brasília, DF: UNESCO/MEC. Cortez Editora, 1998.

DI GIOVANNI, G.; SOUZA, A. N.. Criança na escola?: Programa de Formação Integral da criança. **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 67, p. 70-111, ago.1999.

DUARTE, N. Pela superação do esfacelamento do currículo realizado pelas pedagogias relativistas. In: Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e sobre Currículo, teorias, métodos. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2008. CD-ROM.

FORQUIN, J. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. O currículo entre o relativismo e o universalismo. In: **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, n.73. p. 47-70, dez. 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, L. C. A Luta por uma Pedagogia do Meio: revisitando o Conceito. In: PISTRAK, M. (Org.). **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991. p. 69-90.

GABRIEL, C. T.; CAVALIERE, A. M. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277-293.

GALIAN, C. V. A.; SAMPAIO, M. M. F. Educação em Tempo Integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/galian-sampaio.pdf>>. Acesso em: 28 de setembro de 2014.

GALLO, S. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, L. M.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.13-42.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1999. p. 9-49.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GOODSON, I. Etimologias, epistemologias e o emergir de um currículo. In: GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 29-43.

GOODSON, I. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. In: SILVA, L.H. (Org.). **SÉCULO XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999, p.109-126.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999.

GUARÁ, I. M. F.R. É imprescindível educar integralmente. In: **Cadernos Cenpec - Educação integral**, São Paulo, n. 2 , p. 15-24, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: **Em Aberto**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 65-80, abr. 2009.

HIDALGO, A. M.; MELLO, C. J. A. Reflexões sobre as diretrizes curriculares para a educação do campo do Paraná: pragmatismo, literatura e engajamento. In: **Revista Ibero-americana de Educação** (Online), n. 59, p. 1-13, 2012.

HORA, D. M.; COELHO, L. M. C.; ROSA, A. V. N. Organização curricular e escola de tempo integral: precisando um conceito e(m) sua(s) prática(s). **Revista Teias**. v. 16, n. 40, p. 155-173, 2015.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). Caderno Estatístico Município de São João. Disponível em <<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=85570&btOk=ok>>. Acesso em 11 de março de 2016.

KASSICK, C. N. Pedagogia libertária na história da educação brasileira. **Revista HISTDBR**, Campinas, n. 32, p. 136-149, dez. 2008.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LECLERC, G. Programa Mais Educação e práticas de Educação Integral. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 307-318.

LOPES, A. C. Questões para um debate sobre o conhecimento escolar. **Ensino de História**: Revista do Laboratório de Ensino de História da UFF, Niterói, n. 3, 1998.

LOPES, A. C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. 236p.

LOPES, A. C. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E (Orgs.). **Disciplinas e Integração Curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 115-143.

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. 184p.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 13-55.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E (Orgs.). **Disciplinas e Integração Curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 73-94.

LOPES, A. C., MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2003. Disponível em: <http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2003/ep145/pesq.htm>. Acesso em 28 de setembro de 2014.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, Dez. 2012.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARTINS, A. M. S. **A Pedagogia Libertária e a Educação Integral**. UNIRIO. Disponível em: [https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.histedbr.fe.unicamp.br%2Facer\\_histedbr%2Fseminario%2Fseminario8%2F\\_files%2F6F24ICKQ.doc&ei=s9KVVJqvD8u1ggSthYOYCQ&usg=AFQjCNGfWdmmalO7185qWs12VHpec0bX4w](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.histedbr.fe.unicamp.br%2Facer_histedbr%2Fseminario%2Fseminario8%2F_files%2F6F24ICKQ.doc&ei=s9KVVJqvD8u1ggSthYOYCQ&usg=AFQjCNGfWdmmalO7185qWs12VHpec0bX4w). Acesso em: 20 de dezembro de 2014.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo, Editora Moraes, 1992.

MENEZES, J. S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, L. M. (Org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP&A/FAPERJ, 2009. p. 69-87.

MOLL, J. A agenda da educação integral: Compromissos para a sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MORAES, J. D. Educação Integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, L. M. (Org). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP&A/FAPERJ, 2009. p. 21-39.

MORAES, M. C. M de. Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. de (Org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docentes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-166.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular. In: **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA S. C. Currículos de educação integral no Programa Mais Educação: um processo a ser construído. **X ANPED SUL**, Florianópolis, out. 2014.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-151, abr. 2007.

NOSELLA, P. A escola brasileira no final de século: Um balanço. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 10. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p.166-189.

PARO, V. H. **A escola de tempo integral: desafios para o ensino público**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1988.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP&A/FAPERJ, 2009. p. 13-20.

RAMOS, M. N. **Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SABOYA, M. G. F. **Programa Mais Educação: uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares**. Rio de Janeiro, 2012. 166 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

SACRISTÁN, J. G. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L. E. **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 34-43.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ A. L. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998. Reimpressão 2007. 400 p.

SACRISTÁN, J. G. **El valor del tiempo en educacion**. Madri: Ediciones Morata, S.L. 2008.

SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p.16-37.

SANTOMÉ, J. T. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 71-86.

SAVIANI, N. A conversão do saber científico em saber escolar. In: SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998. p. 115-137.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 40. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991 – 2001). In: SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2010.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D. e DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 59-85.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO. **Projeto de Educação Integral**. São João, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal do Campo Imaculada Conceição**. São João, 2014a.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO. **Proposta Pedagógica Curricular do Ensino Fundamental de 9 anos**. São João, 2014b.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO. **Proposta Pedagógica Curricular para a Educação Integral**. São João, 2014c.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO. **Plano de Ação da Escola Municipal do Campo Imaculada Conceição**. São João, 2015.

SOBRINHO, J. A.; PARENTE, M. M. A. **CAIC: solução ou problema?** Rio de Janeiro: IPEA, 1995. (Texto para discussão n. 363). Disponível em: <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1717/1/td\\_0363.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1717/1/td_0363.pdf)> Acesso em: 30 de dezembro de 2014.

SOUZA; F. R.; CORÁ, E. J. Educação em tempo integral e o Programa Mais Educação no Núcleo Regional de Educação de Pato Branco (PR). In: CORÁ, E. J. (Org.). **Reflexões acerca da educação em tempo integral**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 135-150.

SILVA, J. A. A.; SILVA, K. N. P. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (On-line), Brasília, v. 94, n. 238, p. 701-720, set./dez. 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156 p.

SIMIONATTO, I. Classes subalternas, lutas de classe e hegemonia: uma abordagem gramsciana. **Revista Katál**. Florianópolis, v. 12 n. 1 p. 41-49 jan./jun. 2009.

TAMBERLLINI, A. R. M. B. **Dialogando com experiências da educação dos anos 60**. ANPED. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt05/p051.pdf>>. Acesso em 28 de dezembro de 2014.

TEIXEIRA, A. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p.407-425. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/mapion.htm>>. Acesso em 23 de dezembro de 2014.

TEIXEIRA, A. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p. 21-33. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001674.pdf>>. Acesso em 24 de dezembro de 2014.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1971.

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/cccr.htm>>. Acesso em 04 de janeiro de 2015.

THIESEN, J. S. **Tempo integral**: uma outra lógica para o currículo da escola pública. Florianópolis, 2006. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc021.pdf>. Acesso em 19 de outubro de 2015.

VASCONCELOS, R. D. **As Políticas Públicas de Educação Integral, a Escola Unitária e a Formação Onilateral**. Brasília, 2012. 280 p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado). Universidade Federal de Brasília, 2012.

YIN, R. K. **Estudo de Caso, planejamento e métodos**. 4. ed. São Paulo: Bookman, 2010.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Questionário Contextualização da educação em tempo integral na rede municipal de educação de São João – PR

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

#### Questionário

**Contextualização da educação em tempo integral na rede municipal de educação de São João – PR**

Escola: \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_

#### Estrutura Física e organização

1. Dependências escolares e condições de uso:

DEPENDÊNCIAS	Nº	CONDIÇÕES DE USO PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	
		ADEQUADA	INADEQUADA - EXPLIQUE
SALA DE AULA			
BIBLIOTECA			
SALA DE LEITURA			
SALA DE PROFESSORES			
LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA			
LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS			
SECRETARIA			
ÁREA DE LAZER			
QUADRA DE ESPORTE			

<b>PÁTIO COBERTO</b>			
<b>PÁTIO DESCOBERTO</b>			
<b>AUDITÓRIO</b>			
<b>COZINHA</b>			
<b>REFEITÓRIO</b>			
<b>OUTRO:</b>			

2. Quando iniciou o tempo integral na sua escola?

---

3. Qual é o horário de funcionamento da escola em tempo integral:

---



---



---

4. Ocorreram adequações/reformas na escola para o atendimento em tempo integral?

---



---



---

5. Qual é o número de estudantes matriculados por turma:

Número matrículas por turma	Turma					
	Educação Infantil	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
<b>Turma 1</b>						
<b>Turma 2</b>						
<b>Turma 3</b>						

6. Qual é o número de estudantes que participam das atividades escolares em tempo integral:

Número matrículas por turma	Turma					
	Educação Infantil	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
<b>Turma 1</b>						
<b>Turma 2</b>						



2015					

12. Quais os critérios são utilizados para a escolha das atividades?

---



---



---

**Tempo**

13. Como são organizadas as turmas para participar das atividades (agrupamentos por série/preferência)

---



---



---

14. Como são dispostas temporalmente as atividades da base comum e diversificadas no currículo da escola? (Se possível disponibilizar cópia do quadro de horário da escola).

---



---



---

**Espaço:**

15. Que espaços da escola e além da escola são utilizados para o desenvolvimento das atividades educativas?

---



---



---

16. Com que frequência são utilizados os espaços comunitários para o desenvolvimento de atividades educativas?

---



---



---

**Relação Escola/Comunidade/Programas Ministeriais**

17. Ocorrem parcerias com Programas governamentais, iniciativa privada ou outros?

---



---

## **APÊNDICE B – Roteiro Entrevistas semiestruturadas**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Roteiro para Entrevista Semiestruturada  
Docente/Monitor**

**Forma de contrato.**

**Disciplina ou atividades em que atua.**

**Formação.**

**Tempo de experiência como docente e de atuação na educação em tempo integral.**

**Finalidade do projeto formativo**

1. Sobre a finalidade da escola em tempo integral.

**Seleção das atividades diversificadas**

2. Sobre sua participação na escolha dos macrocampos e das atividades ofertadas na escola.

**Estrutura física**

3. Sobre a estrutura física da escola para o desenvolvimento da disciplina/atividade.

**Espaço e intersetorialidade**

4. Espaços da escola ou além da escola utilizados na disciplina/atividade.
5. Utilização de espaços comunitários.
6. Sobre o desenvolvimento de projeto ou atividade em parceria com a iniciativa privada, com a comunidade ou com Sindicatos ou Programas Municipais, Federais ou Estaduais.

**Tempo:**

7. Sobre a importância da ampliação do tempo escolar.
8. Sobre o tempo designado para a disciplina ou atividade no currículo da escola.

9. Sobre a relação do tempo da escola regular (turno) e de tempo integral (contraturno).

**Currículo:**

10. Sobre a importância da sua disciplina/atividade/conhecimentos ou do que você ensina para a formação das diversas dimensões do estudante.

11. Sobre os conhecimentos/conteúdos privilegiados na atividade/disciplina.

12. Sobre os elementos culturais.

13. Sobre os saberes comunitários articuladas à escola.

14. Sobre a relação dos conteúdos com a vida dos estudantes (contextualização).

15. Sobre a metodologia para o ensino dos conteúdos nas disciplinas da base comum ou nas atividades diversificadas (conforme seu caso).

16. Sobre a articulação dos conhecimentos da base nacional comum com as atividades (Integração Curricular/interdisciplinaridade).

**Planejamento e Formação continuada**

17. Sobre a elaboração de seu plano de ação anual e organização dos conteúdos a partir de alguma diretriz (Municipal, Estadual, Federal, outras).

18. Sobre a articulação de seu plano e de sua prática com o projeto político pedagógico da escola.

19. Sobre o planejamento coletivo na escola.

20. Sobre sua participação em momentos de formação continuada especificamente sobre a educação em tempo integral e de formação específica na área da atividade em que atua.

21. Sobre sua avaliação desses momentos para a sua atuação na escola de educação em tempo integral.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**  
**CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Roteiro para Entrevista Semiestruturada**  
**Professor Comunitário/Coordenador da escola**

**Formação.**

**Tempo de atuação como coordenador.**

**Finalidade do projeto formativo**

1. Sobre a finalidade da escola em tempo integral.
2. Sobre a importância das atividades da escola em tempo integral para a formação das diversas dimensões do estudante.

**Seleção das atividades diversificadas**

3. Sobre sua participação na escolha dos macrocampos e das atividades ofertadas na escola.

**Estrutura física**

4. Sobre a estrutura física da escola para o desenvolvimento das atividades em tempo integral.

**Espaço e intersectorialidade**

5. Sobre os espaços da comunidade utilizados na realização das atividades em tempo integral.
6. Sobre o desenvolvimento de projeto ou atividade em parceria com a iniciativa privada, com a comunidade ou com Sindicatos ou Programas Municipais, Federais ou Estaduais.
7. Sobre a participação da comunidade/famílias na escola.

**Tempo:**

8. Sobre a organização do currículo no tempo escolar ampliado.
9. Sobre a importância da ampliação do tempo.

**Currículo:**

10. Sobre as orientações para a organização do currículo na escola.

11. Sobre a proposta pedagógica e curricular do Programa Mais Educação.
12. Sobre a participação na construção da Proposta Curricular de Educação Integral e das ementas das atividades.
13. Sobre a elaboração coletiva do Projeto Político-pedagógico da escola para o atendimento em tempo integral.
14. Sobre a elaboração dos planos de ação dos docentes.
15. Sobre os conhecimentos e elementos culturais privilegiados no currículo da escola em tempo integral.
16. Sobre os elementos culturais.
17. Sobre a articulação entre os saberes escolares e os saberes comunitários.
18. Sobre a relação dos conteúdos com a vida dos estudantes (contextualização).
19. Sobre a metodologia para o ensino dos conteúdos nas disciplinas da base comum ou nas atividades diversificadas.
20. Sobre a articulação dos conhecimentos da base nacional comum com as atividades (Integração Curricular/interdisciplinaridade).
21. Sobre a avaliação.

#### **Planejamento e Formação continuada**

22. Sobre sua atuação no planejamento coletivo na escola.
23. Sobre sua participação em momentos de formação continuada especificamente sobre a educação em tempo integral.
24. Sobre sua avaliação desses momentos para a sua atuação na escola de educação em tempo integral.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**  
**CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Roteiro para Entrevista Semiestruturada**

**Direção da escola**

**Formação.**

**Tempo de atuação na gestão na escola.**

1. Sobre a implementação da educação em tempo integral na escola.
2. Sobre a finalidade da educação em tempo integral.
3. Sobre o espaço físico da escola/investimentos.
4. Sobre a contratação de professores e/ou monitores.
5. Funcionamento da escola.
6. Sobre a organização do horário do planejamento.
7. Sobre a promoção das formações continuadas.
8. Sobre a organização das turmas.
9. Sobre a reelaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola.
10. Sobre as orientações recebidas para a organização curricular da escola.
11. Sobre a proposta pedagógica e curricular do Programa Mais Educação.
12. Sobre a escolha dos macrocampos e as atividades ofertadas pelo Programa Mais Educação.
13. Sobre a participação da comunidade escolar na seleção das atividades.
14. Parcerias.
15. Sobre a organização do currículo nas escolas.
16. Sobre a articulação dos conhecimentos da base nacional comum com as atividades (Integração Curricular/interdisciplinaridade).
17. Orientações metodológicas e conceituais aos docentes.
18. Sobre participação da escola na vida da comunidade e vice-versa
19. Sobre a participação do estudante nas atividades.
20. Avaliação.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**  
**CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Roteiro para Entrevista Semiestruturada**  
**Secretária de Educação (2008-2012)**

**Formação.**

1. Sobre a implementação da educação em tempo integral no município.
2. Sobre as demandas para a educação em tempo integral.
3. Sobre a seleção das escolas para implementação.
4. Sobre as finalidades da escola em tempo integral.
5. Sobre as orientações curriculares oficiais.
6. Sobre a construção do Projeto de Educação Integral na Rede.
7. Sobre a seleção das atividades que compõe do currículo em tempo integral.
8. Sobre a organização do currículo das escolas em tempo integral.
9. Sobre a promoção de formação continuada.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**  
**CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Roteiro para Entrevista Semiestruturada**  
**Secretária de Educação**

**Formação.**

**Período de atuação na Secretaria Municipal de Educação de São João.**

1. Sobre a continuidade da implementação da educação em tempo integral.
2. Sobre as demandas da educação em tempo integral.
3. Sobre a função da escola em tempo integral.
4. Sobre a situação financeira do Programa Mais Educação.
5. Sobre a seleção de atividades/macrocâmpos e conhecimentos para a escola em tempo integral.
6. Sobre as orientações curriculares recebidas para a organização da escola em tempo integral.
7. Sobre as orientações, diretrizes que embasam a organização curricular das escolas no município.
8. Sobre a proposta pedagógica e curricular do Programa Mais Educação.
9. Sobre a construção da Proposta Curricular de Educação em tempo integral.
10. Sobre a integração curricular na escola em tempo integral.
11. Sobre a implementação do planejamento coletivo na escola em tempo integral.
12. Sobre os docentes e sujeitos da educação em tempo integral.
13. Sobre a formação continuada para a educação em tempo integral.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**  
**CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Roteiro para Entrevista Semiestruturada**  
**Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação**

**Formação.**

**Período de atuação na Coordenação Pedagógica da rede.**

1. Sobre as demandas da educação em tempo integral.
2. Sobre a função da escola em tempo integral.
3. Sobre as orientações curriculares recebidas para a organização da escola em tempo integral.
4. Sobre as orientações, diretrizes que embasam a organização curricular das escolas no município.
5. Sobre a proposta pedagógica e curricular do Programa Mais Educação.
6. Sobre a construção da Proposta Curricular de Educação em tempo integral.
7. Sobre a construção da ementa das atividades das escolas em tempo integral.
8. Sobre a seleção das atividades para a composição do currículo da escola em tempo integral.
9. Sobre a organização dos tempos e espaços;
10. Sobre os conhecimentos e elementos culturais a serem privilegiados na escola em tempo integral.
11. Sobre a articulação dos saberes escolares e dos saberes comunitários:
12. Sobre a integração curricular na escola em tempo integral (turno/contraturno, interdisciplinaridade).
13. Sobre a implementação do planejamento coletivo na escola em tempo integral.
14. Sobre os docentes e sujeitos da educação em tempo integral.
15. Sobre as parcerias.
16. Avaliação.
17. Sobre a formação continuada para a educação em tempo integral.

## APÊNDICE C – Termo de Autorização Institucional

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

São João, 20 de novembro de 2014.

Ilustríssimo (a) Senhor (a)

Venho por meio do presente, solicitar vossa autorização para a realização da pesquisa sob o título: **“Mais Tempo para quê?: A organização do currículo na escola em tempo integral”**, vinculada ao Programa de Pós Graduação stricto sensu em Educação - Nível de Mestrado/PPGEFB, a qual pretendo desenvolver nas unidades escolares da rede municipal de São João – PR que desenvolvem atividades de educação em tempo integral, sob orientação do Professor Dr. Clésio Acilino Antonio.

Este projeto de pesquisa tem como objetivo investigar as práticas de reorganização curricular em escolas de tempo integral vinculadas ao Programa Mais Educação do município, identificando as concepções e práticas que permeiam a implantação e organização do currículo nas experiências, bem como os desafios e contribuições para uma perspectiva de formação integral. Os procedimentos adotados serão análise documental, questionário e entrevistas semiestruturadas com sujeitos diretamente relacionados à implementação das experiências de educação em tempo integral (Coordenadores em nível de Escola, Secretaria Municipal de Educação, Diretores e docentes/monitores). O período previsto para coleta de dados documentais inicia-se a partir de novembro e estende-se ao longo do ano letivo de 2015.

Espera-se com esta pesquisa, contribuir para o desenvolvimento dos conhecimentos a respeito da educação em tempo integral, buscando apresentar as contradições e contribuições que permeiam a sua implementação, especialmente no que se refere ao processo de organização curricular.

A qualquer momento Vossa Senhoria poderá solicitar esclarecimento sobre o desenvolvimento do projeto de pesquisa que está sendo proposto e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá retirar sua autorização. Coloco-me a disposição para esclarecimentos e, em caso de necessidade, dar indicações para solucionar ou contornar qualquer mal estar que possa surgir em decorrência da pesquisa.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos e assumo a responsabilidade de não publicar sem autorização, qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes da instituição.

---

Fernanda Ribeiro de Souza  
(Responsável pela Pesquisa)

---

Fabiana Birch  
(Secretária Municipal de Educação)

## **APÊNDICE D – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Entrevistas)**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) Senhor(a).

Meu nome é Fernanda Ribeiro de Souza, sou Pedagoga e estou desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado em Educação intitulada “Mais Tempo para quê?: A organização do currículo na escola em tempo integral”. Trata-se de uma pesquisa em fase de qualificação, do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação – Nível de Mestrado/PPGEFB da UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão – PR, orientada pelo professor Doutor Clésio Acilino Antonio. A pesquisa de caráter qualitativo tem como objetivo compreender o processo de reorganização do currículo nas escolas em tempo integral de São João – PR, através de análise documental e realização de questionário e entrevistas.

Asseguramos que o(a) participante da pesquisa, a qualquer momento da realização desse estudo, poderá receber esclarecimentos necessários ou poderá recusar-se a não participar sem nenhum constrangimento ou prejuízo. As informações, advindas de instrumentos adequados de coleta de dados, serão preservadas de forma sigilosa através de uma codificação adequada. Especificamente, não será citado nenhum nome ou identificação da pessoa entrevistada, se assim o participante desejar. Os registros terão finalidades acadêmico-científicas.

Neste sentido, gostaríamos de convidá-lo(a) a participar de nosso estudo relativo à dissertação do mestrado. Em caso de concordância com os aspectos acima descritos, solicitamos que assine esse “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local abaixo especificado.

Desde já agradecemos sua colaboração e ficamos no compromisso da notificação do andamento e envio dos resultados da pesquisa.

Fernanda Ribeiro de Souza - Pesquisadora responsável

E-mail: fernanda.souza@ifpr.edu.br

Telefone: (46) 91048623 (46)99066243

Clésio Acilino Antonio - Orientador e supervisor da pesquisa

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Curso Mestrado em Educação

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, Campus de Francisco Beltrão.

Fone: (46) 3523-0218

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS - CEP

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Campus de Cascavel - 2 piso da Biblioteca Central

Rua Universitária, 2069, Bairro Jardim Universitário, CEP 85819-110

Cascavel - Paraná

Fone: (45) 3220-3272

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

Eu, \_\_\_\_\_, ao assinar esse termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa “Mais Tempo para quê?: A organização do currículo na escola em tempo integral”, cedo os direitos de minha entrevista, gravada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, para Fernanda Ribeiro de Souza usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Permito, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados.

( ) com minha identificação pessoal. ( ) com minha identificação através de codinome.

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante ou responsável.

São João, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Assinatura do sujeito de pesquisa

## **APÊNDICE E – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Questionário)**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) Senhor(a).

Meu nome é Fernanda Ribeiro de Souza, sou Pedagoga e estou desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado em Educação intitulada “Mais Tempo para quê?: A organização do currículo na escola em tempo integral”. Trata-se de uma pesquisa em fase de qualificação, do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação – Nível de Mestrado/PPGEFB da UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão – PR, orientada pelo professor Doutor Clésio Acilino Antonio. A pesquisa de caráter qualitativo tem como objetivo compreender o processo de reorganização do currículo nas escolas em tempo integral de São João – PR, através de análise documental e realização de questionário e entrevistas.

Asseguramos que o(a) participante da pesquisa, a qualquer momento da realização desse estudo, poderá receber esclarecimentos necessários ou poderá recusar-se a não participar sem nenhum constrangimento ou prejuízo. As informações, advindas de instrumentos adequados de coleta de dados, serão preservadas de forma sigilosa através de uma codificação adequada. Especificamente, não será citado nenhum nome ou identificação da pessoa entrevistada, se assim o participante desejar. Os registros terão finalidades acadêmico-científicas.

Neste sentido, gostaríamos de convidá-lo(a) a participar de nosso estudo relativo à dissertação do mestrado. Em caso de concordância com os aspectos acima descritos, solicitamos que assine esse “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local abaixo especificado.

Desde já agradecemos sua colaboração e ficamos no compromisso da notificação do andamento e envio dos resultados da pesquisa.

Fernanda Ribeiro de Souza - Pesquisadora responsável

E-mail: fernanda.souza@ifpr.edu.br

Telefone: (46) 91048623 (46)99066243

Clésio Acilino Antonio - Orientador e supervisor da pesquisa

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Curso Mestrado em Educação

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, Campus de Francisco Beltrão.

Fone: (46) 3523-0218

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS - CEP

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste

Campus de Cascavel - 2 piso da Biblioteca Central

Rua Universitária, 2069, Bairro Jardim Universitário, CEP 85819-110

Cascavel - Paraná

Fone: (45) 3220-3272

E-mail: cep.prppg@unioeste.br

Eu, \_\_\_\_\_, ao assinar esse termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa “Mais Tempo para quê?: A organização do currículo na escola em tempo integral”, cedo os direitos de meu questionário, respondido em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, para Fernanda Ribeiro de Souza usá-lo integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Permito, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados.

( ) com minha identificação pessoal. ( ) com minha identificação através de codinome.

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante ou responsável.

São João, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Assinatura do sujeito de pesquisa