

# EDUCAÇÃO INTEGRAL E CURRÍCULO ESCOLAR

**Análises e proposições  
baseadas no debate teórico  
e em experiências em  
redes públicas de ensino**





# EDUCAÇÃO INTEGRAL E CURRÍCULO ESCOLAR

**Análises e proposições  
baseadas no debate teórico  
e em experiências em  
redes públicas de ensino**

---

Organização: CENPEC

---



---

São Paulo • 2019

**CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO,  
CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC)**

**Presidente do Conselho de Administração**

Anna Helena Altenfelder

**Diretora-Executiva**

Mônica Gardelli Franco

**Diretora de Tecnologias Educacionais**

Maria Amabile Mansutti

**Gerência de Tecnologias Educacionais em Desenvolvimento**

Wagner Antônio Santos

**Créditos da publicação**

**Responsável pelo Programa**

Alexandre Isaac

**Organização editorial**

Solange Feitoza Reis

**Sistematização de textos**

Maria Helena Negreiros

**Pesquisa e textos**

Cláudia Valentina Assumpção Galian

Ocimar Munhoz Alavarse

**Leitura crítica de especialistas**

Lúcia Velloso Maurício (UERJ/RJ)

Maria das Mercês Ferreira Sampaio (PUC/SP)

**Leitura crítica de educadores**

Alessandra Redigolo (EMEF Esmeralda Salles  
Pereira Ramos, de São Paulo)

José Alípio Assumpção (EE Jornalista Wandyk  
Freitas, de Taboão da Serra, SP)

Raissa de Oliveira Chappaz (Instituto Federal de  
Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo)

Sandra Maria Sanches (EMEF Fernando Gracioso,  
de São Paulo)

Yuri Scardino (EMEF Assad Abdala, de São Paulo)

**Leitura crítica do CENPEC**

Maria Amabile Mansutti

**Leitura crítica do Itaú Social**

Juliana Souza Mavoungou Yade

Patrícia Mota Guedes

**Edição**

Paola Gentile (RFPG Comunicação)

**Projeto gráfico e editoração eletrônica**

Vilmar Oliveira

**Revisão**

Debora Duarte dos Santos

EDUCAÇÃO integral e currículo escolar: análises e proposições baseadas no debate teórico e em experiências em redes públicas de ensino / Cláudia Valentina Assumpção Galian e Ocimar Munhoz Alavarse / Solange Feitoza Reis (Org Editorial) São Paulo: Cenpec, 2019. 209 p.

ISBN: 978-85-8115-045-1

1. Educação integral 2. Escola de tempo integral. 3. Currículo 4. Política educacional. I. Reis, Solange Feitoza. II. Galian, Cláudia Valentina Assumpção. III. Alavarse, Ocimar Munhoz.

CDD-375

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação integral: Escola de tempo integral: Currículo: Política educacional.

375

# Agradecimentos

Agradecemos aos representantes do município de Vitória pelas importantes contribuições, em especial à Secretária Municipal de Educação, Adriana Sperandio; à Subsecretária de Gestão Pedagógica, Janine Ramos; à Coordenadora da Educação Integral, Fátima R. Burzlaff e às seguintes instituições: EMEF Eber Louzada Zippinotti; EMEF TI Anacleta Schneider Lucas; EMEF TI Moacyr Avidos; EMEF Adilson da Silva Castro; EMEF TI Eunice Pereira Silveira; EMEF Marechal Mascarenhas de Moraes; SEMESP (Secretaria Municipal de Esportes); SEMAS (Secretaria Municipal de Assistência Social); SEMMAM (Secretaria Municipal de Meio Ambiente).

Agradecemos, igualmente, aos representantes do município de Belo Horizonte, mais especificamente à Secretária Municipal de Educação, Angela Imaculada L. de Freitas Dalben; à Diretora de Educação Integral, Arminda Aparecida Oliveira; à Gerente de Educação Integral, Lucilene Alencar das Dores; bem como às escolas: EM Professor Paulo Freire; EM Aurélio Pires; EM Anne Frank; EM Presidente Itamar Franco; EM Aires da Mata Machado; EM Polo de Educação Integrada (Poeint) e à Entidade Conveniada Projeto Verena.



# Sumário

## **8** Apresentação

## **16** Introdução

## **25** Parte 1

Levantamento e análise da produção teórica nacional e internacional e da legislação sobre Educação Integral e escola de tempo integral no Brasil

## **101** Parte 2

Experiências de Educação Integral no Brasil – os casos de Vitória e Belo Horizonte

## **187** Parte 3

Proposições para um currículo coerente com a perspectiva da formação integral

## **199** Referências Bibliográficas



# Apresentação

O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) traz a público sua mais nova produção sobre Educação Integral, trabalho que complementa uma série de estudos sobre o tema (\*). Para situar a presente publicação no conjunto de iniciativas voltadas à promoção e ao fortalecimento da educação pública em nosso país, torna-se necessário delinear alguns pontos que marcam as nossas produções.

Desde sua criação em 1987, o CENPEC assumiu, como um direito e dever de cidadania, a participação nos debates e nas decisões da área educacional, contribuindo com estudos, pesquisas, projetos de formação e assessorias. O objetivo sempre foi o enfrentamento das desigualdades e a melhoria da qualidade da educação pública. Numerosas e esmeradas publicações têm sido produzidas por equipes de profissionais com foco nas diferentes dimensões do trabalho de educação e nas demandas dos educadores e dirigentes públicos.

O contato com parte desse acervo é suficiente para entender o que se defende, rejeita ou acena como desejável; os caminhos apontados, as crenças e os pressupostos que sustentam a nossa presença no cenário da educação.

Defende-se vigorosamente a escola pública, não omitindo ou suavizando seus problemas, mas anunciando o seu potencial formativo e sua possibilidade de oferecer um atendimento cada vez melhor à população.

---

(\*) Esta obra foi elaborada no âmbito do Programa de Assessoria às Políticas de Educação Integral, uma parceria do CENPEC com o Itaú Social, sendo que as atividades deste Programa foram encerradas no ano de 2017.



Rejeita-se a seletividade, a desigualdade no atendimento, os preconceitos e a cultura do insucesso, que só reduzem as possibilidades de crescimento dos estudantes. Rejeita-se também a desvalorização dos educadores e a escola sem sentido, apartada de seu contexto social.

Aponta-se para a atuação parceira, responsável e corajosa dos órgãos da administração e a necessária vigilância e interferência nos rumos das políticas públicas.

Afirma-se que mudanças, inovações e reformulações positivas só se efetivam com base nas necessidades da escola, dos educadores, dos estudantes e dos recursos humanos e culturais do território em que se insere.

O currículo é também um dos focos privilegiados da produção científica do CENPEC.

Desde os registros das primeiras discussões e pesquisas, essa concepção se expressa claramente. Exemplos como o *Raízes e Asas*, de 1995, um conjunto constituído por fascículos, fitas de vídeo e cartazes para apoio à formação de educadores envolvidos na construção de projetos escolares e os materiais e ações da proposta pedagógica para as *Classes de Aceleração e Correção de Fluxo Escolar*, feitos em parceria com as redes de ensino, produzidos em 1996, para atendimento aos problemas de defasagem idade-série de alunos do Ensino Fundamental. São produções em que se constata a presença da concepção de currículo estreitamente articulada com a função social da escola e a defesa dos direitos de crianças e jovens a melhores patamares de educação, de escola e atendimento, tendo em vista seu crescimento, sua compreensão do mundo contemporâneo e sua inserção social.

A trajetória do CENPEC também está vinculada a projetos de assessoria que visam auxiliar o poder público na implementação de políticas e diretrizes de Educação Integral em diferentes estados e municípios. Essa trajetória é antiga. Iniciou-se em 1995 com a criação do Prêmio Itaú-Unicef, cujas edições são bienais. O Prêmio tem como objetivo identificar, reconhecer e estimular o trabalho em parceria com organizações da sociedade civil (OSC) e escolas públicas, para promover a Educação Integral de crianças e jovens brasileiros.

Depois do lançamento do Prêmio, seguiram-se estudos e publicações sobre Educação Integral entre 2000 a 2016, sedimentando concepções e práticas favoráveis à sua implementação. Nessas

produções, destaca-se a compreensão da Educação Integral em seu caráter intersetorial, em que se afirma a centralidade da escola nos processos de socialização e formação integral do sujeito, apesar das limitações para dar conta de tal complexidade. As parcerias com OSCs e a atuação em redes são fortemente recomendadas como um elemento da qualidade do ensino, indicando a relevância da integração da escola ao seu entorno na formação das novas gerações. Retoma-se o tema das Cidades Educadoras, considerando o potencial educativo da cidade e a necessidade de integrar a proposta da escola aos recursos locais.

Discute-se também os diferentes tempos utilizados na aprendizagem, apontando a relação entre maior oferta de horas de atendimento escolar e diversificação da proposta pedagógica. É preciso destacar, entretanto, que uma proposição de Educação Integral transcende aos objetivos de ampliação do tempo escolar e da oferta de novas atividades em espaços internos ou externos à escola. O fundamental, portanto, é constituir um projeto de escola que expresse a intenção de avançar nessa direção, realizar uma proposta pedagógica não fragmentada e construir um currículo integrado, de modo a relacionar os conhecimentos escolares com o universo cultural dos estudantes, considerando os saberes locais e do território e sem perder a conexão com o mundo contemporâneo.

Alerta-se, então, quanto a não existência de um formato único de política de Educação Integral e de implementação, uma vez que cada proposta deve considerar a realidade local, as parcerias, as necessidades e as possibilidades presentes.

Em conformidade, o presente trabalho reafirma as posições defendidas e aprofunda o conhecimento divulgado em publicações anteriores. As concepções de Educação Integral são abordadas, assim como os problemas e as sugestões para constituir propostas consistentes e não fragmentadas. Está presente a defesa de uma concepção orgânica, inteira, que sustente políticas públicas de melhoria da qualidade do atendimento escolar para todos os estudantes, ainda que inicialmente as propostas estejam voltadas para grupos mais vulneráveis.

O currículo ganha centralidade: sua concepção se explicita em torno do conhecimento, numa visão integrada, que não dissocia, mas articula tempos, saberes, atividades, sujeitos e uso de espaços internos e externos à escola.

A forma de organização do texto propicia informação ampla, permitindo avançar na leitura e relacionar as diferentes partes, que formam uma sequência articulada e tratam dos seguintes temas:

- as contribuições da pesquisa acadêmica, nacional e internacional, seus alertas e recomendações centrais;
- a relação entre função social da escola, currículo e Educação Integral e o que se considera central sobre aprendizagem e conhecimento;
- a construção de um currículo integrado em contraposição à fragmentação da proposta pedagógica;
- as parcerias e a integração de todas as atividades oferecidas;
- os diferentes aspectos da ampliação do tempo, a diversificação dos espaços e a organização da jornada escolar;
- a valorização e a formação continuada dos educadores;
- a relação entre o direito de todos e os grupos sociais priorizados nas iniciativas de Educação Integral;
- o potencial desses programas na formação dos estudantes;
- as dificuldades encontradas e a sustentação esperada dos órgãos da administração.

Todas essas questões são contempladas nos diferentes momentos da publicação, com base na análise da produção teórica e do relato da investigação sobre a implementação de experiências em duas redes de ensino.

O capítulo conclusivo traz um conjunto de proposições importantes a serem considerados na elaboração, implementação e acompanhamento de projetos voltados à Educação Integral. As proposições giram em torno de três princípios: a ampliação do repertório cultural, a diversificação das experiências escolares e o combate às desigualdades, que oferecem pistas para escolhas diversificadas no avanço da Educação Integral, considerando os princípios da Base Comum Nacional Curricular (BNCC).

Sobre a BNCC afirma-se que este documento reveste-se, atualmente, de grande importância pois, pela primeira vez na história, o Brasil tem uma diretriz dessa natureza, com força de lei e determinante de parte significativa do que os estudantes devem aprender durante as etapas e modalidades da Educação Básica, em todas as instituições públicas e privadas. Por isso, não é possível repensar,

formular e colocar em prática uma política de Educação Integral que vise o desenvolvimento global dos estudantes sem que haja uma forte interlocução com este documento.

Dedicada aos educadores, esta publicação sobre Educação Integral e Currículo Escolar chega num momento de severa crise social no país, em que se torna cada vez mais urgente fortalecer a crença na escola pública como conquista da população e espaço precioso no processo de construção de uma sociedade democrática.

**CENPEC**

## Declarações dos leitores críticos



*Foi uma participação muito construtiva, para a publicação que está sendo lançada agora; para as especialistas, como eu, que tiveram oportunidade de fazer observações e sugestões com toda liberdade e que eram discutidas por toda a equipe antes de serem agregadas ou modificadas; para a instituição, que, sem dúvida, pode contar com o aprimoramento da qualidade do texto. Houve uma preocupação em situar os estudos sobre o tema no Brasil e no mundo; relato das experiências pesquisadas; e a intenção de colaborar com a prática desta proposta de escola, sintetizando os pressupostos que foram concluídos a partir da pesquisa feita. Para concluir, cito parte do meu próprio relatório sobre o texto finalizado na época: o texto abordou as questões recorrentes que se colocam às experiências de Educação Integral em tempo integral – infraestrutura precária, rotatividade dos trabalhadores, desintegração curricular, entre outras – como destacou aspectos, em geral, relegados – todos os alunos ou alguns (é um direito?); restrições do contraturno para um projeto integrador de várias dimensões. Destacou a opção como caráter pedagógico para alunos, pais e professores como condição para viabilizar um projeto que interfere intensamente na vida da sociedade – a escola de tempo integral. Me senti contemplada.*

**Dra. Lúcia Velloso Maurício**

[ Professora Associada. UERJ/FFP ]



*Este trabalho traz contribuições relevantes e numerosas, possibilita avançar na discussão do tema focalizado. Situa muito bem o currículo escolar, numa perspectiva de Educação Integral que valoriza a ampliação do conhecimento, o fortalecimento da escola e de seus educadores, a participação e a formação ampla e efetiva dos educandos. A função social da escola se esclarece na relação entre formação integral, tempos, espaços e a busca do melhor atendimento a todos os estudantes.*

**Dra. Maria das Mercês Ferreira Sampaio**

[ Professora. PUC/SP ]

---



*No presente momento de recrudescimento do debate educacional no mundo, é reconfortante ver um documento que se propõe a situar e qualificar a trajetória da Educação Integral em tempo integral no Brasil e fora dele, abordando algumas experiências reais de educadores engajados na formação plena de sujeitos educandos. Este é um livro lastreado pelo rigor de seus pesquisadores e é importante contribuição para a não tão nova, mas bastante surrada, luta pela qualidade social da educação no país.*

**Yuri Scardino, Professor de História**

[ EMEF Assad Abdala/SP ]

---



*O amplo e cuidadoso estudo dos pesquisadores apresenta elementos importantes de algumas iniciativas de educação pública integral no Brasil e fundamenta uma proposta de educação pública integral adequada à nossa realidade e que pode servir de norteador para os educadores brasileiros.*

**José Alípio Assumpção, Professor de Filosofia**

[ EE Jornalista Wandyck Freitas/SP ]

---



*Como coordenadora pedagógica e pesquisadora em Currículo, considero de grande relevância como esta temática foi abordada neste livro. O texto traz uma reflexão sobre a temática Educação Integral/Tempo Integral, que devem ser discutidas para além dos conteúdos nos documentos dos elaboradores de Políticas Públicas, mas na efetivação de tais políticas pelos implementadores. Um nó que existe é o distanciamento do que se pretende (documentos) no que realmente se efetiva. A relevância do texto lido está em problematizar e diferenciar as práticas existentes no que concerne à Educação Integral/Tempo Integral, e ainda questionar se a ampliação de tempos e espaços garante um currículo de fato integrador.*

**Alessandra Redigolo**

[ Coordenadora Pedagógica. EMEF Esmeralda Salles Pereira Ramos/SP ]

---



*Concorrendo para elucidar características dos discursos e práticas em torno das políticas públicas de Educação Integral e da escola de tempo integral brasileira, o texto dimensiona a função social da escola e mapeia tendências, tensões e avanços relevantes que instrumentalizam tanto o debate acadêmico quanto a elaboração, implementação e avaliação de projetos das redes de ensino e de escolas. Com potencial de uso de extrema relevância esse trabalho consegue, por meio de uma redação clara e aprazível, colocar em diálogo a produção teórica sobre o tema e o levantamento empírico, apresentando reflexões essenciais e, também, um compêndio de posições e ponderações críticas. Sublinhando potencialidade e limites e vislumbrando a possibilidade de escolhas diversificadas no desenvolvimento da Educação Integral, o texto avança e formula alertas e proposições a serem consideradas por redes e escolas, servindo assim ao diálogo de fato com aqueles e aquelas que, cotidianamente, fazem a escola pública brasileira.*

**Raíssa de Oliveira Chappaz**

[ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo ]

---



*Questionar o lugar que ocupa o conhecimento nos dias de hoje, sobretudo nos espaços escolares da rede pública, parece-me extremamente necessário. Nesse sentido, o presente estudo colabora para alguns questionamentos e posicionamentos acerca da análise da prática pedagógica desenvolvida nestes espaços e a formação que está sendo propiciada às crianças e jovens na condição de alunos. Trata-se de um estudo que oferece dados de práticas desenvolvidas no interior de políticas educacionais implementadas e aponta para a necessidade da crítica à algumas delas, mas também oferece proposições de enfrentamento à problemática não só da Educação Integral em tempo integral, mas sobretudo da formação.*

**Sandra Maria Sanches**

[ Diretora. EMEF Fernando Gracioso/SP ]

---

# Introdução

**E**sta publicação tem o objetivo de apontar um conjunto de proposições para o fortalecimento das políticas públicas de Educação Integral e escola de tempo integral com base em estudos de experiências nacionais e internacionais. Para isso, situa os rumos da produção teórica sobre o tema, buscando identificar os pontos de tensão presentes nas discussões sobre o currículo escolar e, especialmente, aquilo que historicamente vem se construindo como concepção de Educação Integral no Brasil. Essa abordagem e a análise decorrente de experiências em desenvolvimento em dois municípios brasileiros, deverá dar sustentação a um conjunto de proposições a serem considerados por redes e escolas que pretendam investir esforços na elaboração, implementação e/ou avaliação de projetos voltados à Educação Integral e escola de tempo integral.

Frequentemente, a ideia de Educação Integral vem atrelada à de ampliação do tempo de permanência dos estudantes e professores na escola – sendo, por vezes, denominada de escola de tempo integral. Daí a opção adotada nesta publicação de tratar do tema como Educação Integral e escola de tempo integral. Não se ignora, portanto, que afirmar apenas esse viés, da extensão da jornada escolar, não diz muito sobre o que se pretende com um projeto de Educação Integral.

A título de introdução, vale discutir a concepção de currículo que norteia este texto, pois dela decorre uma perspectiva de Educação Integral que encontra na escola o cerne das suas expectativas formativas.



## Concepção de currículo

O termo currículo, no dia a dia, é utilizado em diferentes situações e com significados distintos: refere-se tanto aos documentos curriculares produzidos em diferentes esferas – nos níveis federal, estadual, municipal, da escola –, quanto às listagens de conteúdos, competências, habilidades, objetivos, direitos de aprendizagem. Também é usado para designar o conjunto de atividades desenvolvidas na escola, restritas ao que envolve o trabalho com o conhecimento ou, numa perspectiva mais abrangente, incluindo todas as experiências vividas no ambiente escolar.

No campo teórico, o currículo também é entendido de diferentes maneiras, desde uma perspectiva mais técnica – para a qual não cabe o questionamento sobre o que é ensinado, mas unicamente sobre a forma de fazê-lo –, até visões mais críticas, que ressaltam o viés político do debate sobre o tema.

Os teóricos da linha mais crítica enfatizam que o currículo é uma construção social que só pode ser contemplada na especificidade do contexto sócio-histórico no qual foi desenvolvida e que expressa as tensões e lutas por significação, por representação de interesses de grupos distintos (MOREIRA; SILVA, 1994 e SILVA, 1999). Por isso mesmo, constitui um elemento relevante nos estudos históricos sobre educação (GOODSON, 1995). Em síntese, cada forma de teorização do currículo busca explicitar e legitimar as escolhas referentes ao tipo de cidadão que se pretende formar e ao conjunto de conhecimentos que viabilizarão a formação desse cidadão.

Definições de currículo podem ser rastreadas no texto de Antônio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau, *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura* (2008). Para os autores, o currículo remete às “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes” (p. 22), definição que se encontra no Parecer CNE/CEB N° 7, de 2010, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.

Concordando com essa definição, que tem foco no conhecimento, cabe complementá-la para explicitar a concepção de currículo que

será trabalhada ao longo da presente análise. Em primeiro lugar, considera-se como a função social da escola proporcionar o acesso de todos a um tipo de conhecimento ao qual não se tem acesso em outro lugar, quando se pensa na grande maioria da população. A escolha do que será ensinado está diretamente ligada ao tipo de cidadão que se pretende formar, constituindo, portanto, uma escolha política. Como consequência, as discussões sobre o currículo não podem ficar restritas ao debate sobre a forma de organizar a escola e o trabalho de professores e alunos, nem sobre os métodos de ensino, experiências e materiais didáticos ou meios para avaliar a aprendizagem. Aqui, o currículo é considerado como um processo que envolve múltiplas dimensões; que, quando consideradas de forma isolada, inibem o entendimento acerca da complexidade inerente ao processo.

Esta concepção de currículo, firmada pelo espanhol José Gimeno Sacristán, em *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (2000), permite entender porque muitas das tentativas de melhorar a qualidade da educação por meio de reformas curriculares pouco se aproximam, quando o fazem, dos objetivos propostos. Se pensarmos no currículo enquanto processo que deve ser considerado nas múltiplas articulações entre suas dimensões, fica fácil perceber que as mudanças implicam uma abordagem mais complexa do que aquela que com frequência aparece na concepção e implementação de novas políticas curriculares.

Neste sentido, é importante identificar essas dimensões. Para Gimeno Sacristán, são elas:

- **Currículo prescrito** – documentos elaborados pelas esferas centrais para orientar o trabalho da escola.
- **Currículo planejado** – materiais produzidos para uso por professores e alunos nas escolas.
- **Currículo organizado** – arranjos de tempos, espaços, sujeitos e saberes no interior da escola.
- **Currículo em ação** – conjunto de atividades desenvolvidas por professores e alunos nas salas de aula, na articulação entre eles e o conhecimento a ser ensinado e aprendido.
- **Currículo avaliado** – os processos que explicitam o que é considerado legítimo em termos de aprendizagem, expresso em mecanismos que podem ser produzidos no âmbito interno ou no âmbito externo à escola.

O currículo real, na concepção de currículo em processo, constituiu-se por meio da articulação dessas dimensões, nas quais atuam diversos agentes: formuladores de políticas curriculares, autores e editores de livros didáticos e outros materiais, professores e elaboradores de avaliações externas à escola, por exemplo.

Na passagem de uma dimensão à outra, os textos produzidos passam por transformações ligadas ao conjunto de condições que configuram cada realidade. Assim, uma prescrição curricular, elaborada no nível governamental, é deslocada do seu contexto de produção e realocada num novo contexto, o das editoras de livros didáticos que, com características distintas e interesses específicos, elaboram um novo texto com base no primeiro. Essas transformações, chamadas de *recontextualização* pelo sociólogo da educação Basil Bernstein (1996, 2000), envolvem a participação de diversos agentes.

No movimento de aproximação daquilo que a prescrição curricular define como conteúdo do ensino às condições nas quais o ensino e a aprendizagem são desenvolvidos, é que se delinea o currículo. A etapa final desse processo configura-se no encontro de professores, alunos e conhecimento nas salas de aula. Em outras palavras, é por meio da interação entre estas instâncias que se constrói o conhecimento escolar – também marcado pelas condições nas quais o ensino e a aprendizagem se desenvolvem. É esse trabalho que precisa ser apoiado por políticas educacionais consistentes e abrangentes quando se busca a qualidade da educação escolar oferecida a todos e todas.

Do ponto de vista da formação que é desenvolvida nas escolas, Jean-Claude Forquin, no livro *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar* (1993), ressalta a incontestável relação que há entre educação e cultura afirmando que o “conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, [portanto, a essa seleção] pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura”. Sem

***O currículo real é constituído pela articulação de diversas dimensões, nas quais atuam formuladores de políticas curriculares, autores e editores de livros didáticos, professores e elaboradores de avaliações externas.***

desconsiderar a questão da escolha, isto é: o *que* se seleciona e *quem* elege esse conteúdo, Jean-Claude Forquin reconhece o papel da escola como instância de “transmissão cultural” e enfatiza não apenas a forma pela qual a cultura marca a educação, mas também as transformações que a formação escolar opera sobre a cultura, pois

*[...] pode-se dizer perfeitamente que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua (p. 15).*

O autor destaca, ainda, que na definição do currículo se opera um recorte na cultura. Isso significa que a educação, de forma mais ampla,

*[...] transmite, no máximo, algo da cultura, elementos de cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneo e não recorrer aos mesmos processos de legitimação. [...] A cada geração, a cada “renovação” da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da “memória escolar”, ao mesmo tempo que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmico-didáticas, novos modelos de certeza, novas definições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores (p. 15).*

É necessário pensar na transformação daquilo que constitui o objeto dessa seleção cultural, notadamente o conhecimento especializado, ligado às diversas áreas do saber, na composição do conhecimento escolar. Não se pode deixar de enfatizar que à escola cabe não só a abordagem do conhecimento especializado, como também o tratamento de uma série de normas de conduta, disposições e valores considerados legítimos para a formação do cidadão.

Destaca-se o papel desempenhado pelos professores no acompanhamento e apoio aos alunos para que identifiquem pontos de

contato entre o que já sabem sobre os objetos de estudo e o novo conhecimento apresentado. O trabalho docente não se funda na simplificação do saber especializado visando garantir a mera assimilação por parte dos estudantes; pelo contrário, consiste num processo muito mais complexo, que implica sérias discussões acerca da formação desse professor, bem como das condições nas quais desenvolve seu trabalho.

A título de síntese na apresentação do conceito de currículo em processo, bem como da complexidade de uma análise que nele se pautou, afirmou-se que a função da escola é proporcionar acesso a um conhecimento não disponível para a maioria da população em outros contextos além do escolar. Esse conteúdo da educação – que envolve elementos do conhecimento especializado e um conjunto de saberes ligados a valores, normas, disposições e procedimentos que norteiam a vida em sociedade num determinado contexto –, deverá ser apresentado a um público muito diversificado. A qualidade dos processos de ensino e aprendizagem será fortemente marcada pelas condições existentes para o desenvolvimento do trabalho da escola.

Nota-se que, na produção do conhecimento escolar, o papel do professor é central e as escolas devem ser apoiadas em suas iniciativas e assistidas pelas Secretarias de Educação, garantindo com isso a coerência e a viabilidade das ações em relação ao plano formativo expresso nos projetos pedagógicos – estes que, sem dúvida, se articulam com as definições curriculares mais amplas assumidas nas esferas governamentais. Quanto mais detalhadas as definições/orientações centrais, menor o espaço para os ajustes locais, que são absolutamente indispensáveis quando se pensa nas características muito diferenciadas nas quais escolas, professores e alunos desenvolvem seus papéis.

Outro elemento fundamental nas discussões sobre o currículo é o tempo em seus múltiplos aspectos. Um deles consiste numa aceitação filosófica, expressa no sentido e valoração que socialmente se atribui ao tempo escolar, como assinala Antonio Vinã Frago, no artigo “Tiempo, historia y educación” (1994). Outro aspecto remete-se ao dimensionamento físico do tempo, expresso nas cargas horárias diárias e anuais, além da própria duração das etapas. Considerando, inclusive, as subdivisões dos processos de escolarização, como

são os ciclos de aprendizagem/de formação ou a divisão, no Ensino Fundamental, em anos iniciais e finais. O tempo também é invocado na distribuição dos conteúdos escolares ao longo das jornadas diárias e semanais, quer na quantidade de aulas, quer nos blocos de atividades, como se vê por exemplo nas expressões “turno” e “contraturno”. E, ainda, na sua relação com os espaços, que delimitam e formatam o desenvolvimento das atividades escolares. No que tange ao tempo escolar em termos de sua efetiva utilização, o psicólogo norte-americano John Bissel Carroll (1989, p. 27) ressaltou que o tempo não seria o mais relevante, “mas, sim, o que acontece durante o tempo”. Para ele, o tempo é mais facilmente dimensionado, diferentemente das aprendizagens que ocorrem nesses intervalos, diários ou anuais.

## Organização da publicação

Esta obra apresenta a seguinte estrutura:

### **PARTE 1** Levantamento e análise da produção teórica nacional e internacional e da legislação sobre Educação Integral e escola de tempo integral no Brasil.

O levantamento da produção teórica aqui apresentado não pretendeu ser exaustivo, o que significa que não se avançou para a realização de um estado da arte, ainda que se tenha procurado abranger um amplo espectro de estudos, considerando as dimensões geográfica, histórica e conceitual. Há aqui, também, estudos que descrevem experiências desenvolvidas no Brasil e em outros países, tomadas como experiências de Educação Integral ou como projetos que podem ser a elas relacionados. Esta parte encerra-se com os textos legais que norteiam as propostas de Educação Integral e escola de tempo integral no país.

### **PARTE 2** Experiências de Educação Integral no Brasil: os casos de Vitória e Belo Horizonte.

Nesta parte, explicitam-se elementos oriundos da pesquisa empírica realizada nos dois municípios com a finalidade de destacar a expressão atual da Educação Integral de suas redes municipais. A

pesquisa foi desenvolvida com base em documentos curriculares e nas perspectivas de sujeitos que atuam nas Secretarias de Educação e em escolas de ensino fundamental – diretores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos.

### **PARTE 3** Proposições para um currículo coerente com a perspectiva da Educação Integral.

Com base no levantamento teórico e legal e considerando os dados produzidos na pesquisa empírica, traçou-se uma relação com as concepções de Educação Integral e de currículo escolar, a fim de sublinhar as potencialidades e os limites do que vem se delineando como trajetória da Educação Integral na articulação com as definições curriculares produzidas em distintos contextos.







# 1

Levantamento e análise da produção teórica nacional e internacional e da legislação sobre Educação Integral e escola de tempo integral no Brasil



# 1.1 As origens da ideia de Educação Integral no Brasil

Neste primeiro tópico, procura-se situar as origens das concepções de Educação Integral hoje presentes em discursos e práticas voltadas para a escola e seus agentes. A focalização dessas primeiras ideias em torno do tema pode ampliar a compreensão de algumas das características dessas iniciativas, em especial no que se desdobra no currículo escolar.

Numa perspectiva histórica, esse debate encontra suas raízes no século XIX<sup>1</sup>, em diversas experiências desenvolvidas na Europa. Em comum, elas partilham a preocupação com a formação humana tomada num sentido amplo e com a necessidade de aproximação, na formação das novas gerações, entre o mundo das ideias e o mundo da ação, entre o trabalho intelectual e o manual, de maneira que os sujeitos ligados ao trabalho manual não sejam dominados pelos que se ligam ao intelectual<sup>2</sup>.

---

1. Pode-se reconhecer já nos escritos de Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827), em especial na “Carta de Stanz” – que reúne reflexões sobre experiência educativa desenvolvida nos últimos anos do século XVIII –, elementos que remetem à ideia de uma formação integral das crianças.

2. Em Moraes (2009) encontram-se maiores informações sobre o conceito de educação integral nessa perspectiva histórica.

Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho, em artigo publicado em 2009, sustenta que a ideia de formação integral remonta ao século XVIII, mais precisamente ao período da Revolução Francesa, e à constituição da escola pública, numa “perspectiva jacobina de formação do homem completo” – o que significava contemplar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual (p. 86).

Na busca por delinear a história do conceito, a autora remete ao pensamento anarquista e sua perspectiva libertária de Educação Integral. Ela assinala que, em torno de ideias de diferentes autores ligados ao que foi, ao mesmo tempo, um movimento político e uma teoria social – tais como o russo Mikhail Bakunin (1809-1876) e o francês Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865) –, foram realizadas diversas experiências na Europa, por educadores libertários.

Cabe indagar, neste ponto: como, no contexto brasileiro, a ideia de Educação Integral foi sendo apropriada? Buscar essa resposta pode permitir um melhor entendimento dos desdobramentos dessa concepção nas atuais políticas educacionais.

Ana Maria Cavaliere<sup>3</sup> indica, em seu livro *Anísio Teixeira e a educação integral* (2010), que “a compreensão da maneira pela qual a concepção de Educação Integral se desenvolve passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX” (p. 249). Centralmente, encontra nas ideias e nas iniciativas de Anísio Teixeira o contraponto a uma visão muito limitada da educação escolar.

A autora retoma a perspectiva de ampliação da função da escola que surge nesse período, consubstanciada em duas correntes de pensamento que assumem a defesa de uma Educação Integral, uma mais autoritária e elitista e a outra de viés liberal: a primeira encampava a Educação Integral para a “ampliação do controle social e dos processos de distribuição social criteriosa dos indivíduos”, enquanto a outra objetivava reconstruir as bases sociais para o desenvolvimento democrático, que só aconteceria com a formação

---

3. Ao longo desta publicação destacam-se as contribuições dessa pesquisadora, referência no debate teórico sobre as políticas de Educação Integral. Destaca-se ainda sua atuação, com a Profª Lígia Martha C. da Costa Coelho, na coordenação do Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (Neephi), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

de “indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação” (p. 249).

Essas diferentes visões estavam presentes nos debates educacionais, revelando-se num entusiasmo pela educação escolar explicado de maneiras distintas. Para alguns, assumia um tom moralizador e doutrinário – como é o caso da Ação Integralista Brasileira –, para outros, como é o caso de Anísio Teixeira (1900-1971), numa perspectiva de educação ampliada.

Cavaliere (2010) indica que no final dos anos 1920, retornando ao Brasil após um longo período de estudo nos Estados Unidos, ele “passou a desenvolver, gradativamente, [...] uma concepção de educação escolar ampliada, que ainda hoje influencia projetos educacionais que buscam o aprofundamento no caráter público da educação escolar”. Ela ressalta que, para o entendimento da compreensão de Educação Integral que se tem na atualidade, é importante recuperar as contradições do início do século XX que se assentavam em ambiguidades entre:

*(a) uma visão radicalmente liberal e um liberalismo elitista, ainda “curativo” e “domesticador” das classes populares; entre (b) a escola com funções formativas e culturais ampliadas e a escola meramente alfabetizadora; e entre (c) a busca da qualidade na educação e a urgência da expansão, isto é, a urgência do crescimento quantitativo dos sistemas escolares (p. 251).*

A visão liberal conduziu a uma tendência autoritária fortemente calcada na ideia de que a alfabetização e a escolarização “tinham algo de milagrosas em si mesmas”, perspectiva muito presente na década de 1920. A autora se refere, então, a uma contradição entre essa “abordagem sanitária do analfabetismo e da educação” e uma visão que denomina de “autenticamente liberal” (p. 251).

No contexto de expressão dessa contradição é que as ideias de Anísio Teixeira despontaram, assumindo em seguida fortes relações com o pensamento de John Dewey (1859-1952). Esse deslocamento no pensamento educacional se expressou, por exemplo, “na passagem do consenso em torno da bandeira da ‘alfabetização’, e o conteúdo moralizador que ela continha, para os movimentos em favor de uma educação de caráter formativo mais amplo e efetiva-

mente democrático” (CAVALIERE, 2010, p. 251). Assim, a entrada em cena das ideias de Dewey, especialmente por intermédio de Anísio Teixeira, foi central na superação de uma “visão curativa moralizadora” da educação, remetendo para uma “concepção de educação como vida e descoberta e não como preparação e conserto”, o que exigiu pensar em “novas maneiras de organização cotidiana da experiência escolar” (p. 252).

Certamente, no desenrolar de experiências calcadas nessa perspectiva formativa mais ampla, “como vida e descoberta”, seria necessário buscar formas de tornar o currículo escolar mais diversificado e abrangente. Como consequência, a perspectiva de Educação Integral foi ganhando corpo num cenário no qual, inicialmente, a expansão do sistema escolar público esteve ligada somente à alfabetização.

Essa perspectiva, presente nas reformas educacionais do período, vai se consolidando e se expressa com clareza no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Esse documento, elaborado por intelectuais que propunham uma renovação da educação nacional, faz três menções à Educação Integral, com uma conotação de “direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação”. Chega a sugerir, segundo a autora, “a criação de instituições *periescolares* e *postescolares*, de caráter educativo e de assistência social, que deveriam ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar” (p. 252-253).

Entretanto, a força que a defesa do direito a uma educação de qualidade que abrangesse diferentes dimensões da formação dos indivíduos – no campo das ideias – não representou a consecução efetiva e generalizada de uma Educação Integral. Cavaliere (2010) afirma que a realização das propostas, nesse sentido, foi limitada, ficando distante do que pretendiam os reformadores entre as décadas de 1920 e 1930.

No texto *Educação não é privilégio*, publicado em 1953, Anísio Teixeira tece uma clara defesa da escola “pública” ou “comum”. Para Cavaliere (2010), o autor clamava por “uma escola que deixa de ser da elite, na busca de uma nova política educacional que leve qualidade para a escola primária”, retomando e desenvolvendo sua concepção de educação escolar ampliada e defendendo o horário integral (p. 255). Também ressaltava, entre outros aspectos, a necessidade da ampliação do tempo de permanência de crianças e jovens na escola

– tanto na duração do ano letivo quanto na jornada escolar diária –, diante da própria concepção abrangente de educação que assumia.

Coelho (2009) também enfatiza o papel desse intelectual brasileiro no desenvolvimento de uma forma específica de entender a Educação Integral, de viés liberal, na qual tem centralidade

*[...] a formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal. Nesse sentido, a formação completa da criança – via educação – teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o País (p. 89).*

Nesse trecho, evidencia-se que a formação ampla defendida por Anísio Teixeira voltava-se à adaptação das novas gerações ao que se vislumbrava como futuro esperado para o país, num cenário fortemente marcado por uma determinada ideia de progresso. Esse ideal formativo constituiria o quadro definidor do conjunto de conhecimentos que deveria compor o currículo escolar.

## **A experiência do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro**

A fim de facilitar o entendimento da forma pela qual essa demanda sobre a educação escolar se expressava na análise que Anísio Teixeira fazia do trabalho da escola, é interessante o que aponta Célia Maria Ferreira Cordeiro, quando se debruça, em artigo publicado em 2001, sobre a experiência desenvolvida por ele em Salvador, na década de 1950, no Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro. Para o intelectual, a escola tradicional representaria apenas uma oportunidade de especialização em torno de ofícios intelectuais e sociais. Ele reconhecia uma incompletude no trabalho escolar, o que fazia com que a escola tradicional focalizasse o conhecimento racional e o trabalho assumisse a função de escola do conhecimento prático. Defendia que o indivíduo deveria poder buscar na escola, e pela escola, o desenvolvimento de seus dotes inatos, o que lhe asseguraria uma melhor posição social.

Defendia, assim, uma escola única, na qual as crianças de todas as posições sociais teriam assegurada a formação da inteligência, da vontade, do caráter e de hábitos de pensar, agir e conviver socialmente (p. 243). Para Cavaliere (2010), o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro sintetizava a posição desse intelectual, “fazendo o papel de resistir ao que ele chamava de simplificação da escola pública” (p. 257).

Na análise que faz dessa experiência, Coelho (2009) localiza um elemento que pode ser relacionado à fragmentação turno-contraturno operada em muitas experiências atuais de educação em tempo integral. Ela se refere à “clara diferenciação entre as atividades ditas escolares – que aconteciam nas escolas-classe, em um turno – e as atividades diversificadas – que ocorriam na escola-parque, no turno contrário ao anterior”, caracterizando “uma concepção de Educação Integral em que a formação completa não é vista integralmente” (p. 91).

Do ponto de vista do currículo, a ideia de formação completa que é planejada e desenvolvida de forma desarticulada, por sujeitos distintos, em tempos e espaços diferenciados, caracteriza uma cisão no trabalho da escola. Nessa condição, seus agentes não se orientam por um plano formativo amplamente discutido e assumido coletivamente. Portanto, não se pode pensar num currículo mais abrangente, ainda que as atividades oferecidas possam ser diversificadas. Mas, é necessário reconhecer que não era essa a discussão que mobilizava Anísio Teixeira: ele centrava seus esforços na oferta a todas as crianças de um currículo escolar que fosse além da alfabetização.

Fica claro o papel proeminente que Anísio Teixeira tem na origem das diferentes concepções de Educação Integral que circulam no contexto brasileiro. E mesmo que a concretização de suas propostas em programas específicos tenha sido deixada de lado com o afastamento dele da vida política, no período da ditadura militar, não se pode ignorar que suas ideias se mantiveram presentes nos debates sobre educação, notadamente nas iniciativas de formação de professores.

*Do ponto de vista do currículo, a ideia de formação completa que é planejada e desenvolvida de forma desarticulada, por sujeitos distintos, em tempos e espaços diferenciados, caracteriza cisão no trabalho da escola.*

Sua concepção de Educação Integral foi retomada na década de 1980, mais especificamente nos períodos entre 1984 e 1986 (1º programa) e 1992 e 1994 (2º programa), no Rio de Janeiro, numa experiência que buscou inspiração nas suas ideias. Trata-se da implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), sob coordenação do antropólogo e político Darcy Ribeiro (1922-1997).

## **A experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)**

Para Cavaliere (2010), ainda que os textos oficiais do programa dos CIEPs mesclassem diferentes bases teóricas – tais como o materialismo histórico e o pensamento do educador Paulo Freire (1921-1997) –, foi com Anísio Teixeira que a Educação Integral adquiriu “a dimensão de alternativa generalizável, adequada ao mundo moderno, e não de mero treinamento intensivo, com vistas à adequação das populações “indisciplinadas” às novas exigências do sistema industrial urbano (p. 259).

Na concepção dos CIEPs assumia-se o objetivo de operar uma revolução no sistema educacional, capaz de diminuir os altos índices de evasão e repetência, como ressalta Ana Christina Venancio Mignot (2001), em seu estudo sobre a iniciativa de Darcy Ribeiro. Na análise da equipe da Secretaria de Educação da época, o quadro de abandono da escola pública só poderia ser revertido com a expansão da rede física, a revisão de objetivos e metodologias, o fornecimento de materiais didáticos a professores e alunos e o provimento de assistência médica e nutricional.

Segundo Helena Bomeny (2008), em capítulo do livro *A força do povo: Brizola e o Rio de Janeiro*, publicado em 2008, os CIEPs também foram alvos de críticas. Porém, a despeito disso, a autora destaca que eles “permanecem como referência em todas as discussões mais importantes que embasam a tomada de decisões de políticas educacionais no Rio de Janeiro. O tempo de permanência das crianças nas escolas continua sendo um tema estratégico a mobilizar mentes e corações” (p. 30).

Cavaliere (2002a) também salienta essa experiência por seu impacto sobre a cultura organizacional das escolas, “envolvendo questões da estrutura física, profissional e social da escola e, principal-



mente, da articulação coletiva do trabalho pedagógico”, apontando para o potencial dos CIEPs na fomentação de novas configurações para o desenvolvimento do currículo (p. 99).

Coelho (2009) compara a experiência do CIEPs com a do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro e identifica um aspecto que as distingue, pois

*[...] enquanto Anísio Teixeira pensou em um espaço escolar bi-partido [...] para agregar as atividades que compunham sua concepção de formação completa, Darcy Ribeiro [...] procurou congregá-las no mesmo espaço, situação que promove maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola, bem como possibilita entendê-las – todas – como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno nesse espaço escolar (p. 92).*

Tal escolha representava uma possibilidade de integração das atividades que compunham o currículo escolar, uma vez que o trabalho dos diferentes agentes podia se articular em torno do projeto pedagógico da escola<sup>4</sup>.

No contexto atual, segundo Coelho (2009), desde os anos 1990 outras características se somam às experiências de extensão da jornada escolar, sob a denominação de Educação Integral, como é o caso da realização de “atividades fora do espaço escolar, que constituem parcerias variadas no sentido da oferta de atividades complementares aos alunos, que trabalham com metodologias diferentes e com a presença de outros agentes educativos, entre outras possibilidades” (p. 92).

Diante desses diferentes arranjos, ela destaca que a relação entre Educação Integral e tempo integral vem sendo compreendida de forma diferenciada por pesquisadores ligados à temática. Alguns defendem que Educação Integral não pode prescindir

---

4. Iniciativas assemelhadas na concepção, embora não nomeadas como ações voltadas à Educação Integral, ocorreram nas experiências ligadas aos Ginásios Vocacionais, desenvolvidas na década de 1960, no estado de São Paulo. A esse respeito, é interessante conferir o documentário *Vocacional: Uma Aventura Humana*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ircyREuDr9Y>. Acesso em: 16 dez. 2017.

da ampliação da jornada; outros pensam o tempo integral sem vinculá-lo à uma perspectiva de Educação Integral; e outros, ainda, que enfatizam a extensão do tempo para além da escola, “em atividades organizadas por parceiros que vão desde voluntários a instituições privadas, clubes, ONGs.” Frequentemente essas atividades “são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente” (COELHO, 2009, p. 94).

***A discussão em torno da Educação Integral e escola de tempo integral remete a uma nova estrutura de tempo e espaços, na relação com o que se entende ser a função da escola, que não deve apenas prover o acesso ao conhecimento formal, mas estar ligada ao modelo urbano de vida.***

Mesmo com essa variedade de arranjos, Cavaliere (2014) ressalta que na tradição escolar brasileira, o que tem prevalecido é a ideia de escola de turno parcial, mesmo quando as iniciativas se dirigem aos alunos oriundos das camadas mais favorecidas. Mas a discussão em torno da Educação Integral e escola de tempo integral remete a uma nova estrutura de tempo e espaços, na relação com o que se entende ser a função da escola. Para a autora (2016), ela não se restringe a prover o acesso ao conhecimento formal, “mas está

imbricada com o modelo urbano de vida, a constituição da cidadania e o tipo de organização do trabalho nas sociedades contemporâneas” (p. 975-976).

Cavaliere retoma uma afirmação feita em outro texto de 2013, de que a democratização do ensino básico no Brasil vem se consolidando em duas vias: no aumento da jornada escolar e em “tentativas de desenvolvimento de uma concepção de educação escolar mais abrangente, envolvendo objetivos educacionais amplos e incluindo novos atores no processo educacional” (p. 237). Indica também que secretarias de estados e municípios brasileiros vêm usando o termo Educação Integral para nomearem essas experiências. No mesmo sentido, o próprio Programa Mais Educação, iniciado em 2007, em âmbito federal (BRASIL, 2007a), tratou de vincular suas ações a essa

denominação, consagrando a expressão para se referir a um aumento na jornada escolar que envolve mudanças nas dinâmicas de tempo, espaço e práticas da escola.

Cavaliere considera que esse Programa, assim como a experiência dos CIEPs, representa uma política especial, que não atinge a totalidade da população, mas também identifica nessas iniciativas o caráter de busca por novos arranjos que possam levar a uma condição de maior justiça social – ou da equidade em educação. Eles consistiriam em “balões de ensaio na busca de novos sentidos sociais para a escola” (p. 238).

Em síntese, depreende-se dessa entrada histórica que a discussão sobre a educação integral vem se desenvolvendo no sentido de:

- articular a formação intelectual e manual;
- ampliar o acesso a bens culturais normalmente mantidos à distância do que se costuma definir como conhecimento escolar; e
- ampliar o tempo de contato com os desafios do conhecimento, com a busca de novas configurações de tempos, espaços e saberes a fim de garantir a aprendizagem dos alunos.

Também pode-se destacar que, no Brasil, as iniciativas em torno da Educação Integral, especialmente a partir da década de 1980, têm conferido prioridade às parcelas consideradas mais vulneráveis da população, o que levanta dúvidas acerca das intenções de se investir esforços numa formação escolar mais ampla para todos os segmentos da população. Outra característica que encontra expressão em diferentes momentos é a fragmentação do trabalho da escola, expressa na constituição de blocos curriculares distintos e isolados, um mais diretamente voltado à abordagem das disciplinas escolares e o outro centrado em atividades que incidem sobre outros tipos de conhecimentos.

Dito isso, não há como perder de vista que as muitas experiências educativas, tais como as elencadas até aqui, respondem sempre a intenções formativas. A questão que se impõe, na sequência, diz respeito à clareza que se tem sobre essas intenções, para que seja possível pensar nos desdobramentos dessas escolhas sobre o currículo escolar e rever decisões, com base em outras prioridades.

## 1.2 A função da escola e a Educação Integral

O que a reflexão sobre a função da escola pode trazer para a discussão sobre a Educação Integral? Como dito anteriormente, a educação escolar é uma atividade intencional e as definições curriculares visam responder às expectativas sociais que recaem sobre a escola em determinado momento histórico. Essas definições não são neutras: elas sempre respondem a interesses ligados aos grupos melhor posicionados na configuração de poder que caracteriza uma sociedade em determinado contexto. Dessa forma, o processo de escolha do que se espera da escola nunca é tranquilo. Ao contrário, sempre é tenso e, em torno das escolhas realizadas, é necessário muito investimento em formas de legitimação das opções realizadas. Ou seja, a defesa dessas escolhas envolve práticas de convencimento e de reflexão sobre elas.

Nesse sentido, Gert Biesta (2014, p. 53) desenvolve uma discussão que pode ser interessante para a reflexão sobre Educação Integral, tendo como foco a função social da escola. O autor remete à educação como um processo mais amplo e não somente ao que se

define na e para a escola. Ele centra suas reflexões na questão da relação entre aprendizagem e conhecimento, numa perspectiva bastante coerente com a relação entre função social da escola, currículo e conhecimento – a mesma defendida neste livro. Considera que essa questão tem sido insuficientemente debatida e ainda carece de uma consistente perspectiva sobre o que a constituiria: “Existe uma falta de atenção geral e de clareza em relação à pergunta sobre o propósito da educação [...]. Isso não quer dizer que faltem afirmações sobre o que é uma boa educação, mas essas afirmações, no geral, não têm fundamento”.

Em outro artigo, Biesta (2015, p. 76) ressalta que a busca por explicitar essa função tem se assentado em torno de um fenômeno ao qual denomina de *learnification* – uma mudança do discurso no campo da educação, que passa a ser absolutamente centrado na aprendizagem:

*[O termo] ressalta o impacto do surgimento de uma ‘nova linguagem da aprendizagem’ em educação. Isto é evidente no número de mudanças discursivas, tais como a tendência a se referir aos alunos, estudantes, crianças e mesmo adultos como ‘aprendizes’; a redefinir o ensino como ‘facilitação da aprendizagem’, ‘criação de oportunidades de aprendizagem’, ou ‘oferta de experiências de aprendizagem’; ou a falar sobre a escola como um ‘ambiente de aprendizagem’ ou ‘lugar para aprendizagem’. Isso é visível nas formas pelas quais a educação de adultos tem sido transformada em aprendizagem ao longo da vida em muitos países (FIELD, 2000; YANG & VALDÉS-COTERA, 2011).*

Biesta (2015) salienta ainda a insuficiência dessa perspectiva para que se possa situar a escola e sua função primordial, pois “apesar de a ‘aprendizagem’ como uma meta da educação soar bem, na realidade isto não significa muito se não especificarmos o que é que os alunos devem aprender e, talvez ainda mais importante, por que deveriam aprendê-lo” (p. 53). Opondo-se à centralidade da aprendizagem, o autor ressalta o que falta a esse discurso para dar conta da complexidade da educação: “a questão para a educação é que os estudantes aprendam algo, que aprendam isto por uma razão e que aprendam pela ação de alguém” (p. 76).

Aprofundando a reflexão sobre o que é ensinado aos estudantes, Biesta (2015) enfatiza que essa escolha produz impactos sobre suas identidades, por meio dos conteúdos legitimados e das tradições reforçadas:

*Mesmo se estamos ‘apenas’ tentando disponibilizar aos nossos alunos algum conhecimento, também os impactamos como pessoas – adquirir conhecimento irá, acima de tudo, potencialmente, conferir poder a eles – e, fazendo isso, estamos também representando tradições particulares, por exemplo, afirmando que esse conhecimento particular é mais útil ou valioso ou verdadeiro do que outros.*

*Considerar a educação nessa perspectiva nos confere uma concepção mais ampla sobre a função da escola, ou seja, reconhecemos que sempre precisamos nos engajar com o conteúdo, a tradição e a pessoa (p. 78).*

O autor ressalta ainda a dimensão da socialização desenvolvida na escola como um aspecto que, em determinadas situações, pode ter prevalência sobre a dimensão instrucional do processo educacional, dado que

*Às vezes, queremos que nossos estudantes focalizem o domínio de conhecimentos particulares ou habilidades e prestamos menos atenção aos domínios da socialização e da subjetivação. Em outros casos, podemos julgar que o que importa mais para um estudante em particular, num momento específico, é a sua formação como ser humano – e há razões para que isso deva às vezes prevalecer em nossos esforços e práticas educacionais (p. 79).*

O que se depreende dessa ideia do autor é que as escolhas feitas para orientar a formação escolar, em contextos distintos, visam responder a expectativas diferenciadas que recaem sobre a escola – e desdobram-se no currículo escolar. Isso pode ser relacionado ao que se vem atribuindo a essa instituição no Brasil ao longo do tempo – e, mais especificamente, às formas pelas quais essas expectativas são assumidas em discursos e práticas que remetem à Educação Integral.

## As justificativas para a ampliação da jornada escolar

Quando se pensa nos conceitos de Educação Integral e escola de tempo integral que vêm sendo assumidos ao longo do tempo no Brasil, é possível identificar como diferentes formas de entender a função da escola contribuem para a mobilização de justificativas distintas para a ampliação da jornada escolar – especialmente quando se pensa nos diversos públicos atendidos.

Para Cavaliere, tais justificativas vêm se pautando por duas perspectivas: uma que entende a escola de tempo integral como “um dispositivo válido para alguns alunos e não para outros”, recusando a ideia de que ela seria um direito universal; e outra “relacionada à consideração de que, na vida contemporânea, em todos os grupos sociais, e para grande parte das realidades regionais e faixas etárias, houve mudança de patamar da expectativa quanto à carga de responsabilidade educacional da escola, que teria se ampliado significativamente”, como explica no artigo *Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado?*, publicado em 2014 (p. 1207).

A autora ressalta que as justificativas para a ampliação da jornada escolar no Brasil vêm se apoiando nessas duas perspectivas, sendo que a primeira focaliza públicos específicos, assumindo um caráter compensatório, e a segunda reconhece novas demandas para a escola e, com base nelas, propõe ações dirigidas a todos como garantia de um direito social.

Assim, por um lado, enfatiza-se o papel da escola como instituição compensadora de diferentes situações de desigualdade social e, por outro, ressalta-se um papel específico da escola na educação das sucessivas gerações – ampliado pelas demandas oriundas de novas configurações e arranjos sociais, entre os quais, certamente, “a necessidade das famílias de terem as crianças e adolescentes protegidos e assistidos durante o período de trabalho dos pais”, principalmente no cenário de violência urbana das grandes cidades (CAVALIERE, 2014, p. 1211). Contudo, apenas isso não explica o fato de a ampliação da jornada escolar vir, progressivamente, tornando-se uma demanda social amplamente reconhecida em diferentes setores, inclusive sendo aproveitada como plataforma política para muitos candidatos durante as últimas campanhas eleitorais no Brasil.

Outro fator destacado pela autora é a presença da crença numa relação diretamente proporcional entre tempo diário de escola e melhores resultados escolares. Esse é um tema recorrente na literatura internacional sobre eficácia escolar e, mais adiante, serão focalizadas algumas dessas análises.

A autora ainda destaca que a atenção crescente à temática da Educação Integral e escola de tempo integral poderia ser entendida como um reflexo do “aumento da mobilidade social, com o crescimento da chamada ‘nova classe média’ e o decorrente aumento da expectativa dessa parte da população em relação à escola” (CAVALIERE, 2014, p. 1211). Diante do delineamento dessas justificativas para a ampliação da jornada escolar, ela reconhece que a população brasileira tem aumentado as expectativas sobre a escola, não se contentando com respostas restritas a uma perspectiva de proteção e cuidados com crianças e adolescentes, buscando, nessa instituição, aquilo que é “sua função específica”.





# 1.3 Destaques da produção teórica nacional sobre Educação Integral

Para focalizar os debates mais amplos sobre a Educação Integral no Brasil, foram reunidos destaques de obras que discutem os Planos Nacionais de Educação de 2001 e de 2014, cuja leitura possibilita uma aproximação a pesquisas sobre o tema e a identificação de preocupações e perspectivas de pesquisadores brasileiros acerca das experiências de Educação Integral e escola de tempo integral. Trata, portanto, do enfrentamento das três questões:

- Quais as contribuições da pesquisa acadêmica e de seus pesquisadores para essa discussão?
- Quais os sinais de alerta identificados por eles?
- Quais as recomendações que fazem para qualificar as experiências e os discursos sobre a Educação Integral e escola de tempo integral?

## **A produção acadêmica**

Como expressão do interesse que o tema suscita na comunidade acadêmica, Anelice Ribetto e Lúcia Velloso Maurício, em artigo de 2009 que discute os resultados de um levantamento da produção escrita

sobre o tema, mapearam a produção em revistas, livros, dissertações e teses, completando e atualizando uma revisão feita em trabalho anterior (MAURÍCIO, 2001).

Iniciando pela análise de 43 dissertações e 11 teses, as autoras reúnem as palavras-chave, organizando-as em quatro blocos de significados:

- 1. Jornada Escolar** – trabalhos sobre experiências de horário integral.
- 2. Políticas Educacionais** – discussões sobre o horário integral como política pública.
- 3. Práticas Educativas** – estudos sobre alfabetização, currículo, avaliação, Educação Infantil, estudo dirigido, lazer, ética e assistência.
- 4. Democratização da Educação** – trabalhos que discutem a educação integral como direito ou como prática demagógica ou clientelista (RIBETTO; MAURÍCIO, 2009, p. 141-142).

Sobre esses trabalhos, as autoras destacam a continuidade da produção acadêmica sobre o tema e a relação entre a execução de política pública de educação em tempo integral e o “adensamento” dessa produção (p. 142). Em seguida, fazem referência a 87 artigos produzidos entre 1984 e 2007, nos quais recolheram 221 palavras-chave, posteriormente agrupadas nos mesmos quatro blocos mencionados acima. Os dados revelam uma ênfase diferenciada: os artigos privilegiam a discussão de experiências de ampliação da jornada enquanto as teses e dissertações parecem se preocupar mais com a discussão sócio-política em torno dessas iniciativas, ou seja, com a democratização da educação.

Na tese de doutoramento de Lúcia Velloso Maurício (2001), acerca da produção acadêmica sobre o tema entre os anos de 1985 e 1991, era clara a divisão entre os pouquíssimos autores que salientavam aspectos positivos da educação em tempo integral e os que teciam críticas a ela – com clara prevalência dessa última perspectiva. Já em quinquênio mais recente (2002 a 2007), evidencia-se a ênfase nas potencialidades da ampliação da jornada escolar. Como exemplo, Ribetto e Maurício (2009) apontam para as publicações na revista *Educação & Sociedade*, periódico que mais publicou textos sobre o tema nos dois quinquênios. No primeiro deles, os artigos publicados tratam a

escola de horário integral como uma experiência fracassada de forma reconhecida e definitiva. No segundo, discutem as novas funções da escola e a relação entre a qualidade da educação e a ampliação do tempo escolar, numa evidente mudança de enfoque, passando a expressar o reconhecimento do potencial formativo das políticas de ampliação do tempo escolar (p. 147).

No levantamento produzido pelas autoras, pode-se identificar a continuidade e mesmo uma “revitalização” do interesse pela temática, bem como a “conexão entre a política pública implementada e a produção acadêmica” – como é o caso dos muitos trabalhos que focalizam a concepção e a experiência dos CIEPs, no Rio de Janeiro (RIBETTO; MAURÍCIO, 2009, p, 147).

A fim de delinear esse quadro geral da atenção conferida à temática, na sequência serão abordados alguns estudos que contribuem para qualificar os debates acadêmicos e fundamentar as políticas educacionais que incidem sobre a ampliação do tempo escolar.

Com uma expressiva produção acerca da Educação Integral no Brasil, Ana Maria Cavaliere, em artigo para a revista *Educação & Sociedade* (2002b), ressalta o que denominou de processo histórico de “incorporação desorganizada, imposta pelas circunstâncias, de novos elementos à rotina da vida escolar, que de complementares ou secundários, passaram a imprescindíveis, sem um correspondente projeto cultural-pedagógico” (p. 249).

As circunstâncias a que se refere a autora correspondem a um quadro de baixa qualidade prática e simbólica do sistema de educação pública e a uma realidade social marcada por profundas desigualdades. Nesse contexto, proliferam iniciativas em torno de um “novo formato para essa escola que associe a instrução escolar a uma forte ação no campo da socialização primária e da integração social de contingentes da população ainda em grande parte pouco marcados pelo *ethos* escolar” (p. 249-250).

Naquele momento, já preocupada com as escolhas que poderiam ser tomadas em torno dessa ampliação crescente das demandas sobre o trabalho escolar e a perda de sua especificidade, Cavaliere (2002b) apontava que: “tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, quanto poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral” (p. 250).

A autora construía sua argumentação com base na discussão das intencionalidades assumidas nessas experiências e, em coerência com as concepções de Dewey, Cavaliere ressalta alguns elementos aos quais se deve estar atento no processo de fazer escolhas coerentes com a “prática escolar rica e multidimensional”:

**a)** *experiências diversificadas que envolvam aspectos cognitivos, morais, estéticos, políticos e práticos; b)* *permeabilidade aos fenômenos da vida pública que correm fora da escola; c)* *permeabilidade às injunções sócio-comunitárias locais e específicas que afetam a população infantil da escola; d)* *estruturas e regras definidas de maneira a envolver o conjunto da escola, ensejando um funcionamento democraticamente sustentado; e)* *recepção de cada indivíduo em suas múltiplas dimensões psicológicas e sociais (p. 266).*

No texto *Tempo de escola e qualidade na educação pública*, Cavaliere (2007) defende o reconhecimento das potencialidades do trabalho das escolas, na busca pela identificação clara de seus problemas e na escolha coletiva dos caminhos para responder a eles, num processo de discussão amplo e participativo no desenvolvimento do currículo escolar e a articulação das experiências oferecidas na Jornada Ampliada aos projetos pedagógicos das escolas: “[...] a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar” (p. 1021-1022). Em outras palavras, na perspectiva da qualificação do currículo.

Outro destaque feito pela autora se dirige às diferentes visões da escola de tempo integral, bem como as suas implicações para a formação escolar que se pretende desenvolver: a visão assistencialista, a autoritária, a democrática e a multissetorial.

Na visão predominante, assistencialista, a escola de tempo integral é pensada como uma escola para os desprivilegiados, para suprir deficiências gerais da formação dos alunos. Trata-se de uma escola que busca substituir a família em muitos aspectos, em que o mais relevante na escolha das ações formativas não é o conhecimento abordado e, sim, a ocupação do tempo e a socialização

dos alunos. Nesse caso, a ênfase no currículo escolar não recairia nos conteúdos escolares ligados às disciplinas, pautando-se mais na diversificação das atividades isoladas, não conectadas a um plano formativo que aponte para o desenvolvimento intelectual de alunos e alunas. Sob uma visão assistencialista, a jornada escolar em tempo integral também buscaria atender às demandas dos pais e responsáveis que trabalham, deixando de ter como força motriz os propósitos específicos da escola.

Outra visão, também presente nos discursos de profissionais e governantes, é a autoritária, na qual a escola de tempo integral é tomada como uma espécie de instituição de prevenção ao crime. Segundo a autora, essa é uma concepção dissimulada dos antigos reformatórios e visa responder ao medo da violência e da delinquência. A ênfase imprimida ao currículo escolar, nesse caso, está nas rotinas rígidas e é frequente a alusão à formação para o trabalho, mesmo no nível do Ensino Fundamental.

Na concepção democrática, imagina-se que a escola de tempo integral possa cumprir um papel emancipatório. Ela seria um meio de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. O currículo escolar que responderia a essas demandas teria de ter a permanência por mais tempo na escola como elemento favorecedor da criação de condições para uma melhor aproximação dos estudantes em relação aos saberes escolares – ferramentas para a emancipação.

Por fim, Cavaliere (2007) define uma concepção multissetorial de educação integral. Segundo ela, essa educação pode e deve ser feita também fora da escola, ou seja, o tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição: “As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para

*Na concepção democrática, imagina-se que a escola de tempo integral possa cumprir um papel emancipatório. Ela seria um meio de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas.*

o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade” (p. 1028-1029). Ainda assim, ela defende a centralidade da escola “mesmo que eventualmente algumas atividades sejam feitas fora [do ambiente escolar]” (p. 1031). Em outras palavras: as atividades encontrariam seu eixo estruturador no currículo escolar. Cavaliere destaca que, na busca pelo oferecimento dessas atividades e vivências, podem ser estabelecidas parcerias com outras instituições ou instâncias: a participação de “organizações da sociedade civil e de outras instâncias da administração pública é desejável e pode ser enriquecedora, desde que isso não signifique pulverização das ações e sim o fortalecimento da instituição escolar” (p. 1032). Ela indica, portanto, que a articulação da escola com as organizações da sociedade civil e as políticas inter-setoriais para as escolas em seus territórios – no âmbito da saúde, assistência social, cultura, esporte e lazer etc. – pode incrementar o currículo escolar.

## **Sobre a ampliação da jornada**

Em outro artigo, em que apresenta um levantamento sobre experiências de ampliação da jornada escolar pelo Brasil, sem pretensão de esgotar ou reduzir as experiências analisadas, Cavaliere (2009) destaca dois modelos: a escola de tempo integral e o aluno em tempo integral. O primeiro reúne as experiências que buscam garantir o fortalecer a escola “com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem” (p. 53). Aqui é possível localizar a intenção de rever o currículo escolar no sentido do enriquecimento dos discursos e das práticas com o intuito de aprimorar a formação dos estudantes.

O segundo enfatiza a oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, e se realiza em articulação com instituições multissetoriais e a utilização de “espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas” (p. 53). Discutindo esses modelos e suas implicações, num contexto de precarização crescente da escola pública

e da busca por estabelecimento de parcerias com outras instâncias ou instituições, a autora afirma sua perspectiva:

*[...] o aumento do tempo pode significar um aprofundamento de experiências cotidianas compartilhadas, 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 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).*

Diante das iniciativas de ampliação da jornada, Coelho, em seu artigo *Alunos no Ensino Fundamental, Ampliação da Jornada Escolar e Educação Integral* (2012), entende que elas são justificadas de duas maneiras principais: como uma busca pela melhoria na qualidade do ensino, por meio da aposta em uma formação mais completa, e como medida de proteção à criança em situação de vulnerabilidade social. Ela também destaca as duas formas de abordar a questão, explicadas por Cavaliere com os termos escola de tempo integral e alunos em tempo integral. Para Coelho, a segunda expressão – aluno em tempo integral – pode estar se referindo essencialmente às

*[...] concepções de ampliação da jornada que visam a proteção social da criança [...]. Isto é um problema? Pensamos que não necessariamente, desde que, referindo-se ao aluno, as atividades desenvolvidas fora da escola estejam, de alguma forma, a ela vinculadas – seja pelo projeto pedagógico que formulou, seja pelos projetos construídos pelos docentes, o que, convenhamos, nem sempre acontece (2012, p. 82).*

Também essa autora defende a centralidade do trabalho da escola e do professor como eixo desse currículo que se amplia e passa a integrar ações de diferentes agentes em espaços que transcendem à escola.

Assim, quando se toma a definição de Educação Integral como aquela que contempla o ser humano em suas múltiplas dimensões, ambas as ideias – de aluno em tempo integral e de escola de tempo integral – são potencialmente capazes de conduzir a uma formação mais ampla. Porém, Coelho (2012) faz um alerta que merece atenção: muitas vezes, essa concepção de aluno em tempo integral traz em seu bojo um viés de assistencialismo, que busca cobrir lacunas formativas de muitas naturezas. Isso acontece, especialmente, quando o foco das ações recai sobre os alunos mais pobres e desfavorecidos, secundarizando ou perdendo de vista as atribuições específicas da escola – ligadas à criação de condições para o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e legitimados que permitam a tomada de distância em relação à prática social na qual estão inseridos esses alunos e alunas.

## Sobre o acesso

Cavaliere, no texto *Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado?* (2014), pergunta: “A escola de tempo integral no Brasil promove o cumprimento do direito à educação?” (p. 1206). Referindo-se à vinculação cada vez mais evidente nos discursos sobre o tema entre aumento da qualidade da educação e ampliação da jornada, a autora destaca que

*[ela] ainda permanece dúbia quanto ao fato de ser ou não um direito de todos, e, no limite, de vir a ser ou não obrigatória. Seria uma necessidade imperiosa e geral do conjunto da sociedade brasileira ou uma medida compensatória, emergencial, para os mais desprovidos economicamente? Seria uma medida opcional a depender de realidades regionais ou locais específicas, ou seria uma medida necessária apenas para as crianças menores, dependentes de cuidados e proteção durante o dia inteiro?*

Para Cavaliere (2014), vincular a escola de tempo integral a alguns alunos apenas, segundo realidades específicas, assume um tom compensatório, com foco nas necessidades de determinados grupos. Por outro lado, encarar essa medida como expressão de um direito universal, seria expressão do entendimento de que



*[...] na vida contemporânea, em todos os grupos sociais, e para grande parte das realidades regionais e faixas etárias, houve mudança de patamar de expectativa quanto à carga de responsabilidade educacional da escola, que teria se ampliado significativamente. Além da instrução escolar, ela estaria implicada na educação física e moral, na educação para a cidadania, na educação para a sociedade da informação e da comunicação, na difusão cultural, na socialização primária no caso das crianças pequenas e, no caso dos jovens, na formação para o trabalho. Tudo isso seria parte da justificativa para a ampliação da jornada e conformaria o que vem sendo chamado de “educação integral” (p. 1207).*

A ampliação da jornada escolar diária seria, no sentido de um direito universal, uma resposta às novas e crescentes demandas que delineiam novas intencionalidades que, por sua vez, expressam-se em exigências para o desenvolvimento do currículo escolar.

Cavaliere (2014) ressalta um conceito de Educação Integral que prescindia da ampliação da jornada e novamente manifesta sua preocupação com a simples adição de um turno a mais, sem articulação com o projeto da escola, o que representa risco de perda crescente da especificidade e da qualidade do trabalho escolar, destacando que a Educação Integral tem elementos intrínsecos que devem ser garantidos, pois

*[...] ela trata o indivíduo como um ser complexo e indivisível; no âmbito escolar se expressa por meio de um currículo, também integrado, e que não é dependente do tempo integral, embora possa se realizar melhor com ele; se empenha na formação integral do indivíduo em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos. E, acrescentaríamos, somente é defensável, em uma versão escolarizada, se tiver como prática e horizonte um radical sentido público e democrático (p. 1214).*

Retomando a questão que dá título a seu artigo – “a escola de tempo integral no Brasil promove o cumprimento do direito à educação?” – a autora responde que

*[...] sim desde que a maior duração sirva à realização de um trabalho válido e indispensável para toda e qualquer criança ou adolescente. De acordo com Cury (2008), a partir da Constituição Federal de 1988 a educação é “erigida em bem público”, para o que é imprescindível que tenha “algo de comum ou universal”. Ainda segundo o autor, a incorporação do direito à diferença, efetivada pela LDB 1996, não exclui o direito à igualdade, pelo contrário, é somente a partir desse último que o primeiro pode existir (CAVALIERE, 2014, p. 1218).*

## **Sobre o papel do professor**

Outra face da defesa de uma escola de tempo ampliado volta-se para o professor. Nesse caso, destaca-se a perspectiva de Coelho (2002), centrada em dois aspectos: o primeiro diz respeito à necessária criação de uma política de formação continuada para o profissional da educação; o segundo considera que “o tempo ampliado, em um único local de trabalho pode possibilitar, aos professores [...] momentos de reflexão pedagógica, educacional, institucional e social”. De forma mais ampla, sua defesa é de uma escola que busque a Educação Integral num tempo integral. Essa escola, para a autora, “proporcionará oportunidades diversas a alunos, professores, diretores, funcionários e comunidade, uma vez que seu espaço estará aberto a várias manifestações que, tradicionalmente, não fazem parte da instituição de ensino” (p. 145).

## **Sobre o currículo**

Além das questões mais amplas e gerais sobre Educação Integral e ampliação da jornada escolar comentadas acima, é importante destacar o que tem sido tratado sobre o conteúdo a ser oferecido aos alunos.

Na busca por definir em que consistiria o conjunto de conteúdos a serem abordados na Educação Integral, Helena Maria dos Santos Felício, em artigo na *Revista e-Curriculum* (2012) começa pela afirmação das expectativas sociais que recaem sobre a escola, ou seja, de que

ela responde às muitas exigências a fim de buscar o “aperfeiçoamento humano, o que comporta a oferta de possibilidades para que o indivíduo possa evoluir, plenamente, em todas as suas dimensões (cognitiva, corpórea, social, cultural, psicológica, afetiva, econômica, ética, estética, entre outras)” (p. 5). Para isso, a autora postula que o currículo da Educação Integral deve ser entendido como: “[...] um processo de construção capaz de entrelaçar as diferentes áreas do conhecimento a fim de responder a uma multiplicidade de exigências do indivíduo e do contexto em que se vive” por meio de atividades “que dialoguem com os interesses dos indivíduos, com seus conhecimentos e valores” (p. 7).

Acerca da centralidade dos interesses dos alunos nas escolhas curriculares, vale destacar a análise de Roberto Rafael Dias da Silva (2014), em artigo sobre dois conjuntos de práticas curriculares voltados para a implementação da ampliação da jornada escolar no estado do Rio Grande do Sul: o Programa Mais Educação, do governo federal, e o projeto Escola de Tempo Integral da rede estadual. O autor identifica nas referidas políticas curriculares uma “excessiva ênfase nas práticas e nos interesses advindos das comunidades em que os estudantes estão inseridos” (p. 110). Em oposição a isso – embora não desconsiderando essas práticas e interesses como elementos essenciais para o trabalho pedagógico –, o autor confere centralidade à “relevância política e epistemológica do conhecimento escolar em nossos currículos, vislumbrando suas potencialidades na ampliação do repertório cultural de nossos estudantes” (p. 112).

Estudando a forma pela qual os alunos – notadamente os que cursam os primeiros anos do Ensino Fundamental – entendem a ampliação da jornada escolar, Nair Azevedo e Mauro Betti (2014), em pesquisa que tomou por base a experiência desenvolvida numa escola pública do interior de São Paulo, destacam que “as crianças têm, desde peque-

***Um currículo de Educação Integral deve ser entendido como um processo de construção que entrelaça as diferentes áreas do conhecimento para responder a uma multiplicidade de exigências do indivíduo e do contexto em que ele vive, por meio de atividades que dialoguem com seus interesses, conhecimentos e valores.***

nas, percepção sobre muitas dicotomias presentes na educação escolar, por exemplo, as atividades de sala de aula versus as atividades fora da sala de aula, associando isso à escola 'chata' versus a escola 'legal' (p. 269). E os autores concluem que

*Quando uma escola passa a funcionar em tempo integral, não pode haver divisões de equipes e é preciso cooperação e diálogo entre os profissionais, sejam os responsáveis pelas oficinas que ocorrem fora da sala de aula, sejam os professores titulares de sala. As crianças são as mesmas, independente de estarem na sala de aula ou em oficinas pedagógicas. Não se pode pedir a uma criança do 1º ano que seccione suas vivências e condutas: “agora pode” ou “agora não pode”. Mesmo que ela tenha a percepção do que é lúdico ou não, muitas vezes se cansa desse “vai e vem”, e, por ela, a escola seria uma só: “legal” do início ao fim do dia (AZEVEDO; BETTI, 2014, p. 270).*

Assim, eles chamam a atenção para a necessária integração das ações formativas em torno de um projeto comum que encontra legitimidade e coerência no trabalho coletivo que tem como eixo central o currículo escolar.

Também Maria Celeste Souza e Bernard Charlot (2016) focalizaram a perspectiva dos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental a fim de discutir o impacto das experiências de Educação Integral sobre a relação com o saber desenvolvida por eles. Os autores constatam o elevado nível de evasão dos alunos nesse segmento da escolarização após a implementação do turno integral. Eles discutem os significados da escola para esses grupos e apontam para

*[...] efeitos perversos, ou seja, efeitos contrários aos objetivos pretendidos: um dispositivo de escola de tempo integral que visa à multidimensionalidade da formação do sujeito e à proteção dos jovens mais vulneráveis pode reduzir os espaços de formação e as oportunidades de aprender a vida. Não se trata de uma fatalidade, obviamente, mas esses resultados chamam a atenção para a necessidade de construir espaços de formação articulados e flexíveis sem considerar que a ampliação do tempo escolar vai, por si só, realizar uma educação integral (p. 1083).*

Mais uma vez a preocupação recai sobre a fragmentação do trabalho de diferentes agentes e numa possível perda da especificidade do trabalho escolar em torno da aproximação a um conjunto de conhecimentos não disponíveis para a maioria da população em outros espaços além da escola.

Voltadas para a centralidade da discussão sobre o conhecimento no currículo da Educação Integral, Coelho e Maurício (2016, p. 1108) ressaltam sua preocupação com a secundarização desse debate em nome de medidas que visam a proteção de alunos e alunas:

*[...] os conhecimentos universais – sua veiculação e apropriação pelas crianças das classes populares – são o pilar de uma escola pública que se pretende justa. Nessa perspectiva, destacam-se as formas diferenciadas que esse tempo pode criar para que as crianças realmente se apropriem do conhecimento historicamente construído. No entanto, nem todas as propostas de ampliação da jornada têm esse pressuposto como base: algumas experiências e projetos que vêm se desenvolvendo no Brasil, contemporaneamente, elegeram a proteção integral como eixo norteador, colocando em segundo plano aquele pilar a que nos referimos.*

Importa também destacar o que Coelho e Maurício (2016) compreendem como conhecimento relevante cujo acesso deve ser garantido aos alunos e alunas envolvidos nas experiências de ampliação da jornada escolar:

*[...] entendemos os conhecimentos universais, historicamente constituídos e veiculados pela escola, como necessários e imprescindíveis à emancipação das classes populares: com eles, essa emancipação não é totalmente garantida; sem eles, estamos levando as crianças dessas classes a uma inclusão excludente, utilizando expressão de Kuenzer (2005). Enfatizamos que os conhecimentos universais incluem também todos os saberes práticos requeridos para a vida em sociedade no século XXI, assim como todas as linguagens expressivas e artísticas que revelam compreensões próprias de fenômenos naturais e sociais (p. 1109).*

Na mesma direção, da preocupação com a centralidade da transmissão cultural operada pela escola, Roberto Rafael Dias da Silva e Eli Fabris (2016), tratando de iniciativas ligadas ao Ensino Médio, referem-se à ideia de uma “pedagogia das proteções”, a qual remete a uma “configuração pedagógica [que se materializa] na perspectiva de produção de um conjunto de iniciativas destinadas à intervenção social nas comunidades escolares, visando operar em contextos de riscos, contenções e vulnerabilidades sociais” (p. 426).

Nessa perspectiva, os autores afirmam que “[...] o currículo passa a ser adequado às múltiplas funções que essa escola assume para si, desde a prevenção às doenças, seleção de uma alimentação equilibrada até a prevenção às drogas, violência e saúde financeira de cada um” (p. 438).

Esses autores ressaltam, no que se refere a um currículo renovado, a necessidade de não restringir o acesso aos conhecimentos na escola apenas ao que pode ser diretamente remetido às experiências cotidianas dos alunos, seja em busca do seu interesse, seja como forma de valorizar a cultura local. Também questionam a vinculação aparentemente obrigatória que se apresenta em iniciativas que pretendem ser transformadoras na abordagem interdisciplinar dos conhecimentos. Assim, indicam que

*[...] talvez seja importante se perguntar se os conhecimentos quando retirados apenas da realidade social ou com esse componente de utilidade para a comunidade não podem deixar alguns conhecimentos necessários e que fazem parte do repertório cultural de uma sociedade em segundo plano, ou nem abordados? Quem sairia perdendo neste tipo de currículo das proteções? A forma interdisciplinar de abordagem dos conteúdos também pode fragilizar algumas áreas específicas se não forem suficientemente aprofundados em cada área (SILVA; FABRIS, 2016, p. 441).*

Sobre as escolhas referentes ao currículo escolar como meio para fomentar o potencial da extensão da jornada escolar de alunos e professores na direção de uma formação integral, Silva e Fabris (2016) apontam que

*Não se deve descuidar dos conhecimentos escolares como foco central de um currículo que pode proteger, mas que tem compromisso com o acesso ao patrimônio cultural em todas as áreas, de forma qualificada. Destaca-se ainda a necessidade da construção de pautas pedagógicas mais justas curricularmente, que garantam aos jovens do século XXI, que transitam em escolas de jornada integral, experiências formativas relevantes, que, em nossa leitura, não se esgotam em ações cotidianas restritas à dimensão do fazer (p. 442).*

Esses autores trazem questionamentos compatíveis com o que indicam os pesquisadores anteriormente citados no que se refere à marcada preocupação com a preservação da função específica da escola, e, em especial, com a escola que atende à população mais pobre.

Vale ainda trazer a posição defendida por Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho, Luciana Pacheco Marques e Verônica Branco (2014), que destacam:

*É preciso reafirmar que políticas sociais de proteção à criança precisam existir e serão sempre bem vindas. Mas elas devem atingir a criança e o adolescente das comunidades que delas necessitam.*

*Se falamos de educação escolar, falamos de aluno. Essa é uma categoria que, entendemos, significa criança “na” escola. E, nesse sentido, a centralidade da escola é condição sine qua non para que essa formação aconteça – da maneira mais completa possível – como formação cognitiva, afetiva, corporal, estética, emocional (p. 373-374).*

As análises apresentadas alertam para que as experiências em torno da Educação Integral não se afastem da função cultural que cabe à escola. Desses muitos alertas, desponta a demanda por uma permanente atitude crítica diante de iniciativas que visam apenas a compensação de lacunas cujas abordagens não podem ser desenvolvidas tão somente na escola, sob o risco de se perder a função específica dessa instituição.

## PESQUISAS SOBRE EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Na direção do aprofundamento da reflexão sobre currículo e a função cultural da escola, vale ressaltar mais alguns indicadores originados em pesquisas que analisaram experiências de Educação Integral e escola de tempo integral no Brasil.

Em 2013, Cavaliere publica texto sobre a experiência do município do Rio de Janeiro a fim de ressaltar, com base na identificação do caráter de “política especial” que as iniciativas de extensão do tempo escolar assumem, alguns aspectos que podem ser tomados como elementos para a reflexão acerca da potência dessas iniciativas para a consecução de uma escola pública de qualidade para todos e todas.

A autora baseia sua análise nos resultados de uma pesquisa desenvolvida entre 2001 e 2004, em 20 escolas em tempo integral no município do Rio de Janeiro, exclusivamente voltadas para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Duas eram esco-

las convencionais funcionando em tempo integral. Dezoito tinham sido CIEPs e, dessas, dez tinham passado pelo processo de municipalização e oito já foram inauguradas como pertencentes à Rede Municipal.

Os diretores foram entrevistados e grupos de professores, funcionários, pais e alunos (na maioria da 4ª série, atual 5º ano) responderam a questionários diferenciados. Os docentes apontaram que a permanência na escola durante todo o dia era um fator fundamental para o bom funcionamento do tempo integral, por facilitar a integração entre as atividades desenvolvidas nos dois turnos – dos 512 professores da amostra, apenas 242 vi-

viam essa condição. De maneira geral, a maioria desses profissionais afirmaram ter optado pelo trabalho em tempo integral e que gostavam e concordavam com a proposta pedagógica. Como os demais sujeitos da escola, ressentem-se da falta de docentes e de profissionais de apoio, bem como de recursos e da restrição das atividades oferecidas

*Apenas os pais apontaram que a escola de tempo integral deve ser destinada a todas as crianças. Foram eles também que mais enfatizaram os ganhos que esse tipo de escola representa em termos de potencialização da aprendizagem.*



aos alunos. Também apontam preocupação pelo fato de que a “proteção e assistência à infância” tenham se sobreposto à focalização da busca por “melhor aproveitamento escolar” quando instados a pensar no maior benefício do tempo integral (CAVALIERE, 2013, p. 247-249).

Na visão dos diretores entrevistados na pesquisa, destaca-se que “os argumentos sociais foram sempre mais desenvolvidos do que os relacionados às necessidades e soluções especificamente pedagógicas” (p. 246). Cabe pensar no que essas posições de professores e diretores podem significar quando se tem em mente o currículo escolar – retomando a preocupação anteriormente apontada com a perda da especificidade do trabalho escolar e conseqüente redução do potencial para o desenvolvimento de uma formação mais abrangente. O que pode estar sendo enfatizado no currículo de uma escola que assume como função primordial a proteção de seus estudantes?

A pouca variedade na oferta de atividades apareceu com muita força entre os alunos que compuseram a amostra. Entre os funcionários – na maioria, merendeiras e serventes –, assim como para os diretores e professores, a falta de profissionais atuando na escola de tempo integral foi destacada como o maior problema (CAVALIERE, 2013, p. 247-249).

Apenas os pais apontaram que a escola de tempo integral deve ser destinada a todas as crianças. Foram eles também que mais enfatizaram os ganhos que esse tipo de escola representa em termos de potencialização da aprendizagem.

Nas análises finais, Cavaliere acentua a concordância evidenciada nas visões de diretores e pais, bem como de funcionários e professores, acerca da escola de tempo integral – os primeiros tendendo a valorizar essa experiência – especialmente no caso dos pais, destacando-a como algo a ser garantido a todas as crianças – e os segundo grupo ressaltando seu caráter compensatório – ou seja, a necessidade de ser voltada para os segmentos mais desfavorecidos da sociedade. A autora remete essa visão à história dos CIEPs no estado do Rio de Janeiro, naquilo que denomina de “política especial”:

*[...] a caracterização dos CIEPs como escola para os mais pobres, associada ao abandono que sofreram nos governos subsequentes, fruto de disputas partidárias, levou a que escolas com instalações prediais muito superiores à média das demais do Estado,*

*padecessem, contraditoriamente, do preconceito de serem consideradas, em seu conjunto, como escolas de má qualidade, para alunos problemáticos e/ou atrasados (CAVALIERE, 2013, p. 253).*

Coelho (2014) também caracteriza as concepções de Educação Integral presentes no cotidiano de escolas públicas de municípios do Rio de Janeiro, em instituições também ligadas ao programa dos CIEPs. Explicitando sua concepção crítico-emancipadora de Educação Integral, a autora afirma com base nos dados oriundos do estudo que desenvolveu, que “as escolas pesquisadas não estão trabalhando com Educação Integral em tempo integral e que os docentes não têm, claras, essas visões – nem enquanto concepções, nem enquanto práticas” (p. 16). Apesar disso, ela registra a ocorrência de depoimentos que apontam para ações pontuais fundamentadas numa ideia de formação mais completa do aluno, por meio de práticas criativas e interdisciplinares.

Em outro texto, Lígia Coelho e Dayse Martins Hora (2004) identificam as concepções presentes nas escolas acerca do que constitui uma diversificação curricular na Educação Integral e, quando consideram a oferta de atividades variadas compondo o currículo escolar, salientam que se referem

*[...] a um envolvimento que não está presente no mero anexar “aulas” de música, de capoeira, de informática ao contraturno curricular. Referimo-nos, sim, à possibilidade das diversas atividades – diversificadas e de sala de aula – serem tratadas como conhecimentos escolares [...]. O principal desses objetos [de estudo] é a sociedade, com seu conjunto de relações e práticas, na qual estamos inseridos e atuamos. Semelhante proposta implica planejamentos integrados, de forma que o aluno perceba que qualquer uma daquelas atividades faz parte do seu “ser” humano, ou seja, constitui sua educação completa, integral. É neste contexto que a diversificação curricular se faz presente (p. 9-10).*

Em outras palavras, as autoras destacam que o currículo, nessas experiências, vem sendo valorizado pela oferta de atividades diversificadas, como se o acesso aos conteúdos escolares ligados às disciplinas não fizesse parte de suas ambições formativas. Na ausência dessa oferta, de acordo com tal concepção, não caberia falar em Educação

Integral. Essa é uma questão sobre a qual consideram que se deve refletir, uma vez que “diversificar o currículo está diretamente relacionado à pesquisa de novas formas de proporcionar a aprendizagem, o que nos remete a indagações sobre a relação conteúdo-forma para as diversas áreas do conhecimento”, tarefa sempre presente para os professores e para os outros agentes envolvidos com a formação escolar (p. 15). Não bastaria, portanto, enfatizar a busca por métodos inovadores ou por atividades diferentes daquelas tradicionalmente desenvolvidas nas escolas. A reflexão deve se dar com base na identificação das necessidades de cada unidade escolar, na busca por alcançar os objetivos formativos definidos em seus projetos político-pedagógicos. Na ênfase conferida à coerência entre o projeto específico de cada escola e o desenvolvimento do seu currículo delineiam-se as condições para uma educação mais ampla e abrangente.

Ao discutir os resultados dessa etapa da pesquisa, as autoras retomam o fato de que a maioria das escolas visitadas já não operava com o tempo integral na ocasião do desenvolvimento do estudo. Diante de um insuficiente envolvimento do poder público para prover as condições mínimas para o funcionamento de instituições daquele porte e importância, inviabiliza-se o trabalho coletivo em torno de projetos que integrem atividades diversas, condição essencial se no horizonte mantém-se uma ideia de Educação Integral, de tal maneira que:

*[...] o turno destinado ao trabalho em sala de aula é relacionado aos conteúdos isolados, descontextualizados e sem significado, ao invés de produção do conhecimento. Em contrapartida, o contra-turno se destina a tudo que não é considerado ensino, como se estes espaços e tempos não fossem locus de conhecimento escolar sem distinção hierárquica em relação ao que recebe tratamento formal e disciplinar (COELHO; HORA, 2004, p. 13).*

## **Sobre a ampliação da oferta**

Cavaliere e Maurício (2012) também ressaltam a tendência de ampliação da jornada escolar – e atribuem especial relevância ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (BRASIL, 2007c).

Trabalhando com dados dos censos escolares de 2009 e 2010, elas apontam que 40% das matrículas estaduais e 60% das municipais eram em horário integral.

Voltando-se para as experiências de ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste do Brasil e focalizando as atividades predominantemente oferecidas aos alunos, as autoras indicam que

*[...] as porcentagens para o Brasil são acompanhadas, grosso modo, pelas duas regiões [quando essas atividades são agrupadas: Música/Dança/Teatro; Reforço/Tarefa de Casa; Esporte/Capoeira; Artes Plásticas/Visuais], ou seja, atividades artísticas em primeiro lugar; o reforço acrescido da tarefa de casa em segundo; o esporte junto com a capoeira, em terceiro; as artes plásticas/visuais em quarto (CAVALIERE; MAURÍCIO, 2012, p. 264).*

A discrepância na oferta vai ser percebida quando as atividades são tomadas isoladamente: nesse caso, a informática tem índice maior no Sudeste do que no Nordeste (7,9% e 5,3%, respectivamente).

Também não se verificam grandes diferenças quando se comparam os locais nos quais essas atividades são realizadas no interior da escola, nas duas regiões: em ambas, a sala de aula constitui o espaço privilegiado. Entretanto, ao comparar as taxas de realização das atividades em outros espaços, as autoras detectaram que os espaços que demandam maiores investimentos – como quadra, biblioteca e laboratório – levam os índices do Nordeste a uma diferença para baixo em relação ao Sudeste (CAVALIERE; MAURÍCIO, 2012, p. 266).

Quando se trata da realização das atividades nos espaços externos à escola, predominam, nas duas regiões e no Brasil, o campo/a quadra ou a praça/o parque. Quanto aos demais espaços, Cavaliere e Mauricio (2012) identificam as diferenças:

*A sequência da prioridade da ocupação dos espaços externos no Brasil e na região SE é praticamente a mesma, com exceção de Clube que no país fica em quinto lugar e no SE, em quarto lugar. O NE apresenta inversões que distinguem a região: a Biblioteca, terceiro em âmbito nacional, é ultrapassada pelos Espaços de outras secretarias; o recurso à Casa particular preponderou sobre as Igrejas locais; as Organizações Não Governamentais*

*(ONGs) se sobrepuseram aos Museus. Para Bibliotecas, Clubes e Museus, os resultados do SE avançaram significativamente sobre os do país, indicando maior disponibilidade desses equipamentos sociais na região (p. 267).*

Com base nas comparações, as autoras salientam que a análise das políticas não pode ignorar os contextos reais nos quais elas deverão ser colocadas em ação, ainda que os objetivos assumidos sejam teoricamente os mesmos. Destacam ainda a centralidade da escola na consecução dessas políticas de ampliação da jornada:

*A maior parte das atividades de ampliação da jornada acontece dentro dela. Entretanto, o confinamento por longas horas dentro de uma escola pequena e mal equipada pode trazer prejuízos ao processo educativo. Por outro lado, a pulverização inconsequente das atividades em espaços desconectados da escola pode servir à desvalorização da atividade educativa, transformada em ocupação paliativa do tempo, reconstituindo o 'depósito de crianças' criticado, severamente, pelos professores e pela sociedade (p. 269).*

Em outro estudo, Coelho, Marques e Branco (2014) analisam experiências desenvolvidas em municípios da região Sul e Sudeste – Porecatu (PR) e Juiz de Fora (MG). Localizados em regiões diferentes e tendo portes igualmente distintos – 500 mil habitantes em Juiz de Fora e 18.000, em Porecatu – os municípios contam com redes de dimensões muito desiguais: 103 escolas no primeiro e cinco, no segundo, duas delas situadas em zona rural. Ainda assim, as autoras reconhecem um aspecto comum às experiências: o fato de terem sido precedidas por discussões com a comunidade, que resultaram em legislações municipais, além da participação de representantes das universidades, que forneceram apoio teórico e metodológico (p. 369). Essas propostas tiveram como centro as escolas, o que Cavaliere e Maurício valorizam claramente na análise, enfatizando esse diferencial em relação a outras experiências brasileiras. Contudo, Cavaliere e Maurício (2012) interpõem questionamentos importantes às atividades socioeducativas desenvolvidas fora da escola:

*Em que medida essas atividades socioeducativas, com essas finalidades, afetam a condição de aluno, embutida nessas crianças [das classes populares, a quem geralmente se dirigem essas ações]? Até que ponto essas atividades interferem na realidade escolar, integrando conteúdos/conhecimentos, fazendo “pontes” entre os conhecimentos adquiridos e os instituídos, “qualificando” cada vez mais o Ensino Fundamental que, em última instância, é ainda aquele que se evidencia como “fundamental” à emancipação? (p. 371-372).*

Neste item foram trazidos mais elementos que ajudam a delinear um panorama do que vem mobilizando a atenção dos pesquisadores do campo da educação no que se refere às iniciativas em torno da Educação Integral e escola de tempo integral no Brasil. Para além do que já foi ressaltado anteriormente – apontamentos acerca da fragmentação do currículo escolar e do caráter de compensação de lacunas de outras naturezas que levariam à perda da especificidade do trabalho escolar, por exemplo – encontra centralidade o alerta para o necessário cuidado com a relação entre as propostas de ampliação da jornada e os contextos reais nos quais são desenvolvidas.

Retomando as questões apresentadas no início deste tópico – Quais as contribuições da pesquisa acadêmica e de seus pesquisadores para essa discussão? Quais os sinais de alerta que identificam e quais as suas recomendações com vistas a qualificar as experiências e discursos sobre a Educação Integral e escola de tempo integral? –, pode-se identificar que, de modo geral, os apontamentos advindos da produção dirigem-se a três focos principais para orientar a discussão e as ações voltadas para a Educação Integral e seus desdobramentos no currículo escolar:

- a questão da justiça social no que se refere à oferta da Educação Integral.
- a ampliação crescente das demandas sobre o trabalho escolar e a perda de sua especificidade – que se vincula à centralidade do conhecimento no currículo.
- a necessidade de articulação das experiências oferecidas na jornada ampliada aos projetos pedagógicos das escolas.

# 1.4 Destaques da produção teórica internacional sobre a ampliação do tempo escolar

Até aqui foram reconhecidas algumas das características dos discursos e práticas em torno da Educação Integral, bem como as análises desenvolvidas no âmbito das pesquisas no Brasil. Para estender ainda mais essa reflexão, serão trazidos, agora, alguns aspectos da produção teórica internacional sobre a ampliação do tempo escolar. Espera-se, com isso, responder às questões:

- Como são caracterizadas as escolhas assumidas em diferentes países para ampliação da jornada escolar?
- Como são justificadas essas opções?
- Como vêm sendo desenvolvidas e o que ressaltam as avaliações sobre essas ações?

A produção teórica contemporânea internacional, de modo geral, não se refere especificamente ao conceito de Educação Integral. As reflexões que focalizam a ampliação do tempo escolar – tanto no que se refere à duração dos segmentos escolares e ao número de dias letivos por ano quanto à jornada diária a ser cumprida por alunos e professores – são relevantes para as reflexões aqui desenvolvidas, uma vez que incidem sobre os discursos e as práticas que se de-

envolvem em torno do currículo escolar com vistas a responder a demandas distintas.

Assim, a pesquisadora argentina Soledad Vercellino (2012) indica que a ampliação do tempo que os alunos passam na escola é uma das recomendações da política educacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) do início do século XXI, que estabelece como meta alcançar uma jornada de pelo menos 200 dias e 1.000 horas anuais (p. 10). Ela desenvolveu um levantamento da produção acadêmica sobre o tema a fim de identificar o que as pesquisas apontam como sendo suas vicissitudes, bem como as formas que as instituições de ensino envolvidas com essas iniciativas encontram para modificar a clássica organização do tempo escolar.

Segundo a autora, é possível reconhecer três grandes linhas de investigação: a que relaciona o tempo de permanência dos alunos na escola com o rendimento ou os resultados da aprendizagem; a que analisa criticamente a organização clássica ou padrão do tempo escolar; e a que examina processos de implementação de diferentes políticas ou programas educativos de ampliação da jornada (p. 12).

## Relação entre tempo e aprendizagem

Um exemplo de investigação da primeira linha é a que salientou o mau resultado dos estudantes dos Estados Unidos nos estudos comparados, levando a uma ideia de que o fator explicativo para essa situação poderia ser o menor tempo que eles passavam na escola. Assim, uma aparente correlação entre resultados dos alunos e o tempo na escola (no ano e/ou no dia escolar) passou a ser defendida por alguns autores<sup>5</sup>.

---

5. O "Survey da Literatura sobre Educação Integral" (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015) incidiu sobre a produção acadêmica nacional e internacional sobre o tema, num período de 10 anos, e destaca, em linhas gerais, que "a ampliação do número de horas do turno regular está, em geral, associada ao maior desempenho escolar, tanto em países desenvolvidos quanto em países em desenvolvimento" e que "políticas de ampliação da jornada tendem a ser custo-efetivas (em relação a outras políticas com potencial semelhante para melhorar o aprendizado)" (p. 12). Disponível em: [http://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Survey-Educa%C3%A7%C3%A3o-Integral-vers%C3%A3o-final\\_20150722.pdf](http://www.redeitausocialdeavaliacao.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Survey-Educa%C3%A7%C3%A3o-Integral-vers%C3%A3o-final_20150722.pdf). Acesso em: 16 dez. 2017.



Julie Aronson, Joy Zimmerman e Lisa Carlos (1999) examinam essa correlação com base no debate acadêmico sobre o tema, entre as décadas de 1970 e 1990. Destacam que, no início dos anos 1980, o relatório *A Nation at Risk* (Uma nação em risco) chamou a atenção para três elementos a serem objeto de atenção por parte dos líderes educacionais: expectativas, conteúdos e tempo. E, sobre o último, afirmava-se que se os estudantes norte-americanos fossem competir efetivamente numa economia global, eles precisariam gastar substancialmente mais tempo na escola (p. 2). Entretanto, mesmo após a publicação do relatório, segundo os autores, a duração do ano/dia escolar manteve-se basicamente inalterada em todo o país. Alguns estados até fizeram movimentos no sentido de aumentá-lo, mas voltaram em seguida aos moldes iniciais.

Em 1991, diante da continuidade dos maus resultados dos estudantes norte-americanos na comparação com outros países, uma comissão especial foi formada para investigar a relação tempo e aprendizagem nas escolas norte-americanas. O relatório da *National Education Commission on Time and Learning* (Comissão Nacional de Educação sobre Tempo e Aprendizagem), publicado em 1994, foi denominado *Prisoners of Time* (Prisioneiros do Tempo). Nele, constata-se que o país avançou nos dois primeiros elementos apontados no relatório *A Nation at Risk* – expectativas e conteúdos – mas não o fez no que tange ao tempo: “O relatório indica que ‘a aprendizagem permanece prisioneira do tempo [...]. Os estudantes norte-americanos terão suas melhores chances de sucesso quando não estiverem mais a serviço do tempo, mas quando o tempo estiver a serviço deles” (ARONSON; ZIMMERMAN; CARLOS, 1999, p. 2).

Os autores, em seu estudo, focalizaram a seguinte questão: quais pesquisas tratam da relação tempo-aprendizagem e o que elas concluem sobre essa relação? Posteriormente, agruparam os estudos encontrados em torno de três categorias: empíricas, baseadas em

**A pesquisadora argentina Soledad Vercellino indica que a ampliação do tempo que os alunos passam na escola é uma das recomendações da política educacional da Unesco, que estabelece como meta alcançar uma jornada de pelo menos 200 dias e 1.000 horas anuais.**

dados ou em revisões/sínteses de estudos sobre o tema; relatórios políticos, que frequentemente combinam teorias educacionais com dados empíricos; e relatos de experiências, usualmente baseados em experiências desenvolvidas em uma escola, sob os ditames de uma determinada política (p. 3).

Inicialmente, são destacados os limites da produção existente, enfatizando que faltam estudos controlados e longitudinais acerca do impacto do aumento do tempo sobre a aprendizagem dos estudantes. Sem esse tipo de pesquisa, segundo eles, as estimativas permanecerão em grande medida especulativas (p. 3).

## Organização do tempo escolar

Outra dificuldade identificada diz respeito à quantidade de termos usados nos estudos para tratar do fator tempo. Os autores consideram que a variedade de usos para o termo pode ser organizada num modelo do tipo pirâmide invertida. No topo, na parte mais alargada, situam-se os estudos que tratam do tempo de uma forma genérica, denominada de **tempo alocado** – o número total de dias ou horas que os estudantes permanecem na escola. Descendo nessa pirâmide invertida, o tempo alocado é subdividido em **instrucional** – aquele utilizado para o tratamento das disciplinas escolares – e **não instrucional** – usado para outras atividades. Na sequência, vem o **tempo de engajamento**, que se refere ao tempo instrucional no qual os alunos estão efetivamente envolvidos em atividades de aprendizagem – o que significa que, no tempo de uma aula, seriam “descontados” os períodos que não demandam dos alunos esse engajamento com a aprendizagem, tais como os momentos de realização da chamada ou as interrupções para anunciar algo não diretamente relacionado ao que está sendo ensinado na aula. Por fim, vem o **tempo de aprendizagem acadêmica**, ou seja, o tempo no qual ocorreria efetiva aprendizagem – considera-se aí que o fato do estudante estar envolvido com uma atividade de aprendizagem não significa que ela efetivamente ocorra durante todo esse intervalo de tempo.

Analisando os estudos que relacionam o tempo e a aprendizagem, os autores reconhecem que a maioria deles se refere ao tempo alocado, enquanto outros estudos tratam do tempo de engajamento

e do tempo de aprendizagem acadêmica. Em outras pesquisas não há clareza sobre a qual tempo se referem, o que torna difícil comparar resultados. Ainda assim, eles afirmam que se pode pensar num padrão, com base nos trabalhos considerados: não há, ou é mínima, a relação entre o tempo alocado e a aprendizagem dos alunos; há alguma relação entre o tempo de engajamento e as aquisições dos alunos; e há uma maior relação entre o tempo de aprendizagem acadêmica e as aquisições dos estudantes. Em resumo, Aronson, Zimmerman e Carlos (1999) afirmam que

*[...] qualquer adição ao tempo alocado favorecerá a aprendizagem apenas se for usado para o tempo instrucional, que deverá então ser usado para o tempo engajado, que, por sua vez, deve ser usado efetivamente para criar tempo de aprendizagem acadêmica. [...] Com base nesses fatores, as salas de aula variam enormemente no que se refere à proporção do tempo de aula que poderia ser considerada tempo engajado. Mas, na maioria dos casos, ao final do dia escolar – ou do ano – a quantidade de tempo engajado acaba sendo uma pequena parte do tempo total originariamente alocado para a aprendizagem (p. 5).*

Chamando a atenção para o custo que representa o aumento do tempo dos estudantes na escola e a pouca efetividade disso para a aprendizagem, os mesmos autores destacam que o corpo de evidências de pesquisa sugere que, antes de simplesmente adicionar mais tempo, as escolas deveriam fazer melhor uso do tempo existente. O melhor uso do tempo pode ser entendido, por sua vez, como estabelecimento de maior coerência entre a forma de organizar o tempo escolar e aquilo que se entende como a função da escola – aspectos que se consolidam no desenvolvimento do currículo escolar.

Aronson, Zimmerman e Carlos (1999) identificam indicações de que se deve aumentar o tempo instrucional, em torno das disciplinas escolares, bem como o tempo de engajamento. Mas, ainda assim, ganha destaque a ideia de que esse tempo seja qualificado e que seja cuidadosamente considerada a importância do professor na busca pela qualidade do ensino.

Na sequência, os autores, diante da indagação sobre quais os fatores que, na sala de aula podem levar à aprendizagem dos alunos,

destacam três aspectos: dois deles dependem centralmente do professor – a gestão da sala de aula e a adequação da instrução –, e o terceiro – a motivação do estudante – depende de três fatores: o próprio aluno, o professor e a comunidade mais ampla (p. 7).

No mesmo sentido, Marie-Madeleine Compère (2001) coordenou uma pesquisa ao final da década de 1990 sobre a história do tempo escolar na Europa. A autora afirma que todas as pesquisas examinadas passaram por fases, sendo a primeira delas a das convicções, consideradas como um *a priori* desses estudos: que um tempo escolar foi progressivamente imposto às escolas; que essa imposição é conduzida pelo Estado nacional e procura conjugar o melhor para as crianças com o melhor para a nação; e que o único elemento que diferencia os países europeus no que se refere ao tempo escolar seria a duração maior ou menor definida para a escolarização oferecida a todos. Confirmando

o que se apontou anteriormente, também para essa autora a questão que se precisa fazer é como o tempo é organizado, no lugar de perguntar apenas sobre quanto tempo se destina à educação escolar. Nessa perspectiva, restituiria-se a complexidade do tempo escolar e do processo de desenvolvimento do currículo (p. 95).

Outro texto que examina a hipótese segundo a qual o aumento do tempo escolar constitui uma solução para as frágeis performances dos alunos é o de Jean-François Desbiens, Stéphane Martineau e Clermont Gau-

thier, de 2001. Os autores se debruçam sobre o que consideram estar no coração das tentativas contemporâneas de reforma dos sistemas educacionais: a ampliação do tempo escolar. Para isso, começam destacando a forma pela qual a questão foi encaminhada nos Estados Unidos, no começo dos anos 1980, conferindo especial atenção às críticas dirigidas ao já mencionado relatório *A Nation at Risk*.

A primeira crítica reside em não considerar os custos financeiros representados pelo aumento do tempo escolar. O aumento da jornada escolar até um máximo de oito horas ou o acréscimo de 20

***A questão que se precisa fazer é como o tempo é organizado, no lugar de perguntar apenas sobre quanto tempo se destina à educação escolar. Nessa perspectiva, restituiria-se a complexidade do tempo escolar e do processo de desenvolvimento do currículo.***

dias no calendário escolar, num período de 15 anos, gerou custos suplementares superiores a 20 milhões de dólares por ano, que não significaram uma redução significativa da distância entre o Japão e os Estados Unidos no que se refere à duração do ano escolar (DESBIENS; MARTINEU; GAUTHIER, 2001, p. 403).

O aumento do tempo escolar teria custos políticos, uma vez que pesquisas desenvolvidas ao longo dos anos 1980 mostraram que a maioria dos cidadãos americanos não era favorável a essa medida. Foi aventada até mesmo a possibilidade de o aumento do tempo ser particularmente desfavorável para os alunos em risco, aumentando as taxas de evasão escolar (p. 404).

Outra crítica ao relatório *A Nation at Risk* diz respeito à insuficiência de evidências identificadas em pesquisas para suportar a ideia de que o aumento do tempo teria um efeito profundo sobre os resultados escolares nos Estados Unidos e em outros países. Os autores elencam estudos desenvolvidos na década de 1990 que deixam claro que um aumento da duração da jornada diária ou do ano escolar, sem a modificação concomitante das dimensões qualitativas dos processos de ensino e de aprendizagem, tem efeitos variados sobre o sucesso dos alunos (p. 405). Na verdade, mais uma vez, as evidências sugerem que a forma de utilizar o tempo se mostra mais determinante do que a quantidade de horas que os alunos e professores passam na escola.

Outro alerta feito pelos autores é sobre a inadequação de se pensar a questão do tempo escolar independentemente das diferentes variáveis culturais, sociais, econômicas e educativas que impactam a realidade escolar, o processo de escolarização e seus efeitos (p. 407).

## **Processos de implementação de políticas ou programas**

Nas pesquisas que incidem sobre experiências de ampliação da jornada escolar, Cavaliere e Maurício (2012) desenvolvem uma discussão com o objetivo de relacionar os debates sobre essas políticas às formas de enfrentamento das desigualdades educacionais. Focalizando estudos realizados no Brasil e no exterior, afirmam que, no panorama internacional, as iniciativas em torno das mudanças no tempo escolar revelam uma “inequívoca tendência de ampliação desse tempo”, es-

tando as discussões centradas nas articulações entre tempo escolar e democratização das ações educativas – como acontece na Itália e na Espanha – e, em alguns países, como França, Portugal e Grécia – vinculam-se às denominadas “políticas de educação prioritária” (p. 253). Repete-se, nesse segundo caso, um aspecto que também se destacou na produção acadêmica brasileira: a preocupação com iniciativas de ampliação da jornada escolar voltadas apenas a algumas parcelas da população, configurando políticas especiais.

## O CASO DA ITÁLIA

Merece destaque o estudo desenvolvido por Umberto Cattabrin (1997), que incidiu sobre a escola de tempo pleno na Itália, no início da década de 1970, como um novo modelo de organização da escola elementar. Nele, o tempo semanal de permanência na escola era superior às 24 horas que caracterizava as escolas da época. Além disso, cada classe era confiada a dois professores. O autor considera que, embora essa experiência tenha raízes em iniciativas mais antigas – que visavam, além de garantir uma instrução de base a todas as crianças, conferir assistência aos mais pobres –, ela ultrapassou a perspectiva assistencialista, pois evidenciou e buscou lidar com a necessidade de revisão dos conteúdos e dos métodos de ensino da escola primária italiana (p. 313).

Maurício (2014), com base em estudo de Miguel Pereyra do início da década de 1990, aponta para três maneiras de organizar o tempo escolar na Itália nesse período: “As atividades *depois da escola*; a escola de *tempo pleno*, para o ensino primário; e o *tempo prolongado*, para o secundário”:

*A ideia era complementar, de forma mais ou menos integrada, o ensino curricular com a educação de tempo livre e as atividades culturais ou esportivas, estabelecendo um sistema de relações em cujo centro estava a escola, de forma a dar organicidade e coerência aos processos formativos (p. 886).*

Pereyra ainda ressaltava, segundo Maurício (2014), que a Itália, “diferentemente da Alemanha e Dinamarca, não tinha tradição de

oferecimento de atividades de tempo livre” (p. 887).

Retomando as origens da escola de tempo pleno, Cattabrin (1997) recupera elementos que levaram das iniciativas mais voltadas à assistência escolar até as atividades escolares integradas. Para tratar das primeiras, ele remete ao ano de 1860, quando os problemas com os quais o Estado se confrontava eram ligados ao analfabetismo e à unificação cultural de uma população diversa em suas tradições e sua língua. Nessa situação, a instituição de uma escola elementar obrigatória e gratuita para todos era vista como uma solução para esses problemas. Porém, o grande desafio para a oferta dessa escola era representado pelos obstáculos vinculados à pobreza que caracterizava uma grande parte da população. Além disso, o autor ressalta que, na estrutura social de então, ler, escrever e contar não eram percebidos como necessidades sociais e civis.

A saída encontrada foi recorrer à intervenção caritativa de pessoas isoladas, grupos ou associações que pudessem dar suporte às administrações locais (as *patronati*). Segundo o autor, é diante dessas atividades de assistência, mais ou menos bem sucedidas e eficazes, que surgiu uma iniciativa importante na história da escola de tempo pleno: o *doposcuola* (depois da escola). Na base dessas experiências, encontra-se a ideia de que a educação popular não pode se satisfazer com uma escolarização pura e simples (p. 314-315).

Durante o período fascista, as *patronati* perderam qualquer forma de autonomia, tendo de se sujeitar ao regime. Nos anos seguintes à 2ª Guerra Mundial, elas foram bastante ativas, particularmente nos centros recreativos, no *doposcuola*, nas colônias de férias e na restauração escolar. Até que, em 1972, todas as funções relativas ao apoio às escolas foram delegadas às regiões e a existência das *patronati* mostrou-se gradativamente menos útil, até serem suprimidas em 1977 (p. 315-316).

***Durante o período fascista, as patronati perderam qualquer forma de autonomia, tendo de se sujeitar ao regime. Nos anos seguintes à 2ª Guerra Mundial, elas foram bastante ativas, particularmente nos centros recreativos, no doposcuola, nas colônias de férias.***

Segundo o autor, as atividades das *patronati* no *doposcuola* envolviam a ajuda por parte de um professor ou um assistente social na realização das tarefas escolares – normalmente as aulas aconteciam no período da manhã – e o encorajamento dos alunos para a participação em esportes, jogos, trabalhos manuais etc. Por vezes condições materiais, tais como roupas, livros, materiais escolares e medicamentos, entre outras, estavam garantidas. As ações voltavam-se para as crianças mais pobres e tinham por finalidade maior preencher o seu tempo extraescolar, de modo a não deixá-las entregues à própria sorte.

Para Cattabrinini (1997), esse tipo de atuação contribuía para identificar o *doposcuola* como um gueto reservado majoritariamente às crianças desfavorecidas e não como uma instituição educativa. Isso explicaria o desaparecimento tanto das *patronati* como de outros organismos de ajuda presentes no pós-guerra. Nesse contexto, em meio às controvérsias políticas e ideológicas do momento, as ideias de Dewey se impuseram na Itália, bem como os métodos do educador francês Célestin Freinet e, de uma maneira geral, os princípios da escola ativa (p. 317). Aos poucos foi-se delineando uma nova forma de entender o apoio necessário às escolas e seus agentes, de modo a ressaltar que não se tratava mais de responder às lacunas sociais, mas de permitir às crianças operarem uma síntese de suas experiências escolares, numa ideia de “integração” das atividades formativas, de escola integrada (p. 316).

Do fim da 2ª Guerra até 1963, com os primeiros governos de centro-esquerda na Itália, a escola esteve sujeita a um conjunto de tensões políticas, sociais, econômicas e pedagógicas. Destacam-se, no plano social, a melhor difusão de um bem-estar material que favoreceu a extensão do período de escolarização, e, no plano pedagógico, uma nova sensibilidade em relação à infância, que exigiu novas concepções de educação e de instrução. Estavam aí presentes, também, as pressões internacionais oriundas, por exemplo, do lançamento do primeiro satélite artificial soviético, no final dos anos 1950, que reverteu num movimento mundial de revisão dos conteúdos e da didática tradicionais como forma de melhorar as condições de competitividade entre as nações.

Esse conjunto de fatores, segundo Cattabrinini, criou condições favoráveis para a ampliação da obrigatoriedade da escolarização para além da escola elementar, concretizada com a instituição da *scuola media*,



em 1962. Ele afirma que essa reforma não comportou mudanças significativas no que se refere ao tempo escolar, a não ser se afastando da ideia de escola integrada antes apresentada, uma vez que instituiu classes no turno inverso, que consistem num curso de apoio baseado nos conteúdos do curso regular e em atividades complementares livres, destinadas apenas aos alunos que manifestavam dificuldades na escola elementar e no terceiro ano da *scuola media*. De todo modo, o autor considera que essa reforma marcou um momento importante: uma vez que já estava assegurada a escola para todos, era a qualidade das aprendizagens e as condições que passavam a ser os aspectos primordiais, que favoreceriam o seu desenvolvimento (p. 318-319).

Antes da instituição da *scuola media*, as reflexões sobre a escola elementar caminhavam na direção da concepção de um novo ambiente educativo, capaz de restabelecer a unidade e a continuidade da experiência e do desenvolvimento da criança. Depois dela, entretanto, buscava-se garantir certa integração, mesmo se, num primeiro momento, isso significasse, sobretudo, a ideia de uma simples coordenação entre as atividades da manhã e da tarde, numa perspectiva de abertura da escola à cidade, ao país (p. 319).

Em 1971, chegou-se à lei que estabeleceu a escola de tempo pleno na Itália. Nos anos que a antecedem, o autor identifica a expressão de elementos dessa ideia pedagógica segundo a qual o tempo escola, o tempo educativo, não poderia ser apenas o resultado de alquimias organizativas do horário escolar. Nesse ínterim, segundo ele, multiplicaram-se experiências de integração da escola do período da manhã com a da tarde, conduzidas por professores remunerados pelas comunidades (p. 320).

## **OUTROS PAÍSES DA EUROPA E AMÉRICA LATINA**

Outra investigação, desenvolvida no âmbito de um convênio estabelecido entre a representação da Unesco no México e a Subsecretaria de Educação Básica da Secretaria de Educação Pública do México – “Estado da arte: escolaridade primária e jornada escolar no contexto internacional. Estudo de casos na Europa e América Latina” –, coordenada por Emili Tenti Fanfani, em 2010, caracterizou as escolas nas quais se desenvolvia a jornada de tempo completo, na última década

do século XX e na primeira do século XXI. Os países selecionados para a pesquisa foram Espanha, França, Alemanha e Finlândia, na Europa; e Chile, Argentina, Uruguai e Venezuela, na América Latina.

O estudo começa com a consideração de que, frequentemente, lida-se com o tempo escolar como algo “mecânico” – absoluto e uniforme, organizado em fases, fragmentos e unidades equivalentes, que pertencem a unidades maiores que se repetem e articulam de maneira previsível e constante. Com base em Gimeno

Sacristán, Tenti Fanfani (2010) assume que essa perspectiva de tempo esvazia-o de seu caráter humano e também subjetivo (p. 9).

No documento que sistematizou a investigação, encontra-se a definição geralmente adotada para o termo jornada escolar: o período de escolarização ou o tempo escolar diário dos alunos. Nessa perspectiva, a jornada escolar se refere ao tempo dos alunos e se diferencia do tempo de trabalho docente e da jornada das escolas (p. 17). Em outras palavras, a forma majoritariamente adotada para o termo jornada escolar diz respeito ao tempo de permanência de crianças e jovens na escola, estejam eles em atividades como o almoço, a chegada no início do período etc., ou nas atividades que

envolvem o ensino obrigatório. Não enfatizando o tempo na perspectiva do trabalho da escola e do docente, a reflexão sobre o currículo escolar nesses estudos tende a perder a força, visto que as escolhas em torno da organização de tempos, espaços e saberes, operadas pelos agentes da escola, são constituintes do currículo real.

No caso da Europa, o estudo de Tenti Fanfani destaca que a França foi o único país que, no período focalizado, reduziu a carga horária anual; nos demais, foram mantidas as quantidades de horas letivas por ano. Além disso, em todos os países houve investimento em políticas de modificação do tempo escolar: na Espanha, com a introdu-

***Lida-se com o tempo escolar como algo “mecânico” – absoluto e uniforme, organizado em fases, fragmentos e unidades equivalentes, que pertencem a unidades maiores que se repetem e articulam de maneira previsível e constante. (...) assume que essa perspectiva de tempo esvazia-o de seu caráter humano e também subjetivo.***

ção da jornada contínua (aquela que não é interrompida pelo longo intervalo do almoço e descanso); na Alemanha, com a criação das *full-day schools* (escolas de tempo estendido); e na Finlândia, com a extensão do tempo de cuidado dos alunos sob responsabilidade das escolas, no período da tarde (p. 23).

## Espanha

Na Espanha, existem escolas de jornada contínua, partida e mista. Na partida, os alunos permanecem na escola das 9:30h às 13:00h – tendo um recreio de 30 minutos – e voltam a ela às 15:00h, permanecendo até às 16:30h. Entre 13 e 15 horas, podem voltar para casa ou não. A jornada mista permite diferentes arranjos em comunidades distintas. Lá, segundo Tenti Fanfani, o debate em torno dessas políticas de ampliação da jornada escolar aponta que

*Apesar de os argumentos esgrimidos pelos defensores da JC [jornada contínua], diversos autores afirmam que não há evidência da ampliação da oferta extra-escolar nos centros educativos, nem de um maior tempo dos docentes dedicado à capacitação, nem de estratégias institucionais de atenção aos pais que tenham melhorado a situação precedente (Feito Alonso, 2007; Fernández Enguita, 2000). Finalmente, em relação ao suposto benefício que a jornada contínua traria para a vida familiar, vários estudos indicam que esse tipo de jornada beneficia as famílias de classe média (as que, geralmente, têm apoiado esse tipo de jornada) e prejudica as famílias com menores recursos culturais e econômicos [uma vez que elas majoritariamente não dispõem de tempo livre para estar com seus filhos/as, diante das exigências postas pelo trabalho] (p. 31).*

As escolas que adotam a jornada contínua devem oferecer atividades não-curriculares no período da tarde, de acordo com Tenti Fanfani (2010):

*A normativa espanhola assinala que são atividades extra-escolares as estabelecidas pelo centro [a escola], que se realizam no*

*intervalo de tempo compreendido entre o turno da manhã e o da tarde do período de permanência dos alunos no centro, assim como as que se realizam antes ou depois do citado horário, dirigidas aos alunos. As atividades extra-escolares não poderão conter aulas incluídas no programa docente de cada curso, nem poderão ser suscetíveis de avaliação dos resultados acadêmicos dos alunos (p. 34).*

Essas atividades visam promover o “desenvolvimento integral dos estudantes” e o uso adequado do tempo livre. Neste sentido, segundo Maurício (2014), no contexto europeu, de forma geral, “a ampliação da jornada não é uma atividade escolar, embora se desenvolva no espaço físico da escola, mas extraescolar, promovida pela prefeitura ou, mesmo, pelo próprio centro educacional, mas como atividade claramente apartada de um caráter curricular” (p. 881). Trata-se muito mais de uma forma de gerir o tempo livre das crianças e dos jovens. A intenção é, portanto, distinta da que se identifica em outros casos, quando a medida visa a melhoria dos resultados escolares, por exemplo.

Maurício (2014) ainda faz referência a um artigo desenvolvido por Caride Gómez e Morán de Castro, em 2005, no qual os autores afirmam que, no contexto espanhol, as jornadas contínua ou partida representam uma sobrecarga para os alunos e não têm impactos sobre as relações dos alunos com seus familiares (pais ou irmãos) ou com seus grupos de convivência, argumento constante nas discussões sobre a primazia de um tipo de jornada sobre a outra. Os autores sublinham a necessidade de se rever as formas tradicionais de organização do tempo que prevalecem nas escolas. Novamente citando Caride Gómez e Morán de Castro, Maurício (2014) destaca que essa reorganização do tempo “requer pactos por uma educação e uma escola que observem os tempos educativos e sociais em toda sua complexidade, [...] dentro e fora do sistema educativo, com critérios de uma Educação Integral e integradora de múltiplas experiências e vivências” (p. 892).

## **França**

A França tem a jornada partida, são garantidas 24 horas semanais de aula para todos os alunos e não se pode ultrapassar o limite de seis

horas diárias para a jornada escolar, ainda que aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem devem receber duas horas semanais de apoio escolar personalizado.

Como dito anteriormente, esse país promoveu uma redução da carga horária anual para o ensino primário – restando quatro dias letivos por semana. Essa medida teve como um dos objetivos centrais a liberação do tempo para trabalhar com os alunos que têm dificuldades de aprendizagem, por meio da oferta de duas horas de apoio educacional personalizado (MAURÍCIO, 2014, p. 37). Além disso, avaliou-se que a situação anterior, que fazia com que a França tivesse uma das mais altas cargas horárias do mundo, não se traduziu nos níveis educativos de excelência que se esperava atingir, o que se evidenciava nos resultados atingidos pelos estudantes no Pisa (p. 37-38).

No debate em torno dessa política de redução da carga horária anual, as críticas têm incidido sobre aspectos tais como os que foram ressaltados por Tenti Fanfani (2010):

*[...] a semana de quatro dias, com o cancelamento das atividades escolares aos sábados, somente beneficia aos pais que não trabalham aos sábados, aos docentes e às crianças de famílias bem posicionadas, que podem utilizar os finais de semana para viajar ou realizar atividades educativas ou recreativas (Vinogradoff, 2009). O especialista Testu, por exemplo, afirma que a extensão da jornada para além de seis horas para o apoio escolar será especialmente prejudicial para os alunos com dificuldades de aprendizagem já que são esses grupos os que, em geral, estão mais cansados durante a jornada escolar (Vinogradoff, 2009, p. 41).*

## Alemanha

As aulas acontecem entre 7:30/8:30h e 13:30h, nas escolas com jornada de cinco dias por semana, e entre 7:30/8:30h e 11:30h, nas que adotam seis dias por semana. A jornada contínua prevalece por razões educativas e organizativas, e há uma minoria de escolas de tempo estendido (*all day schools*) que, em 2005, atendiam cerca de 9,9% dos alunos. Ainda assim, essa modalidade parece estar se difundindo, segundo Tenti Fanfani (2010, p. 28).

A política de expansão das *all-day schools* (escolas de tempo estendido) buscou melhorar a qualidade educativa e docente e reduzir as persistentes desigualdades educativas de origem social. Tal busca vislumbrava a consolidação de uma nova cultura de ensino e aprendizagem:

*[...] que confira atenção personalizada, incrementalmente as competências sociais e vincule a vida escolar com o tempo livre fora da escola. A finalidade das escolas all-day, ou de tempo estendido, é promover uma visão da educação como um todo, que supere a perspectiva dicotômica tradicional – que distingue entre os aspectos estritamente acadêmicos e os relativos ao cuidado (p. 42).*

Os objetivos assumidos para as escolas alemãs de tempo estendido apontam para a busca por uma integração de atividades curriculares de diferentes naturezas – nesse caso, as diretamente relacionadas aos conhecimentos das diferentes disciplinas e as que envolvem práticas de cuidado –, o que implica uma nova configuração do currículo escolar com vistas à formação ampliada dos estudantes.

As escolas alemãs de tempo estendido fomentam a participação de parceiros educativos externos à escola, tais como organizações voluntárias de jovens, igrejas paroquiais, agências estabelecidas pelas oficinas de bem-estar juvenil e associações de pais. Segundo Tenti Fanfani (2010) esse programa tem assumido três modalidades de escolas: as que os estudantes são obrigados a participar da jornada estendida; as que definem a obrigatoriedade para um grupo de estudantes; e as que oferecem atividades para todos os alunos, que participam voluntariamente (p. 43).

Sobre isso, Maurício (2014) faz menção ao estudo de Miguel Pereyra, desenvolvido no início da década de 1990, sobre a ampliação da jornada escolar na Europa. Nele destaca-se que, na Alemanha, um elemento precisava ser levado em consideração ao analisar a forma de ampliação adotada: “A tradição associativa da sociedade, onde se podiam encontrar clubes e associações para as mais diversas finalidades” (p. 884).

Essas diferentes formas de articular o tempo escolar e o tempo de cuidado, respondem pela distinção entre escolas *all-day* e *full-day* (tempo completo), como são denominadas na maioria dos países eu-

ropeus. As primeiras, devem oferecer um programa de pelo menos sete horas diárias, ao menos em três dias da semana. Os profissionais que trabalham no período da tarde não são necessariamente os mesmos que o fazem pela manhã.

Nas escolas *all-day*, a quantidade de horas letivas é igual à das escolas de jornada contínua tradicionais. Segundo Tenti Fanfani (2010), a organização das atividades da tarde deve estar sob a responsabilidade e controle dos diretores das escolas e devem se vincular às lições matinais dos alunos. Ainda que existam formas diferentes de implementação desse programa, elas têm alguns pontos em comum:

- i) nem todos os alunos participam das atividades da tarde;
- ii) as atividades no tempo estendido tem a ver com a realização dos deveres escolares, participar de atividades extra-curriculares e jogo (sem relação com o ensino formal); e
- iii) as atividades são conduzidas por pessoal, em geral, não docente, cujas certificações variam significativamente (Deckert-Peaceman, 2006) (p. 44).

## Finlândia

Na Finlândia, as escolas primárias são de jornada contínua e o tempo escolar diário varia segundo o ano escolar – nos dois primeiros anos, não podem ser excedidas as cinco horas diárias e, depois, pode-se chegar a sete horas. A jornada começa entre 8 e 10 horas e termina entre 13 e 16 horas.

O sistema escolar, de acordo com Tenti Fanfani (2010), é:

*[...] baseado no sistema alemão de meio dia ou jornada contínua (Pulkkinen, 2003). Fora do horário escolar, as escolas podem ter grupos de interesses (hobby club). Esta oferta é variável e as atividades dependem do financiamento disponível e do interesse dos docentes nas atividades do clube (Centre for Educational Assessment, 2009) (p. 45).*

Em 2004, iniciou-se uma reforma educacional que buscou ofertar atividades pela manhã e à tarde, para os alunos do 1º e 2º anos, bem como para os com necessidades educativas especiais. Sobre isso

Tenti Fanfani (2010) aponta:

Essas atividades se propõem a apoiar a tarefa educativa da escola e a família (Finlândia. Ministério da Educação, 2008). Para levá-las a cabo, os municípios podem ofertar ou contratar serviços de outros municípios, trabalhar junto a outras autoridades locais e organizações civis e paróquias que trabalhem com crianças e jovens. O programa ou plano de estudos das atividades de “antes e depois da aula” para crianças em idade escolar é definido pela Comissão Nacional Finlandesa de Educação (Finish National Board of Education, 2009, p. 46).

Segundo Tenti Fanfani, a explicação para a oferta de atividades no período da tarde é a alta taxa de ocupação dos pais e mães, que fazem com que as crianças passem muito tempo em casa sem serem supervisionadas por adultos, o que representa um risco potencial muito expressivo (p. 45). Portanto, diferentemente de outros países, essa ampliação da jornada não está ligada à busca por melhores resultados educacionais, mas à proteção das crianças em função das agendas de trabalhos dos pais.

## AMÉRICA LATINA

Na América Latina coexistem diferentes tipos de jornada escolar: a que equivale a um turno e a superior a um turno – podendo cobrir dois turnos completos em alguns casos. Nesse estudo da Unesco afirma-se que, diferentemente dos países europeus, na Argentina, no Chile e no Uruguai as políticas educativas que incidem sobre o tempo escolar guardam semelhanças ao afirmar o aumento do tempo escolar como um fator central para a melhoria da qualidade educativa e da equidade. Ainda assim, existem peculiaridades em torno de cada caso.

Em relação à jornada escolar, encontram-se tipos distintos:

- No Chile, a jornada escolar completa (JEC) é a mais recorrente, sendo adotada por 95% das escolas e atingindo 85% dos estudantes, em 2009. As escolas chilenas devem garantir um tempo mínimo de horas cronológicas (35 horas e 25 minutos) e de trabalho escolar semanais (38 horas).
- Na Argentina coexistem a jornada simples, a completa ou du-



pla e a estendida. Em 2007, 94,6% dos alunos matriculados em escolas públicas estavam em escolas de jornada simples e apenas 5,4% frequentavam escolas de jornada dupla/completa ou estendida (TENTI FANFANI, 2010, p. 48). As iniciativas de extensão do tempo escolar nesse país têm variado muito em nível nacional e no interior das províncias e mesmo as informações sobre os processos de implementação e sobre a cobertura atingida são dispersas, com exceção da cidade de Buenos Aires.

- No Uruguai, em 2008, as escolas de jornada de tempo completo somavam 13% do total das escolas urbanas e atendiam cerca de 10% dos estudantes. Nesse país, a jornada simples tem duração diária de 3,5 horas (p. 48-49).
- Na Venezuela, nos centros de educação inicial de jornada completa (*simoncito* e pré-escolares bolivarianos) e nas escolas bolivarianas, a jornada é de oito horas. As escolas de jornada simples têm a duração diária de cinco horas. Entre 2006 e 2007 havia 5.641 escolas bolivarianas nesse país.

## Mais detalhes de cada país

### Chile

Em 1997 foi definida a implementação da jornada escolar completa em todas as escolas primárias públicas e particulares subvencionadas. Todos os alunos do 3º ao 8º ano passariam à nova jornada. Como justificativa para essa política destaca-se a ideia de que haveria uma associação positiva entre o tempo pedagógico e as oportunidades educativas – baseada, por exemplo, no relatório americano *Prisoners of Time*, mencionado anteriormente neste texto – e a necessidade de diminuir os conflitos existentes entre a escola e a cultura juvenil e proteger crianças de setores vulneráveis da sociedade frente aos riscos sociais, tais como as drogas, o trabalho infantil etc. Tenti Fanfani (2010) afirma que a intenção era compensar o baixo capital cultural dos estudantes mais pobres (p. 51). Esperava-se que todas as escolas chilenas estivessem nesse novo regime em 2002. Entretanto, o plano não foi concretizado na velocidade esperada.

Em 2009, chegou-se a 95% das escolas e 85% dos alunos em jornada escolar completa (p. 60).

No que se refere aos problemas identificados com as escolas de jornada completa, professores e diretores apontam o esgotamento, tanto dos alunos quanto dos professores. Além disso, há críticas que apontam para um estreitamento curricular, já que o tempo é prioritariamente usado para o trabalho com determinadas disciplinas escolares, tanto no período coberto pelas disposições curriculares oficiais quanto no tempo de livre disposição pela escola:

*[...] a grande maioria dos estabelecimentos dedica mais horas do que as esperadas para Linguagem, Matemática e Ciências. [...] Outro indicador da concentração curricular é o uso que se dá às horas de uso livre. Cerca de 34,6% dos estabelecimentos utiliza o tempo livre no incremento das horas no ensino de setores e sub-setores da aprendizagem obrigatória, enquanto nove em cada dez (90%) implementa atividades complementares aos setores de aprendizagem mais importantes (Linguagem, Matemática e Ciências) (p. 61).*

Sergio Martinic (2015) também destaca o cansaço de professores e alunos na experiência chilena, ao afirmar que:

*A diminuição dos tempos de recreios e o reforço das matérias com os mesmos professores nas horas adicionais tem levado a um cansaço de professores e alunos. Esse problema tem sido objeto de discussão pública e um dos problemas colocados pelos movimentos estudantis em seus movimentos de protestos (p. 491).*

Ainda como crítica, encontram-se indicações de que a política de jornada escolar completa no Chile não foi acompanhada por uma transformação cultural que envolvesse o modo de planejar, administrar e utilizar o tempo na escola e, principalmente, nas salas de aula (MARTINIC; VERGARA, 2007, apud TENTI FANFANI, 2010, p. 62). Martinic (2015) ainda faz importante observação ao focalizar estudos que avaliam o impacto da ampliação da jornada sobre a aprendizagem dos alunos no Chile:

*Sem dúvida, as áreas de desenvolvimento que se percebem mais frágeis são as associadas aos conhecimentos e habilidades em Matemática, Linguagem e o domínio do Inglês. Quer dizer, os atores [os docentes] percebem efeitos positivos nos alunos, mas esses não se relacionam necessariamente com as aprendizagens das matérias básicas. Os professores atribuem os problemas de aprendizagem ao baixo capital cultural das famílias, o que não consegue ser resolvido com a política de JEC (Martinic; Huepe; Madrid, 2008) (p. 494-495).*

## Argentina

A ampliação da jornada escolar vem assumindo centralidade nas políticas educativas desse país nos últimos dez anos. Assim, em 2005, a Lei de Financiamento Educativo estabeleceu como meta que, em 2010, as escolas deveriam oferecer a jornada estendida ou a completa para 30% dos alunos. Em 2006, a Lei de Educação Nacional ampliou essa expectativa, ao indicar a intenção de que todas as escolas primárias tivessem o tempo escolar aumentado. A maioria dos programas e iniciativas de extensão do tempo escolar, segundo Martinic (2015, p. 64), foi justificada pela “necessidade de promover a justiça social mediante a ampliação de oportunidades educativas que permitam a aquisição de saberes relevantes e complexos. Assim, estes programas se destinam a alunos de famílias em condições de vulnerabilidade social” (p. 64).

No que tange às expectativas sobre a ampliação do tempo escolar, a exceção fica por conta da cidade de Buenos Aires. Na capital, os programas de ampliação do tempo escolar visam a melhoria da aprendizagem de todos os alunos, independentemente da sua condição socioeconômica.

***Na Argentina, a maioria dos programas e iniciativas de extensão do tempo escolar foi justificada pela “necessidade de promover a justiça social mediante a ampliação de oportunidades educacionais que permitam a aquisição de saberes relevantes e complexos”.***

A modalidade de ampliação do tempo mais importante nesse país é a jornada completa – ampliação do turno escolar a dois turnos (manhã e tarde). Apenas uma minoria das políticas adotou a forma de jornada estendida, na qual há um incremento do horário inferior a um turno. Na maioria dos casos, utiliza-se esse tempo adicional para o ensino de Inglês ou outro idioma estrangeiro e de computação/informática. Em alguns casos, são trabalhados os conteúdos curriculares indicados nas prescrições oficiais, seja de forma privilegiada ou como parte da oferta mais ampla de conteúdos (TENTI FANFANI, 2010, p. 67).

A maior cobertura da jornada completa está na cidade de Buenos Aires, onde, em 2007, 43,8% dos alunos de escolas públicas estavam matriculados nessa modalidade. As iniciativas mais antigas de ampliação da jornada nessa cidade vêm da década de 1950 até a década de 1980 e, segundo Tenti Fanfani, tiveram uma função social e pedagógica.

Nos anos 1990, surgiram programas que visavam melhorar as oportunidades educativas para os alunos do ensino primário e, a partir de 2003, diferentes escolas de jornada completa foram transformadas em escolas intensificadas – unidades de jornada completa vinculadas a programas específicos que constituíram cinco modalidades de intensificação: em Língua Materna e Estrangeiras (LMYE); com intensificação em Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs); com intensificação em Educação Física (p. 73).

As escolas intensificadas têm dois pontos em comum: a forma de organização do tempo escolar e a assistência técnico-pedagógica da área de intensificação. A Escola de Capacitação Docente da cidade de Buenos Aires oferece cursos específicos para os professores dessas escolas. O estudo de Tenti Fanfani (2010) aponta que da oferta total de escolas de jornada completa em Buenos Aires, 40% são do tipo intensificadas e a modalidade mais concorrida é a das TICs, seguida de longe pelas demais (p. 73-74).

As avaliações sobre as escolas de jornada completa mostram que os docentes afirmam haver uma diferença curricular entre as escolas de jornada simples e completa – nessas últimas, o tempo adicional poderia ser utilizado para as áreas curriculares menos prestigiadas. Também apontam que a jornada simples resulta em pouco tempo para a aprendizagem e que os conteúdos podem ser trabalhados com maior profundidade na jornada completa. Mas, também se des-

taca a posição dos docentes ao afirmarem que a jornada completa é mais adequada para prover assistência social e satisfazer as necessidades dos pais que trabalham (p. 85).

## Uruguai

Até o início da década de 1990, todas as escolas funcionavam em jornada simples. Em 1995 começou uma reforma e uma de suas medidas foi o aumento da jornada escolar por meio da criação das escolas de tempo completo em bairros pobres. Depois disso, iniciou-se um processo de discussão sobre o modelo escolar de tempo completo, resultando em uma proposta curricular específica para as escolas que o adotassem. Elas surgem como uma política educativa focalizada de discriminação positiva. Trata-se, para Martinic (2015), de uma

*[...] iniciativa que busca combater os altos níveis de fracasso escolar das escolas com concentração de crianças de famílias pobres e, portanto, melhorar os níveis de equidade educativa (Cambours de Donini et al., 2005b; Clavijo et al., S/A). As ETC devem oferecer uma formação “enriquecida e mais completa” às crianças de setores sociais mais desfavorecidos (p. 93).*

Martinic (2015) indica que as escolas de tempo completo funcionam de segunda a sexta-feira, das 8h30 às 16:00 horas, e oferecem café da manhã, almoço e lanche. Em caso de necessidade, o funcionamento é estendido por uma hora para atender a famílias que tenham jornadas de trabalho mais amplas que a escolar, de modo a dar banho e merenda para as crianças em situação social desfavorável e tentar nivelar aprendizagens de alunos que estão em defasagem quando comparados a seus pares (p. 93).

O período da manhã é dedicado ao programa escolar e o da tarde ao enriquecimento curricular e pedagógico, em instâncias formativas diferentes das aulas tradicionais. Ou seja, as atividades do turno da tarde devem proporcionar experiências educativas diferentes das da manhã. Também se espera que as escolas de tempo completo sejam centros de permanente esforço de capacitação docente, na busca por enfoques renovados para o ensino das principais disciplinas es-

colares: Língua, Matemática, Ciências Sociais e Ciências Naturais, segundo indica Martinic (2015). Do ponto de vista do currículo escolar, não há apontamentos que permitam supor um investimento na integração das atividades desenvolvidas nos dois turnos. A ênfase parece recair sobre a busca de metodologias que marquem a distinção entre as “aulas tradicionais” e o fomento de experiências inovadoras ou diferentes (p. 95).

A proposta pedagógica das escolas de tempo completo reconhece três tipos de atividades complementares, basicamente vinculadas à aquisição de Língua Estrangeira, à Educação Física; as oficinas propostas pelas escolas e as atividades culturais – experiências que visam “promover a compreensão da cultura e a aproximação a experiências culturais e sociais que as crianças de contextos desfavoráveis não tiveram a oportunidade de conhecer” (p. 96).

No período de 2002 a 2007, a matrícula total nas escolas uruguaias de tempo completo cresceu 24,13% num contexto de queda do número de matrículas no ensino primário (nas zonas urbana e rural) de 2,4% – devido à redução no número de nascimentos nos grupos que hoje cursam a educação comum (p. 99-100).

A produção acadêmica sobre a experiência uruguaia com esse tipo de escola incide, majoritariamente, sobre o seu impacto no rendimento educativo dos estudantes. Em todos os trabalhos acessados no estudo de Tenti Fanfani (2010):

*[...] as análises conferem atenção às desigualdades educativas entre grupos sociais. Não se encontrou outros tipos de avaliação quantitativa ou qualitativas sobre a gestão do tempo escolar, nem das percepções ou opiniões dos atores a respeito da implementação do tempo completo nas escolas (p. 107).*

Sobre o tipo de avaliação que prevalece, Tenti Fanfani (2010) indica que:

*[...] estas escolas [de tempo completo]: i) têm melhores resultados do que os esperados em função de seus indicadores sociais (tanto em Linguagem como em Matemática); e ii) alcançam melhores resultados nos contextos mais desfavorecidos e nas competências de mais difícil aquisição. Mesmo assim, nos contextos*

*muito desfavoráveis obtêm rendimentos muito superiores ao esperado nesses contextos. Finalmente, as ETC [escolas de tempo completo] com maior permanência no programa evidenciam resultados mais altos que as que se incorporaram recentemente ao programa (p. 109).*

## Venezuela

Desde 1999, foi estabelecida a extensão da jornada escolar, nas escolas *simoncito* e bolivarianas, como mencionado anteriormente. Basicamente, os objetivos assumidos para essas iniciativas são o acesso mais cedo das crianças aos programas de cuidado e desenvolvimento infantil e a pertinência e a qualidade da aprendizagem dos alunos dos estratos socioeconômicos mais desfavorecidos do país (TENTI FANFANI, 2010, p. 111).

Nas escolas bolivarianas, seis horas diárias são destinadas a atividades curriculares em torno dos conteúdos programáticos (Matemática, Língua Materna, Ciências, História, Educação Física, Esportes, Folclore, Música ou outras disciplinas). Há, ainda, duas horas por dia para as refeições. Quando se trata de um aluno da pré-escola, a distribuição do horário é similar, mas se soma uma hora de descanso por dia (p. 111).

Nos estudos sobre a ampliação da jornada escolar, há destaque para a redução das taxas de evasão e reprovação e o aumento do número de matrículas nas escolas bolivarianas. Também se encontra menção às opiniões positivas dos pais ou responsáveis pelos alunos matriculados nessas escolas. Eles ressaltam que, nelas, “se atende às necessidades básicas das crianças, compensa-se o que não se pode dar a elas no contexto local, afastando-as ainda dos perigos da rua” (p. 115).

***Nos estudos sobre a ampliação da jornada escolar, há destaque para a redução das taxas de evasão e reprovação e o aumento do número de matrículas nas escolas bolivarianas. Também se encontra menção às opiniões positivas dos pais ou responsáveis pelos alunos matriculados nessas escolas.***

Em Maurício (2014, p. 875) focaliza-se a ideia recorrentemente afirmada de que “a escola de tempo integral é a que existe em todo mundo civilizado”. Ela toma por base artigos de Miguel Pereyra e delinea um panorama da ampliação da jornada escolar na Europa, entre 1992 e 2005. Ela destaca que é possível identificar um aumento progressivo do alcance de políticas que vão nessa direção, embora existam peculiaridades que devem ser ressaltadas: na maioria dos países analisados “o ensino escolar, mas não a alimentação ou qualquer outro serviço não curricular, mesmo que oferecido no espaço escolar; pode ser subsidiado de alguma forma”; e a jornada diária, bem como a carga horária semanal e outros pontos ligados ao tempo escolar “variam muito e estão vinculados à cultura dos diversos lugares, à tradição religiosa e à jornada de trabalho em geral” (p. 876). A autora pondera que, sendo as atividades e a alimentação pagas pelos pais – mesmo que parcialmente subsidiadas –, a implicação direta é que “a ampliação da jornada escolar não é para todos, e o critério de atendimento pode ser um fator de discriminação econômica” (p. 881).

## UM DESTAQUE PARA A DINAMARCA

Para além das inserções que foram feitas na apresentação do estudo coordenado por Tenti Fanfani (2010), relativas aos estudos de Miguel Pereyra – discutidos por Maurício (2014) –, vale trazer as observações desse autor acerca da experiência da Dinamarca, país não focalizado anteriormente. Pereyra destaca “o papel do associacionismo da sociedade civil, muito ativo no âmbito do tempo livre”. No país, “em 2004, 10,6% dos alunos de seis a nove anos e 1,5% dos de 10 a 13 frequentavam as *casas de tempo livre*, enquanto 61% de 6 a 9, e 7,2% de 10 a 13 frequentavam os *centros de cuidado extraescolar*” (p. 891) – com esses últimos, geralmente funcionavam na escola, até às 17 ou às 18 horas. De acordo com Maurício (2014), as reformas mais recentes buscaram integrar esses centros ao plano docente e curricular da escola, estabelecendo sua gestão nas mãos dos diretores escolares, o que certamente representa um desafio de reestruturação do currículo desenvolvido nessas escolas.

Nas questões colocadas no início deste tópico – como são caracterizadas as escolhas assumidas em diferentes países para ampliação da jornada escolar? Como são justificadas essas opções? Como vêm sen-



do desenvolvidas e o que ressaltam as avaliações sobre essas ações? – buscou-se identificar aspectos da produção teórica de análise das iniciativas internacionais, destacando alertas que possam contribuir para a reflexão crítica em torno de novas ações para uma Educação Integral. Reforça-se aqui a estreita relação entre a ampliação do tempo escolar e a abertura de possibilidades de debate sobre a função social da escola e sobre o currículo que corresponderia às expectativas de formação ampliada de crianças e jovens.

Por um lado, enfatizou-se nesses estudos, como justificativa para a ampliação do tempo escolar, a afirmação de uma relação positiva entre o aumento do tempo pedagógico e o incremento das oportunidades educativas – ainda que nem sempre se mantenha a atenção à forma de utilização desse tempo. Isso resulta numa insuficiente abordagem das transformações a serem conduzidas no currículo escolar a fim de atingir as expectativas formativas definidas num dado momento. Por outro lado, em algumas experiências internacionais, ganha relevo a defesa da necessidade de aproximar a escola do interesse dos jovens, bem como de se buscar proteger os estudantes oriundos de setores vulneráveis da sociedade dos perigos que marcam o contexto atual – configurando políticas especiais. Assume-se, nessas iniciativas, que uma reestruturação curricular dessa proporção não se voltará a todas as crianças e todos os jovens.

No caso de iniciativas de ampliação do tempo escolar que visam, prioritariamente, a obtenção de melhores resultados em avaliações externas, há que se considerar que, coerentemente com a concepção de currículo como processo, as dimensões do currículo organizado e do currículo em ação correm o risco de serem desconsideradas ou subvalorizadas quando comparadas à dimensão do currículo avaliado. Certamente a intencionalidade assumida nesse tipo de orientação para o trabalho escolar se afasta de uma ideia de formação mais ampliada, uma vez que tende a se restringir aos elementos do currículo que possam ser objeto de avaliação, perdendo de vista a complexidade do processo curricular.

***Reforça-se aqui a estreita relação entre a ampliação do tempo escolar e a abertura de possibilidades de debate sobre a função social da escola e sobre o currículo que corresponderia às expectativas de formação ampliada de crianças e jovens.***

# 1.5 As orientações legais em torno da Educação Integral no Brasil

Neste tópico, o objetivo é identificar dispositivos e normas legais que deram sustentação a iniciativas de Educação Integral, quer para apoiar as que já estavam em curso, quer para ensejar sua implantação em redes de ensino, inclusive com implicações financeiras. Sem desenvolver uma análise de todo o processo de elaboração, o que abarcaria as forças políticas que incidem sobre ele, como sublinhou Ben Levin (2008), , pode-se indagar:

- Quais teriam sido as orientações, do ponto de vista da fundamentação, que esses dispositivos legais estabeleceram?
- Como foram fixadas algumas condições materiais para o sucesso das políticas de Educação Integral?

## **Constituição Federal**

Do ponto de vista legal, as orientações para o avanço da Educação Integral – mais claramente no que diz respeito à sua face “de tempo integral” – vêm sendo apresentadas desde a Constituição Federal de 1988, percorrendo um caminho para seu estabelecimento como direito universal, conforme destaca Cavaliere (2014). A carta magna

teve papel essencial no fortalecimento da educação como um direito social fundamental, que se associou, entre outras medidas, a uma rede de proteção à criança e ao adolescente, regulamentada, em 1990, pelo Estatuto da Criança e Adolescente (ECA).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) dá continuidade a esse movimento. Seu Artigo 2º determina como princípio e fim da educação “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nessa Lei, sem mencionar explicitamente uma concepção de educação integral, é prevista a ampliação progressiva da jornada escolar do Ensino Fundamental para o regime de tempo integral (Art. 34, § 2º e Art. 87, § 5º).

Para Cavaliere (2014, p. 1208), ainda que nessa proposição inicial houvesse “uma margem grande para interpretações e omissões”, esse escopo foi sendo reiterado em regulamentação de 2007, com destaque para a lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (BRASIL, 2007c). Esse foi um importante aporte, na medida em que esse fundo estabelece fator de ponderação específico para a destinação de recursos às escolas de tempo integral, ampliando para além do Ensino Fundamental e fazendo diferenciações de acordo com os níveis de ensino.

## **Plano Nacional de Educação**

No Plano Nacional da Educação (PNE) de 2001 (BRASIL, 2001), o tempo integral havia sido expandido para a Educação Infantil, com a delimitação de uma jornada mínima de sete horas diárias para a escola de tempo integral, fixando uma base legal para desenvolvimentos ulteriores, como recuperou Menezes (2009). Contudo, se nesse PNE foi demarcada uma preocupação com o aumento do tempo de professores e alunos, isso foi direcionado para escolas que atendessem, prioritariamente, alunos considerados socialmente mais vulneráveis, o que, segundo Cavaliere (2014), deu à Educação Integral um sentido compensatório.

No atual PNE, a escola de tempo integral ganha maior destaque, com uma meta específica – a Meta 6 – que estabelece a oferta de

educação em tempo integral em, “no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (BRASIL, 2014a).

Para Cavaliere (2014), mantém-se no novo PNE a “ênfase da Educação Infantil como destinatária do tempo integral” e a “prioridade para os setores vulneráveis da população” (p. 1209). Contudo, surgem novos aspectos, tais como: a referência à construção de escolas – com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado ao atendimento em tempo integral (estratégia 6.2 do PNE), o que, para a autora, configura “um avanço à implantação consequente das ETI [escolas de tempo integral]” – e as parcerias com entidades da sociedade civil. No que tange às parcerias, a autora destaca que

*[...] a possibilidade de parcerias com entidades da sociedade civil é fortalecida pela citação da Lei 12.101 (BRASIL, 2009) que regulamenta a atuação de entidades beneficentes de assistência social e abre caminhos, no item 6.6 [do PNE], para a participação de organizações sociais de variados matizes na oferta de atividades complementares ao horário escolar convencional. Relacionando-se esse item ao conteúdo do item 6.1, que afirma a oferta de educação pública básica em tempo integral “na escola ou sob sua responsabilidade” (grifo nosso), temos o esboço de um desenho que fundamenta uma concepção particular de ETI, em franca expansão. Esses dois itens da meta 6 revelam que, entre a elaboração dos dois planos, de 2001 a 2014, consolidou-se a concepção de ETI que se estrutura por meio de atividades complementares ao turno regular, que podem ser oferecidas por outras instâncias que não a escola – em tese sob a coordenação desta – dentro ou fora das suas dependências e por agentes voluntários, para além dos professores, o que traz mudanças significativas à concepção até então vigente de ETI (p. 1209-1210).*

Na Estratégia 6.9, é assumida a centralidade do que se denomina de “efetivo trabalho escolar” como foco da ampliação da jornada: “Adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais”. Essa concepção parece apontar para algo mais do que

simplesmente manter os alunos por mais tempo na escola, exigindo coerência com o que se vier a ser definido como trabalho escolar legítimo – o que remete à função que se atribui socialmente à escola: promover aprendizagens de conhecimentos tradicionalmente associados ao trabalho escolar e dele decorrentes.

## **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**

No Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto Nº 6.094 (BRASIL, 2007b) eram traçadas diretrizes que impactariam na oferta de escola de tempo integral, pois no texto é mencionada a integração dos programas educacionais com os de outras áreas, da transformação da escola em espaço comunitário e das “parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas”, e que tais parcerias, como consta no Artigo 7º:

*[...] podem colaborar com o compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica.*

Analisando o Decreto Nº 6.094, Cavaliere (2014) destaca o surgimento da palavra contraturno, no item IV do Art. 2º, e a ideia de “educandos sob responsabilidade da escola para além da jornada escolar”, no item VII do mesmo artigo, o que segundo a autora acaba sendo reiterado no PNE do período de 2014-2024.

## **Programas Mais Educação e o Novo Mais Educação**

A formulação pelo Governo Federal, em 2007, do Programa Mais Educação pode ser considerada um marco legal que não só orientou a ampliação da jornada escolar mas também deu impulso significativo para a implementação da Educação Integral em todo o território na-

cional, no âmbito do Ensino Fundamental. Ele foi criado com o intuito de “fomentar a Educação Integral” fornecendo apoio a “atividades sócio-educativas no contraturno escolar” com a “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”.

Para fomentar a Educação Integral, o Programa esteve presente em 86,9% dos municípios brasileiros, em todas as redes estaduais e no Distrito Federal (BRASIL, 2013). Para Sousa e colaboradores (2017, p. 554) essa expansão “(re)colocou em pauta o debate e, por conseguinte, a demanda por educação (em tempo) integral em nível nacional”, mas também evidenciou “que são muitos e complexos os desafios a serem superados pelas políticas públicas de educação em tempo integral que tenham na sua origem o Programa Mais Educação”. Os autores destacam a necessidade de:

*[...] as instâncias subnacionais avançarem na colaboração com os programas do governo federal a que aderiram, especialmente no cumprimento e estabelecimento de contrapartidas que possibilitem às suas escolas deixarem de depender – não raro, estritamente – dos recursos (infraestruturais e financeiros) oriundos daquela esfera, associados àqueles programas (p. 554).*

O Programa Mais Educação tem, também, como finalidade, “contribuir para a melhoria da aprendizagem” (BRASIL, 2010a), e define o atendimento prioritário de “escolas de baixo Ideb, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacional” (BRASIL, 2011, p. 8). Visava, assim, estimular a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral, promovendo a “ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores” (p. 6).

Para Becker (2015, p. 46), o Programa Mais Educação tratava da “construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas edu-

cacionais e sociais”. Tal ação objetivava contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais e para a valorização da diversidade cultural brasileira, o que colaborou para que se torne “o principal programa indutor deste movimento/agenda, promovendo a ampliação de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas” (p. 46).

Na pesquisa *Programa Mais Educação: impactos na educação integral e integrada* (BRASIL, 2013), realizada por um grupo de universidades públicas brasileiras<sup>6</sup> com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), são destacadas fragilidades na construção de uma política intersetorial de Educação Integral envolvendo outros ministérios, sublinhando que:

*[...] os programas federais voltados para a proteção da criança e do adolescente, como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), o Escola que Protege e o Sentinela, foram pouco citados pelos respondentes, revelando ainda uma desarticulação entre o Programa Mais Educação e alguns programas que têm como objetivo central garantir o direito de crianças e adolescentes a uma vida digna.*

Operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), as atividades desenvolvidas pelas escolas no âmbito do Programa Mais Educação foram distribuídas em dez macrocampos: Acompanhamento Pedagógico, Educação Ambiental, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Cultura Digital, Promoção da Saúde, Comunicação e Uso de Mídias, Investigação no Campo das Ciências da Natureza, e Educação Econômica. Nesse escopo, indicou-se que suas atividades “se interligam com as quatro áreas de conhecimento constantes no currículo da Base Nacional Comum – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas” (BRASIL, 2011, p. 8).

Esse quadro foi alterado significativamente em 2016, com a edição do Programa Novo Mais Educação, instituído, em outubro de

---

6. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio).

2016, pela Portaria Nº 1.144 (BRASIL, 2016a). Nela, assumiu-se a ampliação da jornada como um meio para melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, que deveria ser impulsionada pela realização de acompanhamento pedagógico nos componentes curriculares supracitados e pelo “desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer”. O Novo Mais Educação trouxe, como uma de suas diretrizes, a integração das atividades ao projeto político pedagógico da escola e a priorização de alunos e das escolas pertencentes a regiões mais vulneráveis, de alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e de escolas com piores indicadores educacionais.

Ao apresentar o novo Programa, o MEC destacou, sob o título *Organização dos Tempos Escolares*, que as escolas que fizerem a opção por oferecer cinco horas de atividades complementares por semana, no turno ou contraturno, deveriam realizar duas horas e meia de acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa e duas horas e meia de acompanhamento pedagógico de Matemática. Não existia, nesse caso, a possibilidade de as escolas

escolherem outras atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer. Já as que ofertassem quinze horas de atividades complementares por semana poderiam realizar quatro horas de acompanhamento pedagógico de Língua Portuguesa, o mesmo tempo para Matemática e três atividades de escolha da escola, “dentre aquelas disponibilizadas no Sistema PDDE Interativo”, nas sete horas restantes.

O delineamento do Programa Novo Mais Educação foi acompanhado da publicação da Portaria Nº 1.145 (BRASIL, 2016b), que instituiu

o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, para “apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de Ensino Médio em tempo integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal [...] em conformidade com as diretrizes

***O Novo Mais Educação trouxe a integração das atividades ao projeto político pedagógico da escola e a priorização de alunos e das escolas pertencentes a regiões mais vulneráveis, de alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e escolas com piores indicadores educacionais.***



apresentadas pela Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016”. Adicionalmente, foi publicada Resolução Nº 5 (BRASIL, 2016c), que direcionou recursos financeiros para escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal realizarem “atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação [...] nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)”.

## **Base Nacional Comum Curricular**

Nessa retomada dos textos legais que se referem à Educação Integral, em dezembro de 2017, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular, voltada à Educação Infantil e Ensino Fundamental e, um ano após, a Base do Ensino Médio. Trata-se de um documento normativo, referência para a formulação dos currículos das redes de ensino de todo o país e das propostas pedagógicas das escolas. Nela se afirma a intenção de definir, orgânica e progressivamente, o conjunto de aprendizagens essenciais – conhecimentos e competências – que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. É importante ressaltar que esse documento, em seu texto introdutório, faz referência à formação e ao desenvolvimento humano global, e também ao conceito de Educação Integral, ainda que sem maiores detalhamentos:

*Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea.*

Se a edição de textos legais contribuiu significativamente para nortear e consolidar a ampliação das propostas de Educação Integral e em tempo integral, persistiram imprecisões e lacunas notadamente para o tempo adicional, sobretudo na literatura concernente. Considerando as limitações da legislação antecedente, as orientações emanadas do Novo Mais Educação exigem reflexões para que

práticas em torno do tempo, dos espaços, dos conteúdos e conhecimentos fundamentais e da função da escola, somados aos recursos investidos não sejam somente uma extensão do que se convencionou denominar de escola de tempo parcial, particularmente pelo di-

***A vulnerabilidade social, que não deve ser ignorada, não é o critério para a seleção de alunos ou programas. Antes, é o fortalecimento de um projeto ampliado de escola que propiciará aos seus alunos o enfrentamento dessas restrições materiais.***

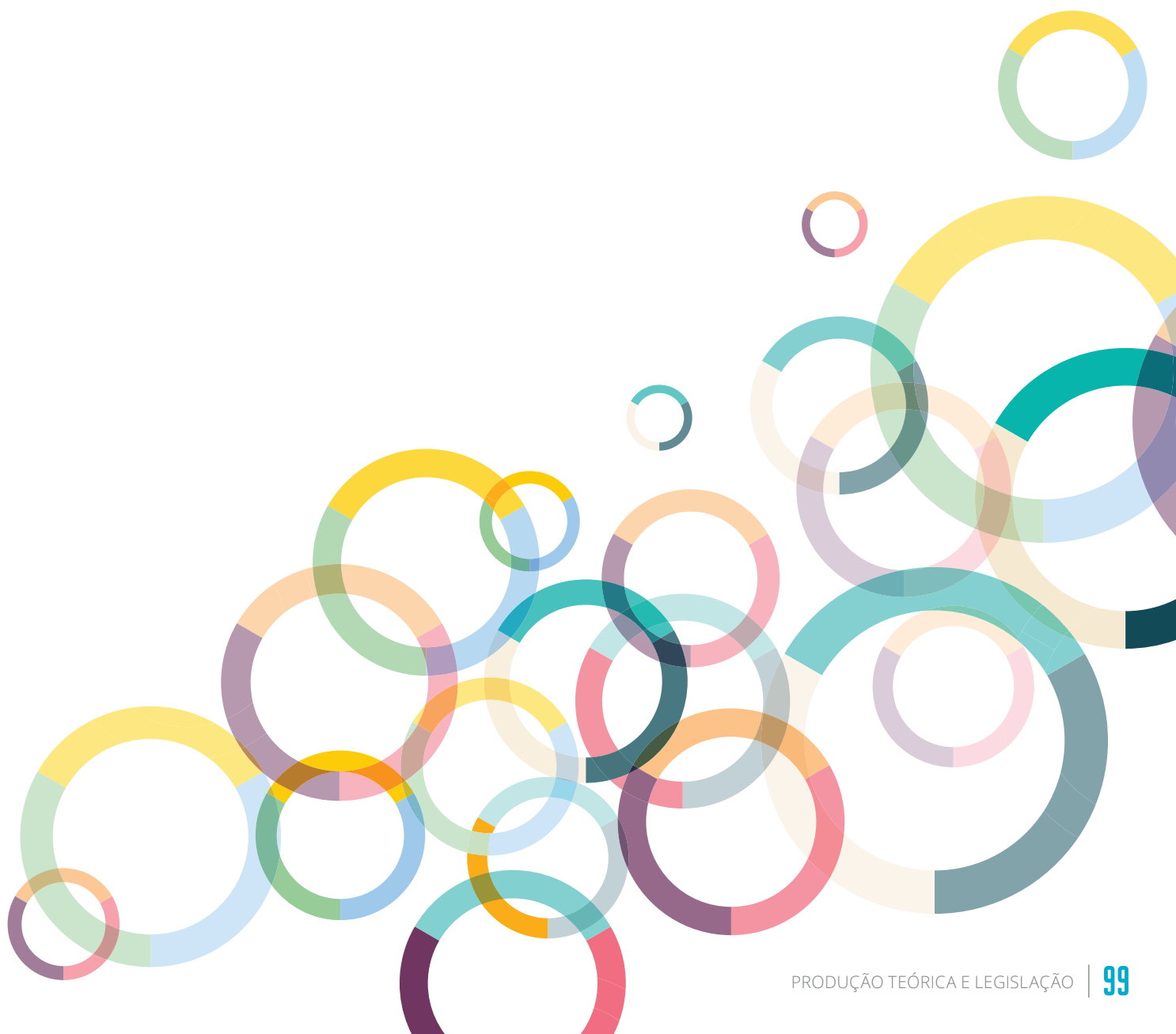
recionamento de seus objetivos para finalidades restritas em termos das aprendizagens visadas.

Para Cavaliere (2014), os municípios e estados são os agentes que irão desenvolver ou “uma concepção de escola de tempo integral que se limite a ser mais um dispositivo de atendimento às crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade social ou educacional” ou “uma concepção de escola que ofereça uma educação ampliada, multidimensional e democrática, com ou sem o rótulo de ‘educação

integral” (p. 1219). Desse modo, para essa autora, “entre um caminho que se realiza como política de Estado para a promoção do direito à educação e outro que se acomoda nas franjas da filantropia [...] será preciso fazer escolhas e formular propostas coerentes” (p. 1219).

Diante das indagações iniciais, tudo indica que continuam na ordem do dia os desafios de se avançar nas orientações legais para a consolidação de uma política de Educação Integral que se inscreva como política universal, como expressão de uma visão de currículo escolar que consolide o lugar da escola, mesmo que com novos conteúdos, espaços, tempos e sujeitos que a noção de Educação Integral comporta, como promotora de acesso a conhecimentos significativos para o conjunto de seus alunos, conhecimentos que lhe são peculiares por serem passíveis de apropriação justamente pela presença na escola. Isso representa que a vulnerabilidade social, que não deve ser ignorada, não é o critério para seleção de alunos ou programas. Antes, é o fortalecimento de um projeto ampliado de escola que propiciará aos seus alunos o enfrentamento dessas restrições materiais.

Tal perspectiva interpõe a necessidade incontornável de recursos financeiros para esse novo horizonte de educação escolar, algo que até o momento não se vislumbra nos novos dispositivos legais. As gerações que se integram à Educação Básica, em todas as suas modalidades, merecem, como expressão democrática de seus direitos, uma escolarização com todas as condições materiais que a concepção de Educação Integral aqui formulada impõe, inclusive com o direito de participar da formulação dos projetos curriculares de suas escolas.





# 2

Experiências de  
Educação Integral  
no Brasil: os casos de  
Vitória e Belo Horizonte



# Estudos de caso

**P**ara compreender parte do trabalho desenvolvido no país em torno da Educação Integral, buscou-se conhecer de forma particular e contextualizada as experiências de dois municípios: Vitória e Belo Horizonte, sem a pretensão de realizar uma avaliação cabal das iniciativas. Neste tópico são apresentados e discutidos elementos levantados a partir do trabalho de identificação e análise das ações vivenciadas nessas redes, abrangendo o levantamento e a leitura de fontes documentais e a percepção dos sujeitos envolvidos acerca da Educação Integral.

## Metodologia

Os procedimentos metodológicos incluíram análise documental e entrevistas com os gestores das Secretarias Municipais de Educação e de outras Secretarias – no caso de Vitória – e com os diferentes sujeitos das escolas ou a elas articulados, direta e indiretamente. Tais escolhas se coadunam com duas ideias destacadas na primeira parte deste livro: (1) a Educação Integral deve permitir o acesso a um conjunto de conhecimentos que possibilitem uma leitura crítica e relacional do mundo – podendo ser facilitada pela ampliação da jornada escolar, e (2) o currículo é um processo complexo, que resulta do entrelaçamento das ações desenvolvidas por diferentes agentes em diferentes dimensões. Neste sentido, o objetivo desta segunda parte consiste em caracterizar o currículo em desenvolvimento nas escolas municipais das redes pesquisadas, a fim de contribuir não somente com as reflexões delineadas neste livro, como também com os desdobramentos que o debate sobre a Educação Integral possa assumir.

O primeiro aspecto a ser salientado diz respeito aos documentos produzidos para orientar os currículos das escolas municipais de Vitória e Belo Horizonte. Sem esgotar a base documental, foram reunidos alguns documentos oficiais produzidos em âmbito municipal mediante um levantamento que procurou identificar contribuições mais focadas no currículo. Esse material foi submetido a uma análise geral, a fim de caracterizar as escolhas curriculares que vêm sendo feitas nessas redes.

O segundo aspecto refere-se à perspectiva dos profissionais que atuam nas Secretarias Municipais de Educação desses municípios, em diferentes setores, acerca das ações em desenvolvimento nas escolas com foco na Educação Integral. Para essa caracterização, no mês de setembro de 2017 foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os profissionais. Em Vitória, foram quatro profissionais vinculados à Secretaria Municipal de Educação (Seme) e outros três ligados as Secretarias parceiras. Em Belo Horizonte, as entrevistas foram realizadas com um profissional da Secretaria Municipal de Educação (Smed) e com três profissionais de uma entidade conveniada que recebe alunos no escopo da Educação Integral.

Em seguida, são apresentadas as perspectivas dos sujeitos das escolas. Com base nas informações levantadas junto às Secretarias Municipais de Educação, foram descritos modelos de desenvolvimento da Educação Integral. Em Vitória existem dois: 1) escolas de Educação Integral com Jornada Ampliada e 2) escolas de Ensino Fundamental em Tempo Integral. Já em Belo Horizonte, a Educação Integral abarca todas as 173 escolas municipais, e as atividades são organizadas de duas formas específicas: por um lado, podem ser realizadas na própria escola ou em espaços locados para esta finalidade, incluindo espaços resultantes da articulação com entidades conveniadas, tais como as Organizações da Sociedade Civil (OSC); e, por outro lado, existe a possibilidade de que os alunos de outras nove instituições desenvolvam as atividades na Escola Municipal Polo de Educação Integrada (Poeint). Para além disso, existe um conjunto de iniciativas da Smed que ocorrem em espaços externos às escolas para os quais os estudantes se dirigem em determinados momentos.

Em Vitória as entrevistas foram realizadas com gestores da Seme e de Secretarias parceiras em três escolas de cada um desses modelos, resultando num total de seis escolas. Em cada esco-

la, foram entrevistados profissionais que atuam em todos os setores ligados ao Ensino Fundamental e à Educação Integral, bem como alunos que cursam diferentes anos/séries, conforme mostra a tabela a seguir:

<b>Tabela 1 – Sujeitos entrevistados em Vitória. Setembro 2017</b>	
<b>Sujeitos</b>	<b>Número de entrevistas</b>
Profissionais da Seme	4
Profissionais de outras Secretarias	3
Diretoras	5
Pedagogas	8
Professores/Professores de Referência *	6
Alunos (anos iniciais)	30
Alunos (anos finais)	27
<b>Total de Entrevistados</b>	<b>83</b>

\* Tanto nas escolas com Jornada Ampliada quanto nas escolas em Tempo Integral foram entrevistados três Professores de Referência da Educação Integral

Em Belo Horizonte, as entrevistas foram feitas com gestores da Smed, educadores de entidades conveniadas e profissionais de cinco escolas para os arranjos de oferta da Educação Integral. Desse modo, o conjunto foi constituído por escolas:

- Com alunos atendidos em OSC;
- Com espaço próprio para as atividades;
- Com espaço próprio, mas também com espaço externo à escola;
- Com alunos que desenvolvem todas as atividades na Pooint.

Em cada escola, foram entrevistados profissionais que atuam em todos os setores ligados ao Ensino Fundamental, à Educação Integral e a alunos que cursam diferentes anos/séries, como consta



na Tabela 2. Destaca-se que na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a Educação Integral engloba vários programas, que serão discutidos posteriormente; aqui, no entanto, será priorizado o Programa Escola Integrada (PEI), por sua maior incidência na Rede.

<b>Tabela 2 – Sujeitos entrevistados em Belo Horizonte. Setembro 2017</b>	
<b>Sujeitos</b>	<b>Número de entrevistas</b>
Profissionais da Smed	1
Diretoras	5
Professores Coordenadores do PEI	4
Professoras	3
Alunos (anos iniciais)	8
Alunos (anos finais)	3
Educadores sociais	3
Entidade conveniada	3
<b>Total de Entrevistados</b>	<b>30</b>

Enfatiza-se que a opção por entrevistar esses sujeitos teve por intuito levantar dados para uma aproximação ao currículo em desenvolvimento nas escolas. Ou seja, em conformidade com o referencial teórico apresentado anteriormente (GIMENO SACRISTÁN, 1998), o currículo é entendido como um processo, que envolve uma série de dimensões em que diferentes agentes operam mudanças na proposta oficial, segundo interesses distintos, e as condições para o seu desenvolvimento.

A diferença no número de entrevistas realizadas em Vitória e Belo Horizonte se deu em função tanto de traços peculiares de cada rede, quanto em virtude das situações de trabalho nas Secretarias e escolas. A delimitação desse grupo de entrevistados não teve a pretensão

de constituir uma amostra representativa do ponto de vista estatístico, mas sim qualitativamente, a fim de garantir que os contextos nos quais essas experiências acontecem, bem como as práticas e discursos envolvidos, não fossem ignorados na discussão sobre as escolhas curriculares a serem definidas para a Educação Integral nessas redes e para que elementos apreendidos nesses contatos possam ampliar o escopo de problematizações em torno da Educação Integral.

Dadas as especificidades das redes nas quais foram conduzidas as entrevistas e observações, bem como dos documentos identificados, o tratamento dos dados levantados implicou numa apresentação diferenciada ainda que pautada pelas mesmas categorias de análise.

## **Sobre as declarações dos sujeitos envolvidos com a Educação Integral**

Para conhecer o currículo desenvolvido nessas redes municipais foi de suma relevância refletir acerca da forma por meio da qual os sujeitos das Secretarias e das escolas se relacionam com a Educação Integral. O que valorizam? Qual função atribuem à Educação Integral? Quais aspectos são considerados como fragilidades ou desafios nas iniciativas em torno da Educação Integral?

O entendimento das políticas de Educação Integral e sua implementação pelas equipes das Secretarias criam condições simbólicas e materiais, que estabelecem limites e potencialidades para o trabalho das escolas. Da mesma forma, as escolhas realizadas nas escolas, com vistas a organizar o currículo no espaço e no tempo e fazer os arranjos de conhecimentos e de sujeitos que nelas trabalham, criam distintas condições de desenvolvimento do currículo, já que, não necessariamente coincidem com as que são concebidas no âmbito das Secretarias.

Desse modo, foi importante identificar aspectos que sinalizassem como se vem lidando com o aumento do tempo de permanência de alunos e professores nas escolas nessas redes, na perspectiva da coerência entre os arranjos que assumem e aquilo que se afirmou anteriormente como concepção de Educação Integral. O objetivo dessa escuta, portanto, foi levantar elementos caracterizadores de práticas e discursos em desenvolvimento, a fim de embasar as proposições

em torno do currículo da Educação Integral – foco da terceira parte desta publicação.

Para organizar<sup>7</sup> e analisar as declarações dos sujeitos, foram estabelecidas as seguintes categorias para gestores e profissionais das escolas, adaptadas a cada contexto:

- Função social da escola;
- Currículo e o conhecimento escolar;
- Potencial da Educação Integral;
- Organização do trabalho escolar; e
- Dificuldades e desafios no desenvolvimento da Educação Integral.

Considerando que os estudantes são sujeitos do processo de escolarização e que suas declarações têm o potencial de revelar elementos essenciais sobre a escola e seu currículo, optou-se por investigar também as suas perspectivas sobre a escola e a Educação Integral. Essa aproximação foi desenvolvida por meio de entrevistas com estudantes dos dois segmentos do Ensino Fundamental, sendo a escolha desses estudantes definida pelas escolas e as entrevistas realizadas com grupos que variaram de três a cinco estudantes.

Procurou-se identificar o que os estudantes reconhecem como aprendizagens centrais desenvolvidas nessas escolas, a fim de conduzirmos a reflexão acerca do quanto suas indicações apontam ou não para a relação entre o que é oferecido e o que se entende por Educação Integral. Com base nisto, as reflexões estiveram pautadas em discutir os possíveis ajustes e encaminhamentos, no sentido de qualificar as experiências em torno da Educação Integral. Para isso, o roteiro de entrevista semi-estruturada com os estudantes focalizou as seguintes questões:

- Porque ir à escola?
- O que nela aprendem no turno e no contraturno?
- O que mais gostam ou menos gostam na escola?

---

7. Sobre a forma adotada para apresentar o conteúdo das declarações, salienta-se a flexibilidade que é própria das entrevistas semiestruturadas. Embora partindo de um mesmo roteiro de temáticas, permitiram que, em cada um dos contextos nos quais se desenvolveu a pesquisa, inclusive pela especificidade das experiências implementadas, fossem enfatizados elementos distintos em torno das temáticas abordadas. Daí o arranjo diferente dos trechos referentes às perspectivas dos entrevistados em Vitória e Belo Horizonte.

## 2.1 A experiência da Educação Integral na Rede Municipal de Ensino de Vitória<sup>8</sup>

Desde o início da década de 1980, no município de Vitória vem se investindo recursos e esforços para ampliar o acesso à Educação Integral a todas as crianças e todos os jovens. No início, as ações se concentraram na Educação Infantil, com as chamadas “creches-casulo”, que recebiam crianças de zero a seis anos, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Saúde, que oferecia atendimento de caráter assistencialista e compensatório. Em 1983, as 21 creches do município passaram a ser vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (Seme) e, em 1995, diante da crescente demanda por matrículas na Educação Infantil, o atendimento passou a ser prioritariamente em jornada parcial, como forma de atender a um número maior de famílias.

Em 2005 teve início o Programa Municipal Educação em Tempo Integral, a partir do qual o governo municipal buscou estabelecer ar-

---

8. As informações apresentadas neste subitem foram levantadas a partir leitura de documentos cedidos pela Prefeitura e Secretaria Municipal de Educação de Vitória.

articulações com outras Secretarias, tais como a de Saúde e a de Assistência Social, a fim de oferecer atividades diversificadas às crianças de seis meses a seis anos, matriculadas nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI). O critério para a inclusão de alunos no âmbito desse Programa era a sua exposição a condições de vulnerabilidade social. Em 2007, a oferta da educação em tempo integral estava garantida para as crianças de 0 a 3 anos, em quase todas as unidades. Nesse mesmo ano, ganharam projeção as ações dos Núcleos Brincartes, nos quais se buscou o estabelecimento de parcerias com organizações não-governamentais para o desenvolvimento de atividades voltadas às crianças de 4 a 6 anos matriculadas no Programa de Educação em Tempo Integral.

O Ensino Fundamental foi incluído no Programa em 2007, com a articulação entre a Seme e outras Secretarias: Saúde (Semus), Assistência Social (Semas), Cidadania e Direitos Humanos (Semcid), de Esporte (Semesp), de Cultura (Semc), de Meio Ambiente (Semmam), de Transporte (Setran), de Segurança Urbana (Semsu) e Companhia de Desenvolvimento de Vitória (CDV). A ideia era construir ações conjuntas em cinco escolas da rede. No ano seguinte, as atividades foram expandidas para 35 escolas do Ensino Fundamental, cuja articulação com os demais equipamentos públicos era entendida como um mecanismo que otimizava os processos de aprendizagem nos diferentes espaços da cidade.

Em 2008, o município aderiu ao Programa Mais Educação (PME) do governo federal. As escolas, em consonância com o projeto educativo assumido pela rede, iniciaram ou fortaleceram as ações desenvolvidas pelo Programa Municipal Educação em Tempo Integral, por meio da escolha de atividades relacionadas aos macrocampos propostos pelo PME.

Em 2010, foi publicado o Documento Orientador do Programa de Educação Integral em Tempo Integral: cidade como espaço de aprendizagem, articulação de políticas, múltiplas linguagens (PETI). No que se refere ao atendimento realizado nesse programa, em 2011 foi editado o Decreto Municipal 15.071, que estabeleceu critérios para matrícula e permanência de estudantes, reafirmando com isso a prioridade no atendimento às crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social, perspectiva já assumida nas origens das experiências de educação em tempo integral nas CMEI, no início dos

anos 2000. Em 2013, foi publicado o documento Programa Municipal Educação Ampliada, visando ampliar as possibilidades de aprendizagem na interação com a educação não formal. Este programa esteve constituído de onze projetos, cinco deles coordenados pela Seme.

O Programa Municipal Educação Ampliada teve como principal objetivo a ampliação das oportunidades de aprendizagem dos alunos das escolas municipais, por meio da busca pela qualificação das atividades curriculares, especialmente no que se refere ao estabelecimento de relações entre os saberes que circulam em diferentes espaços e tempos de aprendizagens, bem como à oferta de experiências de aprendizagens em espaços não escolares, prevendo o uso de serviços e equipamentos públicos da cidade. O acesso às atividades do programa por parte das crianças, adolescentes e jovens do município deu-se por meio de três modalidades específicas: Educação Integral com Jornada Ampliada, Escolas Municipais em Tempo Integral (EMEF-TI) e Atividades Interinstitucionais.

Neste sentido, as escolas municipais de Ensino Fundamental com Jornada Ampliada contam com carga horária mínima de sete horas diárias, divididas em turno e contraturno, nas quais são desenvolvidas atividades de enriquecimento curricular relacionadas e articuladas com o Projeto Político Pedagógico e com o Plano de Ação da escola. A fim de efetivar a articulação entre as atividades oferecidas e os planos formativos assumidos pelas escolas, são definidos seis eixos para nortear o trabalho escolar, com suas respectivas atividades, como descrito na Tabela 3.

Os eixos apresentados na tabela conferem centralidade às relações com os conhecimentos oriundos dos diferentes componentes curriculares. Nas Diretrizes é demarcado que:

*As atividades acontecem no interior da escola, em espaços públicos do entorno escolar, bem como em polos de atendimento pertencentes às secretarias parceiras. Para isso, a escola conta com recursos municipais e federais para os serviços de transporte, alimentação, aquisição de materiais pedagógicos, ressarcimento de voluntários, contratação de integradores sociais e disponibilização de um profissional do quadro do magistério, da rede municipal de ensino, por escola, para organizar, acompanhar e desenvolver as atividades educativas.*

**Tabela 3 – Eixos e conteúdos do trabalho escolar**

Eixo	Conteúdos das atividades
Corpo e Movimento	Cultura corporal do movimento, com jogos e práticas esportivas.
Linguagem Artístico-cultural	Linguagens musical, cênica, plástica e corporal.
Comunicação e Inclusão Digital	Conhecimento de tecnologias, edição e composição, comunicação em diversos formatos, linguagem cinematográfica.
Socioambientes e Sustentabilidade	Saber socioambiental com ênfase em práticas em torno da cidadania, que afirmem o pertencimento comunitário e territorial e a corresponsabilidade das/nas ações coletivas, com base em levantamento de problemas locais, reconhecimento das desigualdades sociais e do desequilíbrio entre interesses coletivos e privados, numa visão sistêmica do mundo.
Diversidade no Currículo	Cultura dos direitos humanos que promovam a equidade étnico-racial, religiosa, sociocultural, territorial, socioambiental, geracional, de gênero e de orientação sexual, além do compromisso social.
Estudo Orientado	Compromisso e gosto pelos estudos, estímulo à pesquisa, desenvolvimento do raciocínio lógico, das experiências e das capacidades de leitura e produção textual.

Quanto à equipe que atua nas escolas de Jornada Ampliada, encontra-se no documento Caminhos para o Acompanhamento Pedagógico (CENPEC/FIS, 2017, p. 27), a seguinte informação:

*Há em cada escola os coordenadores de Educação Integral [hoje denominados Professores de Referência da Educação Integral], profissionais da rede (professores, coordenadores de turno e pedagogos) que são convidados pelas próprias escolas para assumirem a função por um período indeterminado. Para selecionar esses coordenadores [os Professores de Referência], inicialmente, foi realizado um processo seletivo interno na SEME, mas, depois, com o aumento do número de vagas na Educação Integral, as escolas é que assumiram a definição/ indicação desses profissionais.*

No mesmo documento define-se que os Professores de Referência da Educação Integral coordenam “todas as atividades da Educação Integral, respondendo e atendendo a necessidades e questões pedagógicas, administrativas e operacionais para o desenvolvimento do Programa”. Também têm a incumbência de gerir a “interlocução direta com os pedagogos e diretores da escola, propondo e estimulando agendas conjuntas e planejamentos integrados”, bem como de orientar os integradores sociais. Estes são “profissionais contratados também via processo seletivo da Seme por um período de um ano, renovável por mais um ano. Atuam 30 horas semanais e têm a função de acompanhar e desenvolver todas as ações da Educação Integral” (CENPEC/FIS, 2017, p. 27). Vale destacar, por fim, que as funções atribuídas aos pedagogos e aos coordenadores de turno<sup>9</sup> (p. 28) não parecem estar claramente definidas, pois encontra-se que

*[...] o regimento menciona que, entre suas atribuições, esses profissionais devem “planejar ações e acompanhar os alunos aten-*

---

9. No decorrer das entrevistas, não houve qualquer menção a esse agente, o coordenador de turno. Pelo teor das declarações dos sujeitos da pesquisa, supõe-se que essa função seja hoje desempenhada pelo Professor de Referência. Da mesma forma, a função do pedagogo assemelha-se ao que se denomina em outras redes de coordenador pedagógico.



*didados no horário integral”. Mesmo assim, percebe-se que não há atribuição relacionada diretamente ao Programa de Educação Integral com Jornada Ampliada.*

Ainda nesse documento (p. 69), identifica-se um problema na respectiva modalidade de oferecimento da Educação Ampliada:

*[...] não há documentos oficiais atualizados que descrevam quais são as responsabilidades dos diferentes atores (diretor, pedagogo, coordenador de turno e professores) junto ao Programa de Educação Integral com Jornada Ampliada. Isso pode prejudicar o envolvimento e engajamento dos atores na execução das atividades de Educação Integral junto aos alunos.*

Em 2014, foram iniciados estudos com vistas a viabilizar a implantação de EMEFTI que incidiram sobre pesquisas e relatos de práticas já realizadas em redes públicas no Brasil e resultou na implantação de três escolas nesse modelo, já no ano seguinte. A ideia era que as experiências construídas pelas três EMEFTIs subsidiassem a extensão gradativa dessa proposta para outras unidades escolares da rede.

De acordo com as Diretrizes para a Política de Educação Integral (p. 27), essas escolas organizariam seu currículo de tal forma que

*Além da Base Nacional Comum, a Parte Diversificada [ele] contempla Disciplinas Eletivas, Orientação de Estudos, Educação Científica e Tecnológica, Protagonismo Infante-juvenil e Projeto de Vida, em observância às diretrizes e parâmetros nacionais e locais para a educação pública.*

Com o intuito de fundamentar o trabalho das EMEFTI foi publicado em 2016 o Documento Referência da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral que aponta um conjunto de inovações pedagógicas e de gestão presentes nesse modelo de escola. Essas inovações se baseiam em quatro princípios educativos: “Educação Interdimensional”, “Protagonismo”, “Pedagogia da Presença” e “Os Quatro Pilares da Educação” (VITÓRIA, 2016b, p. 5).

Quando define o princípio da Educação Interdimensional, o documento ressalta a construção de sentido no processo de aprendiza-

gem, especialmente por sua vinculação à “vida”, pela busca do auto-didatismo, pelo desenvolvimento de habilidades sócio-emocionais e pela “formação em valores” (VITÓRIA, 2016b, p. 6).

O Protagonismo (p. 6) ganha projeção como um princípio que visa a

*[...] participação social [dos alunos] e no processo educativo. As crianças e adolescentes tornam-se o elemento central e participam de todas as fases do processo educativo desde a elaboração, execução e avaliação das ações propostas. Eles assumem o papel principal das ações que executam, apoiados ou não pelas suas educadoras. O estudante é visto como parte da solução dos problemas.*

Outro princípio é o da Pedagogia da Presença, que se refere ao “estabelecimento de vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre os estudantes e as educadoras”. A construção dessa relação de reciprocidade implica, por parte do professor, um constante movimento de aproximação e de distanciamento, segundo as necessidades evidenciadas pelos alunos e a exigência de planejamento e análise crítica do trabalho desenvolvido, por parte do professor (p. 6).

O texto da Referência da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral reafirma os conceitos presentes nos *Quatro Pilares da Educação*, que são relativos às aprendizagens fundamentais postuladas por Delors (2000): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Consideradas como uma forma de efetuar a necessária contraposição a um modelo de educação a ser superado, essas aprendizagens são afirmadas como diretamente ligadas à ideia de Educação Integral assumida pela rede, como se encontra neste trecho (VITÓRIA, 2016b, p. 9):

*O ensino-aprendizagem voltado apenas para a absorção de conhecimento e que tem sido objeto de preocupação constante de quem ensina deverá dar lugar ao ensinar a pensar, saber comunicar-se e pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, ser independente e autônomo; enfim, ser socialmente competente. Os quatro pilares apontam para a necessidade de uma educação integral.*

Para a produção desse documento afirma-se que foram importantes as parcerias assumidas com institutos que vêm desenvolvendo assessorias em outros estados cujas experiências foram objeto de estudo pela rede municipal de Vitória. Menciona-se, especialmente, a “parceria firmada entre Espírito Santo em Ação<sup>10</sup>, o Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o Instituto Qualidade no Ensino (IQE) e a Secretaria Municipal de Educação de Vitória (Seme) [que tornou] possível replicar, no Município de Vitória, as práticas inovadoras já consolidadas pelos Institutos em vários estados” (VITÓRIA, 2016b, p. 5).

No que se refere ao currículo, no Documento Referência da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral, afirma-se (p. 10-11) que ele

*[...] é composto pelos componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelos 10 componentes da Parte Diversificada (PD) e pelos componentes Integradores. Está fundamentado nas Diretrizes Curriculares Municipais de Vitória e é desenvolvido em consonância e articulado aos três eixos formativos do estudante, aos princípios educativos e valores que fundamentam a proposta pedagógica. Compõem os três eixos: a formação acadêmica de excelência, a formação para a vida e a formação para o desenvolvimento das competências para o século XXI.*

No documento (VITÓRIA, 2016b, p. 11), destaca-se, ainda, aspectos metodológicos envolvidos no desenvolvimento do o currículo das EMEFTI, assumindo-se que

*[...] a materialização do currículo se realiza por meio de procedimentos teórico-metodológicos que favorecem a vivência de atividades dinâmicas, contextualizadas e significativas nos diversos*

---

10. De acordo com a Secretaria de Educação, a entidade empresarial “Espírito Santo em Ação” subvencionou os trabalhos do ICE e do IQE. A proposta pedagógica implementada em Vitória sofreu adaptações: “Como a experiência destes institutos se dá no âmbito do Ensino Médio, o município fez as devidas adequações no material estruturado e tipologia (modulo escolar) a fim de atender os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e as peculiaridades do município” (SEME, 2018).

*campos das ciências, das artes, das linguagens e da cultura corporal e, exercendo o papel de agente articulador entre o mundo acadêmico, as práticas sociais e a realização dos Projetos de Vida dos estudantes.*

Num movimento mais amplo, voltado ao debate sobre currículo envolvendo toda a rede, no período entre 2013 e 2016 foi desenvolvido um processo de discussão, denominado Diálogos Curriculares, que tinha por objetivo a atualização das orientações curriculares do município. A Gerência de Ensino Fundamental da Seme coordenou e desenvolveu um conjunto de ações junto aos profissionais que atuavam nas escolas e por meio da constituição de um Grupo Referência, que reunia diferentes agentes das escolas e técnicos da Seme, docu-

mentos produzidos pela Secretaria e outros de produção central federal – dentre eles as duas primeiras versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – foram objeto de estudo e reflexão.

Da leitura dos textos da Seme se apreende que a intenção foi que o processo de discussão curricular envolvesse intensa participação. Para isso, os Grupos Referência desenvolveram muitas ações e, além delas, foram realizados: encontros – denominados Ciclos de Diálogos Curriculares – nos anos de 2014, 2015 e 2016, com todos os profissionais da rede municipal; formações nas escolas; e debates em fóruns de discussão em plataforma digital. Desse processo resultou o documento Dire-

trizes Curriculares do Ensino Fundamental e EJA (2016a), no qual não se encontra referência à Educação Integral especificamente, de onde se pode inferir que não há diferenciação nas escolhas curriculares mais amplas voltadas para as escolas de jornada parcial, de Jornada Ampliada ou para as EMEFTI. Sobre isso, no documento Diretrizes para a Política de Educação Integral (versão preliminar, ainda em processo de produção, p. 16), afirma-se que

***Explicita-se o entendimento do objetivo da Educação Integral, que consistiria em “promover a qualidade da educação de crianças, adolescentes e jovens”. Nesse sentido, afirma-se a potencialidade da extensão do tempo de permanência de alunos e professores na escola.***

*[...] as diretrizes curriculares [do Ensino Fundamental e EJA] se tornam uma importante referência no planejamento escolar, sistematizado por meio do Plano de Ação, Plano de Trabalho da Educação Integral, Guias de Aprendizagem, Sequências Didáticas, Projetos Interdisciplinares, dentre outras formas de organização do trabalho pedagógico.*

No que tange à concepção de Educação Integral, no documento Diretrizes para a Política de Educação Integral identifica-se a afirmação de “uma Educação Integral, praticada independentemente do tempo escolar ser parcial ou integral”. E em relação à forma de organização e articulação do trabalho em torno da Educação Integral, é interessante destacar a relevância atribuída ao projeto político-pedagógico desenvolvido nas escolas, como o trecho a seguir explicita (p. 11):

*[...] somente uma escola que consiga olhar para si mesma, refletir sua situação a partir da articulação e da integração entre os vários sujeitos que a compõe e desses com a comunidade e a cidade, ao elaborar o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), será capaz de dar o ponto de partida para superar esses desafios e consolidar seu papel na garantia dos direitos às aprendizagens de todos os estudantes. Nesse sentido, é de fundamental importância a organicidade e a articulação dos trabalhos em torno de um PPP, contextualizado, coerente e construído coletivamente.*

Explicita-se, também, o entendimento do objetivo da Educação Integral, que consistiria em “promover a qualidade da educação de crianças, adolescentes e jovens”. Nesse sentido, afirma-se a potencialidade da extensão do tempo de permanência de alunos e professores na escola (Diretrizes para a política de Educação Integral, p. 15):

*Ampliar o tempo de permanência na escola equivale a criar condições de tempo e de espaço para materializar o conceito de formação integral. Essa ampliação possibilita a efetivação de novas atitudes, tanto no que se refere à cognição quanto à convivência social, assim como o acesso ao conhecimento sociocultural constituído pela humanidade, potencializando as aprendizagens.*

Identifica-se a afirmação de que esse documento também resultou de amplos debates com os diferentes segmentos da rede municipal e que contou com a assessoria técnica do Cenpec, tendo sido objeto de estudo na rede ao longo do ano de 2015, ainda com o apoio do Cenpec na implementação das atividades de formação.

Hoje, a rede conta com os dois modelos de atendimento na Educação Integral: a Educação Integral com Jornada Ampliada – que envolve grupos de estudantes em atividades intersetoriais desenvolvidas no contraturno, conduzidas em parceria com outras Secretarias, tais como a de Meio Ambiente (Semmam), de Assistência Social (Semas) e de Esportes (Semesp) –, e o Ensino Fundamental em Tempo Integral, voltada para todos os alunos e alunas dessas escolas. Atualmente, das 53 escolas de Ensino Fundamental do município, 46 delas são caracterizadas como escolas de Educação Integral, segundo o seguinte quadro geral: 43 escolas no modelo de Jornada Ampliada e três EMEFTI.

O Programa Educação Ampliada conta ainda com a oferta de Atividades Interinstitucionais, desenvolvidas pelas Secretarias de Esporte, Assistência Social e Cultura, para crianças e adolescentes de 6 a 17 anos, tendo prioridade no atendimento os matriculados na rede municipal de ensino. Nessa modalidade, o Programa Educação Ampliada assume como objetivo (p. 29):

*[...] ampliar as vivências com outras metodologias, outros conteúdos, outras práticas educativas e, conseqüentemente, oportunizar mais aprendizado. Para os estudantes matriculados na rede municipal de ensino, o portal da educação ampliada terá comunicação com o sistema de gestão escolar, o que possibilitará a escola acompanhar quais atividades cada estudante frequenta, e, as mesmas serão incluídas no histórico escolar.*

# A Educação Integral na perspectiva dos sujeitos envolvidos em seu desenvolvimento

## OS PROFISSIONAIS DA SEME

Os profissionais que atuam na Seme são agentes cujas ações contribuem para o delineamento da Educação Integral na rede municipal de ensino de Vitória. Assim, considerou-se relevante identificar suas perspectivas no que se refere à Educação Integral. Para isso, foram entrevistados quatro profissionais: a Secretária e a Subsecretária Municipal de Educação, a Coordenadora do Núcleo de Acompanhamento das Escolas de Educação Integral em Tempo Integral e a Coordenadora do Núcleo de Acompanhamento das Escolas de Educação Integral com Jornada Ampliada.

## Função social da escola

Ao se referirem à função social da escola, os agentes da Seme referem-se predominantemente à garantia de acesso ao conhecimento como o aspecto central do trabalho desta instituição. No tratamento específico que cada um deles dá à questão, ressaltam que a escola é a instituição responsável: pela produção de sínteses que articulem o que trazem os alunos como entendimentos sobre a prática social na qual estão inseridos, o conhecimento escolar e as histórias dos educadores; pela ampliação do conhecimento do mundo; pelo avanço da aprendizagem, com reflexos nos índices educacionais e numa perspectiva de educação cidadã.

## Currículo e o conhecimento escolar

Ao currículo escolar é atribuída centralidade no processo de busca pela efetivação da função identificada para a escola na formação das novas gerações. Considera-se que ele deve estar ligado a essa ideia de escola que amplia os horizontes de compreensão de mundo, conferindo relevância para os conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade, sem perder de vista a sua necessária contextualização.

Para além desses conhecimentos, cuja escolha se expressa em documentos curriculares de produção participativa, envolvendo os

***A produção de documentos curriculares da rede teve como objetivo superar uma visão de currículo como algo que se esgota numa listagem de conteúdos de ensino. Essa superação teria se dado pela definição de metas de aprendizagem e na busca por garantir os direitos de aprendizagem.***

diferentes segmentos da rede municipal, também são mencionadas as competências socioemocionais, entendidas como fatores que extrapolam as competências cognitivas. São elas: a responsabilidade, o autoconhecimento, a autonomia, o planejamento de vida e a autodeterminação, entre outras. Essas competências funcionariam como eixos transversais a serem tratados em todos os componentes integradores, assim nomeados, nas escolas de Ensino Fundamental em Tempo Integral: 1. Projetos de Vida, 2. Protagonismo, 3. Disciplinas Eletivas, 4. Educação, Conhecimento e Tecnologia e 5. Orientação de Estudos. Todos esses componentes integradores, por sua vez, devem se articular aos componentes curriculares que

constituem a base nacional comum do currículo oficial.

Uma das agentes entrevistadas considera que ainda há muito a se avançar no sentido de garantir que a escola seja, de fato, lugar da ampliação da compreensão do mundo, mas destaca que vêm sendo feitas “experiências interessantes de trabalhos diversificados, com linguagem diversificada, potencializando o currículo escolar”.

Segundo as entrevistadas, a produção dos documentos curriculares da rede teve como objetivo superar uma visão de currículo como algo que se esgota numa listagem de conteúdos do ensino. Essa superação teria se dado pela definição de metas de aprendizagem e na



busca por garantir os direitos de aprendizagem. Menciona-se nesse sentido que foram demandas dos profissionais da rede a explicitação dos objetivos de aprendizagem por disciplina e por ano/série, e o uso do livro didático como apoio ao processo pedagógico, “para se sentirem mais seguros para cumprir sua função, com a perspectiva de diálogo com a realidade”.

Ao se confrontarem com a questão mais direta acerca do que devem aprender as crianças e jovens das escolas municipais de Vitória, elas citaram o documento em discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE)<sup>11</sup>, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a, 2017b). Assim, ressaltam que um grupo de professores que lecionam os diferentes componentes curriculares vem desenvolvendo, desde 2016, um processo de atualização das Diretrizes Curriculares Municipais, com vistas a operar uma adequação ao que estabeleciam a primeira e a segunda versão da BNCC e no ano de 2017 ocorreria a implementação dessas adequações.

Os depoimentos apontam que DCM anteriores não traziam os objetivos de aprendizagem para cada componente curricular e que essa lacuna deveria ser superada e acrescentaram que seria introduzida uma escala para guiar a aproximação ao conhecimento, que consiste nas seguintes etapas, definidas na BNCC: Iniciar, Aprofundar, Consolidar, estabelecidas para todo o Ensino Fundamental.

Nesse exercício de discussão do currículo oficialmente definido, afirmam que foi estabelecida conexão com conhecimentos tomados como importantes no cenário brasileiro, tais como os que se vinculam às seguintes temáticas: “Direitos Humanos, Educação Ambiental, Conhecimento Afro-brasileiro”. O entendimento foi de que, para que o professor tivesse mais clareza sobre a formação almejada, o desafio era promover debates sobre “como essas temáticas transversais dialogam com os conhecimentos ‘clássicos’ que estão nas unidades de ensino”. Tudo isso, além dos eixos que consideram fundamentais para o avanço na perspectiva do protagonismo dos estudantes, visto como essencial.

---

11. No momento da realização das entrevistas – setembro de 2017 – a terceira versão da BNCC estava sendo objeto de discussões no Conselho Nacional de Educação que, em dezembro de 2017, emitiu o Parecer CNE/CP Nº 15/2017 aprovando essa versão, homologada pelo MEC em 20 dez. 2017.

Num exercício de especificar mais o que seriam as aprendizagens essenciais para um aluno do Ensino Fundamental, foram destaque: o processo da alfabetização e as possibilidades de interpretar o mundo a partir desses conhecimentos; o conhecimento lógico-matemático, o raciocínio, tomado como base para todas as demais aprendizagens; o desenvolvimento de um “olhar investigativo”; a dimensão coletiva da construção do conhecimento; as tecnologias, articuladas com a ideia de protagonismo e da construção de projetos de vida pelos estudantes, na busca por mais sentido para as aprendizagens escolares; as conexões entre os conhecimentos escolares e as questões sociais, culturais, da atualidade, tais como a homofobia, as relações de gênero, o preconceito, a sustentabilidade etc.

Destaca-se a importância conferida por um dos agentes à aplicabilidade do que se aprende na escola, “como estratégia para que esses conhecimentos tenham sentido e aplicabilidade”.

## Potencial da Educação Integral

Indagados sobre a forma pela qual a Educação Integral se relacionaria com a formação escolar pretendida, ganha destaque a ampliação do tempo como recurso que potencializa a entrada de novos e relevantes conhecimentos no currículo, bem como o desenvolvimento de metodologias inovadoras e enriquecedoras dos processos de ensino e de aprendizagem. Nessa configuração, o currículo é mais abrangente, propiciando que o professor pense nos conteúdos da BNCC, identificando quais conhecimentos precisam ser enriquecidos, diversificados, e possa retomar vários conhecimentos que os estudantes precisam rever. É interessante destacar a afirmação de um dos agentes da Seme que indica que: “toda a Parte Diversificada tem o pezinho na Base Nacional Comum. Tempo e espaço ampliados oportunizam esse aprofundamento nas aprendizagens”. Outro agente, num sentido mais amplo, afirma que: “a ampliação do tempo representa um resgate da escola, como possibilidade de um papel mais intensivo na ampliação do acesso aos conhecimentos e da conjugação das atividades formativas”. Ainda se encontra a menção à ampliação do tempo como um fator que confere maior flexibilidade para se pensar um currículo ampliado, que considere a diversidade de conhecimentos que chegam à escola.

## Dificuldades e desafios no desenvolvimento da Educação Integral

As maiores dificuldades apontadas estão relacionadas à Jornada Ampliada, reforçando o desafio da superação da desarticulação entre o trabalho no tempo regular e o desenvolvido no outro turno. Além disso, há a rotatividade de integradores sociais, pois a cada dois anos são inseridos novos agentes, demandando outros investimentos para a sua formação. Nas escolas, aparece a necessidade de articulação da “equipe do integral” com a “equipe do regular” como ponto a ser superado. A insuficiente quantidade de profissionais nas equipes para dar conta das demandas também é um desafio tanto na Seme quanto nas escolas, assim como questões relacionadas à alimentação, ao transporte e à gestão, que podem contribuir para a criação de condições para o desenvolvimento do trabalho da escola e seus agentes.

### A Seme e a Educação Integral

Sobre a atuação da Seme na gestão da Educação Integral na rede, afirma-se o investimento de esforços e recursos na construção de espaços de trocas e de diálogo entre os agentes que atuam em todos os níveis. Como antes referido, por exemplo, o processo de construção dos documentos curriculares é definido como amplamente participativo, bem como os momentos de estudo das definições curriculares federais – no caso, as versões da BNCC.

Outra frente de atuação da Seme que é ressaltada nas declarações dos entrevistados reúne as ações em torno da formação de todos os segmentos envolvidos com o desenvolvimento do trabalho da escola em torno da Educação Integral. Nesse sentido, é destacada a gestão compartilhada, conduzida por um Conselho que atua juntamente ao gestor da escola<sup>12</sup>, apoiada pela Seme. Assim, assume importância o investimento sério na formação dos gestores e dos con-

---

12. A composição deste Conselho “faz-se por representação dos segmentos de estudantes, servidoras, professoras, diretora, pais de estudantes e comunidade local, que são eleitos de forma democrática por voto direto a cada triênio” (Diretrizes para a Política de Educação Integral, p. 22).

selheiros. Ainda como apoio às escolas, são ressaltadas as retomadas contínuas das ações empreendidas nas escolas, que se apoiam nas avaliações externas, assumidas como “pontos de partida e de chegada”, no que se define como uma perspectiva diagnóstica.

Afirma-se, portanto, o desenvolvimento de discussões dos processos e rotinas vividas nas escolas, “com vistas a sua sistematização e formalização, por uma questão de responsabilidade, do ponto de vista da Seme”. Igualmente se aponta que vem sendo necessário investir esforços para que a unidade escolar também cuide desses registros, no que se refere aos processos de aprendizagem dos alunos.

Também é mencionada a construção coletiva do Plano Plurianual – com a participação dos agentes da Seme e dos diretores das unidades escolares<sup>13</sup> –, que, além de definir a alocação de recursos, assume um caráter pedagógico. Nesse sentido, os agentes entrevistados valorizam o fato de que todos os que estão atuando na Seme são profissionais de carreira da rede, fazendo com que a gestão seja “eminentemente técnica”.

Apontam que, essencialmente, a Educação Integral no município vem sendo desenvolvida em dois modelos: a Educação Integral com Jornada Ampliada e o Ensino Fundamental em tempo integral. O primeiro modelo – que abrange a maior parte das escolas de Educação Integral – foi designado por um dos agentes da Seme como uma estratégia “de caráter mais transitório”. Nas palavras de outro agente, as escolas de Jornada Ampliada eram “muito mais de diversificação [de atividades]; sem conexão e sentido pedagógico, ou, [ligado] ao currículo”. Afirmou-se, ainda, que, inicialmente, ele “tinha uma conotação mais social”, embora agora já se admita que houve avanços na articulação das atividades oferecidas com o currículo escolar.

As ações da Seme voltadas para a Jornada Ampliada envolvem formações para os professores – que eram mensais e passaram a ser bimestrais –, com carga horária presencial e não presencial. Afirmou-se que a agenda de formações é ampla e envolve todos os educadores e não só os profissionais que estão diretamente ligados

---

13. Vale dizer que o processo de eleição dos diretores das escolas tem como uma das exigências a apresentação de um projeto pelo candidato ou candidata que privilegie a relação das ações previstas com as aprendizagens dos estudantes.

à Educação Integral – mesmo na formação dos pedagogos da escola, uma formação por ano é voltada para a Educação Integral.

Os Integradores Sociais e os profissionais voluntários que atuam nessas escolas de Jornada Ampliada participam de formações intensivas que acontecem durante o mês de julho. Participam também das atividades de formação em plataforma *on line* e de um seminário que acontece no final do ano letivo, que integra todos os sujeitos da escola para a apresentação e discussão de relatos de experiência.

Ainda no que se refere a esse modelo de Jornada Ampliada, é feito destaque para uma mudança na natureza das formações oferecidas pela Seme, depois da assessoria desenvolvida pelo Cenpec. Essa mudança teria se dado na forma de articular as ações de formação com as de acompanhamento do trabalho das escolas. Afirma-se que, do acompanhamento vêm os temas que a escola identifica como necessários para serem tratados nas formações. A estrutura desse acompanhamento inclui visitas às escolas, identificação dos desafios, elaboração de propostas de trabalhos para desenvolver ao longo do ano. Também são desenvolvidos encontros regionalizados, que reúnem as equipes de diversas escolas.

Em relação às escolas de Ensino Fundamental em Tempo Integral, aponta-se que a Gerência de Ensino Fundamental da Seme acompanha as unidades de ensino, com assessorias *in loco* e regionalizadas<sup>14</sup>. É acompanhado igualmente, e de forma muito próxima, o currículo desenvolvido e a frequência mensal dos estudantes. O acompanhamento do currículo envolve a apreciação, com base nos conteúdos previstos, de quais deles foram abordados, bem como

***As ações da Seme voltadas para a Jornada Ampliada envolvem formações para os professores – que eram mensais e passaram a ser bimestrais –, com carga horária presencial e não presencial. Afirma-se que a agenda de formações é ampla e envolve todos os educadores.***

---

14. As assessorias regionalizadas são ações que reúnem as equipes de escolas de uma mesma região.

do currículo apreendido – aqui, menciona-se o cruzamento que se faz entre as informações das unidades escolares e os resultados dos alunos nas avaliações externas federais e estaduais e nas avaliações de diagnóstico – realizadas pelo município no início e no final de cada ano letivo. Informa-se, a esse respeito, que até julho a rede contava com o apoio do Instituto Qualidade do Ensino para a identificação dos conteúdos escolares que não foram apreendidos e que teriam que ser objeto de retomadas.

As ações de assessoria individualizada disponibilizadas às EMEF-TI incidem sobre aspectos pedagógicos e de gestão, junto às unidades escolares. Nelas são feitos contínuos cruzamentos de indicadores, a fim de auxiliar a escola no desenvolvimento de sua *práxis*. E sob a demanda das escolas e/ou dos professores são realizadas também observações de aulas pelas pedagogas da Seme, como apoio ao trabalho desses agentes.

## **OS PROFISSIONAIS DAS OUTRAS SECRETARIAS ENVOLVIDAS COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Dada a importância das ações de parceria estabelecidas com outras Secretarias municipais nas escolas de Jornada Ampliada, também foram entrevistados alguns sujeitos a elas ligados: da Secretaria Municipal do Meio Ambiente (Semmam), a Gerente de Educação Ambiental e uma técnica e um estagiário do curso de Licenciatura em Geografia, que atuam em um dos parques municipais que recebem alunos e professores da Rede Municipal; da Secretaria Municipal de Esportes (Semesp), o Secretário Municipal; e da Secretaria Municipal de Assistência Social (Semas), a Coordenadora do Programa Caminhando Juntos (Cajun).

Para esses sujeitos, a função da escola gira em torno da ideia de que esta instituição “é lugar para aprender a pensar, analisar e decidir”. Mas também conferem relevância ao potencial dessa instituição na proteção de crianças e jovens, especialmente quando organizada em tempos ampliados. Nesse sentido, um deles menciona: “[a escola de Educação Integral] é muito importante porque essas crianças poderiam estar nas ruas, fazendo sabe lá o quê, e esse trabalho faz com que as crianças tenham outras oportunidades”.

Outra potencialidade identificada no trabalho da escola remete ao fomento ao envolvimento dos alunos nas atividades por ela disponibilizadas: “A maior capacidade de uma escola deve ser essa capacidade de envolvimento. Não só [no sentido de] lançar a proposta, mas [de] fazer com que eles se envolvam. [Trata-se de buscar desenvolver a] criatividade nas estratégias de envolvimento”.

Instados a refletir sobre o que as crianças deveriam aprender na escola, afirmam, por exemplo, que “nenhuma das matérias poderia ser negada; as estratégias é que deveriam ser diversificadas”. Além disso, atribuem maior relevância às aprendizagens ligadas a valores tais como: “o sentimento de pertencimento. [...] cabe à escola mostrar que a ‘coisa pública’ é do coletivo, pertence a todos nós”; “o respeito, o resgate de um sentido de cuidado com o outro, com o planeta, com o seu território”; “o afeto, o valor do outro”; “o respeito aos valores de cada faixa etária, os direitos sociais, mais valor à cultura”.

Quando a pergunta remete às aprendizagens que consideram relevantes para os alunos nas atividades desenvolvidas nas parcerias, reaparece a menção ao papel da escola como motivador da participação dos alunos: “Quando a proposta vem da escola, a criança se envolve de outra forma, recebe e se comporta de forma diferente”. Destacam a oferta de atividades de caráter lúdico, em oficinas variadas e afirmam a centralidade do trabalho com “o protagonismo infanto-juvenil, o compartilhamento de vivências, a pertença e a identidade”.

Na reflexão sobre a articulação entre as atividades desenvolvidas na escola e aquelas das quais participam diretamente, afirmam que a escolha parte da escola: “Quando se planejam as atividades, é de acordo com o que o professor está trabalhando. Não se trabalha a questão do conteúdo; se dá uma introdução e se trabalha o preservar, o cuidar. A abordagem dos conteúdos é de responsabilidade da escola”. Mais uma vez, identificam seu papel na busca por atividades lúdicas, práticas, e ressaltam que o diálogo com as escolas é contínuo.

A profissional da Semas descreve mais detalhadamente essa articulação: “No início do ano, os coordenadores do Cajun e do tempo integral [o Professor de Referência] planejam as atividades. No decorrer, tem o monitoramento e a avaliação. Da escola vem o articulador – capoeira e teatro –, e, do Cajun, o facilitador (música, arte e artesanato, jogos brinquedos e brincadeiras). Funciona de terças e quintas, sem

distinção [no atendimento aos alunos] do tempo integral [da Educação Integral em Jornada Ampliada] e [às crianças e jovens] da comunidade. Além disso, nos encontros de famílias do Cajun, envolvem as famílias [dos alunos] do tempo integral. O critério de envio [dos estudantes] é da escola, sendo que o município tem seus critérios, também. O primeiro deles é a vulnerabilidade e [o atendimento às] pessoas com deficiência. Todo o trabalho com as famílias conta com a coordenadora do tempo integral [Professora de Referência]”.

Sobre as dificuldades ou os desafios que reconhecem no desenvolvimento das parcerias, destacam-se os entraves para conseguir efetuar o transporte dos alunos: “Teve uma diminuição muito grande do transporte. Se fosse mais intenso (ou efetivo), poderiam atender escolas que ficam mais distanciadas dos parques”. Também reconhecem problemas com o transporte dos técnicos às escolas: “A ida das equipes às escolas, que substituiria a ida dos alunos aos parques, obrigaria a equipe a se deslocar até as escolas, o que também não é possível, muitas vezes. A isso se soma a dificuldade para levar os materiais até os estudantes”.

Também fazem menção a situações em que “os professores fazem o projeto com a equipe dos parques e depois deixam de lado o combinado, cancelando as visitas em cima da hora”, o que provoca contratempos e prejudica o andamento dos projetos.

Outra dificuldade identificada diz respeito à “capacidade de atendimento para uma demanda muito grande. A oferta de atividades qualificadas faz a demanda crescer muito”. E, sobre esse aspecto, ainda apontam a “falta de recursos para garantir materiais, professores, horários, diante da demanda aumentada”.

## **NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE JORNADA AMPLIADA**

### **Função social da escola**

As diretoras das três escolas de Jornada Ampliada que foram entrevistadas neste estudo ressaltam a escola como a instituição social responsável pelo acesso ao conhecimento, e, inclusive, se ressentem do acúmulo de demandas que sobre ela recaem, fazendo com que



“acabe deixando um pouco de lado o [aspecto] cognitivo”.

As pedagogas, por sua vez, também reconhecem a relevância da escola na disponibilização e na mediação que ela opera, entre aquilo que os alunos sabem e o conhecimento escolar. Destacam ainda a importância do acolhimento dos alunos, “com suas necessidades cognitivas, sociais, afetivas”.

Para as Professoras de Referência da Educação Integral, trata-se de “preparar os estudantes para a vida, para além desse modelo de escola que ensina a ler, escrever, fazer dever de casa”. Tratar-se-ia de ensinar a lidar “com as situações do ser humano – conflitos de relacionamento, convívio com as diferenças”. Uma preparação “para a frente, muito além do conteúdo formal”. Também se identifica a noção, entre essas agentes, de que a escola deve ser um “estimulador do estudante para a conquista do conhecimento, da cultura”. E nessa busca, é enfatizado o que se denomina de “resgate da confiança [desse aluno], do afeto”, o que se refletiria inclusive nas aprendizagens escolares.

## **Currículo e o conhecimento escolar**

No que se refere ao currículo escolar e à forma pela qual ele se relacionaria com a consecução da função atribuída socialmente à escola, as diretoras preocupam-se em afirmar a necessidade de articulação entre o que se desenvolve na sala de aula regular e as atividades da Educação Integral – assim denominadas, nas escolas, as ações que se dão no contraturno, ou, no período ampliado da jornada escolar. Essa parece ser uma condição para que o currículo escolar se mostre coerente com a função atribuída à escola – para esses agentes, o acesso ao conhecimento.

Para as diretoras, deve ser enfatizado o ensino de “hábitos de convivência” e o respeito à diversidade. Mas também destacam a centralidade do desenvolvimento de “uma leitura de mundo, um olhar mais crítico” e o desenvolvimento do “autoconhecimento”, como condição para alcançar outras aprendizagens. Sublinham igualmente a relevância das aprendizagens relativas à leitura, à escrita, à “interpretação em todos os sentidos”.

As pedagogas ressaltam a flexibilidade que o currículo prescrito deve garantir, de modo que se possa, na abordagem do conhecimen-

to escolar, “partir da realidade do aluno”. Nesse sentido, reconhecem que a Educação Integral abre possibilidades de flexibilização do que é definido centralmente, permitindo construir articulações importantes: “a Educação Integral tem maior liberdade, embora às vezes não tenha tanto suporte quanto deveria. Mas consegue organizar situações de oficinas e visitas que dialogam com esses conhecimentos [definido nas Diretrizes Curriculares de Vitória]”.

**Muitos conhecimentos são tidos pelas Professoras de Referência como essenciais para a formação dos alunos na escola, recebendo ênfase aqueles que se ligam à leitura, à escrita e à resolução de problemas. São citados conceitos ligados a diferentes disciplinas.**

Elas apontam como principais aprendizagens a serem desenvolvidas na escola as que se relacionam ao “conhecimento numérico, das quatro operações, da leitura, com uma boa visão do ler, da interpretação de um texto”.

Para as Professoras de Referência, ao tratarem do tema currículo, o que ganha destaque é a forma de abordar o conhecimento definido nos documentos curriculares: “a questão da forma como o currículo é trabalhado que faz a diferença. O currículo está lá, está dado”. Nessa perspectiva, importa menos discutir o que se ensina do que como se ensina, característica que não se expressa nas declarações das diretoras e pedagogas, ainda que também elas se preocupem com a forma de abordagem do conhecimento escolar.

No entanto, quando focalizam os conhecimentos selecionados no currículo prescrito, essas professoras ressaltam o distanciamento dessa seleção em relação à realidade da escola e dos alunos. Afirmam que ela “está muito aquém da vivência de uma sociedade mais avançada [do ponto de vista tecnológico]”. E afirmam isso tendo em mente o interesse dos alunos, numa “escola que não avança na medida que o mundo avançou, que está sempre atrasada”.

Muitos conhecimentos são tidos pelas Professoras de Referência como essenciais para a formação dos alunos na escola, recebendo ênfase aqueles que se ligam à leitura, à escrita e à resolução de problemas. São citados conceitos ligados às diferentes disciplinas escolares: História, Ciências, Artes, Física, Educação Física, Língua Estrangeira Mo-

derna; e procedimentos e valores, tais como a observação, a curiosidade, a sensibilidade etc. Para essas agentes, ao tratarem do que deve ser ensinado nas escolas, também há destaque para a forma de abordagem do conhecimento – na busca pela contextualização e pela produção de sínteses e na valorização de outras formas de conduzir a aula: “[seria necessário] sair da sala de aula, botando o pé no chão, saindo para uma coisa mais prática. Aproveitar as situações do dia a dia”.

## Potencial da Educação Integral

Para as diretoras, a Educação Integral pode contribuir para que se concretize a função da escola, pois permite ampliar o acesso ao conhecimento e para fomentar o desenvolvimento dos alunos. Além disso, também se destaca “o carinho que os alunos têm no integral – muitos não têm em casa. Para alguns alunos é essencial, é a única coisa que eles têm”.

Uma das diretoras afirma que as mostras de trabalhos dos alunos “do integral” contribuem muito “para abrir os olhos dos outros profissionais [...], mostrando a seriedade do trabalho desenvolvido e melhorando as expectativas dos professores de sala sobre seus alunos”.

Para as pedagogas, a Educação Integral ganha força na busca pela integração com o trabalho que se desenvolve na sala de aula regular, e, nesse sentido, enfatizam o papel do Professor de Referência e dos Integradores sociais como os agentes que tecem essas articulações: “eles estão sempre inseridos em todas as atividades da escola. Participam de todas as instâncias de discussão na escola sobre os alunos. [...] Tudo é muito entrelaçado, para ajudar no sucesso lá na sala de aula”. Uma das pedagogas ressalta que a Professora de Referência e os Integradores Sociais acabam trazendo mais informações sobre esses alunos [“integralizados”] para os professores do turno. Contribuem muito para o processo educativo”.

As Professoras de Referência ressaltam um aspecto bastante interessante que consideram representar um potencial da Educação Integral: “o integral tem duas coisas que ele mostra: a desconfiança que temos da capacidade dos nossos alunos. Desmerecemos, e eles mostram do que são capazes. E, ao mostrar essa capacidade, geram um novo olhar para o conteúdo que se quer mostrar, se se souber

trabalhar a partir do que eles trazem. Eles nos surpreendem e quando os professores da sala [regular] veem, ficam muito bem impressionados. E isso muda a relação entre esses sujeitos”. Na base dessa mudança, está o fator tempo: “o aumento do tempo na escola proporciona aumentar o tempo de convivência. Na sala de aula regular não dá tempo de perceber isso, por conta do excesso de conteúdos a ensinar. Com a ampliação do tempo a gente percebe que atrás do aluno tem uma pessoa, com seus sentimentos, potencialidades, expectativas”. Segundo uma das Professoras de Referência, “o integral dá visibilidade para os alunos”.

## Organização do trabalho escolar

Uma das diretoras menciona as seguintes características assumidas na organização do trabalho na escola com Jornada Ampliada: o aluno cursa as aulas regulares num período e, no outro, desenvolve as atividades “do integral”; o atendimento desses alunos se dá de segunda-feira a quinta-feira, ficando as sextas-feiras destinadas ao planejamento. Uma dessas agentes menciona que “as famílias preenchem uma ficha de intenção de matrícula na Educação Integral. Faz-se uma pontuação para inserir [uma criança] no programa. O critério maior é a vulnerabilidade social”. Sobre isso, outra diretora ressalta: “vulnerabilidade social é o foco definido pela Seme. As famílias não entendem bem esse processo, acham que é a escola é que define essa escolha”.

Uma das pedagogas indica que, em sua escola, “quatro dias da semana tem atendimento aos alunos. Entram até 7:30h, têm desjejum, vão para a sala específica [da Educação Integral]. Dois dias da semana têm música, teatro, reforço escolar. Contam com quatro monitores do Mais Educação. E tem os projetos da escola: ginástica rítmica, laboratório de informática e biblioteca. Às 11:30h almoçam e vão para o horário do turno. Uma vez por semana, [...] tem o planejamento. [Noutro dia], acontecem os passeios e atividades esportivas. Para o [uso do] ônibus, fazem parceria com outra escola”.

Na perspectiva de uma Professora de Referência, “a escola tem parceria muito forte com a unidade de saúde e com a Semmam. Tem parceria com uma ONG [Instituto Escola de Vida], também, para cus-

tear projetos de meio ambiente”. Outra, aponta que no dia de planejamento, realizam essa atividade e a avaliação da semana anterior – neste momento, e em outros, se necessário, estabelece contato com as professoras da sala de aula regular e/ou com a pedagoga. Em três dias da semana, desenvolvem oficinas de auxílio com os deveres de casa e de letramento/matemática básicos. Em dois dias, as crianças fazem ginástica rítmica, teatro e música. Num dos dias, além dos deveres de casa, brincam na quadra da comunidade e no outro, vão a um clube próximo, praticar atividades físicas. Esta Professora de Referência afirma, ainda, que participa de reuniões e que “consegue interagir muito com todos”. Como prova disso, menciona sua participação nas avaliações trimestrais, juntamente com a integradora social.

## **Dificuldades e desafios no desenvolvimento da Educação Integral**

No que tange à percepção dos agentes da escola acerca das dificuldades ou dos desafios no desenvolvimento do trabalho nessa escola de Jornada Ampliada, é muito clara a ênfase na insuficiência de recursos humanos e materiais, bem como na inadequação dos espaços escolares destinados ao desenvolvimento da Educação Integral. Diretoras, pedagogas e Professoras de Referência fazem menção a esses e a outros aspectos, como se pode identificar a seguir.

As diretoras apontam que somente um Professor de Referência e um integrador social em cada período – manhã e tarde – não é suficiente para a quantidade de trabalho que essa modalidade de organização do trabalho escolar exige. Também ressaltam o papel do gestor, “na busca por exercer resistência e lutar por parcerias e articulações para além dos muros da escola, captar recursos”. Ainda no que se refere aos recursos humanos, indicam que o Integrador Social é mal remunerado, tendo em vista a sua importância no trabalho escolar.

Em relação aos espaços físicos e aos recursos materiais, as diretoras identificam a redução dos recursos financeiros, que teria resultado na falta de materiais e na dificuldade de acesso ao transporte. Também mencionam o fechamento de alguns equipamentos pela prefeitura, o que reduz as opções de saídas com os alunos. Em relação a essas saídas, uma diretora destaca os riscos à segurança das

crianças e, também, os casos de alunos cujos pais não permitem que participem das saídas, por conta da necessidade de trabalharem fora e/ou dentro de suas casas.

As pedagogas, também se referindo recursos humanos, indicam que o integrador social “precisaria ser uma pessoa com experiência e formação em Educação, ou, deveriam contar com pessoas com essa formação apoiando o seu trabalho”. Afirmam igualmente a necessidade de valorização do profissional da Educação Integral – principalmente do

ponto de vista financeiro. Ressaltam, ainda, os problemas com o espaço físico – “impossível desenvolver qualquer trabalho sem um bom espaço físico” – e com o transporte dos alunos, “algo que dificulta muito”.

As Professoras de Referência reafirmam os mesmos aspectos apontados anteriormente – em especial os que se referem ao espaço e aos recursos materiais e humanos – e acrescentam ainda outras questões que em sua perspectiva representam desafios para as experiências de Educação Integral. Um deles é a existência de conflitos com os professores das salas de aula regulares, que acabam por inviabilizar oportunidades para os alunos “do integral”. Nesse sentido, uma professora ressalta que “se terminar [o integral] será um alívio para a escola, mesmo para a gestão”. Para comprovar sua ideia, destaca que em breve acontecerá a eleição para a escolha do diretor da escola e que só um candidato mencionou a Educação Integral em sua plataforma.

A mesma professora indica que os professores das salas regulares têm expectativas de que as dificuldades de aprendizagem dos “conteúdos tradicionais” pelos alunos “do integral” serão resolvidas com o trabalho desenvolvido no contraturno. Mas pondera que “as mesmas dificuldades e resistências [que esses alunos apresentam na sala de aula] estarão no contraturno. Não há solução milagrosa”.

Outra Professora de Referência identifica o que considera uma fragmentação no modelo das parcerias da Seme com as outras Secretarias – afirma, nesse sentido, que “não está mais da forma como era”.

***As diretoras de três escolas de Ensino Fundamental em Tempo Integral da Rede Municipal de Vitória, ao serem questionadas acerca da função social da escola, ressaltam o preparo para a vida, “de forma geral, socialmente, profissionalmente e afetivamente”.***

Lamenta também a falta de apoio e de recursos humanos e, ainda que não negue o acompanhamento desenvolvido pela Seme, considera que “não existe o suporte devido. É cansativo, desanimador”. E salienta que “passou da hora” de se abrir concursos para contratação de pessoal para trabalhar na Educação Integral, referindo-se centralmente à importância do trabalho dos integradores sociais: “tem excelentes integradores sociais, a maioria com formação superior. O salário é baixo e eles fazem um trabalho muito bom. São os maiores parceiros”.

## **NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM TEMPO INTEGRAL**

### **Função social da escola**

As diretoras das três escolas de Ensino Fundamental em Tempo Integral (EMEFTI) da Rede Municipal de Vitória, ao serem questionadas acerca da função social da escola, ressaltam o preparo para a vida, “de forma geral, socialmente, profissionalmente, afetivamente”, em sintonia com os princípios afirmados no Documento Referência da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral (VITÓRIA, 2016), em especial o Protagonismo. Assim, uma delas destaca: “a função específica é a vivência do Protagonismo em todos os aspectos da escola: administrativo, pedagógico, formação pessoal etc. A escola contribui muito para isto, ajudando a se projetarem no futuro”. Outra diretora entende também que a escola tem a função de “possibilitar a qualquer criança ter as mesmas oportunidades: sociais, econômicas, culturais etc.”.

Já as pedagogas, atribuem à escola o papel de conferir meios para acessar um conjunto de conhecimentos considerados relevantes, como as declarações a seguir permitem identificar: “trazer os alunos para o conhecimento. Ela [a escola] oferece isso, conhecimento, interação”; “a socialização do saber, a perpetuação da cultura”. Mas elas também mencionam o papel dessa instituição no planejamento do futuro de crianças e jovens. Uma delas afirma, por exemplo, que na escola em que atua “trabalham na perspectiva do Projeto de Vida, dos seus sonhos [dos alunos], das suas expectativas quanto ao futuro”.

Os professores entrevistados mencionam, a esse respeito, sua preocupação com as escolhas que seus alunos farão, em seu proces-

so de formação como cidadãos. Um deles afirma que “a escola é um caminho de formação para o cidadão consciente, crítico, e que sabe se posicionar no seu dia a dia. Que sabe interpretar e diferenciar o que é bom e o que é ruim”. Nesse mesmo sentido, outra professora aponta que “a educação tem que ser um campo norteador. Tem que ser o norte para [os alunos], na situação tão complicada, eles têm que se apegar na escola”.

## **Currículo e o conhecimento escolar**

Sobre o currículo escolar, as diretoras valorizam a possibilidade que o currículo das escolas em tempo integral representa para o desenvolvimento de um trabalho escolar diferenciado, no que se refere aos conteúdos e aos métodos de ensino. Assim, uma delas aponta que “na escola de tempo integral é possível vivenciar essas outras experiências [relacionadas à Parte Diversificada do currículo] e trabalhar de forma diversificada, pensando nos vários lados do aluno”. Outra diretora, preocupa-se com garantia do acesso ao conhecimento escolar por todos os alunos: “não posso extrair do currículo escolar o conhecimento porque a criança é de uma escola pública, ou é de baixa renda. Não posso excluir qualquer tipo de conhecimento por conta da origem social das crianças”. Outra, importa-se em sublinhar a participação dos estudantes na construção do currículo escolar: “o currículo da escola é bem vivo, porque os estudantes participam de toda essa construção. [...] ele [o aluno] é ouvido e tudo isso remete a um enriquecimento do currículo. Não são só as disciplinas, [o currículo] dá oportunidade [para o desenvolvimento] de outras práticas, que ajudam [na formação dos alunos]”.

Questionados sobre o que devem aprender os alunos na escola, as diretoras referem-se ao conteúdo ligado às disciplinas escolares, mas também às habilidades sócio-afetivas e ao prazer de estudar: “ler, escrever, conhecimento básico da matemática, das ciências naturais”; “não pode sair sócio-afetivamente preparado, mas sem conteúdo”; “eles têm que sair com prazer de estudar, de estar na escola, de saber que tudo aquilo será levado para a vida toda”.

Uma das pedagogas volta a destacar a necessária relação entre o currículo escolar e o sonho dos alunos, que estariam expressos em seus projetos de vida. Assim, afirma seu anseio de que “[o aluno] con-



siga pensar que tem que estudar os componentes curriculares para que aquilo lhe dê base para chegar nas expectativas dele, cada vez mais perto do [seu] sonho”. Outra pedagoga enfatiza a necessidade de se ter estabelecido um recorte da cultura, expresso num currículo comum: “mesmo que cada indivíduo apreenda o conhecimento de uma forma, precisa haver um ponto de partida, o que está definido para ser aprendido tem que ser o mesmo”.

Quanto ao que deve ser aprendido na escola, as pedagogas listam uma série de aprendizagens ligadas às disciplinas escolares, concordando no que se refere à leitura e à escrita, mas detalhando outros temas, conceitos, procedimentos e valores próprios de outros campos do saber. Também destacam as aprendizagens envolvidas na relação com as outras pessoas, tais como o diálogo, o respeito à diversidade e a capacidade de se colocar no lugar do outro. E, para uma delas, deve ser objeto de estudo, também, “a cultura popular, principalmente do bairro em que a pessoa está inserida”.

Para um dos professores, o currículo da EMEFTI distingue-se positivamente do que se desenvolve nas demais escolas, especialmente por conta das disciplinas “Protagonismo e Projetos de Vida, [que] trabalham conteúdos que não são objeto de estudo das disciplinas comuns”. De forma semelhante, outra professora valoriza este currículo porque “se aproxima das coisas diárias, consegue se aproximar do aluno, [somando-se aos] conteúdos tradicionais das disciplinas”. Um terceiro professor reafirma uma preocupação mencionada anteriormente, com as escolhas que os alunos farão em suas vidas. Tratando dos componentes curriculares como “matérias normais”, valoriza as “matérias da Parte Diversificada”, afirmando que elas “são uma extensão da base nacional comum e estão voltadas para as escolhas que [os alunos] vão fazer. [Essas matérias oferecem] oportunidades de conhecer outros espaços estando dentro da própria escola. [Os alunos] podem praticar atividades que se aproximam das suas escolhas profissionais”.

Quando os professores detalham o que consideram que deva ser aprendido na escola, fazem menções aos conteúdos das disciplinas escolares, como recursos para que os alunos possam efetuar uma “leitura de conteúdo do mundo”. Uma delas refere-se, também, às habilidades sócio-emocionais. Para um professor, “a base de tudo na sociedade é o que é trabalhado no Projeto de Vida. [...] Precisam se entender como seres, para conviver e, por fim, poderem aprender”.

## Potencial da Educação Integral

Para as diretoras, o potencial da Educação Integral está ligado às possibilidades que o aumento da jornada na escola abre para o novo, seja no conteúdo, seja na forma adotada para a sua abordagem. Detalhando esse “novo”, elas destacam: a “Orientação de Estudos”, atividade que envolve o nivelamento – “que se chamaria de reforço, nas outras escolas” –, e que “busca aquilo que ficou para trás, para poder continuar desenvolvendo o que é [próprio] do ano ou série; o enriquecimento do currículo pelo desenvolvimento da Parte Diversificada; e a “oportunidade de vivenciar outras práticas que não acontecem nas escolas regulares, [tais como] os clubes [onde o sujeito contribui com as ideias que tem] e as Disciplinas Eletivas, onde os alunos buscam caminhos para resolver suas dificuldades nas disciplinas.

Além da potencial ampliação do currículo no que tange à sua base comum, as pedagogas ressaltam a centralidade assumida pelas questões da convivência no interior da escola. Assim, uma delas afirma que há “todo um envolvimento e isto só é possível por conta do tempo ampliado”.

Os professores também enfatizam o fato de que “o tempo permite incluir outras coisas para além das obrigatórias” e, mesmo, que “o tempo de aulas é ampliado [referindo-se especificamente à Língua Portuguesa e Matemática], o que permite que falem de coisas variadas e de formas diferentes”. Também identificam como positivo o possível aprofundamento do convívio entre os agentes da escola: “um convívio maior com o outro traz maiores possibilidades para a aprendizagem”.

## Organização do trabalho escolar

Sobre as formas de organização do trabalho nas EMEFTI, as diretoras falam das especificidades de cada escola, mas referem-se a aspectos que são gerais, também. Mencionam que “Base Nacional Comum e Parte Diversificada são misturadas ao longo do dia [não havendo a ideia de turno e contraturno]”; que há “[as Disciplinas] Eletivas, que são propostas pelo professor – depois da avaliação diagnóstica –, de acordo com aquilo que os alunos se interessam ou sabem e que, por meio do que sabem e de forma bem lúdica e prática, trabalham os conteúdos da Base Nacio-

nal Comum”; os “Clubes de Protagonismo”, que têm um professor como mediador, mas que são conduzidos pelos alunos, tendo centralidade o interesse “dos meninos”; a “Tutoria”, que consiste num acompanhamento mais próximo de um grupo de estudantes por um professor.

Também as Pedagogas afirmam que não há valorização diferenciada dos conteúdos da base comum e da Parte Diversificada na organização do currículo escolar. Uma delas detalha essa organização indicando que são oferecidas oito aulas por dia, almoço, acolhimento e dois recreios.

Na visão dos professores, também não há distinção entre conteúdos da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada na organização do currículo. Um deles destaca, inclusive, que “a escola divide o currículo em base comum e Parte Diversificada. Isto é claro para os professores, mas não para os alunos, intencionalmente”. E enfatiza que isso é acertado, uma vez que “equilibra um pouco o peso conferido às diferentes disciplinas, sem diminuir a Parte Diversificada, evitando que os estudantes considerem o contraturno como lazer”. Outro, segue na mesma direção: “os alunos vinham com a ideia de manhã–estudo e tarde–brincar. Ao longo do dia esse equilíbrio é buscado, entre atividades que exigem concentração e outras que garantem relaxamento”.

## **Dificuldades e desafios no desenvolvimento da Educação Integral**

Tratando das dificuldades ou dos desafios ligados ao desenvolvimento do trabalho nas EMEFTI, as diretoras apontam uma série de aspectos. Dentre eles, há unanimidade no que se refere aos espaços escolares – que precisariam de adequações – e aos recursos humanos – e, quanto a este, a remuneração dos profissionais e a sobrecarga de trabalho a que estão submetidos neste modelo de escola. Encontram-se igualmente menções às dificuldades envolvidas na realização de saídas com os alunos. Identificam-se nas declarações das diretoras, afirmações tais como: “a sobrecarga de trabalho é um problema. São 40 horas com os alunos, mais quatro horas de formação [por semana]. Para um professor que trabalha com a sua disciplina, Eletivas, Clube, é muita demanda”.

A sobrecarga também é reconhecida quando analisam o trabalho dos diretores: “toda a estrutura da escola passa pelo diretor.

Além das funções normais, há todo um conjunto de demandas”. Uma das diretoras, ao tratar do que considera ser a sobrecarga de trabalho dos diretores, indica que as “pedagogas e os coordenadores não cobrem o que um Diretor Administrativo poderia fazer [e não contam com esse profissional]”.

Quanto à remuneração, uma das diretoras aponta que “[os profissionais da escola] não recebem por esse trabalho diferenciado. Acaba não valendo a pena, muitos saem pelo desgaste físico, emocional e financeiro. Quem fica é porque acredita”. Outra diretora concorda com a insuficiência da remuneração, destacando que “não se ajustou a remuneração à dimensão do trabalho, não têm o reconhecimento em termos de remuneração”. Também se encontra a menção feita por uma das diretoras ao que denomina de “não adequação do profissional”, que, por vezes, “não se identifica com aquele trabalho diferenciado. Não se identifica com a Pedagogia da Presença, que ele se recusa a exercer em todos os momentos”.

Outro aspecto ressaltado pelas diretoras é o envolvimento das famílias. Uma das delas se refere, por exemplo, à “questão da não aceitação de algumas famílias. [...] não houve muito trabalho de convencimento da comunidade. [O ideal seria estarem] no tempo integral por opção, mas [estão] por obrigação”. Também é reconhecido que nem todos os alunos conseguem se adaptar a uma jornada de nove horas diárias.

Os problemas de inadequação do espaço físico e de falta de recursos humanos são apontados pelas pedagogas. Uma delas – em consonância com resultados de pesquisas da Parte 1 – reclama da falta de preparo da escola para a implantação de um projeto dessa natureza: “antes de montar a escola, não poderia mudar para [o modelo do Tempo] Integral”. Outro grande problema identificado é a rotatividade de professores. Uma delas fornece as seguintes informações a esse respeito: “Do final de julho até agora já passaram 14 professores [pela escola]. Não tem gente para acompanhar o trabalho da escola nas 44 horas exigidas”. Diante disso, “tem professores que ficam na escola de forma ‘picada’, o que vai contra todo o projeto”. E outro aspecto problemático é o aumento da demanda burocrática de trabalho para as pedagogas, que se sobrepõe às muitas demandas pedagógicas que têm. Nas palavras de uma delas: “O tempo está estendido, mas o volume de trabalho triplicou”. Outra, aponta que na escola de tempo integral

“aflora muita coisa que em turno parcial não afluaria. A relação com o próprio corpo, o namoro, tudo é desafiador”.

Os professores, de uma maneira geral, dão muitos detalhes em relação ao que consideram ser as dificuldades desse modelo de escola. Também salientam a falta de recursos materiais e humanos – “a ideia é fazer mais coisas, só que com menos: vamos ampliar o tempo, mas com o mesmo dinheiro”; “o confinamento dentro da escola é outro problema. São muitas horas dentro da escola, com poucos espaços abertos”; para os estudantes, principalmente para os pequenos, é muito desgastante. Eles pedem para dormir, mas não tem estrutura para isto”. Assim como foi apontado por uma pedagoga, preocupam-se com os efeitos da contratação de professores que não cumprem as 44 horas na escola, como se pode perceber a seguir: “a entrada de professores em condição diferenciada, que não cumprem as 44 horas, quebra o projeto em sua base. São professores que sequer entendem o que serão as [Disciplinas] Eletivas, mas terão que oferecê-las. [...] A Tutoria é o mais grave. Os estudantes escolhem, depois de algum tempo que o ano [letivo] se iniciou. Quando acontece a rotatividade, esses meninos são desamparados, quebra-se o vínculo”.

São várias as indicações dos professores, também, acerca da sobrecarga de trabalho. Uma delas, considera que são muitas as atribuições como professora e que “não foi preparada para dar aula de Orientação de Estudos, Projetos de Vida. A formação foi curta. A parte burocrática é grande e desenvolver tudo no tempo é complicado”. Acrescenta, ainda, que “com 44 horas<sup>15</sup> [semanais], se cansa muito mais aqui, pela movimentação diária”.

***Outro aspecto problemático é o aumento da demanda burocrática de trabalho para as pedagogas, que se sobrepõe às muitas demandas pedagógicas que têm. Nas palavras de uma delas: “O tempo está estendido, mas o volume de trabalho triplicou”.***

---

15. De acordo com a Seme, os professores com jornadas semanais de 44 h e 50 h, que atuam nas escolas de tempo integral, têm a garantia de que 40% da jornada se destinará às atividades desenvolvidas na unidade escolar, para planejamento (individual e coletivo), avaliação e desenvolvimento profissional.

Uma das Professoras considera que o aluno precisa se identificar com esse modelo de escola e suas exigências. Assim, ela ressalta que “alguns não conseguem. Para os que persistem, há um movimento de maior estudo e aumento das possibilidades de chegar em melhores resultados”.

## **ALUNOS E SUAS EXPERIÊNCIAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM VITÓRIA**

As declarações dos alunos serão apresentadas de acordo com o segmento da escolarização na qual se encontram – Ensino Fundamental I ou II. Conforme necessário, serão feitas indicações de distinções entre os apontamentos dos alunos das escolas de Jornada Ampliada e as EMEFTI.

### **Por que ir à escola**

Entre os alunos e as alunas do Ensino Fundamental I – matriculados em ambos os modelos de escola – são bastante recorrentes as respostas sobre os motivos pelos quais vão à escola: “Para aprender as coisas que não sabem e descobrir um mundo melhor”. Entre os alunos das EMEFTI, surge com força a questão do Planejamento de Vida e do Protagonismo: “Para aprender, ter um futuro bom, na faculdade, trabalhar o projeto de vida”; “Ajuda o nosso futuro. É o projeto de vida, para ajudar mais. Todo serviço precisa de um estudo”.

Os do Fundamental II de ambos os modelos de escola também dizem que vão à escola basicamente para aprender mais e buscar garantir um futuro melhor. Um aluno ressalta: “Tem alunos que vêm para ser alguém no futuro e tem quem vem só para atrapalhar ou para comer”. Encontra-se, também, uma indicação clara da falta de escolha em relação a estar na escola: “É uma obrigação, [venho para] cumprir uma regra. Tem quem gosta de vir, mas não é uma escolha. [Mas] sem vir, não tem aprendizado nenhum. E no tempo integral tem muito mais [aprendizado]”.

Também mencionam aspectos ligados à convivência com os outros como elemento gerador de aprendizagens: “Fazer novos amigos,

conviver mais com as pessoas, saber conviver, saber ser”.

Sobre o futuro, relacionado à escolarização, os jovens apontam algumas metas: “Ser alguém na vida, ganhar dinheiro próprio, saber a matéria para alguma prova [menciona o ENEM], para conseguir ganhar melhor. A escola prepara para a vida. Toma um soco na cara quem não estiver preparado”.

## O que aprendem na escola

Questionados sobre o que aprendem na escola, os alunos de todas as escolas visitadas fazem uma série de destaques de conhecimentos ligados às disciplinas escolares, tais como o que segue: “aprendo a ler, escrever, alfabeto, as sílabas, produção de texto”; “A Matemática faz parte da nossa vida, cálculos que se faz, tudo se faz com cálculos. Ciências aprende sobre o mundo, corpo humano, sustentabilidade. Artes, História, pré-História. Na Educação Física, esportes, saúde, fazem pesquisa. Na Geografia, sobre as cidades, os mapas, o mundo, a globalização. Em Inglês, família, objetos, números, cores etc.”.

Os alunos e alunas das escolas de Jornada Ampliada também mencionam as aprendizagens ligadas à convivência com os outros, tais como “aprender a não criticar quando os outros não sabem alguma coisa”.

Esses mesmos alunos e alunas destacam em separado as aprendizagens que desenvolvem “no integral”: “aprendo Português, Matemática [dá o exemplo do jogo Bingo da Matemática, de que gosta] e muito [sobre] Artes”; “Português, Matemática e a pintar. Faço o dever de sala no integral. Fazemos passeios, vamos ao cinema, Pedra da Cebola, pracinha, escola de ciências”; “aprendo muitas coisas, reforço, teatro. [Diz que no teatro se] ensina a conviver com as pessoas, a desenvolver, a descobrir novas coisas, a se abrir para as pessoas, a respeitar as pessoas. [No teatro] você pode ser tudo o que você quiser, usar a imaginação”; “no reforço, [a professora] pega a matéria para estudar, prepara”; “música, notas musicais, flauta, violão [afirma que a música é igual a um sentimento]”; “toda quinta vão para a quadra, e sexta para o Clube, praticam esportes”.

Acredita-se que os alunos das EMEFTI, uma vez que não percebem a separação clara entre as atividades do turno e do contraturno em suas escolas, ao serem instados a indicarem as aprendizagens que





sica, tabela periódica, respiração, sistema respiratório, experiências de química, vulcão. Em Artes, poemas, teatro, simulacro, disco de Newton, cubismo. Em Inglês: verbo to be, cognatos, estrangeirismo”.

Os alunos das escolas de Jornada Ampliada referem-se também ao que reconhecem como sendo aprendizagens ligadas “ao integral”: “No integral tem ajuda para melhorar a nota, tem um tempo a mais, um passatempo a mais no dia. É tipo uma segunda escola, que você pode aprimorar, estudar, reforçar o conhecimento. A prioridade é para quem tem dever de casa”; “Mas não é só estudo: tem uma folguinha, deixam descansar um pouco”; “No teatro, aprendo a me soltar, a ser menos tímida, a falar alto. No Cajun, esporte, música, teatro, artes visuais e digitais, capoeira e circo. Antes tinha sustentabilidade, reciclagem, disposição correta do lixo. Às quartas, de quinze em quinze dias, tem saída pedagógica: parques, museus etc. Quem passa no final do ano vai para a fazenda. Tem Orientação de Estudos, no integral”.

Entre os alunos do Ensino Fundamental II das EMEFTI, assim como aconteceu com os do Ensino Fundamental I, apesar do amplo reconhecimento dos conhecimentos das disciplinas escolares tidas como “tradicionais” – Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Ciências, Artes etc. – houve ênfase nas indicações das aprendizagens ligadas aos Quatro Pilares da Educação, ao Protagonismo e ao Projeto de Vida. As declarações a seguir servem de exemplos desse tipo de apontamento: “Além das disciplinas comuns, eles [os professores] fazem uma preparação para o futuro [refere-se aos Projetos de Vida e ao Protagonismo]. [Há também os] quatro pilares. Outras aulas são as de Educação Científica e Tecnológica, Orientação de Estudos, clubes [cita os de Música, Futebol, Dança, Gastronomia, Rádio, Cinema, Teatro e Desenho/grafite]”; “[aprendo] a conviver, a ser [retoma os quatro pilares – ser, fazer, conviver e conhecer], a não fazer coisas erradas. Se não fosse a escola não estaria aqui agora, é tipo uma família, é uma escada para ser alguém no futuro; “Aprendo a acolher as pessoas, entender, respeitar, [pensar no] projeto de vida. Os professores não ensinam só as matérias, mas valores”; “Em Projetos de Vida, planejo minhas metas, recebo dicas, ajuda para refletir”; “[Os professores de Protagonismo e Planejamento de Vida] ensinam a pensar no futuro, no que vou querer ser e no que vou fazer para chegar no sonho. Estabelecem metas de curto, médio e longo prazo”.

## Do que mais gostam e do que não gostam na escola

Os alunos de ambos os modelos de escolas coincidem em alguns aspectos dos quais dizem não gostar, em especial do mau comportamento de alguns colegas – “não gosto quando as pessoas ficam xingando ou falando besteira”; “brigas, falta de educação xingamento bullying, empurrões, brigas, comportamento na aula”; “muito bullying, não há necessidade de xingar, porque se fosse com a pessoa ela não gostaria; os maiores se acham superiores”; “o problema não é a escola, as matérias estão sendo boas, o problema são as pessoas que estão dentro dela, que não ouvem o que se fala”.

Entre os alunos das EMEFTI há menções à alimentação oferecida nas escolas – “não gosto, às vezes, da merenda”; “o lanche, todo mundo reclama, tudo sem sal algum e a comida é muito repetitiva. A gente sabe que a verba está pouca, mas poderia ser melhor”. Também parecem faltar espaços mais aconchegantes, para momentos de relaxamento, diante da longa jornada escolar: “no almoço gostaria de poder dormir, descansar”; “gostaria que desse para tomar banho na escola”.

Salientando os aspectos que apreciam em suas escolas, os alunos ressaltam a qualidade das aulas e a relação com os professores: “gosto dos professores, porque têm um jeito muito bom de ensinar. Têm carinho pelos alunos”.

Entre os alunos das escolas de Jornada Ampliada, uma aluna afirma que gosta “de ver a escola limpa, ver todo mundo feliz, ver pessoas estudando, da escola estar em bom estado para estudarem, [de terem] alimento, refeitório, salas. Gosto do amor e do carinho e quero que esta escola nunca acabe”.

Os alunos das EMEFTI fazem os seguintes destaques positivos: “aulas de [Disciplinas] Eletivas, Clube, Educação Física, Informática, Oficina, Tutoria, Aulas de matemática, Aulas de nivelamento, os amigos da sala”; “a escola é maravilhosa, [principalmente as] Tutorias. Os professores daqui são amigos, ajudam em qualquer problema, é acolhedora a escola”.

Quando tratam dos pontos que não gostam nas suas escolas, também os alunos do Ensino Fundamental II se referem aos espaços e à estrutura material – “é uma escola pública de dez anos, que está bem acabadinha. Ela tem um espaço bom mas já aconteceu muito acidente,

tipo o ventilador cair”; “se passar por uma reforma, vai poder atender mais crianças”; “gostava das aulas de Hip Hop, Ginástica Rítmica etc., que acabaram por falta de dinheiro”; “gostaria de [fazer] mais saídas, de acordo com o que a gente merece”; “coisas quebradas na quadra e alagamento, quando chove”; “tem que melhorar os livros, não tem tudo o que gostam”; “os espaços às vezes não são suficientes. Neste ano, foram menos passeios em relação ao ano passado. Havia transporte da prefeitura, mas não existe mais”. E em relação à falta de espaços e ao escasseamento dos ônibus para as saídas, encontra-se a seguinte menção: “não gosto de fazer deveres de casa o dia inteiro, ficar preso o dia todo na sala de aula”. Entre os alunos da EMEFTI identifica-se que o período de tempo que passam na escola pode ser excessivo: “é muito tempo, é cansativo. Talvez [pudessem] entrar mais tarde, às 8h”. Também há críticas à alimentação oferecida, considerada de má qualidade e pouco variada.

Encontram-se poucas referências a características dos professores das quais os alunos não gostam, tais como: “tem professor que fala muito”; “os professores poderiam tornar as aulas mais dinâmicas”. Por outro lado, quando indicam o que gostam, a ênfase é no trabalho dos professores e das diretoras: “gosto da convivência do professor com o aluno. Em outras escolas o professor entra na sala passa a matéria e vai embora”; “professores muito dedicados, passam deveres legais, atrativos”; “de todos os professores, mas tem uns alunos que não dão valor ao que têm, só quando perdem”; “a professora, a alegria dela, faz as pessoas gostarem da matéria. Ela gosta de explicar, de ensinar, é contagiante”; “a diretora mudou tudo no ano passado, melhorou muito. Ela fala muito com os alunos, se comunica. Toda semana têm reunião com a diretora no Conselho de Líderes”.

Entre os alunos das escolas de Jornada Ampliada há o destaque positivo em relação à oportunidade que identificam “de se darem bem”, por conta da existência de muitas “chances de conseguir ponto [de obterem notas adicionais que podem melhorar as médias esco-

***Entre os alunos das escolas de Jornada Ampliada há o destaque positivo em relação à oportunidade que identificam “de se darem bem”, por conta da existência de muitas “chances de conseguir ponto”, notas adicionais que melhoram as médias escolares.***

lares]”. Também ressaltam que gostam muito “do integral” principalmente porque têm várias matérias e os professores perguntam sobre o que estão aprendendo no turno. E dizem gostar particularmente dos “passeios”.

Já entre os que estão nas EMEFTI, o destaque positivo fica com as Disciplinas Eletivas, os Clubes, as aulas práticas e os trabalhos desenvolvidos fora da escola. Também destacam o Acolhimento, momento de início do dia do qual afirmam participar muito, apresentando os trabalhos que desenvolvem para o coletivo da escola. Há declarações que permitem reconhecer que alguns se consideram privilegiados por estarem nessas escolas, porque se sentem acolhidos. Um aluno aponta que diante desse acolhimento tem “vontade de honrar o investimento feito nele, o afeto, os ensinamentos”. Outro, sublinha que “muitas pessoas querem entrar nesta escola e não conseguem e os que conseguem não aproveitam”.

Outro aspecto muito elogiado nas EMEFTI é a Tutoria: “os tutores são os melhores amigos, aconselham e quando necessário chamam em particular, não chamam a atenção na frente de todos, ajudam a encontrar saídas”. E, por isso mesmo, ressentem-se diante de situações que entendam como ameaças a essa atividade: “a tutoria é boa, mas tinha mais encontros antes”; “com a troca de professores há troca de tutores e os alunos não podem mudar”. Outra crítica que os alunos das EMEFTI fazem é à rotatividade de professores, aspecto igualmente identificado por diretoras, pedagogas e professores. Essa rotatividade, segundo os alunos, faz com que professores que não têm formação específica para uma dada disciplina tenham que assumir suas aulas, como dizem acontecer especialmente com a disciplina de Arte.

## 2.2 A experiência da Educação Integral na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

Na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, a Educação Integral abrange todas as 173 escolas de Ensino Fundamental, com o atendimento de aproximadamente 65.000 alunos, de um total de 114.174 alunos de acordo com o Censo Escolar de 2016. No ano da pesquisa (2017), essas unidades ficavam sob a responsabilidade da Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (GDEC), uma das 14 Gerências da estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação (Smed), com vários Núcleos para a operacionalização dessa política, incluindo a interface com outras Secretarias e parcerias. Segundo informações obtidas na Smed há um atendimento da Educação Integral em cada escola na mesma proporção que aquele verificado para a rede como um todo, ou seja, cerca de 50% dos alunos de cada escola participam das atividades de Educação Integral na Jornada Ampliada, com algumas variações em função das peculiaridades de cada uma.

Conforme consta em documentos mais recentes, a Educação Integral é organizada mediante três programas principais: Programa Escola Integrada (PEI), Programa Escola Aberta (PEA) e o Programa Escola nas Férias (PEF). No documento *Educação Integral: diretrizes político-pedagógica e operacionais* (BELO HORIZONTE, 2015, p. 12-13), encontra-se que,

*Inspirada nas ideias e práticas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, a Educação Integral pode ser entendida sob três perspectivas: como formação integral dos sujeitos; articulação de saberes, a partir de projetos integradores; e ampliação da jornada escolar. [...]*

*A articulação de saberes, a partir de projetos integradores, implica o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, voltadas para um objetivo comum: a oferta de uma educação integral e contextualizada. De forma mais específica, o primeiro passo para o fortalecimento das comunidades de aprendizagem é a inserção das práticas de Educação Integral no Projeto Político Pedagógico Escolar. A Escola que aprende é aquela que também planeja e executa seus projetos de forma coletiva.*

*[...]*

*Assim, em uma política de Educação Integral, toma-se, como base, os Programas: Escola Integrada, Escola Aberta e Escola nas Férias.*

Embora esses três programas sejam indicados como os principais para a materialização da política de Educação Integral, é o Programa Escola Integrada (PEI) que concentra os maiores desafios por incidir na maior parte da jornada escolar ampliada dos estudantes, recebendo atenção especial em documentos oficiais, inclusive por sua origem histórica, em 2006, e por isso é priorizado na abordagem da iniciativa da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

O PEI, às vezes apresentado como Escola Integrada, ainda que tenha atividades e organização próprias, é tratado como se essa proposição de Educação Integral englobasse todo o currículo escolar da rede. Talvez isso ocorra pelo fato de que ele esteja presente todas as escolas e consolide a ampliação da jornada e das atividades. Esses aportes são referendados por material constante no sítio da Smed, onde se encontra que

*A Escola Integrada é uma política municipal de Belo Horizonte, que estende o tempo e as oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes do ensino fundamental nas escolas da Prefeitura. São nove horas diárias de atendimento a milhares de estudantes, que se apropriam cada dia mais dos equipamentos urbanos disponíveis, extrapolando os limites das salas de aula e do prédio escolar. Estas oportunidades são implementadas com o apoio e a contribuição de entidades de ensino superior, empresas, organizações sociais, grupos comunitários e pessoas físicas<sup>16</sup>.*

Do ponto de vista do debate da universalização da Educação Integral e de seu conteúdo, a proposta de Belo Horizonte (2015, p. 19-21) realça que o programa

*[...] apresenta-se como uma política consolidada na Cidade, que amplia as condições para que crianças e adolescentes matriculados em escolas da Rede Municipal de Educação desenvolvam seu potencial, alargando as possibilidades de desenvolvimento de competências individuais, sociais, produtivas e cognitivas. Entende-se que, integrando-se a esse conjunto de possibilidades, estejam incorporadas e refletidas as melhorias na aprendizagem e nível de escolaridade dos alunos e, conseqüentemente, seu sucesso pessoal e escolar.*

*[...] o olhar para a Educação Integral revela que investir na diversidade dos processos educativos demanda maior utilização do tempo, bem como apropriação de outros espaços educativos. Desde a sua implantação, o Programa Escola Integrada ampliou não só o tempo, mas também os espaços de aprendizagem. A própria noção de cidade foi alargada e, gradativamente, os princípios que regem as “Cidades Educadoras” foram sendo incorporados à política do PEI que, não só reconhece o potencial educativo da Cidade, como implementa ações que, efetivamente, exploram a urbe por meio do estabelecimento de novos pactos políticos e sociais.*

---

16. Disponível em [http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&lang=pt\\_BR&pg=5564&tax=8423](http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pldPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&lang=pt_BR&pg=5564&tax=8423). Acesso em: 20 out. 2017.

Como um dos aspectos mais candentes da política de Educação Integral no Brasil, sua articulação, pedagógica e material, com as atividades regulares e tradicionalmente associadas ao trabalho escolar concentra grandes desafios. É comum encontrar as atividades separadas por turno e contraturno, evocando a ideia de um “turno escolar” e um “contraturno para atividades diversificadas”, aspecto presente nessa rede e sobre o qual encontramos em Belo Horizonte (2015, p. 23) que o PEI

*[...] visa o enfrentamento das desigualdades educacionais, proporcionando uma organização, no contraturno, em forma de oficinas. Para além dessas atividades, o Programa possibilita aulas passeio e mobilidade, como estratégias para oportunizar aprendizagens diversificadas e vivências em diferentes espaços da cidade. [grifo nosso]*

Para a efetivação das atividades, que demarca o conteúdo da Educação Integral, o PEI (BELO HORIZONTE, 2015, p. 25-26) tem sua fundamentação ancorada no Programa Mais Educação,

*[...] nos macrocampos de atividades da Educação Integral [...]: Acompanhamento Pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos, Cultura e Arte, Cultura Digital, Prevenção e Promoção à Saúde, Comunicação e Uso de Mídias, Iniciação à Investigação das Ciências da Natureza e Educação Econômica.*

Essa delimitação deve ganhar novos contornos em função de alterações na política de Educação Integral do Governo Federal, expressas no programa Novo Mais Educação, mas que neste texto será relativizado dado o objetivo de apreender marcas e contribuições da política em curso em Belo Horizonte, que conta com mais de dez anos.

Consideradas essas indicações de conteúdo, cada escola tem a responsabilidade de organizar seu projeto político-pedagógico levando em conta suas características locais, que tal modo que se constitua uma matriz curricular numa lógica pela qual (p. 53-54)

*[...] novos fluxos de saber podem ser construídos a partir dos valores, conhecimentos, experiências e recursos disponíveis em*



*cada comunidade, num intenso movimento extrínseco, de dentro para fora; e intrínseco, de fora para dentro da Escola. Reconhecer outros espaços de exercício da vida, do conhecer e do fazer, tende a ampliar o repertório de crianças e jovens, bem como favorecer uma atuação cidadã.*

*[...] O planejamento das ações é pautado nas necessidades pedagógicas demandadas e nas especificidades da Comunidade Escolar. Recomenda-se a consulta, via Colegiado, Assembleia Escolar ou outras instâncias democráticas de gestão para construção do currículo e das propostas pedagógicas, bem como para a escolha dentre as possibilidades de horário de funcionamento do Programa Escola Integrada.*

*A prática do Currículo é, geralmente, acentuada na vida dos estudantes, estando associada às mensagens de natureza afetiva e às atitudes e valores. O Currículo Escolar representa a composição dos conhecimentos e valores que caracterizam um processo social e deve ser proposto pelo trabalho pedagógico necessário às escolas.*

Esse conjunto de elementos que orienta a organização curricular das escolas é explorado neste texto para demarcar, mais uma vez, o desafio de organizar a Educação Integral, com seus conteúdos e atividades, diante de uma longa tradição escolar para estabelecer, ainda que no plano prescritivo e não necessariamente no real, a “carta de intenções” pedagógicas a serem viabilizadas pelo trabalho docente. Nela são incluídos os aspectos metodológicos do desenvolvimento curricular para fins de integração de conhecimentos e, consequentemente, de novos patamares de aprendizagem. Em Belo Horizonte ganha destaque uma atividade, existente desde 1995 e uma das marcas da atual política de Educação Integral, denominada Aula Passeio (p. 54) que

*[...] consiste na promoção de visitas a espaços culturais, esportivos, recreativos, áreas de preservação ambiental, instituições militares etc., contribuindo para a apropriação da Cidade, por meio da exploração de seus espaços e potencialidades. Ao promover a circulação dos estudantes pela urbe e a visitação a seus equipamentos, as Aulas Passeio reforçam o caráter educador da*

*Cidade e sua capacidade de gerar aprendizagens no nível cognitivo, social e artístico.*

Salienta-se que, mesmo diante de orientações e iniciativas oficiais de integração curricular, essa perspectiva curricular ainda tensiona o trabalho escolar, como se pode vislumbrar em documento mais recente (BELO HORIZONTE, 2017, p. 4), no qual se procura discernir os conceitos de Educação Integral e educação em tempo ampliado, que em algumas escolas pode chegar a mais de dez horas e apontar que a ampliação da jornada e a qualidade do trabalho desenvolvido nesse tempo adicional estão envoltos em polêmicas, pois

*São muitos os significados atualmente assumidos pela Educação Integral, sendo o mais frequente deles vinculado à ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, ou seja, há a predominância do entendimento da Educação Integral enquanto uma Educação em Tempo Integral. A integralidade da educação, contudo, se efetiva, a partir do reconhecimento do estudante como sujeito sociocultural e da necessidade da prática educativa dialogar com esta realidade e com os saberes presentes nos territórios, agora visto como territórios educativos. Nessa perspectiva, faz-se necessário que a escola, em sua totalidade, esteja envolvida na educação integral de seus estudantes.*

Para viabilizar as oficinas, são concebidos como espaços do PEI, além da própria escola e de outros equipamentos públicos, alguns espaços privados, utilizados mediante termos de cooperação e parcerias. Há, também, a possibilidade de locação, de preferência nas proximidades das escolas, tendo a dimensão da cidade educadora como justificativa e, simultaneamente, como necessidade de circulação dos alunos por espaços externos à escola.

Para a condução das atividades, dentre os profissionais e agentes que se envolvem com o PEI, ganham destaque:

*Professor Coordenador do PEI, professor efetivo do quadro de pessoal da escola que, em conjunto com a Direção Escolar, é responsável pela gestão do PEI, considerando-se as*

*ações, pessoas e espaços. [...] é peça fundamental para a articulação do Programa com a Proposta Político-Pedagógica da Escola, uma vez que participa dos processos pedagógicos junto aos demais professores da Instituição. Ademais, esse profissional tem a possibilidade de articular as ações do PEI ao Currículo Escolar, com vistas à construção de uma matriz curricular integrada.*

*Monitores, que são aqueles que realizam o trabalho nas Oficinas com os estudantes do PEI, em agrupamentos de 25 alunos. Comumente, também são chamados de “Oficineiros”. Sua atuação é decisiva no Programa Escola Integrada, devido ao contato direto que estabelecem com crianças e adolescentes participantes. [...] É prioridade que os monitores sejam provenientes das comunidades nas quais as escolas estão inseridas.*

Esses elementos precisam ser postos em perspectiva histórica, para que seja possível dimensionar as tensões e limitações que atravessam a proposta, inserida num quadro mais amplo que o tema evoca, notadamente quando se vislumbra o panorama nacional. Essa demarcação no caso de Belo Horizonte tem uma justificativa adicional que transcende a maioria das iniciativas de Educação Integral em redes municipais que, via de regra, estiveram acopladas às ações do Governo Federal a partir, especialmente, de 2007.

A rede de Belo Horizonte iniciou, em 1993, um projeto que viria a ser um marco na educação nacional. Mesmo não tendo sido a única rede a fazê-lo, o processo da capital mineira foi focado nas discussões para se enfrentar o fracasso escolar e, simultaneamente, repensar o currículo escolar. Se essa iniciativa não evocava diretamente o conceito de Educação Integral, seu conteúdo fixou, certamente, pontos de contato que, mesmo com o transcurso ulterior de várias administrações municipais com perspectivas distintas daquela que originou esse movimento, precisam ser recuperados.

Nessa incursão histórica será possível construir relações e conexões com aspectos mais atuais da política educacional, principalmente, no que tange à Educação Integral e seu expoente principal, o PEI.

## Alguns elementos históricos da Educação Integral em Belo Horizonte

Quando as características atuais da Educação Integral nessa rede são estudadas, percebe-se que suas raízes remetem a 1994, com a implementação da Escola Plural. Ao apreender, em linhas gerais, esse movimento, consegue-se identificar traços essenciais da iniciativa em curso e, simultaneamente, os desafios que a perpassam, certamente com contribuições para o debate mais amplo no cenário nacional.

A proposta da Escola Plural teve como um de seus marcos mais salientes a adoção da organização do Ensino Fundamental de nove anos em três ciclos, com três anos cada, denominados Ciclos de Formação ou de Desenvolvimento Humano –, nomenclatura que ganhou proeminência pela preocupação com uma formação mais ampla, em várias dimensões, e com foco nos alunos considerados sujeitos por excelência do processo pedagógico. Secretário Adjunto de Educação no período de implantação dos ciclos, Miguel Arroyo (1999, p. 158), ponderou que não se tratava de um processo fácil

*[...] organizar o trabalho, os tempos e espaços, os saberes, as experiências de socialização da maneira mais respeitosa para com as temporalidades do desenvolvimento humano. Desenvolver os educandos na especificidade de seus tempos-ciclos, da infância, da adolescência, da juventude ou da vida adulta. Pensamos em Ciclos de Formação ou de Desenvolvimento Humano. As idades da vida, da formação humana passam a ser o eixo estruturante do pensar, planejar, intervir e fazer educativos, da organização das atividades, dos conhecimentos, dos valores, dos tempos e espaços. Trabalhar em um determinado tempo-ciclo da formação humana passa a ser o eixo identitário dos profissionais da educação básica e de seu trabalho coletivo e individual. [grifo nosso]*

Essa proposta político-pedagógica se iniciou com um amplo processo de problematização nas escolas, desde o início da gestão em 1993, incentivando, adicionalmente, o desenvolvimento de projetos próprios das escolas. Essa forma de organização curricular se associava aos esforços de democratização da escola.

Destaca-se, igualmente, que o tempo escolar deveria se caracterizar, em primeiro lugar, por uma socialização-vivência de alunos e profissionais e, em segundo lugar, para garantir a omnilateralidade da formação humana, fazendo, assim, oposição à tradição de unilateralidade e valorizando a vivência do presente, não apenas uma escolarização que se postava sempre em função do futuro. Quanto aos ciclos, se afirmava que a escola vinha retomando a centralidade de sua função socializadora de valores, crenças e rituais, e se assumindo como espaço de construção de identidades, de autoimagens e de hábitos de convívio na diversidade.

A proposta suscitou polêmicas, inclusive no seio do campo de proposições de ciclos. Ela não dava aos conteúdos a primazia de definirem os tempos escolares, reconhecendo a enorme dificuldade de alteração de um quadro de organização curricular estabelecido, fruto de mais de um século obedecendo a preceitos de calendário, níveis, séries, semestres, bimestres, avaliação, reprovação e repetência. Considerava, ainda, que essa forma tradicional tinha uma lógica, pautada nos conteúdos; era transmissiva, cumulativa, homogeneizadora dos desempenhos e fragmentadora do processo de conhecimento. A nova proposta previa que os conteúdos escolares deveriam se submeter aos critérios dos ciclos de formação, de tal forma que o ensino e a aprendizagem de habilidades e saberes básicos estivessem a serviço da formação de identidades mais equilibradas, como fruto da vivência junto a grupos de mesma idade.

Portanto, deveriam ser definidos conteúdos, no projeto da escola, que impulsionassem as diversas potencialidades dos educandos, com base no que se considerava básico em cada disciplina, em uma perspectiva adequada a cada idade para dar-lhes significado. Esse processo deveria se materializar mediante a definição pelo coletivo de professores de cada ciclo, desfocando o eixo das disciplinas para questões que propiciassem o desenvolvimento dos alunos, sobre-

***A proposta da Escola Plural teve como um de seus marcos mais salientes a adoção da organização do Ensino Fundamental de nove anos em três ciclos, com três anos cada, denominados de Ciclos de Formação ou de Desenvolvimento Humano.***

tudo pelas problematizações. Assim seria possível delimitar interesses e domínios dos estudantes diante de várias possibilidades temáticas, das quais se deveriam efetuar recortes para a definição de eixos de todo o programa, ponderando-se (BELO HORIZONTE, 1994, p. 32) que,

*Se temos como objetivo o desenvolvimento integral dos alunos em uma realidade plural, é necessário que passemos a considerar as questões e problemas enfrentados pelos homens e mulheres de nosso tempo como objeto de conhecimento.*

*O aprendizado e vivência das diversidades de raça, gênero, classe, a relação com o meio ambiente, a vivência equilibrada da afetividade e sexualidade, o respeito à diversidade cultural, entre outros, são temas cruciais que, hoje, todos nós nos deparamos e, como tal, não podem ser desconsiderados pela escola.*

*[...] o que se busca é o rompimento com um modelo compartimentado em disciplinas isoladas, onde o conhecimento se apresenta descontextualizado da realidade. A proposta é que este currículo seja construído a partir da definição coletiva dos temas que representam os problemas colocados pela atualidade, não de forma paralela às disciplinas curriculares e sim transversais a elas.*

*[...] Nesta perspectiva, o conhecimento escolar é construído a partir do reconhecimento das questões que são de interesse social e da sua reflexão, tendo como referência o conhecimento cultural acumulado, presente nas disciplinas.*

Angela Dalben (2000, p. 53), estudando particularmente as dificuldades para a implementação da Escola Plural, afirmou sobre seus impactos mais gerais que as inovações exigem novos conhecimentos a serem adquiridos pelo conjunto de professores. Nesse sentido, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o envolvimento do professor era apontado como condição para que se pudesse construir uma escola, efetivamente, centrada nos sujeitos em desenvolvimento – os alunos –, rompendo com valores educativos que pressupõem o trabalho docente como algo solitário e atomizado. Também apontou que isso implicava romper com os próprios

processos de formação de professores, via de regra, baseados em marcos individualizantes.

Estabelecendo um diálogo ainda que parcial com elementos mais atuais, pode-se considerar que essa perspectiva vai reaparecer em documentos de orientações curriculares mais recentes. No documento introdutório dessas orientações (BELO HORIZONTE, 2010a, p. 7) pode-se ler que

*A Escola Plural apresenta avanços teóricos centrados na defesa de uma educação mais adequada aos tempos em que todos têm direito a uma formação integral. Propõe mudanças radicais, que não apenas alteram a estrutura e organização das escolas, mas também requerem dos profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte a construção de uma nova concepção de escola, de organização do trabalho pedagógico, de estudante, de educar, e uma nova concepção de si mesmos como profissionais.*

Chama a atenção a retomada da proposição da Escola Plural, passados quase 15 anos, feita em plena vigência do Programa Mais Educação e da própria proposta atual de Educação Integral da rede, chama a atenção pelo fato de que se retoma a proposição da Escola Plural sem, praticamente, articulá-la com a temática da Educação Integral nos termos que vinha sendo alinhavada desde 2007. Em todos os documentos das orientações curriculares (BELO HORIZONTE, 2010b), não há alusão às possíveis articulações entre os conteúdos das disciplinas e as atividades nas oficinas do PEI.

Essa ausência, nas diretrizes curriculares, de vinculação das disciplinas com a Educação Integral, entre outras considerações, realça as dificuldades de se efetivar uma integração das atividades curriculares mais clássicas da escola, a cargo de seus professores, de quem dependia quase que exclusivamente a Escola Plural, com essas que estão arroladas no escopo do PEI, grosso modo, sob a incumbência de Monitores em suas oficinas.

Retomando o delineamento histórico da política educacional, na busca de elementos que lancem luzes sobre a proposta de Educação Integral em Belo Horizonte, tem-se em 1995, no escopo de ampliação do universo de experiências educativas dos alunos da

Rede, a criação do Programa BH para Crianças, com o objetivo de favorecer a circulação pelos espaços da cidade e mesmo fora dela, concebendo que os limites físicos das escolas não permitiam toda a ampliação da formação pretendida. O programa ainda está em vigor e, em alguns documentos, é tratado como o consolidador da proposta de Educação Integral. Uma de suas ações, como já mencionado anteriormente, são as *Aulas Passeio*, com agendamento, várias vezes ao ano, de visitas a espaços urbanos e transporte fornecido às escolas, várias vezes ao ano de acordo com um calendário definido entre as escolas e a Smed.

Em 2000, coerente com essa visão da cidade como espaço de formação, a prefeitura de Belo Horizonte filiou-se à Associação Internacional das Cidades Educadoras (Aice) e, em 2004, já fazia parte da Coordenação da Rede Brasileira de Cidades Educadoras.

Em 2002, o Câmara Municipal de Belo Horizonte aprovou a Lei Nº 8.432, de 31 de outubro de 2002, sobre a implementação da jornada escolar de tempo integral no Ensino Fundamental, em instituição municipal de ensino, na qual o Art. 2º delimita o escopo dessa ampliação nos seguintes termos:

*Art. 2º - Estarão assegurados ao aluno, na jornada escolar de tempo integral:*

*I - a formação básica comum referida no inciso IV do art. 9 da Lei Federal nº 9.394/96;*

*II - acompanhamento do desempenho escolar;*

*III - atividades culturais, artísticas, esportivas e de lazer;*

*IV - atividades que lhe possibilitem a convivência com os colegas e a prática da cidadania;*

*V - noções de informática;*

*VI - 3 (três) refeições, de forma a garantir-lhe o suprimento das necessidades nutricionais diárias.*

No Art. 3º, há a previsão de ofertar, progressivamente, todo o Ensino Fundamental em jornada de tempo integral de nove horas diárias quando a lei completar oito anos de publicação. Passados 16 anos da lei em vigor, essa oferta não se concretizou – e, tudo indica, não se concretizará, evocando, mais uma vez, a universalização, em contraposição à focalização da Educação Integral.



Como desdobramento, em 2006 a Smed desenvolveu um Projeto Piloto em sete escolas envolvendo aproximadamente 2 mil alunos que, por sua vez, levou, ao Programa Escola Integrada (PEI) de 2007, articulado, em 2008, ao programa Mais Educação do Governo Federal, como apontado por Macedo et al. (2012).

Pode-se cogitar que a Educação Integral – em seu conteúdo e não necessariamente pelo emprego da expressão “Educação Integral” – teve um ponto de inflexão, uma alteração de ênfase naquele momento de elaboração do PEI e de sua associação ao Mais Educação: ganhou uma feição que se mantém até o momento, caracterizada pela oferta de oficinas no contraturno em contraste com as aulas das disciplinas tipicamente escolares, no turno.

Salvo o acompanhamento pedagógico – um dos macrocampos acentuado pelo Novo Mais Educação –, as oficinas parecem não estar efetivamente integradas às atividades escolares, tipificadas historicamente, e a denominação Educação Integral indicaria outro campo de atividades. Com efeito, a articulação de saberes, sublinhada como um dos preceitos do programa de Educação Integral ainda não se efetivou na realidade da rede. Talvez, com o declínio da Escola Plural como a grande referência, isso tenha até sido esmaecido, enquanto uma meta da política municipal.

Dentre o conjunto atual de atividades sob o rótulo de Educação Integral, a circulação de estudantes pela cidade, no âmbito do Programa BH para Crianças, pode ser uma das iniciativas mais associadas ao currículo escolar, *stricto sensu*, pois que comportariam, ainda que nem sempre, a orientação e a participação de docentes. Não seria, portanto, a circulação pela cidade o centro do problema, mas a maneira como problematizar os espaços públicos enquanto portadores de conteúdos e de significados políticos, e sociais e educativos.

Em se tratando de uma cidade de grande porte, a viabilização da presença de estudantes em determinadas regiões e espaços da cidade, por si só, pode ser um traço democratizante, pois sem a iniciativa da escola isso não ocorreria. Quanto à sua escolarização, supondo isso algo positivo, ainda seria preciso maiores investigações para dimensionar como tais ações estiveram vinculadas à esfera das ações mais tipicamente escolares, quer sob a responsabilidade dos professores, quer pelo tratamento dos conteúdos nas aulas.

# A Educação Integral na perspectiva de sujeitos envolvidos em seu desenvolvimento

O conteúdo apreensível nos documentos oficiais retrata, nas condições histórico-institucionais e no seio de relações de força que lhes são subjacentes, concepções específicas – no caso, as relativas à Educação Integral e, simultaneamente, às intenções de seus autores para implementar – essas concepções na realidade que lhe diz respeito, ou seja, nas escolas. No entanto, não bastando que esse conteúdo seja marcado por tensões e limitações, é forçoso reconhecer que essa implementação seja condicionada por sujeitos, em posições institucionais variadas, que se apropriam desse conteúdo e lhe dão um sentido marcado pelos arranjos locais.

As entrevistas conduzidas no campo compreendem vários de seus aspectos, ainda que não elucidem a ampla gama de apropriações possíveis por parte dos sujeitos que efetivamente entram em cena para consolidar uma política educacional. Buscou-se identificar, na fala dos sujeitos entrevistados, elementos que enriqueçam o entendimento da Educação Integral em ação, ou seja, como um conceito – ou uma noção – apresentado nos documentos oficiais, se expressa na ótica daqueles que institucionalmente têm a tarefa de transformá-lo em atividades. Esse modo de investigação possibilita compreender e problematizar o conceito, bem como vislumbrar sua concretização. As falas não representam a realidade, tampouco a revelam. Porém, pela análise de seus termos, lançam mais luzes sobre a Educação Integral, pois derivam de elaborações com base na realidade, como é todo processo de expressão linguística, de sujeitos que se encontram envolvidos na realidade que se quer desvendar, ainda que sem a pretensão de encontrar a última palavra.

O material recolhido em campo foi agrupado em três conjuntos que condensam posições institucionais, num espectro que vai da visão

de dirigente da Smed, passando por profissionais das escolas – diretores, professores coordenadores do PEI e professores – e chegando aos alunos. Não se trata de uma amostra mais ampla desse segmento, mas, sim, de sujeitos que nos permitem uma problematização mais rica do conceito de Educação Integral e sua implementação como política pública de educação escolar.

## **OS PROFISSIONAIS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SMED)**

Em função da agenda dos dirigentes da Smed foi realizada apenas uma entrevista. Por conta da experiência dessa profissional na rede, foi possível obter elementos significativos sobre os desafios da gestão da política de Educação Integral, segmentados a seguir em tópicos que os diferenciam qualitativamente.

### **Função social da escola**

Para essa dirigente, “a escola deve contribuir para que o estudante desenvolva não apenas os conteúdos tradicionais das disciplinas [...] voltados para a formação cognitiva, mas, também, os conteúdos que se relacionam às atitudes, às vivências [...] de aprendizagens que sejam efetivamente significativas, [...] que seja uma formação contextualizada e contribua para que as crianças e os jovens consigam viver, conviver e transformar o conhecimento em ações”.

Assim, emerge a visão recorrente no debate sobre Educação Integral de que à escola não basta garantir a apreensão dos “conteúdos tradicionais” – aqueles que, por mais de um século, na escolarização de massas, teriam se transformado na base curricular –, antes, é preciso incorporar a eles outras aprendizagens passíveis de serem escolarizadas.

A tensão está em como articular esses campos de aprendizagem na escola, tanto material quanto conceitualmente. Como viabilizar uma extensão do currículo escolar, na ampliação da jornada escolar, que seja integrada ao conjunto das práticas escolares dos estudantes e, simultaneamente, garantir que essa extensão se revista de um

estatuto epistemológico e político tal como se deu com os “conteúdos tracionais”. Ademais, supõe-se que essa extensão esteja sendo justificada em razão de se considerar que tais conteúdos já estejam apropriados pelos estudantes em patamares satisfatórios ou como se essa extensão, por ser “contextualizada”, seja condição para o domínio desses conteúdos pelo fato de “cativar” os estudantes com atividades de seus contextos.

## **Currículo e o conhecimento escolar**

A dirigente aponta que há ainda o desafio de aproximar o currículo das escolas de novas aprendizagens significativas. Ao apresentar algumas experiências do PEI, ela comenta que existe o risco de que as atividades propostas sejam consideradas apenas lúdicas ou de entretenimento, desconsiderando o seu caráter também educativo. Esse risco, mesmo com 10 anos de existência do programa, estaria sendo alimentado pelo fato de que a Educação Integral se dá no contraturno, não estando completamente integrada às atividades escolares. Pondera que “há uma dicotomia [...] que precisa ser superada”, para que essa diversificação de atividades ofertadas pela Educação Integral seja concebida como uma nova oportunidade de aprendizagem, por “meio de atividades diferenciadas [...] da dança, da música, do teatro...”.

A dirigente ressalta os esforços para envolver professores das “disciplinas tradicionais” com os monitores responsáveis pelas atividades do PEI. Destaca ainda que há, por parte da Secretaria, a orientação para que o Professor Coordenador do PEI elabore as propostas de oficinas associando-as com as propostas curriculares, ainda que não completamente, favorecendo a interlocução entre professores e monitores.

Ao destacar o Novo Mais Educação, ela enfatiza a dimensão de reforço escolar, ponderando que ele não deve ser a tônica do planejamento das oficinas, mesmo considerando a importância de Língua Portuguesa e Matemática, justamente para buscar uma articulação com o conjunto das disciplinas escolares. Do ponto de vista metodológico do PEI, o planejamento, segundo a Secretaria, deve englobar a equipe gestora da escola – diretor e coordenadores por ciclo. Contudo, o controle do programa estaria mais concentrado em dados gerenciais de atendimento, inclusive por conta da disponibilização de recursos às

escolas em função da frequência dos alunos.

Apesar dessa restrição de foco do Novo Mais Educação, a dirigente aponta que há intensificação do acompanhamento pedagógico, forçando a integração entre turno e contraturno, dando ao programa um viés plenamente escolar, o que ganha relevância diante da ponderação: “nenhum conhecimento exclui o outro [...], precisamos das capacidades relacionadas às disciplinas, mas, também, daquele outro conhecimento [...] do saber fazer, das atitudes e valores [...] a gente precisa encontrar uma forma para que esses conhecimentos dialoguem entre si, para que a aprendizagem seja uma aprendizagem significativa”.

Ainda sem resolver completamente a articulação entre turno e contraturno, a Educação Integral estaria contribuindo para que os estudantes estabeleçam uma nova relação com o conhecimento e a escola. As atividades do PEI estariam gerando um “efeito transbordamento”, ou seja, o aluno acaba se interessando pelo conhecimento ao se envolver em atividades propostas no PEI, pela metodologia dos Projetos de Trabalho. Os “produtos” desses projetos estariam mobilizando e atraindo os estudantes para determinadas tarefas que, ao cabo, são escolares e, adicionalmente, integrariam professores e monitores. Apesar do relato de exemplos interessantes nas áreas de Ciências e Leitura, isso parece ser residual e não uma prática amplamente disseminada.

As preocupações com a efetiva integração se manifestariam na atual gestão em iniciativas para agregar a própria equipe dirigente, por meio de reuniões mensais de um conselho pedagógico, de uma perspectiva política de condução dos trabalhos e da discussão, ainda inicial, sobre se as atividades do PEI deveriam ou não constar do boletim do aluno, com o propósito de valorizá-las. Isso sem desconsiderar que a frequência ao programa se faz por adesão das famílias, o que seria uma barreira para dar às atividades de Educação Integral o mesmo patamar daquelas do ensino regular.

## **PERSPECTIVAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS**

Foram visitadas cinco escolas, entre elas o Pooint, e uma entidade conveniada, resultando entrevistas com 19 profissionais, entre diretores, Professores Coordenadores do PEI e professores, das quais se procurou extrair elementos apresentados a seguir.

## Função social da escola

Nas falas dos profissionais, há quase um consenso, como expressou uma diretora, de que a “Educação Integral vai além da educação formal do ensino de Português, Matemática, Geografia, Ciências, [pois] se relaciona com artes, cultura, proporciona outras visões, até outros formadores”, dando oportunidades aos alunos de experimentar um universo cultural mais amplo. A essa visão, soma-se a preocupação com o

atendimento a alunos em situações de vulnerabilidade social, dando ao PEI, também, um caráter de proteção social. Isso é possível depreender de algumas falas, como a de uma Professora Coordenadora do PEI para quem “é mais seguro [na escola] do que ficar lá fora, na rua”. Assim, ir “além da educação formal” seria uma tarefa conjugada à proteção social, uma suplementação de atividades que a condição social de um segmento de alunos não garante.

Do ponto de vista oficial, não há orientação da Smed de que o PEI seja um programa com tal prioridade de destinação social, o que é reforçado pelas declarações, praticamente, de todas as diretoras.

Mesmo apontando a vulnerabilidade dos

alunos como uma marca de suas escolas, elas lembram que uma característica do programa é a participação por adesão das famílias, não existindo mecanismos de seleção por critérios sociais. Como não há vagas para todos, esses aspectos não impingem ao programa o traço de assistência social para alunos carentes. Por outro, proclamados como extremamente importantes para que se consolide um currículo escolar mais amplo, não permitem que essa “nova” função social da escola, pela ótica do PEI, seja generalizada para o conjunto dos estudantes.

Apesar da restrição de atendimento, os depoentes foram unânimes em destacar que, nos dez anos do programa, muitos alunos tiveram acesso a locais de Belo Horizonte e da região metropolitana que dificilmente teriam acessado; espaços que, tradicionalmente, são “proibidos” para a maioria dos alunos das escolas municipais, como

***Apesar da restrição de atendimento, os depoentes foram unânimes em destacar que muitos alunos tiveram acesso a locais de Belo Horizonte e da região metropolitana que dificilmente teriam acessado, espaços que seriam “proibidos” para a maioria deles.***

museus, exposições e parques. Essas falas corroboram a perspectiva de documentos oficiais que apontam a circulação de alunos, na ótica da Cidade Educadora, como um marco das políticas educacionais municipais há mais de 20 anos.

Contudo, como já apontado pela dirigente, vislumbra-se nas declarações que o PEI, na compreensão dos professores dos vários ciclos, não é algo efetivamente integrado ao conjunto das atividades curriculares. Há quase um unísono em afirmar que houve avanço na relação entre o “ensino regular e Educação Integral”. Não obstante, ao sustentar o PEI, uma diretora retoma a ideia de que há “um conhecimento formal, do ensino e do caderno” que privilegia a dimensão cognitiva, típica dos fazeres docentes, em contraste com aqueles “conteúdos que trabalham o aluno em todas as suas dimensões”. Enfim, a dicotomia considerada pela dirigente municipal parece se propagar nas escolas.

No entanto, sem pretensões de generalizações, não se poderia desprezar os esforços de profissionais que se dedicam à organização de rol de atividades amiúde negadas a esses alunos e, sobretudo, que passam a vê-las como uma expressão da escola, que sinaliza querer acolhê-los e busca a adesão dos alunos, como é apontado pelos entrevistados.

Nos depoimentos não se detectou uma pretensão do PEI em desenvolver ou melhorar o comportamento dos alunos ou em discipliná-los, ainda que, em algumas passagens, sejam encontradas sinalizações nesse sentido. Tudo indica que eventuais alterações de comportamento decorram mais do engajamento dos alunos do PEI e o reconhecimento, por parte deles, de que estariam numa escola que lhes acolhe.

## **Currículo e o conhecimento escolar**

Aqui reitera-se a ideia de que há uma escola, com seu “ensino regular”, e outra com a extensão de jornada e atividades. Sem necessariamente significar uma oposição, parece ser mais uma justaposição de atividades. No dizer de uma professora coordenadora do PEI, “a escola integral é uma escola dentro de uma escola”, ao sinalizar as dificuldades de diálogos, mesmo na equipe de gestão da escola, com vistas a uma melhor articulação entre os conhecimentos que “cada uma dessas escolas” trabalha. Nesses termos, ficou patente que existem dois campos curriculares no interior da mesma unidade, talvez corroborado pelo

fato de que a Educação Integral seja um programa separado.

Nas entrevistas não apareceram marcas de que as atividades do PEI, sobretudo as oficinas, sejam pautadas por preparação que levasse em conta os conteúdos das disciplinas, como indicado pela dirigente. Numa das escolas, um professor coordenador chegou a aludir a dois riscos que atravessam a incorporação das oficinas às atividades escolares, o de “escolarizar” conteúdos desenvolvidos nas oficinas, com seu conseqüente desvirtuamento, pois justamente a intenção do programa seria incorporar novos conteúdos com novos sujeitos – os monitores – e o de tratar as oficinas como um “enfeite”, um adereço ao “verdadeiro currículo escolar”, enfim como atividade apenas para diversão, sem pretensões educativas.

Como contraponto, que demarca a referida linha de tensão entre campos de aprendizagens, numa das escolas visitadas, uma professora de Arte – disciplina que estaria mais próxima das oficinas no espectro dos conteúdos tradicionais –, ao saber da pesquisa em curso, asseverou que o PEI é um programa interessante, mas “deveria estar mais focado nas coisas da escola”, a serviço das atividades que os professores desenvolvem, sendo um ponto de apoio, como seria a exceção das atividades de acompanhamento pedagógico e de organização das tarefas do “Para Casa”.

Pelas observações ou indícios encontrados nas visitas, não se detectou nenhum tipo de animosidade entre professores e monitores. Ao contrário, parecer haver aceitação quanto à circulação dos monitores pela escola e até reconhecimento de que o trabalho deles tem impacto sobre os alunos. Diferente, como se verá no tocante aos obstáculos para a condução das atividades de Educação Integral, no que diz respeito ao pleno reconhecimento da capacidade institucional dos monitores como aptos ao ensino.

## **Dificuldades e desafios no desenvolvimento da Educação Integral**

Na maioria das escolas, a jornada escolar vai das 7 às 11:20 horas, quando se inicia o almoço. A retomada dos trabalhos ocorre às 13 horas, finalizando às 17:20, alternando-se o oferecimento das atividades do PEI nos períodos matutino e vespertino em função do horário do “ensino



regular”. A falta de espaços, portanto, é a maior dificuldade enfrentada nas escolas visitadas.

O desenvolvimento de atividades escolares em dois turnos, para alunos do PEI, faz com que a ampliação de jornada demande espaços passíveis de acomodar a todos, em cada período, tanto nas atividades do PEI, quanto nas disciplinas. A alternativa, como política de rede, é a locação de espaços no entorno da escola para o desenvolvimento das oficinas, fazendo com que o deslocamento dos alunos se torne uma tarefa adicional. Se isso materializa uma intenção de viabilizar a Educação Integral, sem sua universalização, pode-se cogitar que tal medida sinalizaria que as oficinas não seriam de fato das escolas.

Alguns lugares visitados fora das escolas deixavam expostos os arranjos para transformar, em espaços pedagógicos, as residências locadas que não dispunham da infraestrutura que as escolas apresentam ou deveriam apresentar. Uma professora sentenciou que “a escola não foi pensada [fisicamente] para a Educação Integral, dificultando para professores utilizarem alguns espaços”. Ela se referia, além da precarização pedagógica de determinadas locações, aos espaços da escola que, ao serem intensivamente utilizados, não deixavam margem para que os professores desenvolvessem atividades diversificadas em aulas regulares. Como ironia, a Educação Integral, ao pretender ir além da sala de aula, “condena” professores e alunos, nas aulas regulares, a se confinar nas salas de aula.

A aceitação dos monitores, como destacado no trabalho de campo, pode ser atribuída ao fato de serem eles membros das comunidades em que se encontram as escolas, e que isso levava ao reconhecimento do potencial educativo dos territórios. Contudo, foram várias as menções de que esses profissionais não têm preparação pedagógica específica e, sem uma jornada que garanta fóruns e momentos de discussão com professores, aumentaria a sensação de que a Educação Integral pode ser outra escola e não uma extensão ou ampliação da mesma. Isso se manifestaria, inclusive, na organização das atividades do PEI com feições mais escolares, como as oficinas de acompanhamento pedagógico, considerando que nem sempre os professores coordenadores do PEI podem fazer a articulação entre monitores e todos os professores concernidos às oficinas.

Vale destacar o trabalho desenvolvido pelo professor coordenador do PEI numa das escolas visitadas: os monitores são orientados a fa-

zer o planejamento curricular das oficinas, descrevendo as capacidades que os alunos passariam a dominar, os objetivos gerais, as estratégias, os recursos a serem mobilizados e a avaliação, nesse caso, auxiliados por um roteiro de aspectos que seriam avaliados. Os monitores participariam ainda dos Conselhos de Classe, inclusive para discutir sobre eventuais reprovações que podem ocorrer ao final de cada ciclo. Isso estaria no escopo da necessidade de formação desses monitores, para que percebam que, apesar de pertencerem à comunidade, fazem parte da escola e a condição de monitor está vinculada à escola, uma instituição que tem objetivos específicos de aprendizagem.

Para efeito da discussão da integração curricular, entretanto, não se constatou nos documentos de planejamento das oficinas que houvesse

a incorporação dos conteúdos das disciplinas tradicionais, como preconizado pela dirigente. Pode-se, ainda, considerar que no jogo pendular entre apartar do currículo escolar as atividades do PEI e integrá-las, recuperando a fala do professor coordenador sobre o risco de escolarizá-las ou torná-las “enfeites”, estaria se construindo as bases para um novo estatuto epistemológico para os conteúdos das oficinas, ainda que sob o risco de escolarizá-las. Ou seja, seus conteúdos se consolidariam com valor em si mesmos e seriam “legitimados” como conteúdos escolares.

A articulação entre saberes é um desafio que não diz respeito à integração entre “disciplinas tradicionais” e oficinas, mas entre

conteúdos escolares que, eventualmente, necessitam ser colocados em relação, qualquer que seja ela. O objetivo seria, por exemplo, desenvolver um projeto sobre um problema que pode ser explorado por mais de uma disciplina ou campo de conhecimento.

Deve-se considerar, ainda, que todos os conteúdos escolares estão sujeitos ao processo de formalização e de explicitação de sua natureza teleológica, isto é, de registro e de delimitação dos fins que justificam e apontam seus objetivos. Dessa maneira, a escolarização estabelece, ainda que passível de integrar novas dimensões e conteúdos, um ho-

***A escolarização estabelece, ainda que passível de integrar novas dimensões e conteúdos, um horizonte de objetivos que a justificam social e politicamente quando a ela são vinculadas amplas camadas da população, compulsoriamente ou quase compulsoriamente.***

rizonte de objetivos que a justificam social e politicamente quando a ela são vinculadas amplas camadas da população, compulsoriamente ou quase compulsoriamente. A integralidade do ser humano, enquanto objetivo escolar de formação, não pode prescindir de conteúdos. Então, a questão é: quais são esses conteúdos escolares? A resposta deve estar no currículo da escola.

## **ALUNOS E SUAS EXPERIÊNCIAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM BELO HORIZONTE**

As declarações dos alunos serão apresentadas em conjunto, com eventuais discriminações entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e as escolas que frequentam. Foram entrevistados oito alunos dos anos iniciais e três dos finais. Por isso, os aportes invalidam, à semelhança dos depoimentos dos profissionais, qualquer pretensão de generalização. Busca-se, em suas falas, excertos que facultem a apreensão da Educação Integral implementada na rede e determinadas problematizações.

As questões do roteiro de entrevista semiestruturada focalizavam os seguintes aspectos: o que os faz vir à escola; o que nela aprendem, especificando as aprendizagens desenvolvidas no contraturno; e do que mais gostam – ou não gostam – na escola.

### **Para que ir à escola**

Não só alunos dos anos iniciais como dos finais do Ensino Fundamental afirmaram que vão à escola para estudar, aprender, “ser alguém na vida” e “garantir o futuro”. Como complemento recorrente, apareceu, em várias falas, a noção de que isso se oporia a “fazer coisas erradas” ou “andar com pessoas erradas”, pois na escola se aprende a “saber o que é certo ou errado”. Enfim, uma visão da escolarização como um processo que evitaria caminhos marcados negativamente, quer por preceitos morais – certo e errado –, quer pela posse de um conhecimento que garante postos mais qualificados, inclusive “para ir à faculdade”.

Chamou a atenção a posição de uma aluna do 9º ano de que se vai à escola para “aprender dos dois lados [...] as matérias que vamos levar

para a vida [...] para garantir o futuro e as oficinas” nas quais descobriu que quer ser dançarina. Nesse excerto fica patente de que haveria duas escolas, embora numa delas tenha podido encontrar uma atividade que a outra, mesmo sendo a que garante o futuro, não facultou. Na mesma unidade, uma aluna dos anos iniciais, corroborando essa dicotomia, ponderou que, além de ir à escola para estudar e aprender, também vai para brincar.

## O que aprendem na escola

Quando instados a descrever os conteúdos da escolarização, a lista das disciplinas – Matemática, Português, Ciências, Geografia, História, Artes e Educação Física – foi uma constante. Em alguns casos, os estudantes mencionaram que aprendem sobre as plantas, os animais e o corpo humano. Os alunos dos anos iniciais destacaram a aprendizagem de leitura e escrita e de “continhas”. Uma aluna dos anos finais disse que na escola “aprendemos a não falar errado” e a “saber o sentido das palavras”. Não foi feita nenhuma conexão com as atividades do PEI, nem mesmo quando indagados sobre o reforço, sobre o qual indicavam que poderia ser evitado com mais dedicação.

Nesse tópico apareceram alusões a aspectos comportamentais: “ter mais foco”, “respeitar as pessoas”, “ter mais paciência”, “prestar atenção”. Não obstante, as falas não indicaram que o PEI esteja a serviço de uma possível ação “correcional” para ajustar condutas.

Uma aluna dos anos iniciais abordou a avaliação da aprendizagem ao relatar como sua professora procedia ao corrigir as provas, apontando os erros e explicando-os para todos os alunos. Mas, apesar dessa prática de sua professora, a estudante demonstrou dificuldade em perguntar sobre suas dúvidas, mesclando medo com vergonha.

Com respeito às atividades do PEI e quando perguntados sobre o que aprendiam no contraturno, os alunos relatavam, de modo unânime, a lista das oficinas: capoeira, tae-kwon-do, futebol, teatro, artesanato etc. Na escola visitada, que tem atividades desenvolvidas por uma entidade conveniada fora do espaço da escola, não houve nenhuma referência à entidade

Uma aluna do 8º ano ponderou que podia “conhecer lugares bonitos”, referindo-se às Aulas Passeio, porém sem dar detalhes ou mesmo

fazer algum tipo de articulação com as atividades do ensino regular. A oficina de informática foi citada como uma das mais interessantes, em contraste com a de comunicação, na qual os alunos organizam programas de rádio, sobre a qual se suporia haver maior interesse.

Embora tenha sido constatado o interesse e o prazer nas atividades do PEI, sem necessariamente uma contraposição ao turno das aulas, ou entre professores e monitores, ficou patente que existe o fenômeno apontado por uma professora de “uma escola dentro de outra escola”. Curiosamente, vários alunos, ao se reportarem às atividades do PEI, utilizavam a expressão “na escola integrada”, como forma de identificar uma “parte” das atividades escolares.

Não houve referências aos temas comportamentais, atenuando a hipótese de que as atividades da Educação Integral exigiriam determinadas condutas dos alunos do ponto de vista disciplinar

## **Do que mais gostam e do que não gostam na escola**

Há muitas coincidências nas falas dos alunos sobre o que mais/menos gostam na escola. O mau comportamento de alguns colegas foi o tema mais apontado como aquilo de que não gostam. Disseram que muitos “ficam xingando”, “fazendo bagunça”, estragando a escola ou mesmo praticando “*bullying*”, inclusive com práticas racistas, sem relação a duas alunas negras dos anos finais de uma escola. No entanto, informaram que essas condutas eram manifestadas por poucos. Apenas uma aluna sinalizou não gostar da oficina do “Para casa”, em contraste com a intensificação dessa atividade na vigência do Novo Mais Educação.

Quanto ao que mais gostam, além das menções às oficinas de dança e computação, reapareceram falas sobre a perspectiva de um futuro melhor que a escola garantiria. Uma aluna disse que a comida oferecida ao longo da Jornada Ampliada era a melhor coisa na escola. Outra reclamou que os professores passavam muita matéria.

Assim, nesse balanço de coisas boas e ruins, novos indícios de uma segmentação entre turno e contraturno surgem, ainda que não ocorra uma divisão absoluta na fala dos alunos quanto ao prazer/desprazer, mas sim quanto a algo mais imediato e algo que estaria reservado ao futuro.

# Considerações sobre as experiências desenvolvidas em Vitória e em Belo Horizonte

**Em Vitória,** observou-se que a Seme vem desenvolvendo uma interessante trajetória na condução de suas experiências associadas à Educação Integral, atreladas à ampliação da jornada diária de estudantes e professores na escola. Como em outras redes, esse processo se iniciou de forma a atingir uma parcela das escolas e dos estudantes da Rede Municipal. No Ensino Fundamental, os primeiros esforços voltaram-se para alguns estudantes de algumas escolas – as escolas de Jornada Ampliada –, tendo o número delas se ampliado no decorrer dos anos. Como outra modalidade de experiência, mais recente, as EMEFTI envolveram todos os alunos de três escolas da rede.

Um primeiro ponto a destacar nestas considerações é a escolha por contemplar alguns estudantes, com base no critério da vulnerabilidade social a que estariam submetidos – opção realizada por essa rede e por muitas outras. Essa difícil escolha, como alguns trabalhos destacados na Parte 1 já discutem, deve-se ao fato de não se contar com os recursos físicos, materiais e financeiros para garantir a ampliação da jornada para toda a população escolar – o que implica um grande e contínuo investimento por parte do poder público. No entanto, escolher alguns sujeitos que poderão participar de um projeto que pretende melhorar a qualidade da formação escolar é uma ação geradora de conflitos, por romper, caso não se efetive progressivamente o amplo acesso, com uma premissa fundamental: a de que todos e todas têm o direito a uma educação pública de qualidade.

Compreende-se que políticas dessa natureza não necessariamente rompem com a garantia de direito à educação, quando tentam reduzir as desigualdades e fazem parte de um plano mais amplo de estratégias de universalização do atendimento.

Quando a rede aposta num modelo de escola que se expande no tempo e nas possibilidades formativas envolvendo todos os sujeitos da escola, como é o caso das EMEFTI, isso sugere que se faz uma busca por lidar com a contradição referida acima, especialmente se a intenção for de estender o atendimento a toda a população em idade escolar, com base no que se mostre relevante nesse modelo de organização e funcionamento das escolas.

Em relação ao modelo de escola com Jornada Ampliada, ele prevê a divisão dessa jornada diária em turno e contraturno, o que permite supor que a ampliação do tempo não representa uma nova configuração para o currículo escolar do período regular, mas a justaposição de um outro currículo desvinculado do primeiro. Mesmo que se reconheça a seriedade e a qualidade do trabalho desenvolvido pelos profissionais envolvidos com a Educação Integral – desde a Seme até à escola –, e o impacto positivo que a participação de alunos e alunas nas atividades do contraturno pode representar em termos do seu desenvolvimento. Tal separação tende a conduzir à ideia de acréscimo de novos saberes/atividades/espços de formação ao que já existe, ou seja, ao que comumente se identifica como sendo a “escola regular”. Identifica-se aí uma limitação dessa modalidade, que demanda constante atenção, na busca por caminhos mais transformadores no que se refere ao currículo escolar.

Nesse sentido, da reflexão contínua sobre suas escolhas e sobre os processos de realização das ações delas decorrentes, o trabalho desenvolvido pela Seme revela o constante desenvolvimento de atividades de acompanhamento e formação junto às escolas de ambas as modalidades. Esse esforço, inclusive, é amplamente reconhecido pelas diretoras, pedagogas e professores das escolas, o que indica que as experiências nelas vivenciadas são discutidas e apoiadas pela equipe da Secretaria, aspecto da maior importância num movimento de busca pela qualidade da educação desenvolvida no município.

***Um primeiro ponto a destacar é a escolha por contemplar alguns estudantes, com base no critério de vulnerabilidade social a que estariam submetidos – opção realizada por essa rede e muitas outras. Escolha difícil, devido aos poucos recursos físicos.***

O que é definido como Educação Integral nas duas modalidades vivenciadas em Vitória, apoia-se essencialmente em duas frentes: na ampliação da jornada escolar diária e na organização do trabalho escolar em torno de um currículo que se pretende “enriquecido” no que se refere à mobilização de diferentes conhecimentos e no desenvolvimento de práticas que se mostrem favoráveis à aprendizagem de todos e todas. Isso se daria mediante a constituição de parcerias, o uso de outros espaços da cidade e o apoio de profissionais que atuam em articulação mais ou menos próxima com a equipe escolar, na

condução de atividades no contraturno, no caso das escolas de Jornada Ampliada. Já nas EMEFTI, é o trabalho de toda equipe pedagógica da escola que responde pelo desenvolvimento do projeto.

Contar com a equipe da escola para organizar o trabalho no tempo integral, para todos os estudantes, pode resultar em maior organicidade e clareza do que se tem como meta formativa, permitindo que se busque coerência entre essas metas e as escolhas que se faz na condução das experiências e das necessidades daquela escola, favorecendo a formação de seus estudantes. Isto porque as trocas entre os agentes tendem a ser mais facilmente realizadas e o contato prolongado dos profissionais com os alunos aprofunda os vínculos, favorecendo as aprendizagens. Porém, o desenvolvimento desse potencial depende de alguns aspectos, a começar, do preparo, ou da adequação dos espaços, numa escola que passará a contar com um grande número de alunos e professores ao longo de todo o dia. Trata-se de adequação arquitetônica, estrutural e pedagógica, que precisa prover as condições para o desenvolvimento de variadas atividades educativas, de relaxamento, de higiene, de alimentação etc. Além disso, faz-se necessário contar com uma equipe de tamanho e formação compatíveis com o desafio, de modo a garantir condições para que a intensificação do trabalho não resulte em precarização do ensino e da aprendizagem. Adicionalmente, há que se ter alguma estabilidade na constituição des-

***É notória a valorização do processo de discussão das diretrizes curriculares desenvolvido nesta rede de ensino, considerado amplo e participativo. Igualmente, afirma-se a centralidade da base comum do currículo, a ser dominada por todos e todas.***



sa equipe, o que depende, por um lado, da adesão desses profissionais ao que se coloca como plano formativo e, por outro, da sua valorização, o que se expressa, inclusive, na remuneração que recebem.

Ao ouvir os agentes da escola, fica clara a ênfase na sua função cultural, o que se expressa na afirmação dessa instituição como lugar do acesso a conhecimentos importantes para a compreensão do mundo em que vivem os estudantes, na complexidade que o caracteriza. Ainda que pouco mencionada também se encontra alusão ao papel da escola na busca por conferir proteção e resguardo às crianças e aos jovens, diante de uma sociedade reconhecida como hostil ou perigosa.

Para as crianças e os jovens envolvidos com as experiências de ampliação da jornada em Vitória, destaca-se a clareza que demonstram ao apontar as aprendizagens que vêm desenvolvendo nas escolas e o prazer que experimentam em algumas das ações vivenciadas no turno inverso, no caso da escola de Jornada Ampliada, ou nas aulas que envolvem linguagens e saberes pouco enfatizados no modelo de escola a que estavam adaptados. É ainda particularmente interessante a importância que atribuem à atividade de tutoria, desenvolvida nas EMEFTI, que demanda um contato próximo e profundo com determinados professores. Esse contato parece ser reconhecido por eles como um apoio essencial na sua trajetória escolar, o que explica a preocupação que demonstram com a rotatividade de professores, que provocaria quebras nessas relações tão valorizados pelos estudantes.

É notória, também, a valorização do processo de discussão das diretrizes curriculares desenvolvido nesta rede de ensino, considerado amplo e participativo. Igualmente, afirma-se a centralidade da base comum do currículo, a ser dominada por todos e todas. Por caminhos diversos, nos dois modelos de escolas aponta-se para a Parte Diversificada do currículo como o espaço para a entrada das questões locais, para a mobilização do interesse dos estudantes, para a entrada de outros saberes para além daqueles imediatamente relacionados às disciplinas escolares. Nesse sentido, chama a atenção a ideia, especialmente salientada nas EMEFTI, de que a Parte Diversificada pode ser pensada de forma a contribuir para a criação de condições favoráveis para a aprendizagem dos conteúdos da base comum do currículo. Essa indicação sugere uma interessante perspectiva sobre o currículo, na qual se recusa a ideia de que uma parte ou outra seria mais “valiosa” em si para a formação escolar dos estudantes. Ou seja, os elementos da Base Comum e da Parte

Diversificada do currículo escolar podem e devem sustentar uma formação consistente e crítica. Daí a interessante organização do currículo das EMEFTI, que rompem com a cisão turno-contraturno, mesclando conhecimentos de diferentes naturezas ao longo de toda a jornada diária dos estudantes e dos professores.

Fica evidente o envolvimento dos sujeitos com as experiências em desenvolvimento nas escolas em que atuam. Identifica-se o reconhecimento da potencialidade do aumento do tempo na escola para ampliar e aprofundar a formação dos estudantes, em diferentes dimensões, dentre elas a de natureza intelectual. Mas também é reconhecida a importância do trabalho com as relações interpessoais, pautadas em valores e princípios socialmente legitimados. Nesse sentido, ganha especial destaque o trabalho em torno dos eixos do protagonismo e do planejamento de vida, nas EMEFTI. Vale indagar sobre a centralidade que esses eixos podem assumir no currículo escolar. Reconhece-se o risco de extrapolar o limite entre a necessidade de fomentar nos estudantes a assunção do papel de protagonistas e o reconhecimento do impacto de suas escolhas na condução de suas vidas; e a restrição, na análise da prática social, aos aspectos ligados às decisões pessoais e aos desempenhos individuais dos estudantes. Entende-se que esta última perspectiva é absolutamente contrária à formação crítica que a escola deve proporcionar, por meio da ampliação dos horizontes de entendimento do mundo na sua complexidade.

**Em Belo Horizonte,** a Educação Integral completou dez anos em 2017 e foi implementada, paulatinamente, mediante o desenvolvimento de programas específicos, estando presente em todas as escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal. Três programas principais são geridos pela Smed para viabilizar a Educação Integral: Programa Escola Integral (PEI), Programa Escola Aberta (PEA), para atividades nos finais de semana, e o Programa Escola nas Férias (PEF). No entanto, pela leitura de documentos mais relevantes e pelas entrevistas, constata-se que o PEI seja o centro da política de Educação Integral ou até mesmo identificado como a Educação Integral nessa rede.

O atendimento da Educação Integral corresponde, aproximadamente, à metade das matrículas, patamar que se expressa também em cada uma das escolas, e cuja expansão se encontra limitada pelas condições materiais de espaços nas escolas e de recursos orçamentá-

rios para a locação e a utilização de espaços externos que demandam transporte para o deslocamento de alunos, ainda mais no contexto de restrições de investimento públicos.

Essa opção por implantar a Educação Integral em toda Rede Municipal resultou em dois aspectos mais salientes. O primeiro deles diz respeito ao fato de que a Educação Integral está configurada como um conjunto de atividades do PEI que parecem ser paralelas ou justapostas ao ensino regular, apesar de iniciativas da Smed e de profissionais das escolas para integrar essas atividades ao currículo escolar. Isso é reiterado, sobretudo, pela oferta da Educação Integral no contraturno das aulas propriamente ditas, na forma de oficinas e outras atividades conduzidas por profissionais – monitores ou “oficineiros” – contratados pela Caixa Escolar das escolas com recursos repassados pela Smed ou oriundos do programa Mais Educação.

O segundo aspecto é que a participação dos alunos se dá pela adesão das famílias ao PEI, não revestindo a Educação Integral de natureza universal. Isso, somado ao aspecto anterior, reitera a ideia de que se trata de uma oferta adicional e facultativa à escola regular. Assim, como já se encontra problematizado na literatura, mesmo com esforços institucionais para uma integração curricular, vislumbra-se que há uma “educação regular” que coabita, no espaço escolar ou periescolar, com uma “Educação Integral”, tributária desses programas.

Sem desconsiderar os ganhos e as conquistas que o programa representa para os alunos participantes, aliás, por reconhecer as potencialidades educativas das atividades do PEI, consubstanciadas, especialmente, nas oficinas em estreita vinculação com os macrocampos do programa Mais Educação, é que essa “dicotomia” se torna um dos grandes desafios educacionais, um obstáculo a ser superado.

As falas presentes nas entrevistas, com variações de ênfase, reiteram a dualidade que poderia ser admitida caso se estivesse diante de uma política que destacasse a ideia de uma opção para os alunos, como forma de escolha diante de ofertas diversificadas. É recorrente

*Em Belo Horizonte, a Educação Integral completou dez anos em 2017 e foi implementada, paulatinamente, mediante o desenvolvimento de programas específicos, estando presente em todas as escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal.*

o discurso de que há a necessidade de uma formação mais ampla, que abarque todas as dimensões dos alunos, que vá além dos conhecimentos de natureza cognitiva, ou seja, que a Educação Integral é um imperativo de formação dos alunos da rede. Considerando essas premissas, a realidade estaria negando a formação ampliada para quase metade dos alunos da rede.

A consulta aos documentos curriculares da rede reforça essa falta de aderência da Educação Integral ao currículo disciplinar. Ali se encontram os conteúdos das disciplinas que consolidam o currículo mu-

nicipal com poucas indicações de uma formação mais ampla. Essas, quando surgem, evocam a proposta da Escola Plural, gestada no início dos anos 1990.

Nesses termos, deve-se lembrar que a Escola Plural tinha, do ponto de vista curricular, a perspectiva de ampliação do currículo escolar como desdobramento das disciplinas clássicas e sua interlocução, em projetos interdisciplinares, com o reconhecimento da necessidade de espaços que transcendessem os muros da escola, como indica o programa BH para Crianças. Criado em 1995, o programa tinha os professores como os principais responsáveis pela condução das atividades, ainda que os educandos fossem o móvel da proposta, donde a noção de Ciclo de Formação ou de Desenvolvimento

Humano. Pode-se sustentar que a ampliação curricular era concebida “desde dentro do currículo”, apronfundando a preocupação com quem deveria se apropriar desse currículo – os alunos com suas culturas etárias, os ciclos de vida. Tal concepção forçava os profissionais da escola, centrada tradicionalmente em seu currículo, a repensar o desenvolvimento curricular para considerá-lo, também, do ponto de vista dos alunos. Nesse sentido, mesmo reconhecendo possíveis sujeitos não-docentes para enriquecer o ensino, os professores eram considerados os elementos centrais para impulsionar o processo.

O PEI não nega o currículo do “ensino regular”. Entretanto, sua constituição como um programa adicionado à escola coloca tensões

***A ênfase dada à necessidade de explorar espaços da cidade como parte das atividades escolares, atenuada pela presente falta de recursos financeiros, é algo notável, inclusive para romper as barreiras sociais que a maioria dos alunos enfrenta.***

na interlocução das atividades, ademais de ser conduzido por sujeitos que não fazem parte do quadro do magistério municipal. Isso se manifesta, entre outras facetas, na organização do trabalho pedagógico, dado que a noção de coletivos de professores dos ciclos ficou esmaecida e, talvez, como consequência, sem uma conexão com os monitores. A presença de Professores Coordenadores do PEI, que são professores da rede escolhidos para essa função, pode ser considerada um investimento na articulação entre os campos de atividades curriculares. Por outro lado, pode estar consumindo energias no acompanhamento e gerenciamento das atividades do PEI numa perspectiva mais de administração do programa, atenuando a integração, que sustenta, aliás, o nome do programa.

Tudo indica que as iniciativas da Smed, ao reiterar a necessidade de planejamento das oficinas do PEI em consonância com os conteúdos das disciplinas, à exceção das oficinas de acompanhamento pedagógico, não alcançaram a realidade, tendo em vista que aulas regulares e oficinas têm “vida própria”.

Tomando novamente a Escola Plural como referência, há um quadro no qual nem o aluno estaria no centro da delimitação das ações, como era indicado na concepção de Ciclo de Formação ou de Desenvolvimento Humano, nem a atual proposta de Educação Integral seria o eixo identitário dos profissionais da Educação Básica e de seus coletivos. A atribuição de responsabilidades para a consecução da Educação Integral, no PEI, cabe quase que exclusivamente aos monitores, ainda que sob a coordenação de um professor da escola.

Tais considerações não implicam retirar o estatuto epistemológico do conteúdo das oficinas, tampouco deslegitimam quem as conduz. Trata-se de identificar uma linha de tensão que atravessa a efetivação da Educação Integral, encontrada em outras situações no Brasil e corroborado pela literatura, demonstrando que se agregou um leque de atividades à escola tradicional sem alterar sua organização curricular, nem incorporar plenamente aquelas atividades ao currículo.

A ênfase dada à necessidade de explorar espaços da cidade como parte das atividades escolares, atenuada pela presente falta de recursos financeiros, é algo notável, inclusive para romper as barreiras sociais que a maioria dos alunos da Rede Municipal enfrenta, histórica e socialmente, para acesso a esses locais. Contudo, a segmentação entre o PEI e o ensino regular recoloca o problema de que uma cidade só será

efetivamente educadora se sua exploração for fruto de uma escola integralmente educadora, isto é, se todas as suas atividades, aí compreendidas aquelas que tradicionalmente se associaram ao processo escolar – consolidadas nas disciplinas escolares e seus professores – estiverem amalgamadas por um projeto que explicita a tarefa educativa da escola como asseverou Azanha (2006).

Desde o Programa BH para as Crianças, de 1995, que viabiliza as atuais Aulas Passeio, como visitas que inclusive extrapolam a área da cidade, é possível notar as tentativas de desenvolver a ideia de que o processo escolar não pode ser concebido como aquilo que ocorre apenas nos limites da escola, em consonância com o conceito de Cidade Educadora. Não obstante, retoma-se a problemática de como inserir essa iniciativa no currículo da escola, sem a conotação de um apêndice desprovido de reconhecimento como elemento integrante e integrado àquilo mais fortemente associado à escola.

Nesse terreno ganha destaque a dificuldade, certamente em escala nacional, de viabilizar espaços nas escolas que operam com dois turnos de “ensino regular”, para acomodar um contingente de alunos. Isso, à primeira vista, implicaria dispor de mais instalações, ainda que nem todas as atividades, no escopo da Educação Integral, devam ser necessariamente desenvolvidas no interior da escola. A alternativa de locação favorece a oferta de atividades, mas está longe de equacioná-la: o desafio não é apenas de espaço para sua realização, nem unicamente de expansão de jornada. É necessário questionar os modos de utilização desse tempo adicional.

Nesse processo, a Lei Municipal Nº 8.432, de 2002, constituiu um marco, ainda que nela não se mencionasse o conceito de Educação Integral, tendo-se optado pela expressão “Jornada de Tempo Integral”. Possivelmente porque nesse período, em Belo Horizonte e no Brasil, o conceito de Educação Integral não se encontrava disseminado nas políticas educacionais e porque na vigência da Escola Plural o problema esteve concentrado no desenvolvimento de um currículo que demandava mais tempo na jornada diária, com a consolidação da noção de que o tempo da etapa-série precisava ser superado e que o conceito de Ciclo de Formação o fazia. Assim, conjugava-se uma tríplice abordagem da expansão do tempo escolar: de 8 para 9 anos no Ensino Fundamental; do ano letivo seriado para o ciclo de três anos; e da jornada diária de quatro para nove horas. Embora prevendo que

alunos mais carentes devessem compor prioritariamente os grupos iniciais de implantação, a Lei indicava que em oito anos toda a Rede Municipal ofereceria a Jornada de Tempo Integral.

Passados 16 anos de sua aprovação, o quadro é que há uma escola nem tão ciclada, como se percebeu nas entrevistas, nem tão integrada; não restam dúvidas, contudo, de que houve expansão das atividades na jornada diária para uma parcela dos alunos. Se em toda a rede há a oferta de mais tempo de escola para os alunos, isso coloca no centro da discussão o debate sobre a qualidade desse tempo e as possibilidades de escolhas dos alunos, pois, atualmente, as famílias decidem a adesão ao PEI, mas não às atividades do programa, tensionado adicionalmente pelo Novo Mais Educação com sua tônica de reforço escolar. Desse modo, pode-se indagar se o que estaria ocorrendo, como parecem sustentar as entrevistas com os alunos, é a oferta de mais “conteúdos” sem a necessária ampliação das dimensões de formação dos alunos.

Como política pública, a Educação Integral impõe encaminhamentos à própria Smed. Um deles é a integração das várias Gerências, pois os riscos de uma educação escolar cindida podem estar presentes em sua direção política. Oferecer uma Educação Integral que se caracteriza sobretudo como “além dos conteúdos cognitivos”, defendida como componente de uma política educacional inclusiva, vinculada à ideia de formação humana integral, deve merecer melhores delineamentos e, simultaneamente, condições materiais para sua efetivação. A ausência de sua oferta universal poderia dar a entender, paradoxalmente, que essa seria uma política seletiva e focalizada, não necessariamente para todos os alunos, levantando questionamentos sobre aqueles que não estariam “integrados”, “aquém” dos conteúdos preconizados como indispensáveis para uma formação integral.

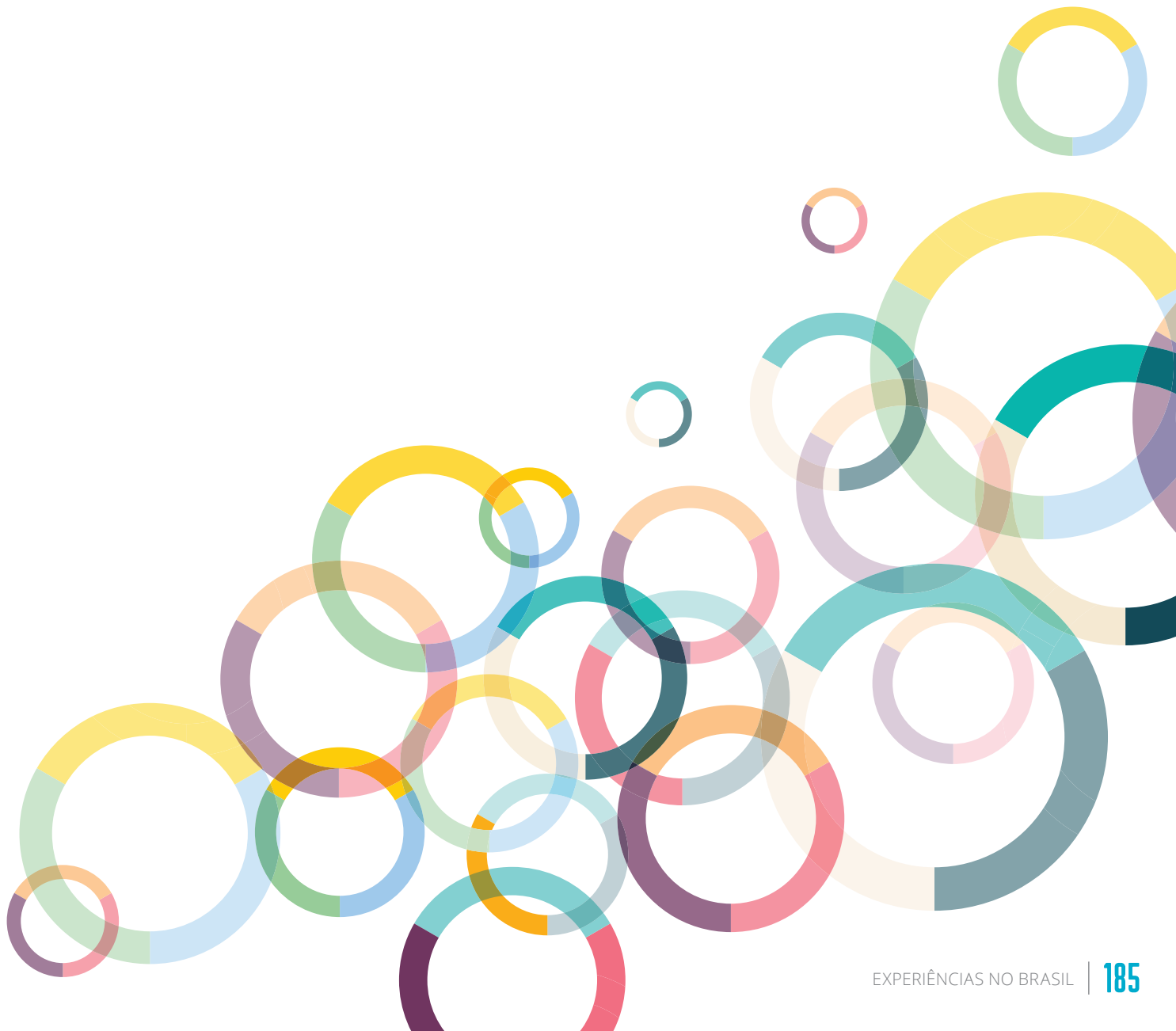
A alternativa de uma Educação Integral ofertada como um programa, como é o caso do PEI, tratada como uma ampliação optativa

***Nesse terreno, ganha destaque a dificuldade, certamente em escala nacional, de viabilizar espaços nas escolas que operam com dois turnos de “ensino regular”, para acomodar um contingente de alunos. Isso, à primeira vista, implicaria dispor de mais instalações.***

de atividades escolares não a isentaria de contribuições para o projeto educativo da escola, menos ainda desconsideraria a relevância de os alunos poderem, no espectro da ampliação da jornada escolar, efetuar escolhas de conteúdos e atividades. Entretanto, traria para o debate sobre o processo de escolarização de massas, a noção de que se trata de algo sem a mesma dimensão dos conteúdos historicamente fixados para justificar a escolarização obrigatória de amplos contingentes, inscrita como um dos principais direitos humanos. Colocaria, talvez paradoxalmente, a Educação Integral como menos propensa a integrar-se ao currículo escolar e aos desafios que há muito tempo foram estabelecidos sobre as maneiras de ofertar e articular as disciplinas escolares, como são exemplos os temas da interdisciplinaridade ou do ensino por projetos.

A Educação Integral tem evidenciado, em seu transcurso, a interlocução com novos sujeitos nos processos de ensino, como os monitores, a busca por novos espaços, expressão do conceito de Cidade Educadora, e a articulação com entidades conveniadas e organizações sociais. No entanto, todos esses traços podem se configurar, muitas vezes, à margem do desenvolvimento das disciplinas escolares e de seus professores, condensando tensões e desafios na perspectiva de uma educação com horizontes mais amplos e integrada à educação escolar. Isso chama a atenção, sobretudo, para se evitar que os esforços de ampliação de sujeitos, tempos, espaços e conteúdos sejam vistos como apêndices da verdadeira escola.







# 3

Proposições sobre  
a Educação Integral  
e o Currículo Escolar



# Proposições

**N**esta última parte do texto serão retomados alguns pontos destacados anteriormente, a partir dos quais serão apresentadas algumas em que identificam proposições que devem ser consideradas durante a discussão das orientações para a Educação Integral, em seus desdobramentos sobre o currículo escolar. Nesse processo é fundamental ter em vista a função social da escola afirmada anteriormente, ou seja, proporcionar acesso a um conhecimento não disponível, para a maioria da população, em outros contextos além do escolar.

Esse conhecimento deve possibilitar a compreensão do mundo a partir de parâmetros que podem ser distintos daqueles que os alunos e alunas já possuem, o que pode implicar, inclusive, uma apreciação crítica desses parâmetros. Isso, em hipótese alguma, significa desconsiderar os sujeitos da aprendizagem e seus conhecimentos – construídos nas experiências de vida e relações cotidianas –, que constituem pontos de partida para a elaboração de novos saberes ou de enriquecimento do repertório já constituído. É com base nessa visão de escola que se delineiam alguns destaques e na sequência proposições, na busca por um currículo que, diante das expectativas sociais sobre o seu papel no processo de desenvolvimento integral dos estudantes, conte com a expansão do tempo escolar e desenvolva estratégias para manter a necessária coerência com esse propósito.

## A Educação Integral e as diretrizes curriculares

Aspecto importante para a implementação de políticas de Educação Integral é a elaboração de diretrizes curriculares centrais, que constituem documentos portadores de força simbólica e prática sobre o que se desenvolverá nas escolas. Eles evidenciam conhecimentos, competências e habilidades que devem ser acessados e desenvolvidos por todos e todas nas escolas e não representam uma seleção “eterna” e inquestionável, mas sim uma definição necessária e provisória – como é o caso da BNCC. Além disso, devem assumir um tom respeitoso para com o trabalho escolar, sobretudo diante das condições reais para o desenvolvimento do currículo, de tal modo que essas escolhas sejam acompanhadas da garantia das condições estruturais para a expressão das especificidades das escolas, professores e alunos, aspecto a ser materializado nos seus projetos político-pedagógicos.

*Reconhecendo a necessidade de articular as propostas curriculares municipais e estaduais à Base Nacional Comum Curricular, entende-se que as definições constantes deste documento devem orientar as escolhas de uma parte apenas das orientações curriculares das redes. Já a construção da parte diversificada requer a articulação de conteúdos universais e locais, contemplando questões ligadas às diversidades. Isso pressupõe levar em conta os saberes que revelam a identidade do território, criar vínculos e equilíbrio entre o conhecimento científico, que busca o universal, e o conhecimento local, com suas representações culturais, que precisam ser reconhecidas, valorizadas e sistematizadas, pois constituem o patrimônio cultural brasileiro e fazem parte da identidade dos alunos. O sucesso da nova proposta curricular requer que ela seja apropriada e pactuada pela rede como um documento orientador do trabalho escolar. As novas orientações curriculares, consolidadas democraticamente, deverão nortear as políticas públicas na formulação de ações de formação continuada dos professores; na produção e seleção de material didático; na definição dos parâmetros de monitoramento e de avaliação da aprendizagem; na (re)elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas; na elaboração dos planos de ensino dos professores.*

**COMO ARTICULAR A BNCC AO CURRÍCULO E À EDUCAÇÃO INTEGRAL?  
(CENPEC, 2018)**

## **Construção participativa do projeto político-pedagógico das escolas**

Uma das condições de efetividade desses documentos deve ser a ampla discussão, de modo a assegurar que diferentes vozes sejam contempladas, na busca por um consenso que sempre será temporário e instável, uma vez que se vai operar uma seleção sempre permeada por interesses diversos. Posteriormente, caberá a cada escola analisar essas definições centrais, colocá-las na perspectiva específica da instituição e da comunidade que a cerca e novamente retomar o debate. Essas escolhas compõem o PPP da escola, eixo organizador das atividades que visarão a Educação Integral e instrumento para a constante busca por coerência no decorrer do processo de desenvolvimento curricular.

Nesse movimento em torno da construção dos projetos político-pedagógicos das escolas abrem-se caminhos para a entrada de novos conhecimentos no currículo escolar. Isto é potencialmente enriquecedor, pois representa possibilidades para que outras dimensões da formação sejam contempladas na escola, para além da cognitiva, ampliando o escopo de aprendizagens. Mais uma vez, o que não se pode perder de vista é a coerência com o que se estabeleceu como plano formativo no PPP.

## **Sobre as escolhas curriculares e os interesses dos alunos**

Nas discussões sobre as escolhas curriculares e seu desenvolvimento, no âmbito da Educação Integral, deve-se estar ao que muitas vezes se apresenta como “novidade” para a escola – seja no que se refere ao conteúdo do ensino, seja nas metodologias –, pois o “novo” é algo a ser examinado, questionado à luz do que se define no projeto da escola, e não naturalizado.

De forma reiterada, essas “novidades” giram em torno de estratégias que privilegiam os interesses dos alunos, com vistas a tornar a escola um ambiente atraente e “prazeroso”. Evidentemente, não se defende que a escola, ou qualquer outra instituição, seja lugar de “sofrimento”; a escola é lugar de trabalho, para profes-

sores e alunos, e o trabalho intelectual não é prazeroso o tempo todo, uma vez que requer concentração, esforço, dedicação, empenho etc. Se bem desenvolvido, pode desestabilizar, relativizar certezas, provocar movimento, e isso por vezes é bastante difícil. Assim, não se pode querer pautar o currículo apenas naquilo que interessa diretamente aos alunos ou que responde aos problemas mais imediatos da sua vida cotidiana, por mais que isso possa parecer uma solução “mágica” para os problemas da educação escolar. Como destaca Charlot (2009, p. 93), “o problema central da pedagogia escolar” consiste em “controlar a relação entre o objeto de pensamento e os seus referentes no meio de vida, e introduzir o aluno em universos intelectuais constituídos por objetos, cujo sentido não decorre de uma relação com o mundo vivenciado”, cabendo à escola, no papel desempenhado pelos professores, gerar esse movimento de “estranhamento” do mundo, a fim de melhor compreendê-lo.

## **Ampliação do tempo escolar, currículo e Educação Integral**

Partindo da perspectiva histórica enunciada na primeira parte deste livro, é possível delinear duas questões que atravessam o debate sobre as políticas de Educação Integral: se podem prescindir da ampliação da jornada escolar diária e se devem estar direcionadas para todos e todas.

Sobre a primeira questão, a produção muitas vezes tende a ressaltar a possibilidade de se buscar desenvolver a Educação Integral mesmo numa escola que se caracteriza por ser de turno parcial. Nessa perspectiva, o currículo escolar deveria privilegiar todas as dimensões formativas do ser humano, independentemente da extensão da jornada diária de alunos e professores.

Os discursos e ações desenvolvidos na escola, sem dúvida nenhuma, impactam diferentes dimensões das crianças e dos jovens e como qualquer outra instituição social, ela é parte do processo de educação das novas gerações. Mas, há algo que cabe mais especificamente à escola nesse processo e é em torno de sua função específica que devem ser organizadas suas práticas formativas.

Uma escola de Educação Integral deve fazer suas escolhas curriculares articulando conhecimentos de diferentes naturezas, visando o desenvolvimento de múltiplas dimensões do ser. Algumas delas compõem tradicionalmente o foco do trabalho pedagógico, não obstante sem a garantia de que todos os alunos tenham se beneficiado disso, e outras são passíveis de serem incorporadas à escola. Isso aponta para um currículo que se expande ao mesmo tempo que precisa se manter preocupado com a instrumentalização das novas gerações para a compreensão do mundo em que vivem.

Assim, não se abre mão de um legado cultural que estabeleceu e consolidou avanços do conhecimento humano sobre o mundo e a própria sociedade, ainda que esse patrimônio, consubstanciado em parte nas disciplinas escolares, seja objeto de análise e crítica. O currículo escolar é intrinsecamente cultural,

por se embasar no trabalho humano pretérito que deve ser de domínio de novas gerações para, eventualmente, superá-lo, mobilizando linguagens e atividades culturais diversificadas para a compreensão do contexto no qual se vive.

Sobre o público a ser atendido, considera-se que, numa sociedade que se pretende justa e democrática, opções políticas que visem qualificar a formação escolar não podem privilegiar determinados grupos, assumindo um caráter de política especial. Ainda que seja compreensível o fato de que, inicialmente, elas possam estar direcionadas para alguns grupos, a meta precisa ser a uni-

versalidade, sobretudo porque programas que privilegiam a população “vulnerável” estariam especialmente em algumas regiões do Brasil, voltados para a imensa maioria da população em idade escolar. Embora seja comum que tais políticas sustentem a intenção de acesso universal, comumente, os programas de Educação Integral têm caráter opcional para as famílias, tendo em vista que não constituem uma garantia estendida a todos e tampouco aos identificados como “vulneráveis”.

***Sobre o público a ser atendido, considera-se que, numa sociedade que se pretende justa e democrática, opções políticas que visem qualificar a formação escolar não podem privilegiar determinados grupos, assumindo um caráter de política especial.***



Do ponto de vista da materialização dessas políticas, não é raro constatar a inaptidão no seu desenvolvimento e acompanhamento, bem como as precárias condições de infraestrutura e de recursos orçamentários, que impossibilitam o pleno desenvolvimento dessas atividades.

Barretto (2017) pondera que uma extensão menor do tempo, mas garantida a todas as escolas e a todos os alunos e alunas de uma rede de ensino pode ser uma forma de enfrentar o desafio da universalização, pois não é necessária “a exigência da permanência dos alunos por no mínimo sete horas sob a tutela da escola; uma ampliação menor do tempo garantiria que” uma proporção muito maior de estudantes, inclusive aqueles dos segmentos majoritários da população, tenha condições de ser beneficiada”.

Neste caso, aquilo que se vislumbra como potencialidade da escola de tempo integral seria colocado como caminho possível a todas as escolas e todos os alunos, demandando intensa discussão no sentido de garantir que a progressiva extensão da jornada escolar permita a paulatina ampliação do currículo, indo além do simples acréscimo de um turno desvinculado do turno regular.

## **Articulação da escola com outros espaços e sujeitos**

As políticas de Educação Integral que investem na articulação da escola com outros espaços e sujeitos, certamente, podem ganhar com a expansão das jornadas, desde que o currículo seja alvo de transformação em cada escola, num amplo e participativo processo de construção de seus projetos, apoiado pelo poder público e com o estabelecimento de parcerias. Só assim avançariam para além da simples justaposição de atividades, por maior que seja a sua relevância intrínseca, inclusive sublinhando a importância da articulação da escola com os demais agentes do território, como as OSCs e instituições públicas que atuam na área social.

Se a transformação do currículo escolar supõe a necessidade de ampliação do tempo escolar, na jornada diária, também demanda o enfrentamento do debate sobre o uso que se faz desse tempo, para articular conteúdos, sujeitos e espaços.

Ainda que sejam muitos os exemplos das dificuldades e limitações para integrar as atividades de Educação Integral ao currículo escolar, não se pode ignorar os ganhos que surgem no interior deste processo, pois permitem a muitos alunos encontrar condições para identificar potenciais interesses, consolidando práticas de sucesso que resultam, inclusive, em mudanças na forma com que esses sujeitos são vistos pelos seus pares. São reveladas, portanto, habilidades sobre os quais a escola, tradicionalmente, não tem conseguido lançar luz de modo que as expectativas sobre esses alunos, ampliam-se de modo significativo: atribui-se não somente um outro sentido à escola, como também revelam-se importantes transformações nas relações sociais e mesmo nas aprendizagens escolares.

## **Sobre a cisão no trabalho pedagógico**

Outro ponto marcado na produção acadêmica é a necessidade de articulação das experiências oferecidas na Jornada Ampliada aos projetos pedagógicos das escolas, de modo a se evitar a cisão entre currículos distintos: da escola “regular”, “tradicional”, e da escola nomeada, frequentemente, como “integral”.

Um ponto de partida para essa articulação reside na opção pela construção de um documento de orientações curriculares para uma rede de ensino, e não de textos que focalizam o ensino regular apartados das definições voltadas para a Educação Integral. Essa cisão costuma vir acompanhada – ou ser a expressão – da existência de equipes distintas no interior das Secretarias de Educação, cujas atuações contribuiriam para consolidar a ideia de que a Educação Integral não seria para todos; nesta direção, as deliberações, a implementação e os processos de acompanhamento e avaliação dessas políticas poderiam compor processos desarticulados.

Essa divisão no interior das Secretarias relaciona-se, ainda, à constituição de equipes, tempos e espaços distintos no interior das escolas, reforçando as fronteiras entre o que se dirige para todos – o ensino regular – e o que se volta para alguns – a Educação Integral. A isto, soma-se uma terceira fronteira, aquela que separa o que acontece na escola e o que acontece nos outros espaços educativos nos quais ocorrem as atividades da Educação Integral.

A perspectiva apontada por Barretto (2017), de se optar por um aumento progressivo e lento da jornada escolar, pode também representar uma maior probabilidade de adesão de toda a equipe escolar, dos pais e dos alunos e alunas em direção a um projeto de Educação Integral, preocupação que se evidencia nas entrevistas realizadas durante a pesquisa empírica. Este aspecto revela que um projeto dessa natureza pressupõe clareza e envolvimento por parte de todos os envolvidos com o currículo escolar – o que implica um Projeto Político-Pedagógico construído pelo coletivo da escola, com base nas suas condições específicas, em relação com as definições curriculares centrais e com a garantia dos apoios decorrentes de uma política educacional séria e com continuidade.

## **Sobre as condições de trabalho dos educadores que atuam na Educação Integral**

Os estudos e as experiências analisadas evidenciam que se deve dedicar atenção à organização da jornada de trabalho dos profissionais envolvidos com o projeto da escola – equipe gestora, professores e, notadamente, os novos sujeitos que se integram a essas políticas –, a fim de garantir vínculo a uma instituição e ao seu projeto formativo. Desse modo, estaria garantido o tempo necessário para o estudo e o aprofundamento, condições essenciais para um trabalho coletivo.

Enfatiza-se, igualmente, a importância de se garantir as condições necessárias para que as equipes de profissionais que atuam nas escolas sejam mais permanentes, não sendo fragilizadas, portanto, pelos prejuízos ligados à rotatividade. Isso favoreceria a construção coletiva dos PPP e o desenvolvimento das ações definidas como essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos e alunas. Ou seja, o amadurecimento dos planos das escolas e de seus agentes em torno de um projeto de Educação Integral, também demanda a ampliação do tempo e a otimização de seu uso. Um ponto de apoio para isso é a Lei N° 11.738 (Lei do Piso), de 16 de julho de 2008, que prevê tempo de preparação de atividades e de planejamento por todos os sujeitos atuantes, inclusive, na Educação Integral.

Feitos esses destaques, seguem algumas **Proposições** para nortear os debates sobre a Educação Integral e o currículo escolar, considerando a BNCC e outros documentos oficiais que, direta ou indiretamente estão relacionados às redes e escolas de Educação Integral, sem a pretensão de esgotar os caminhos possíveis.

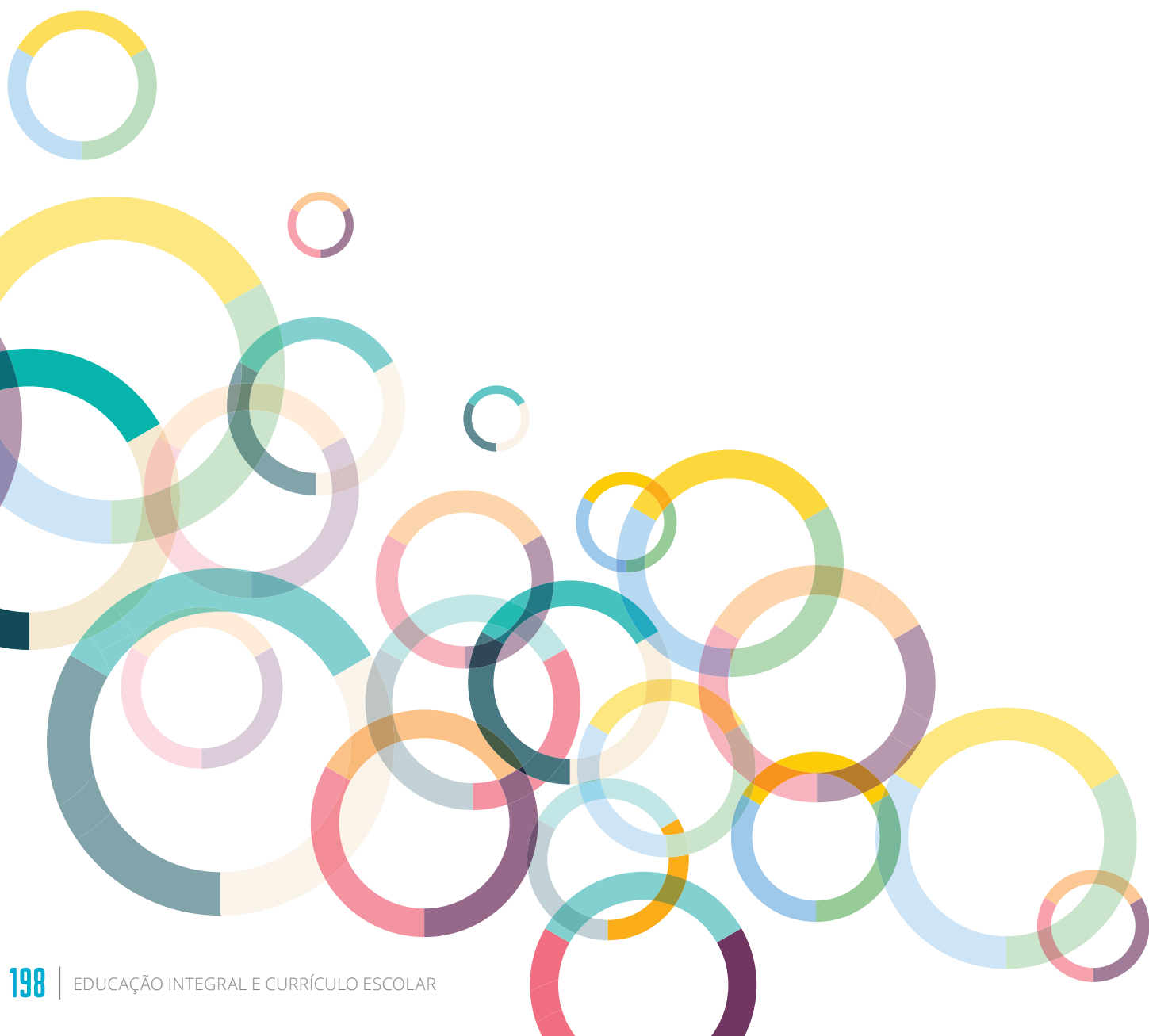
1. Universalizar as políticas de Educação Integral, ainda que isso demande uma ampliação mais tímida da jornada escolar, em coerência com o princípio de uma educação pública de qualidade para todos na perspectiva da sua democratização.
2. Adequar progressivamente os espaços e recursos disponíveis para o trabalho de professores e alunos na Educação Integral, de modo a garantir que o trabalho escolar não seja fragilizado em função de condições estruturais precárias.
3. Evitar todos os tipos de cisões entre o ensino regular e a Educação Integral, na produção de documentos oficiais, de redes e escolas e, sobretudo, nas práticas escolares, de modo a constituir um currículo ampliado que integra um amplo leque de conhecimentos.
4. Garantir, por meio do protagonismo das Secretarias de Educação, a organização de amplos debates sobre a política de Educação Integral que, envolvendo os vários sujeitos do processo e suas contribuições, não dilua a centralidade do currículo escolar.
5. Prover acompanhamento e apoio sistemáticos às escolas para a consecução de seus projetos, com ações de formação de equipes escolares, de socialização das experiências das escolas, em seus diferentes arranjos, e garantia das condições estruturais.
6. Mapear, divulgar e viabilizar o acesso a equipamentos e programação cultural disponíveis na cidade, fomentando a diversificação das opções para a ampliação do repertório cultural do alunado em consonância com os PPP das escolas.
7. Produzir planos curriculares, com base nessas opções de es-

paços e atividades e em articulação com todos os sujeitos, que explicitem os conhecimentos que podem ser aí mobilizados e a forma pela qual eles contribuem para a educação integral.

- 8.** Conferir atenção às parcerias, conveniamento e contratações de entidades e profissionais externos às redes e escolas, de modo a manter a coerência com os princípios da política de Educação Integral.
- 9.** Estimular a participação dos profissionais das instituições parceiras na construção dos projetos político-pedagógicos para consolidar seu compromisso com as escolhas de cada escola em torno da Educação Integral.
- 10.** Assumir o Projeto Político-Pedagógico das escolas como o núcleo da articulação das atividades dos sujeitos da Educação Integral, disponibilizando as condições materiais e institucionais para o desenvolvimento do currículo escolar.
- 11.** Investir recursos e esforços na formação continuada coerentes com a política de Educação Integral da rede, incorporando o debate crítico sobre documentos curriculares, tal como a BNCC, e experiências de redes, escolas e dos próprios profissionais.
- 12.** Garantir as condições necessárias para a plena participação de todos os envolvidos na Educação Integral – de escolas e instituições conveniadas e/ou parcerias –, com vistas a promover uma visão integrada do currículo.
- 13.** Desenvolver mecanismos de avaliação institucional para que se possa periodicamente analisar o que as escolas vêm oferecendo em termos de aprendizagens e a coerência entre essa oferta e o que se definiu como projeto para a Educação Integral.

As proposições acima apoiam-se na ideia de que o currículo para a Educação Integral deve ser estruturado e desenvolvido em torno das seguintes metas: (1) A ampliação do repertório cultural dos estudantes, em coerência com a função específica da escola;

(2) A diversificação das experiências escolares; e (3) O combate às desigualdades educacionais, na busca pela aprendizagem de todos e todas na escola. Frente a tais metas, cumpre enfatizar que a luta pela Educação Integral como horizonte para todas as instituições escolares e para o conjunto de estudantes do Brasil, implica clareza e responsabilidade por parte de todos os sujeitos que atuam no desenvolvimento do currículo que, com efeito, represente a possibilidade de se tomar o mundo como objeto de pensamento, avançando na direção da formação ampliada que se almeja para as novas gerações.



# Referências Bibliográficas

ARONSON, Julie; ZIMMERMAN, Joy; CARLOS, Lisa. **Improving student achievement by extending school: is it just a matter of time?** San Francisco, CA: WestEd, 1999. 21 p. (Information Analyses, 070).

ARROYO, Miguel González. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XX, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

AZANHA, José Mário Pires. Proposta pedagógica e autonomia da escola. In: \_\_\_\_\_. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006. p. 87-104.

AZEVEDO, Nair C. S.; BETTI, Mauro. Escolas de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 255-275, maio/ago. 2014.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Desafios da Escola de Tempo Integral no Brasil: concepções contemporâneas e currículo**. Disponível em: <https://educacaoeparticipacao.org.br/materiais/desafios-escola-tempo-integral-curriculo/>. Acesso em: 16 dez. 2017.

BECKER, Paula C. de C. Do **Programa Mais Educação à Educação Integral: o currículo como movimento indutor**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, 2015.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Plural: proposta político-pedagógica**. Belo Horizonte: SMED, out. 1994. [Cadernos Escola Plural, 0]

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Construindo uma referência curricular para a Escola Plural: uma reflexão preliminar**. Belo Horizonte: SMED, [1995]. (Cadernos Escola Plural, 1).

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular da Escola Plural: referências norteadoras.** Belo Horizonte: SMED, 1995. (Cadernos Escola Plural, 2).

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Uma proposta curricular para o 1º e 2º Ciclo de Formação.** Belo Horizonte: SMED, 1995. (Cadernos Escola Plural, 3).

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Terceiro ciclo de formação: repensando nossa prática.** Síntese e redação final de Miguel Arroyo. Belo Horizonte: SMED, [1995].

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Escola Plural: “alegria de aprender, alegria de ensinar, onde o aluno aprende mais e melhor”.** Belo Horizonte: SMED, [1996].

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Educação básica de jovens e adultos: Escola Plural.** Belo Horizonte: SMED, [1996].

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Os projetos de trabalho.** Belo Horizonte: SMED, [1996]. (Reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural, 1).

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Turmas aceleradas: retratos de uma nova prática.** Belo Horizonte: SMED, abr. 1996. (Reflexões sobre a Prática Pedagógica na Escola Plural, 2).

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação dos processos formadores dos educandos.** Belo Horizonte: SMED, abr. 1996. (Cadernos Escola Plural, 4).

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **3º ciclo: um olhar sobre a adolescência como tempo de formação. Belo Horizonte.** SMED, dez. 1996. (Cadernos Escola Plural, 5).

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação na Escola Plural: um debate em processo.** Belo Horizonte: SMED, dez. 1996. (Cadernos Escola Plural, 6).

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **II Congresso político-pedagógico da Rede Municipal de Ensino / Escola Plural.** Belo Horizonte: SMED, 2002. [Originals de 1994-1996]

BELO HORIZONTE. **Lei Nº 8.432, de 31 de outubro de 2002:** dispõe sobre a implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, em instituição municipal de ensino. Belo Horizonte: 31 out. 2002.



BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **II Congresso político-pedagógico da Rede Municipal de Ensino / Escola Plural**. Belo Horizonte: SMED, 2002. [Originais de 1994-1996]

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições curriculares – Ensino Fundamental: textos introdutórios**. Belo Horizonte: SMED, 2010a. (Desafios da Formação).

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições curriculares – Ensino Fundamental: Arte**. Belo Horizonte: SMED, 2010b. (Desafios da Formação).

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições curriculares – Ensino Fundamental: Ciências**. Belo Horizonte: SMED, 2010c. (Desafios da Formação).

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições curriculares – Ensino Fundamental: Educação Física**. Belo Horizonte: SMED, 2010d. (Desafios da Formação).

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições curriculares – Ensino Fundamental: Geografia**. Belo Horizonte: SMED, 2010e. (Desafios da Formação).

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições curriculares – Ensino Fundamental: História**. Belo Horizonte: SMED, 2010f. (Desafios da Formação).

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições curriculares – Ensino Fundamental: Matemática**. Belo Horizonte: SMED, 2010g. (Desafios da Formação).

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições curriculares – Ensino Fundamental: Língua Inglesa**. Belo Horizonte: SMED, 2010h. (Desafios da Formação).

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições curriculares – Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: SMED, 2010i. (Desafios da Formação).

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. **Educação Integral: diretrizes político-pedagógica e operacionais**. Belo Horizonte: SMED, 2015.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. **Reunião centralizada de Professores Coordenadores**. Belo Horizonte: SMED, abril 2017.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. (Ciências Sociais da Educação). [Original 1990]

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique.** London: Taylor & Francis, 2000.

BIESTA, Gert. ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos?: globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. **Pensamiento Educativo - Revista de Investigación Educativa Latinoamericana**, v. 51, n. 1, p. 46-57, 2014.

BIESTA, Gert. What is education for?: on good education, teacher judgement and educational professionalism. **European Journal of Education**, v. 50, n. 1, p. 75-87, 2015.

BOMENY, Helena. Salvar pela escola: programa especial de educação. In: FERREIRA, Marieta de Moraes et al. (Org.). **A força do povo**: Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas; Alerj, 2008. p. 95-127.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, v. 134, n. 248, p. 833-841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação; Ministério do Desenvolvimento Social e de Combate à Fome; Ministério do Esporte; Ministério da Cultura. **Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de Abril de 2007**: institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, n. 80, seção 1, p. 5-6, 26 abr. 2007a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007**: dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **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. Brasília, 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**: dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: 2010a.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010**: define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer Nº 7, de 7 de abril de 2010**: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2010c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**: fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010d.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa Mais Educação**: passo a passo. Brasília: MEC: SEB, 2011. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**: impactos na educação integral e integrada. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Resolução Nº 14, de 9 de junho de 2014: 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 109, seção 1, p. 21, 10 jun. 2014b.

BRASIL. Ministério de Educação. Portaria Nº 1.144, de 10 de outubro de 2016: institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 196, seção 1, p. 23, 11 out. 2016a.

BRASIL. Ministério de Educação. Portaria Nº 1.145, de 10 de outubro de 2016: institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 196, seção 1, p. 23, 11 out. 2016b.

BRASIL. Ministério de Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução N° 5**: destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. Brasília: MEC: FNDE, 26 out. 2016c.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução N° 2/2017: Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: CNE, 22 dez. 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC: SEB, dez. 2017b.

CARROLL, John Bissell. The Carroll Model: a 25-year retrospective and prospective view. **Educational Researcher**, v. 18, n. 1, p. 26-31, Jan./Feb. 1989.

CASTANHO, Marisa I. S.; MANCINI, Silvana G. Educação Integral no Brasil: potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análises de experiências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, p. 225-248, jan./mar. 2016.

CATTABRINI, Umberto. L'école du tempo pieno en Italie: genèse, débats et résultats. In: COMPÈRE, Marie-Madeleine (Dir.). **Histoire du temps scolaire en Europe**. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique: Éditions Économica, 1997. p. 313-342.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; \_\_\_\_\_ (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a. p. 93-111.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002b.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 1015-1035, out. 2007.

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

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paideia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral como "política especial" na educação

brasileira. In: COELHO, Ligia Martha C. da Costa (Org.). **Educação integral**: história, políticas e práticas. Rio de Janeiro: Rovel, 2013. (Pedagógicos). p. 237-254.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria. Apresentação da Seção Temática Tempo de Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 975-984, out./dez. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 251-273, jan./abr. 2012.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Guia de referência**: educação integral. São Paulo: Cenpec, 2000.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Muitos lugares para aprender**. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social: Unicef, 2003.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Seminário nacional tecendo redes para educação integral**. São Paulo: Cenpec: Ação Educativa, 2006.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Muitos lugares para aprender**. São Paulo: Fundação Itaú Social: Unicef: Cenpec, 2011a.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social: Cenpec, 2011b.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. Coordenação editorial de Beatriz Penteado Lomonaco e Letícia Araújo Moreira Silva. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social: Unicef, 2013a.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Guia políticas de educação integral**: orientação para a implantação no município. São Paulo: Fundação Itaú Social: Cenpec, 2013b.

CENPEC/FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Caminhos para o acompanhamento pedagógico**. A experiência do Cenpec e da Fundação Itaú Social com o Programa de Educação Integral do município de Vitória/ES. Março, 2017.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Como articular a BNCC ao currículo e à Educação Integral?** São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social, 2018. Disponível em: <https://educacaoeparticipacao.org.br/tematica/>. Acesso em: 12 jun. 2018.

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 10, p. 89-96, set./dez. 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: \_\_\_\_\_; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 133-146.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 73-89, jul./set. 2012.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação integral**: concepções e práticas na educação fundamental. Trabalho apresentado em Congresso. [S.n.], 2014.

COELHO, Ligia M. C. C. et al. Alunos em tempo integral como política focal: e a educação integral? In: Bittencourt, Jane, THIESEN, Juarez S., MOHR, Adriana (Org.). **Projetos formativos em educação integral**: investigações plurais. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2015. p. 161-183.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. **Diversificação curricular e educação integral**. Trabalho apresentado no II Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares. Rio de Janeiro, 2004.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Sobre tempo e conhecimentos praticados na escola de tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MARQUES, Luciana Pacheco; BRANCO, Verônica. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 355-378, abr./jun. 2014.

COMPÈRE, Marie-Madeleine. L'histoire du temps scolaire en Europe. In: ST-JARRE, Carole; DUPUY-WALKER, Louise (Dir.). **Le temps en éducation: regards multiples**. Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec, 2001. (Éducation-Recherche). p. 93-115.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma “visão” do futuro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 241-258, maio/ago. 2001.

COSTA, Regis Eduardo Coelho Argüelles. **Ampliação da jornada escolar e o negócio da educação: a atuação do Cenpec (1993-2006)**. Trabalho apresentado na 37ª Reunião Nacional da Anped. Florianópolis. 04 a 08 outubro 2015.

DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). **Singular ou plural?: eis a escola em questão**. Belo Horizonte: GAME / FaE / UFMG, 2000. 124 p.

DESBIENS, Jean-François; MARTINEAU, Stéphane; GAUTHIER, Clermont. Augmenter le temps scolaire: de la mystification à la rationalisation. In: ST-JARRE, Carole; DUPUY-WALKER, Louise (Dir.). **Le temps en éducation: regards multiples**. Sainte-Foy (Québec): Presses de l'Université du Québec, 2001. (Éducation-Recherche). p. 399-421.

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

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 208 p. (Educação: Teoria e Crítica).

GIMENO SACRISTÁN, Jose. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história. Seleção e apresentação de Tomaz Tadeu da Silva**. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Ciências Sociais da Educação).

LEVIN, Ben. Curriculum policy and the politics of what should be learned in schools. In: CONNELLY, F. Michael (Ed.). **The Sage handbook of curriculum and instruction**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008. p. 7-24.

MACEDO, Neuza Maria Santos et al. A experiência da Escola Integrada em Belo Horizonte (MG). In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 413-423.

MARTINIC, Sergio. El tiempo y el aprendizaje escolar: la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, p. 479-499, abr./jun. 2015.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Escola pública de horário integral: demanda expressa pela representação social**. Tese (Doutoramento) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2001.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos: Brasil e Europa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 875-898, out./dez. 2014.

MENEZES, Janaína S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2009. p. 69-87.

MIGNOT, Ana C. V. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 153-168, maio/ago. 2001.

MORAES, José Damiro. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: Faperj, 2009. p. 21-39.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 48 p.

MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

RIBETTO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.

SETÚBAL, Maria Alice. O ressurgimento da educação integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 3, 2006.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Roberto R. D. Políticas de ampliação da jornada escolar no Rio Grande do Sul: elementos para uma abordagem curricular. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Currículo e docência nas políticas de ampliação da jornada escolar**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 95-114.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. **Interesses, dilemas e a implementação do programa Mais Educação no município de Maricá (RJ)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.



SILVA, Roberto R. D.; FABRIS, Eli T. H. Políticas de currículo para o Ensino Médio no Brasil contemporâneo: o que ensina aos jovens a escola que protege? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 425-443, abr./jun. 2016.

SOUZA, Donaldo Bello et al. Regime de colaboração e educação em tempo integral no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 164, p. 540-561, abr./jun. 2017.

SOUZA, Maria Celeste R. F.; CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na w. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, out./dez. 2016.

TENTI FANFANI, Emilio (Coord.). **Estado del arte**: escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional: estudio de casos en Europa y América Latina. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE): Unesco – Sede Regional Buenos Aires, junio 2010.

VERCELLINO, Soledad. La ampliación del tiempo escolar: ¿Se modifican los componentes duros del formato escolar?: revisión bibliográfica sobre estas temáticas. **Revista Electrónica Educare**, San José, v. 16, n. 3, p. 9-36, sep./dic. 2012.

VIÑAO-FRAGO, Antonio. Tiempo, historia y educación. **Revista Complutense de Educación**, v. 5, n. 2, p. 9-45, 1994.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos de Vitória**. Vitória, SEME: 2016a.

VITÓRIA. Secretaria Municipal de Educação. **Documento referência da Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral**. Vitória: SEME, 2016b.



