



## EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: POSSIBILIDADES ANALÍTICAS DO PROCESSO HISTÓRICO RECENTE EM BELÉM DO PARÁ

  Carla Santos Cardoso<sup>1</sup>

  Ney Cristina Monteiro de Oliveira<sup>2</sup>

  Jose Bittencourt da Silva<sup>3</sup>

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor  
Nome: Carla Santos Cardoso  
E-mail:  
carlasantos16@yahoo.com.br  
Secretaria Municipal de  
Educação de Belém, Brasil

Submetido: 12/09/2018  
Aprovado: 18/01/2019  
Publicado: 19/03/2019

 10.20396/rho.v19i0.8653415  
e-Location: e019005  
ISSN: 1676-2584



### RESUMO

O texto tem como objetivo analisar o processo histórico recente de construção da educação integral em regime de tempo integral, em uma escola básica pública, integrante da Rede Municipal de Educação de Belém, no estado do Pará. Toma como referência empírica a Escola Rio Maguary (nome fictício), a qual passou, em 2016, a compor um novo ciclo de experiências de ampliação do tempo escolar. Foram feitas análises bibliográfica e documental, com realização de pesquisa de campo qualitativa baseada em observações e entrevistas na Escola objeto da investigação. Os dados revelam muitas fragilidades nesse processo, com clara ausência de uma proposta coordenada e coerente que possibilite a efetiva conjugação da educação integral com a extensão do tempo escolar.

**PALAVRAS-CHAVE** Educação integral. Tempo integral. Escola básica.



## INTEGRAL EDUCATION AND/OR FULL TIME: ANALYTICAL POSSIBILITIES OF THE RECENT HISTORICAL PROCESS IN BELÉM OF PARÁ

### Abstract

The purpose of the text is to analyze the recent historical process of construction of integral education in a full-time course, in a public basic school, part of the Municipal Education System of Belém, in the state of Pará, Brazil. It takes as an empirical reference the Rio Maguary Municipal School (fictitious name), which, in 2016, began to compose a new cycle of experiences of full-time courses. Bibliographical and documentary analyzes were carried out, with qualitative field research based on observations and interviews in the School object of the investigation. The data reveal many weaknesses in this process, with clear absence of a coordinated and coherent proposal that allows the effective conjugation of integral education with the extension of school time.

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

## EDUCACIÓN INTEGRAL Y/EN TIEMPO INTEGRAL: POSIBILIDADES ANALÍTICAS DEL PROCESO HISTÓRICO RECIENTE EN BELÉM DEL PARÁ

### Resumen

El texto tiene como objetivo analizar el proceso histórico reciente de construcción de la educación integral en régimen de tiempo integral, en una escuela básica pública, integrante de la Red Municipal de Educación de Belém, en el estado de Pará, Brasil. Toma como referencia empírica la Escuela Municipal Rio Maguary (nombre ficticio), la cual pasó, en 2016, a componer un nuevo ciclo de experiencias de ampliación del tiempo escolar. Se realizaron análisis bibliográficos y documental, con realización de investigación de campo cualitativa basada en observaciones y entrevistas en la Escuela objeto de la investigación. Los datos revelan muchas fragilidades en este proceso, con clara ausencia de una propuesta coordinada y coherente que posibilite la efectiva conjugación de la educación integral con la extensión del tiempo escolar.

**Palabras clave:** Educación integral. Tiempo integral. Escuela básica.



## INTRODUÇÃO

O tema da educação integral e(m) tempo integral se constitui como um dos mais relevantes na atual conjuntura educacional brasileira, a partir de aspectos como a indução do Programa Mais Educação – PME e a sua proposta de ampliação da jornada escolar na rede pública, tal como do estabelecimento da meta 6 (seis) do Plano Nacional de Educação – PNE. (BRASIL, 2014).

O presente texto tem como objetivo analisar o processo de construção da educação integral em regime de tempo integral em uma escola básica, pública da Rede Municipal de Educação – RME de Belém, no estado do Pará. Neste sentido, tomou-se como referência empírica a Escola Rio Maguary (atribuiu-se o nome fictício para resguardar os sujeitos entrevistados), a qual passou, em 2016, a compor um novo ciclo de experiências de ampliação do tempo escolar.

A partir de pesquisa de campo qualitativa (OLIVEIRA, 2000) e de análises bibliográfica e documental (SEVERINO, 2007), questiona-se: como as principais tendências no debate da educação integral e(m) tempo integral concebem a construção de um novo modelo de escola e a ampliação de suas funções na vida de seus(as) educandos(as)?; quais as concepções de educação integral e(m) tempo integral em construção na Escola Rio Maguary?; quais as experimentações de escolas de tempo integral já vivenciadas na RME e sua influência na Escola Rio Maguary?

O trabalho se mostra relevante na medida em que o sistema educacional público de Belém está diante de um novo ciclo de experiências, infligido por determinantes institucionais advindas do governo federal, o qual se constitui como o grande indutor de políticas educacionais em nível local.

O texto está organizado em três momentos. No primeiro, consta a revisão bibliográfica sobre as principais linhas de discussão sobre a educação integral e(m) tempo integral, em que se identificou duas grandes linhas: a concepção oficial do PME e as críticas que se fazem a partir desse marco na política pública. A partir disso, se construiu um quadro conceitual, o qual acompanhou todo o processo investigativo.

O segundo momento é composto pela análise documental acerca de diferentes experimentações de educação integral e(m) tempo integral em Belém. Nesse contexto, vale destacar a Escola Bosque, o PME e o novo ciclo de experiências da RME, composto por duas escolas, dentre elas a Escola Rio Maguary. Para complementar e revelar outras faces não identificadas na análise documental, no terceiro momento do texto, tem-se os depoimentos de profissionais da Escola Rio Maguary e da Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, que revelam as concepções presentes na organização do tempo integral no chão da Escola.



## EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: DIFERENTES CONCEPÇÕES

Algumas das concepções sobre o tema foram organizadas conforme a aproximação de pensamentos dos autores e a partir das publicações sobre a temática da educação integral e(m) tempo integral, dada a complexidade e a vasta produção sobre o assunto.

Inicialmente, estão os autores que compartilham os fundamentos da concepção de educação integral do PME<sup>4</sup>. Segundo Moll (2012), a implementação da educação integral no país é um meio de justiça para com as camadas populares, a quem historicamente se ofertou um modelo de escola minimalista, fragmentada e desarticulada com as suas necessidades.

Essa concepção dialoga com a defendida por Gadotti (2009), na qual a educação integral é um processo que não se confunde com escolarização, pois a escola não é a única instituição social capaz de desenvolver as inúmeras potencialidades do ser humano. Para o autor, a educação integral é uma concepção geral de educação, na qual todas as escolas precisam ser integrais, independentemente da ampliação do tempo, a partir da integração com a sociedade e as diversas instituições nela presentes (organizações não governamentais – ONGs, igrejas, empresas etc.).

Arroyo (2012) contribuiu com o tema ao discutir sobre educação integral em tempos integrais, a partir da ampliação do tempo escolar e na diversificação de espaços justos e dignos, que possibilitem a integralidade e articulação de diferentes áreas do conhecimento (artes, ciências, comunicação, lazer, tecnologia etc.). Assim, a função da escola se alarga e passa a abarcar todas essas dimensões do desenvolvimento humano.

As reflexões de Arroyo (2012), Moll (2012) e Gadotti (2009) integram uma linha de estudos e debates acerca da defesa de uma concepção de educação integral fortemente caracterizada por duas categorias fundamentais, o tempo e o espaço; essa concepção é a matriz teórica do Mais Educação. O próximo grupo de autores, por sua vez, concentra suas discussões sobre a concepção oficial representada pelo PME, e na construção de outra concepção de educação integral.

Para Cavaliere (2009), as políticas públicas no Brasil voltadas para a implantação do tempo integral, ao longo da história, podem ser agrupadas em dois modelos: *a escola de tempo integral* e *o aluno em tempo integral*. Tais modelos não devem ser encarados como antagônicos, mas, levam a reflexões sobre as políticas e experiências implementadas e/ou em curso no Brasil.

*A escola de tempo integral* está apoiada no fortalecimento da escola enquanto instituição principal de educação sistematizada aos educandos, e isso somente poderá se realizar com êxito mediante esforços que envolvam a ressignificação de suas práticas pedagógicas, formação diversificada aos professores e toda a infraestrutura física, tecnológica e operacional necessária para o funcionamento dessa escola. (CAVALIERE, 2009).



No modelo do *aluno em tempo integral*, a centralidade do processo estaria na oferta de atividades diversificadas (esporte, dança, reforço, artes, dentre outros), em um turno complementar, inclusive, utilizando espaços e atores fora da escola, com o objetivo de “[...] propiciar experiências múltiplas e não padronizadas.” (CAVALIERE, 2009, p. 53).

O PME, segundo a autora, está alicerçado em uma visão para fora da escola, enquanto um esforço conjunto da sociedade; contudo, essa inconsistência da ampliação do tempo escolar, por meio da fragmentação de atividades em diferentes locais e por agentes que, muitas vezes, podem não apresentar formação adequada, pode se reduzir ao assistencialismo ou apenas a um consumo desarticulado com o projeto pedagógico da escola. (CAVALIERE, 2009).

Para Paiva, Azevedo e Coelho (2014), é importante diferenciar educação integral e educação em tempo integral. Educação integral significa desenvolver as múltiplas dimensões do educando(a), o que Cavaliere (2009) conceitua como uma educação multidimensional. A educação em tempo integral corresponde à oferta educacional que pode ou não se caracterizar como educação integral, ou seja, a ampliação do tempo escolar não é o fator para a promoção da educação integral nas escolas brasileiras, principalmente em experiências fundamentadas na fragmentação de atividades e não no fortalecimento da escola como instituição principal nesse processo.

As análises de Silva e Silva (2013), da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, questionam a dupla função atribuída à escola pelo PME: educar e proteger. A migração de tarefas para a escola, dentre elas o “proteger” da vulnerabilidade social (critério de seleção do Programa), acaba por descaracterizar a tarefa primordial dessa instituição – a aprendizagem. Silva e Silva (2013) defendem que as tarefas fundamentais do Estado são transferidas para a escola, como forma de omissão do poder público e dissimulação das funções da instituição escolar. Assim, se privilegia a função de proteger e enclausurar crianças e adolescentes em detrimento do educar e se mantém o ciclo de exclusão.

Paro (2009) considera necessário compreender que não se precisa de mais tempo da mesma escola imersa em uma concepção pobre de educação, segundo a qual há pessoas com o conhecimento necessário para transferir a outra que não o detém. Para o autor, é preciso entender a educação como apropriação da cultura produzida em diferentes tempos históricos; somente sob esta concepção seria possível pensar em educação integral. Investir neste novo conceito, o qual considera a integralidade do processo educativo, provavelmente levará à extensão do tempo escolar.

A busca de uma educação completa também está em Frigotto (2012) e Nosella (2010), na formação omnilateral, politécnica ou tecnológica, e a escola unitária, enquanto categorias atreladas e comprometidas com um novo modelo de sociedade, a socialista. Segundo Frigotto (2012), o termo *omnilateral* “[...] vem do latim e cuja tradução literal significa todos os lados ou dimensões.” (FRIGOTTO, 2012, p. 267). A educação omnilateral busca desenvolver todas as múltiplas dimensões do indivíduo, as quais, articuladas ao trabalho, proporcionarão a emancipação do sujeito.



Para Nosella (2010), a Escola Unitária de Gramsci é a negação da escola instaurada pelo capitalismo, na qual se busca o domínio e direcionamento das massas para os postos de trabalho manual nas indústrias. Segundo Nosella (2010), Gramsci reconheceu a importância da escola humanista de cultura geral e a necessidade de uma formação industrial, diferente da que era oferecida.

Ressalta-se que as perspectivas de formação omnilateral e da Escola Unitária só poderão se efetivar quando houver um novo modelo econômico, político e social, diferente do capitalista, o socialista.

Diante das diferentes concepções, considera-se necessário o reconhecimento do PME como um avanço na retomada no debate nacional sobre a educação integral; entretanto, as considerações sobre a concepção do Programa desenvolvidas por Cavaliere (2009) e Paiva, Azevedo e Coelho (2014) contribuirão nas análises que seguem, sobre a escola de tempo integral em Belém e seus antecedentes.

## **MATERIAIS E MÉTODO**

Após a pesquisa bibliográfica quanto às principais discussões e conceitos sobre o tema em debate, a segunda fase deste estudo foi a exegese dos documentos disponíveis sobre as escolas de tempo integral experimentadas pela RME, pois se compreende que a reunião dos mesmos seria fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Conforme colocado por Chizzotti (2003, p. 18),

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

A partir dessa perspectiva, os documentos coletados e selecionados para este estudo foram: Matriz Curricular 1 (BELÉM, 2016a); Matriz Curricular 2 (BELÉM, 2016b) e Documento de lotação. (BELÉM, 2016c).

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

Nesse sentido, a realização de entrevistas foi a técnica selecionada para melhor compreender o objeto de estudo. Elas foram realizadas com o objetivo de abrir o campo analítico e de significados a respeito da temática em estudo, aprofundar o grau de percepção ou opinião dos entrevistados, enfatizar abordagens que possam contribuir na melhor



compreensão totalizante da pesquisa e captar as especificidades do objeto de estudo. Além disso, possibilitaram apreender as marcas do discurso concernente à conceituação dos sujeitos, na formalização da escola de tempo integral Rio Maguary na RME de Belém.

Para conduzir as entrevistas, utilizou-se um roteiro semiestruturado, previamente definido, com utilização de gravador de voz, mediante a autorização escrita dos sujeitos envolvidos quanto à análise de seus depoimentos, cientes das finalidades e objetivos do projeto de pesquisa. Os entrevistados solicitaram sigilo de seus nomes, o que levou a identificá-los como Entrevistado(a) 1, 2, 3 e 4; assim como se atribuiu nome fictício à Instituição de ensino. Essas exigências e garantias constam no termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE assinado pelos profissionais.

Assim, os selecionados para as entrevistas foram os que atuaram e/ou atuam na Escola Rio Maguary, mais especificamente, os que participaram da implementação do tempo integral até o momento da coleta, no início do ano de 2017, ou seja, profissionais da gestão escolar que acompanharam e organizaram a implementação da escola de tempo integral naquela instituição. Os entrevistados que compõem a equipe gestora são oriundos do concurso público realizado pela RME no ano de 2012 e, desde então, atuam na Escola.

Além dos profissionais da Escola, recorreu-se à SEMEC Belém, com o objetivo de compreender o futuro da política educacional de educação integral e(m) tempo integral no âmbito do município.

## **TEMPOS E MOMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL EM BELÉM – PA**

No percurso histórico, foram identificadas as experiências da Escola Bosque e PME, respectivamente, na primeira e segunda experiência de tempo integral em Belém; e, mais recentemente, um novo ciclo, composto por duas experiências em curso, uma delas sendo a escola ora denominada Rio Maguary.

A primeira experiência identificada de escola de tempo integral é a Escola Bosque, que compõe a Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Prof. Eidorfe Moreira – FUNBOSQUE<sup>5</sup>. Essa escola ainda está em funcionamento, mas, não totalmente em tempo integral. Essa experiência teve um grande significado ao adotar uma concepção de educação integral e tempo integral nos anos de 1990 na cidade de Belém, o que é possível visualizar na Lei Ordinária nº 7.747<sup>6</sup> (BELÉM, 1995), e no Decreto 28.838<sup>7</sup> (BELÉM, 1996), o Estatuto da Escola Bosque.

A Lei 7.747 prevê:

Art. 4º O Centro de Referência Ambiental tem, entre outros, os seguintes objetivos:  
I - atuação e manutenção da Educação Infantil e Escola de Primeiro Grau, em regime de tempo integral, com currículos próprios e ênfase para Educação Ambiental na integração harmônica entre o homem e a natureza que o cerca;



II - atuação e manutenção da Escola de Segundo Grau, em tempo e atenção integral, em caráter profissionalizante, voltado para cursos que preparem os estudantes para o gerenciamento dos bens da Amazônia e – em especial – do Arquipélago do Guajará, com ênfase aos cursos de formação de técnicos em manejo da fauna, da flora e em ecoturismo. (BELÉM, 1995, art. 4º).

A Lei 7.747 definiu o funcionamento de uma escola de tempo integral que abrangia a educação infantil, ensino fundamental e médio, os quais, no documento, ainda correspondem à estrutura de primeiro e segundo graus, visto que a Lei em vigência era a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/1971. A proposta que articulava a implementação da Escola Bosque era de cunho ambiental, voltada aos aspectos da ilha na qual a instituição se situa.

Além da Escola Bosque, outro momento de experimentação de uma proposta de ampliação do tempo escolar se iniciou em 2008, com a implementação do PME na RME, instaurando-se uma nova ação voltada para a extensão do tempo ofertado pela escola. Enquanto uma política de amplo alcance nas escolas municipais, o PME se constitui em uma tradição mais recente, que, a partir disso, teve muitas influências na escola de tempo integral Rio Maguary.

A presença do PME nas escolas municipais em Belém, entre os anos de 2008 a 2012, pode ser visualizada no Quadro 1, em relação às oficinas desenvolvidas.

Quadro 1 – Evolução do PME – Belém – 2008-2012

Ano	Quantidade de escolas	de Oficinas mais requisitadas
2008	10	Letramento e Matemáticas (obrigatórias), Banda de Fanfarras, Horta escolar, Xadrez tradicional, Dança, Canto e Coral
2009	52	
2010	56	
2011	Sem dados	
2012	57	

Fonte: adaptado de Belém (2008, 2009, 2010, 2011, 2012b).

A configuração do PME em Belém se efetivou na configuração do tempo integral em turno e contraturno, correspondendo, respectivamente, às atividades formais da escolarização e às atividades diversificadas oferecidas nas oficinas, a exemplo das citadas no Quadro 1.

Com a execução do PME e a sua indução ao tempo integral, a SEMEC tem as suas bases de inspiração para a experiência da Escola Rio Maguary. Entretanto, os dados analisados revelaram que a equipe coordenadora do PME em Belém reconheceu junto às escolas uma série de demandas não alcançadas pela proposta pedagógica do PME, e que não foi resolvida pela SEMEC em sua implementação mais recente de tempo integral. O exemplo disso está os problemas com os espaços escolares, lotação de profissionais, planejamento, dentre outros; ou seja, as influências com o PME também comungam das suas limitações.

Os dados ainda apontam que esses dois primeiros momentos distintos (a Escola Bosque, em 1996, e o PME, em 2008) possuem um intervalo de tempo de 12 anos, o que



mostra que, por um longo período, a ampliação de propostas de escolas de tempo integral esteve ausente na RME. O novo ciclo de experiências – iniciado em 2012, com uma escola em Mosqueiro<sup>8</sup>, e em 2016, com a Escola Rio Maguary, objeto desta investigação – se apresenta como uma revisitação ao modelo introduzido pelo PME.

A implementação, em 2016, da escola de tempo integral Rio Maguary, que abrange o ensino fundamental nos ciclos I e II, não foi acompanhada pela elaboração de um “projeto”, embora, em alguns dos documentos, se apresente a nomenclatura “projeto de escola de tempo integral”.

## **CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL RIO MAGUARY**

O ciclo de experiências de escola em tempo integral em curso na RME se iniciou em duas instituições: a primeira, a partir de 2012, atendendo aos alunos até o 3º ano do Ensino Fundamental; enquanto que a segunda (aqui denominada Escola Rio Maguary) abrange do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Neste estudo, se trata da experiência mais recente, pela amplitude de atendimento.

O tempo integral na Escola Rio Maguary foi iniciado em 2016, sem uma proposta oficial por parte da SEMEC. Nesse contexto, ocorreram as eleições municipais e a utilização da Escola nas propagandas eleitorais. Dessa forma, a Escola se tornou a primeira de tempo integral em atendimento até o 5º ano do ensino fundamental em Belém.

A Escola Rio Maguary compõe a RME de Belém e se localiza no Distrito de Caratateua. Foi fundada em 1969, na administração do prefeito Stélio de Mendonça Maroja, sob a iniciativa de um sacerdote católico que exerceu uma dupla função, de educar e evangelizar; para isso, dedicou 49 anos de sua vida à evangelização do povo da cidade de Belém.

No Projeto Político Pedagógico – PPP da escola em análise, ainda constam dados e números da proposta pedagógica de turnos, uma vez que, devido ao tempo recente de implementação do tempo integral, o documento ainda não foi revisto. Dessa forma, para expressar os dados educacionais da instituição, apesar de saber que essa é apenas uma das faces representativas da escola, recorre-se às informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, condensadas no Quadro 2, a seguir.



Quadro 2 – IDEB da Escola Rio Maguary

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

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

Os dados revelam que há uma crescente evolução no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB da Escola em estudo, considerando que grande parte das metas projetadas foram alcançadas (com exceção do ano de 2013, conforme consta no Quadro 2), demonstrando que a Escola tem correspondido aos indicadores oficiais ao longo do tempo.

A Escola possui cerca de 287<sup>9</sup> (duzentos e oitenta e sete) alunos matriculados e seus profissionais estão distribuídos em: direção e coordenação pedagógica (equipe gestora); 1 (um) secretário escolar; 2 (dois) auxiliares de secretaria; 10 (dez) professoras regentes; 1 (um) professor de educação física; 1 (um) professor de artes; 1 (uma) professora de sala de leitura; 1 (uma) professora na biblioteca; 1 (um) motorista de ônibus; 2 (dois) auxiliares de ônibus; 6 (seis) serventes de apoio; 2 (dois) manipuladores de alimentos; 2 (dois) auxiliares de manipulação de alimentos; 5 (cinco) monitores do PME; e, no período da coleta de dados, a Escola estava sem porteiros.

A Escola Rio Maguary, cercada pelo rio que lhe atribui o nome fictício adotado neste estudo, se localiza na ilha de Caratateua, na cidade de Belém, sendo umas das principais escolas a receber as crianças do ensino fundamental oriundas da Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI, localizada próximo à Escola Rio Maguary. Além disso, a Instituição em estudo é a mais próxima das residências dos alunos que moram no bairro.

Segundo informações da Companhia Paraense de Turismo – Paratur (PARÁ, 2011), a ilha de Caratateua<sup>10</sup>, popularmente conhecida como Outeiro, está localizada a cerca de 18 km (linha reta) da cidade de Belém. Fica situada na bacia hidrográfica do Rio Maguari. A ilha está ligada a Belém e ao distrito de Icoaraci por meio de uma ponte, que facilitou o acesso terrestre à ilha. Os atrativos do lugar incluem áreas de bosques e praias urbanizadas.

## EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: A CONCEPÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELÉM

Para compreender o contexto de implementação da escola de tempo integral e as intenções presentes, há dois fragmentos de documentos não publicados e coletados na Escola



em estudo. Tais fragmentos são denominados de extratos de documentos. Além desses, também se analisou a meta 6 do Plano Municipal de Educação.

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

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

Segundo esse trecho do documento, há a implementação de um projeto. Como já mencionado, esse projeto não foi publicado até o 2º semestre de 2017. Além disso, é possível observar que a escola de tempo integral em Belém foi uma meta estabelecida no Plano Municipal de Educação, o que demandou da SEMEC a efetivação do disposto no PNE; assim, uma das justificativas que os dados mostram para a implementação da escola de tempo integral é o atendimento à meta do Plano Municipal de Educação de Belém: “META 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica [...]” (BELÉM, 2015, p. 43).

Na meta 6, foi definida a oferta de “educação em tempo integral” em Belém, o que não significa educação integral. Como está presente em Coelho e Hora (2011), educação em tempo integral significa uma proposta educativa oferecida em jornada integral, entretanto, não necessariamente se configura em uma proposta educativa que envolva o desenvolvimento das múltiplas dimensões do educando(a).

Para compreender a/as concepções presentes na implementação da escola de tempo integral em Belém, analisou-se extratos de documentos não publicados pela SEMEC, como a Matriz Curricular 1. Consiste em um documento sucinto e apresenta orientações gerais. Assim, o documento aponta,

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

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



## EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL EM BELEM: AS VOZES DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

No item anterior, buscou-se extrair a “face oficial” da SEMEC em relação à implementação da Escola Rio Maguary, na qual esse conjunto de normativas integra o que Lima (2010, p. 60) denominou de **Plano das orientações para a ação organizacional**. Esse Plano para o estudo da instituição educativa corresponde ao conjunto de normas criadas pelas instâncias superiores, que podem ser formais e não formais. Essas regras formais são definidas como:

As estruturas formais são veiculadas pelas (e veiculadoras das) orientações normativas produzidas pela administração central. De um ponto de vista oficial, só elas existem, e de igual modo em todas as escolas. Consubstanciadas em regulamentos e organogramas, elas representam a face oficial da organização, mas não a única face, mas não necessariamente a face real. (LIMA, 2010, p. 34).

Dessa forma, analisaram-se as concepções de educação integral e(m) tempo integral instituídas pela Prefeitura Municipal de Belém – PMB, por meio da SEMEC, a partir das normativas que compõem as regras formais/legais da instituição, constituindo o Plano das orientações, conforme Lima (2010). Ao compreender que essa não é a única face representativa da instituição há, também, o plano da ação organizacional que corresponde as ações efetivas dos sujeitos, conforme o autor,

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

De acordo com o estudo da instituição educativa, proposto por Lima (2010), há o objetivo de analisar as entrevistas realizadas com os sujeitos que estruturaram o tempo integral na escola, denominados neste estudo de **equipe gestora** da escola Rio Maguary; além desses, há relatos da gestão da SEMEC Belém.

Primeiramente, buscou-se extrair dos entrevistados as suas compreensões sobre **educação integral**, enquanto processo amplo de desenvolvimento do sujeito, que objetiva a sua formação nas mais diversas dimensões individuais, a partir de diferentes perspectivas que podem ser atribuídas a tal formação. Assim, considera-se incluída nessa categoria a explicitação de alguma proposta de formação que busque o pleno desenvolvimento, ainda que o entrevistado não utilize, especificamente, esse termo.

Para o Entrevistado 1, que integra a gestão da SEMEC, houve o seguinte esclarecimento:

Primeiro gostaria de esclarecer que, desde já, tudo que eu falar não é fruto de uma discussão mais sistemática da Secretaria Municipal de Educação, sendo que eu assumi em junho deste ano e essa temática não foi uma temática ainda que eu tenha conseguido abordar com a equipe técnica, da coordenação da Diretoria de Educação.



Seguramente se você for perguntar para eles, você vai ter visões diferentes. (Entrevistado 1).

Para o Entrevistado 1, é importante conceituar a sua concepção, independente se a mesma está ou não em vigor na proposta de tempo integral em curso. Isso decorre do recente envolvimento do entrevistado, que, até o momento da coleta de dados, estava havia aproximadamente 6 meses na gestão da educação municipal de Belém,

A educação integral, da minha experiência de política pública no Brasil, se refere à experiência realizada pela Secretaria Municipal de Educação do Recife nos anos 1990. Foi a primeira vez da minha experiência ainda quando se discute a lei de diretrizes e bases da educação, a nova LDB, a discussão da implementação da LDB que vinha o debate sobre a concepção e implementação. E já se falava, naquela época, da necessidade imperiosa de que os currículos, métodos e metodologias usados na escola pública, nos diferentes níveis de ensino tivessem a perspectiva de incorporar as diferentes vocações da cidade do município ao Projeto Político Pedagógico da escola [...] A cidade com a escola, foi a primeira vez que eu ouvi falar disso, o conceito de cidade-escola, mas isso lá nos anos 90 e desde então eu percebi, acabei aprendendo na práxis da política pública, que a educação integral não é necessariamente educação de tempo integral na escola, então tem diferencial. Importante primeiro integralizar um conjunto de direitos da infância, das crianças, então se trata de organizar processos de ensino e aprendizagem que vejam o menino e a menina estudante como cidadão de direitos e, portanto, os conteúdos curriculares têm que contemplar as diferentes dimensões da vida. (Entrevistado 1).

Na concepção do Entrevistado 1, está presente o conceito do movimento das Cidades Educadoras que ganhou notoriedade em 1990 com o I congresso das cidades educadoras realizado em Barcelona, de onde construiu-se a carta das cidades educadoras, que defendeu a concepção de que todos os lugares e agentes presentes na cidade são potencialmente educadores (praças, museus, igrejas, parques, etc.) e precisam esta articulados em prol de uma formação integral dos cidadãos.

Outro conceito presente no depoimento do Entrevistado 1 é o da Escola Cidadã. Para Gadotti (2009) é uma concepção freiriana de escola pública popular que compreende a instituição educativa como o centro da promoção dos direitos e deveres das crianças e adolescentes, que luta pela liberdade e superação das desigualdades.

Além disso, ainda para Gadotti (2009), dentre os princípios da Escola Cidadã estão a democratização do espaço escolar, o envolvimento efetivo com a comunidade e diferentes setores da cidade, planejamento participativo, currículo integrado e interdisciplinar, enquanto um projeto educacional que agrega o formal e o não formal. Para o mesmo autor, há uma inter-relação entre a cidade educadora e a Escola cidadã: “Nesse sentido, Escola Cidadã, em maior ou menor grau, supõe a existência de uma Cidade Educadora e de uma Educação Integral.” (GADOTTI, 2009, p. 63).

A expansão do espaço da escola para a cidade é uma visão em que a instituição educativa não pode ser o único lugar da aprendizagem. A integralidade, para o Entrevistado 1, é o reconhecimento de que todos os espaços são educativos e apresentam um potencial para o



saber sistematizado da escola. A instituição escolar tem a função primordial de integrar os diferentes saberes.

Um segundo aspecto na fala do Entrevistado 1 é a ligação entre uma proposta de educação integral e a garantia dos direitos da infância, uma das funções assumidas pela Escola Cidadã. Uma política pública que vise à integralidade dos saberes tem a função de garantir os direitos de cidadania dos estudantes, como os de saúde, segurança, alimentação e muitos outros. Isso se relaciona com as propostas de políticas públicas em educação, como a da Escola Cabana, em Belém, os Centros Educacionais Unificados – CEUs, em São Paulo, e os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, no Rio de Janeiro.

Há no depoimento do Entrevistado 1 uma concepção de educação integral que se relaciona com os fundamentos do PME, de influência das cidades educadoras e dos princípios da Escola Cidadã. O entrevistado demonstra clareza de que a efetividade dessa concepção precisa do fortalecimento dos projetos político-pedagógicos, da gestão e acompanhamento por todos que compõem a instituição, para que realmente ocorra a perspectiva da integralidade dos saberes e currículos.

Sobre um segundo conceito citado pelo Entrevistado 1, a educação de tempo integral, corresponde, discorre:

Agora, educação de tempo integral também é importante, eu não sou daqueles que querem desmontar “ou é isso, ou é aquilo”, são coisas que podem se complementar, também não compro a ideia de que é mais do mesmo, não é verdade, não é necessariamente verdade! Se você tem ampliação do tempo escolar, tal como a gente conhece, com participação dos meninos e meninas, você tem uma escola de tempo integral que vira educação integral [...] Os meninos e meninas que no contraturno fazem TV por internet ou vídeo de celular dentro da escola pública organizados em torno da associações e Grêmios estão fazendo educação integral o tempo todo e estão na escola. Tem uma merenda legal, comem dois lanches, o almoço, tomam uma sopa para ir embora. Sabe por que? Porque *tá* pegando, estamos mais pobres. *Tá* difícil a vida! Esse componente, embora não seja a função primordial da escola, mas essa vivência é muito legal. (Entrevistado 1).

Segundo o Entrevistado 1, a educação de tempo integral está diretamente ligada à expansão do tempo escolar. Essa expansão da jornada é um fator importante, que pode levar à perspectiva da integralidade. Além disso, é um espaço de proteção e acolhimento para as crianças e adolescentes, embora reconheça que essa não é a função principal da escola de tempo integral.

Essa demarcação de elementos, segundo o Entrevistado 1, precisa se fazer presente em propostas de ampliação do tempo escolar. Quando os mesmos estão ausentes, acabam por caminhar em direção a mais tempo de uma mesma escola, apesar dessa ideia ser rejeitada pelo entrevistado, uma vez que discorda dos argumentos do “mais do mesmo” sobre as políticas públicas de aumento do tempo escolar.

Em continuidade às considerações dos entrevistados, há as conceituações do Entrevistado 2, que compõe a equipe gestora da Escola Rio Maguary:



Aí você vê assim, você precisa ver os parâmetros que precisam melhorar na escola, enquanto infraestrutura para o atendimento. E você precisa tentar o que? Como escola de tempo integral? **Que proposta pedagógica, de formação de cidadania essa escola vai trabalhar no tempo** que ela vai ter de jornada ampliada, entendeu? [...] **Educação de tempo integral** tem que ter a escola de tempo integral. Educação vai *tá* lá, pois *tá* no papel, dizendo que ela pode ser de tempo integral, mas a escola de tempo integral tem que ter a estrutura, se não ela não constrói essa educação. [...] Você tem uma normativa de escola de tempo integral, você tem tempo integral, por que tempo integral? **Uma educação de tempo integral?** *Pra* você ter o tempo de trabalhar a educação com o aluno, mas a escola de tempo integral precisa ser estruturada para que **essa educação aconteça**. [...] Falta entender a escola de tempo integral, não como político-partidária de ninguém, mas como uma proposta de educação para a melhoria da sociedade. Nós vamos ter uma escola de tempo integral, mas sem **educação integral**. (Entrevistado 2, grifo nosso).

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

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

A Entrevistada 3 contribui com o seguinte apontamento:

Eu entendo a **escola de tempo integral** como se fosse uma escola que fosse resolver o problema da alfabetização, da leitura, dos conhecimentos e levar o aluno também em ter prazer em praticar algum esporte que a escola normal não tem tempo *pra* oferecer. [...] **A educação de tempo integral** é uma proposta muito boa, muito legal de se aplicar, só que as condições que hoje a prefeitura tem para mostrar *pra* gente a realidade é totalmente adversa do que a gente precisa. (Entrevistada 3, grifo nosso).

Quando a Entrevistada 3 se refere às atividades diversificadas que ocorrem nesse tempo integral, isso significa a singularidade da Escola em relação ao que, na fala da entrevistada, apareceu como a “escola normal”, ou seja, a escola de tempo parcial. Essas atividades são vistas pela entrevistada como um meio de incentivar o aluno a sentir prazer em estar na escola, o que mostra que essa concepção está diretamente ligada à extensão do tempo e ao que nele é ofertado.

No segundo trecho, a educação de tempo integral é considerada uma proposta boa, entretanto, não efetivada na Escola, segundo a entrevistada, devido às condições de infraestrutura não proporcionadas pela SEMEC. Implicitamente, a Entrevistada 3 também compreende que a escola de tempo integral precisaria de uma especificidade no fazer educativo, a qual está ausente na Escola e que vai além do tempo de permanência dos



estudantes. A Entrevistada 3 titubeia na definição do que é educação de tempo integral e transfere a responsabilidade por ela não acontecer para a SEMEC.

Já na fala da Entrevistada 4, a compreensão expressa é:

A criança precisa ter 4 horas pedagógicas, mas ela precisa ter também outras atividades que venham somar a essa pedagógica que ela recebe com o professor em sala de aula (oficinas, esporte, arte, lazer), mas não *pra* criança ficar num tempo a mais só *pra* dizer que ela está na escola, ela precisa fazer uma ligação entre o momento pedagógico com as oficinas. [...] Então a **educação integral** *pra* mim é isso, a gente precisa ter essa visão onde as crianças tenham as 4 horas delas de sala de aula e aqui no caso da Escola são 3 horas a mais, onde a gente amplia essa carga horária dela *pra* ela ter as oficinas com os monitores. (Entrevistada 4).

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

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

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

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



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

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

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

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

Vale ressaltar que a RME possui um Centro de Formação de Professores<sup>11</sup>, com profissionais capacitados, que poderiam conduzir um amplo processo de formação, acompanhamento e assessoramento para a escola de tempo integral em Belém, o que até o momento não se evidenciou.

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

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



de definição e é associada à educação de tempo integral, cujo cerne da proposta se sustenta no **tempo integral**.

## CONCLUSÃO

A pesquisa bibliográfica acerca das diferentes concepções sobre educação integral e(m) tempo integral na educação brasileira revelou a polissemia presente na literatura. Essas diferentes concepções foram agrupadas em duas perspectivas: os fundamentos que sustentam a concepção oficial, representada pelo PME, e as reflexões e análises que foram empregadas a partir dessa política. Essas duas perspectivas possibilitaram tecer análises sobre uma escola de tempo integral em Belém do Pará, neste artigo denominada Escola Rio Maguary.

Nas falas dos entrevistados, há a relação entre os termos educação integral, escola de tempo integral e educação de tempo integral, os quais, muitas vezes, foram usados como sinônimos, e, em outras, buscaram uma diferenciação que se concentrou em conceber a escola de tempo integral voltada para a estrutura física, ausente na proposta em análise, não se proporcionando condições aos entrevistados para viabilizar uma educação de tempo integral.

Ademais, chamou a atenção que, mesmo sem uma compreensão clara sobre a diferença entre esses conceitos, em alguns momentos, a educação integral foi associada a uma proposta que não acontece na escola por inúmeros motivos, e que precisa estar voltada para a construção de uma nova sociedade. As entrevistas demonstraram que diferentes concepções estão presentes nos depoimentos dos entrevistados, desde aquelas que associam a educação integral ao tempo integral e a denominam como educação de tempo integral, até aquelas mais revolucionárias.

As diferentes tentativas de conceituar a educação integral na Escola convergem na importância atribuída ao tempo integral, acompanhada da preocupação em executá-lo. Dessa forma, os depoimentos revelaram que o tempo escolar é o fator principal que impulsiona as ações dos sujeitos. Nesse sentido, concorda-se quando os entrevistados, recorrentemente, usam a expressão educação de tempo integral; ou seja, é uma forma de educação que acontece com a ampliação do tempo escolar, mas, que ainda não atingiu uma perspectiva de integralidade na formação, até mesmo pela fase inicial da experiência.

Além disso, há uma aproximação e influência pela concepção nacional de educação integral efetivada pelo PME. Isso se refere às características encontradas nos documentos disponíveis, tais como: as ofertas de atividades no contraturno, por via das oficinas que se assemelham às temáticas ofertadas pelo PME; a separação turno e contraturno; a contratação de oficinairos, que podem ser externos à RME; a falta de estrutura física das escolas para atendimento em turno único; aspectos aliados à ausência de uma proposta sólida de educação integral e orientações necessárias por parte da SEMEC Belém.



Além desses aspectos, que concedem à Escola Rio Maguary a sua revisita à formatação e concepção do PME, o turno integral com as atividades diversificadas é visto como o responsável principal pela escola de tempo integral. Em contrapartida, as oficinas do tempo integral são vistas como subordinadas às disciplinas formais do currículo, sem o devido reconhecimento das potencialidades que oferecem. Além de todas as influências advindas da formatação do PME, os dados finais da pesquisa ainda revelaram que a manutenção financeira da experiência é do PME, o que não a torna exclusiva da SEMEC Belém e a coloca mais enquanto uma experiência associada ao Programa.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. O direito a tempos-espços de um justo e digno viver. *In: MOLL, J. et al.* (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-44.
- BELÉM. Decreto nº 28.838, 13 de junho de 1996. Aprova o Estatuto do Centro de Referência em Educação Ambiental – Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira. Belém, PA, 1996.
- BELÉM. Lei Ordinária nº 7.747, de 02 de janeiro de 1995. Autoriza o Poder Executivo a criar o Centro de Referência em Educação Ambiental – Escola Bosque "Professor Eidorfe Moreira", na Ilha de Caratateua, Distrito de Outeiro, Município de Belém e dá outras providências. Belém, PA, 1995. Disponível em: [http://www.belem.pa.gov.br/semaj/app/Sistema/view\\_lei.php?lei=7747&ano=1995&tipo=1](http://www.belem.pa.gov.br/semaj/app/Sistema/view_lei.php?lei=7747&ano=1995&tipo=1). Acesso em: 1 dez. 2017.
- BELÉM. Lei nº 9.129 de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME e dá outras providências. Belém, PA, 2015. **Diário Oficial do Município de Belém**, Belém, PA, v. 56, n. 12.834, 2º caderno, 24 jun. 2015. Disponível em: <http://biblioteca.mppa.mp.br/phl82/capas/lei9129.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2017.
- BELÉM. Prefeitura. **Anuário estatístico do município de Belém 2011**. Belém, PA: Secretaria Municipal de Coordenação Geral do Planejamento e Gestão, 2012a. v. 16.
- BELÉM. Prefeitura. **FUNBOSQUE**. Belém, PA, c2017. Disponível em: <http://www.belem.pa.gov.br/app/c2ms/v/?id=40>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz curricular [1] da escola em tempo integral C1 e C2**. Belém, PA: SEMEC, 2016a.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Matriz curricular [2] da escola em tempo integral C1 e C2**. Belém, PA: SEMEC, 2016b.
- BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Ofício da diretoria de educação ao CINBESA e anexo relatório técnico de demonstrativo de funcionamento e lotação**. Belém, PA, 2016c.



BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação**: relatório de escolas. Belém, PA, 2008.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação**: relatório de escolas. Belém, PA, 2009.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação**: relatório de escolas. Belém, PA, 2010.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação**: relatório de escolas. Belém, PA, 2011.

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação**: relatório de escolas. Belém, PA, 2012b.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 1 dez. 2017.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm). Acesso em: 1 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 1 dez. 2017.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em:  
[www.maxima.art.br/inicio/arquivo/Texto\\_-\\_Ana\\_Maria\\_Cavaliere.pdf](http://www.maxima.art.br/inicio/arquivo/Texto_-_Ana_Maria_Cavaliere.pdf). Acesso em: 21 abr. 2016.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evoluções e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COELHO, L. M. C. C.; HORA, D. M. Políticas públicas e gestão para a educação integral: formação de professores e condições de trabalho. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25.; CONGRESSO ÍBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2.; JUBILEU DE OURO DA ANPAE (1961-2011), 2011, São Paulo. **Programa e trabalhos completos**. São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em:  
<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0285.pdf>. Acesso em: 13 out. 2016. p. 1-14.



CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 61-78.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

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

HISTÓRIA da ilha. *In*: CARATATEUA.ORG. c2017. Disponível em: <http://caratateua.org/conheca-a-ilha/>. Acesso em: 20 set. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de desenvolvimento da educação básica: IDEB**. Brasília, DF: INEP, 2015.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2010.

MAURÍCIO, L. M. V. Políticas públicas, tempo, escola. *In*: COELHO, L. M. C. C. (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP Et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 53-68.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, J. *et al.* (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo Cortez, 2010.

OLIVEIRA, R. C. O Trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever. *In*: OLIVEIRA, R. C. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. Brasília, DF: Paralelo 15; São Paulo: UNESP, 2000. p. 17-35.

PAIVA, F. R. S.; AZEVEDO, D. S.; COELHO, L. M. C. C. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora**, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2818>. Acesso em: 14 jul. 2016.

PARÁ. Secretaria de Estado de Turismo. **Diagnóstico da área e das atividades turísticas do Pólo Belém – PA**. Belém, PA: PARATUR, 2011.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. *In*: COELHO, L. M. C. C. (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP Et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 13-20.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.



SILVA, J. A. da.; SILVA, K. N. P. Educação integral, intercultural e sistêmica: “a hegemonia às avessas” no Programa Mais Educação. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 5, n. 1, p. 135-145, jun. 2013.

UNIDADES pedagógicas. *In*: ESCOLA BOSQUE PROF. EIDORFE MOREIRA.

**Funbosque**. Belém, PA: CINBESA, c2017. Disponível em:

[http://www.funbosque.com.br/?page\\_id=101](http://www.funbosque.com.br/?page_id=101). Acesso em: 13 nov. 2017.

## Notas

<sup>1</sup> Professora da Educação Básica (Ensino Fundamental) da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Belém. Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB, 2018). Atua nos temas de políticas públicas educacionais, programas federais e educação integral e(m) tempo integral.

<sup>2</sup> Professora Titular da Universidade Federal do Pará (UFPA), orientadora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB/UFPA). Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, 2000). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão e Planejamento da Educação, atuando, principalmente, nos seguintes temas: políticas educacionais, gestão e administração da educação, sistema municipal de educação e democratização da gestão educacional, programas e projetos federais e seus impactos na escola básica.

<sup>3</sup> Pós-doutorado em Educação (FAED/UFBA, 2016), com atuação em nível de graduação e pós-graduação no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB/UFPA). Preferencialmente, aborda temas como educação do campo, educação ambiental, educação em unidades de conservação da natureza, educação de povos e comunidades tradicionais, bem como busca estabelecer interfaces com as escolas de tempo integral.

<sup>4</sup> Instituído pela Portaria Interministerial 17/2007, objetivou a educação integral por meio de atividades diversas no contraturno nas escolas públicas brasileiras. Em 28 de setembro de 2016, na página oficial do Ministério da Educação, o ministro Mendonça Filho anunciou uma reformulação no Programa Mais Educação para a adesão 2016, a partir de janeiro de 2017. Assim, foi instituído o Programa Novo Mais Educação, pela Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. O Programa se diferencia do Mais Educação basicamente pela ênfase nas atividades de Português e Matemática e a não obrigatoriedade de inserção de um contraturno escolar, uma vez que a carga horária ampliada pode ser organizada em 5 horas semanais ou 15 horas, a critério da escola. Mais informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/39771-mec-investira-r-700-milhoes-nos-programas-mais-educacao-e-ensino-medio-inovador>. Acesso em: 15 mar. 2017.

<sup>5</sup> A Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira – FUNBOSQUE foi inaugurada em 16 de abril de 1996, como proposta experimental da SEMEC. A FUNBOSQUE iniciou o seu trabalho com cerca de 720 educandos(as), regidos por uma proposta pedagógica na qual a educação ambiental era o eixo norteador. A escola possui uma área de 12 mil m<sup>2</sup> de floresta secundária. Está localizada na ilha de Outeiro/Caratateua, a 18 km (linha reta) do Centro Urbano de Belém, Pará. É composta pelas unidades pedagógicas da Ilha de Caratateua (Outeiro) – Escola Bosque e Escola da Pesca (Sede); Ilha de Cotijuba – Unidade Pedagógica Faveira; Unidade Pedagógica Flexeira; Unidade Pedagógica Seringal; Ilha de Jutuba II – Unidade Pedagógica Jutuba; Ilha de Paquetá – Unidade Pedagógica Jamaci; Ilha Longa – Unidade Pedagógica Ilha Longa (BELÉM, c2017; UNIDADES..., c2017).

<sup>6</sup> Autorizou o funcionamento do Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira, na ilha de Caratateua.

<sup>7</sup> Aprovou o Estatuto do Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque.



---

<sup>8</sup> A ilha de Mosqueiro fica localizada a 32,00 km do centro de Belém (linha reta). Possui uma área de aproximadamente 212 km<sup>2</sup> e possui 17 km de praias de água doce com movimento de maré. O nome Mosqueiro é originário da antiga prática do “moqueio” do peixe pelos indígenas tupinambás que habitavam a ilha (BELÉM, 2012a).

<sup>9</sup> Dados correspondentes ao ano letivo de 2017.

<sup>10</sup> O nome Caratateua é de origem tupi-guarani e quer dizer “lugar de muitas batatas”. Com a chegada dos portugueses, a ilha foi batizada de Outeiro, que significa “pequenos morros”. (HISTÓRIA..., c2017).

<sup>11</sup> O Centro de Formação de Professores foi inaugurado em 2005 e tem como objetivo promover os encontros de formação com os professores da Rede, acompanhar as atividades desenvolvidas em sala de aula e monitorar os resultados das avaliações mensais realizadas pelos professores nas escolas.