



Gilson Lima Domingos

**Ampliação do tempo escolar e o programa
experimental de educação integral do
município de Corumbá/MS- (2009-2015)**

Tese de doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-
graduação em Educação do Departamento de
Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a Patrícia Coelho da Costa

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2019



Gilson Lima Domingos

Ampliação do tempo escolar e o programa experimental de educação integral do município de Corumbá/MS- (2009-2015)

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

Profª Patrícia Coelho da Costa

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profª Alicia Maria Catalano de Bonamino

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Jefferson da Costa Soares

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Fernando César Ferreira Gouvêa

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Profª Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, 26 de Fevereiro 2019

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

Ronny Machado de Moraes

Graduou-se em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É Mestre em História pela mesma Universidade. Professor de História do Instituto Federal de Educação de Mato Grosso do Sul e de rede municipal de ensino de Corumbá.

Ficha catalográfica

Domingos, Gilson Lima

Ampliação do tempo escolar e o programa experimental de educação integral do município de Corumbá/MS-(2009-2015) / Gilson Lima Domingos ; orientadora: Patrícia Coelho da Costa. – 2019.

178 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2019.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação integral. 3. Escola de tempo integral. 4. Programa experimental. I. Costa, Patrícia Coelho da. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

À Nilza e Lucas

Agradecimentos

Ao finalizar essa etapa desafiadora e instigante de um trabalho acadêmico, quero expressar minha gratidão aqueles que foram importantes durante sua realização.

Aos meus amigos da República do Pantanal instalada em Copacabana: Ana Karla, Rony e Rogers, o convívio com ambos proporcionou muito aprendizado e amenizou a falta da minha família;

À minha orientadora Professora Patrícia Coelho da Costa, pela leitura rigorosa e competente na feitura deste trabalho;

Aos Professores Mônica, Fabiano, Alicia, Rosália, e Marcelo Andrade (*in memoriam*) pelo empenho e dedicação para realização doutorado institucional PUC-Rio/UFMS;

Aos professores Ana Waleska (*in memoriam*), Janaina e Jefferson pelas leituras e contribuições nos exames de qualificação.

Ao Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Corumbá, que permitiu o meu afastamento parcial das minhas funções docentes para a realização deste curso.

À Prefeitura Municipal de Corumbá pelo meu afastamento das funções como professor do ensino fundamental.

Ao corpo docente do Departamento de Educação da PUC-Rio especialmente as professoras Alicia Bonamino e Isabel Lelis pelas essenciais discussões sobre a educação;

Aos funcionários da PUC-Rio sempre dispostos a nos atender;

À professora Simone Marie pelas aulas de francês;

À Fundect pelo auxílio financeiro durante uma parte da etapa do curso.

Aos professores, gestores e coordenadores das escolas de educação integral de Corumbá pelos seus depoimentos que contribuíram muito na elaboração deste trabalho.

À minha esposa Nilza que além do suporte emocional auxiliou sobremaneira nas transcrições das entrevistas.

À meu filho Lucas que entendeu minhas ausências.

Resumo

Domingos, Gilson Lima; Costa, Patrícia C. da. **Ampliação do tempo escolar e o programa experimental de educação integral do município de Corumbá-MS (2009-2015)**. Rio de Janeiro, 2019. 178p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O presente estudo tem por objetivo analisar a implantação e implementação do Programa Experimental de Educação Integral de Corumbá no Mato Grosso do Sul, entre os anos de 2009 a 2015 que visou a ampliação da jornada escolar com uma nova organização curricular, em três escolas urbanas e uma rural. Para entender esse processo adotamos a metodologia qualitativa com análises de fontes bibliográficas, documentais e orais. Fizemos uma abordagem histórica acerca da educação integral em tempo integral para compreender a política em nível local. Para tanto, apresentamos as diferentes matrizes filosófica, ideológica e política do conceito de educação integral que emergiram no Brasil no início do século XX, e as principais experiências de tempo integral praticadas pelo país. Analisamos a legislação e as discussões atuais sobre a temática e as principais referências teóricas sobre o tema. Para compreender a experiência local, analisamos os documentos e textos que versaram a respeito da política de educação integral do município. Também fizemos entrevistas semiestruturadas com diretores, coordenadores e professores. Três modelos nortearam de forma direta o programa de Corumbá: o Programa Mais Educação, o Ginásio Carioca e a Escola da Ponte. Concluímos que as escolas tiveram dificuldades em entender e colocar em prática o que foi prescrito, por outro lado procuram, cada uma à sua maneira, aumentar o tempo diário e as atividades escolares. Por isso, configurou-se numa proposta de educação integral em tempo integral em construção. E devido a sua configuração, marcada pelo baixo investimento do poder público e localização das escolas, corre o risco de não ser expandida para outras unidades da rede de ensino.

Palavras-chave

Educação Integral; Escola de Tempo Integral; Programa Experimental.

Abstract

Domingos, Gilson Lima; Costa, Patrícia C. da (Advisor). **Extention of the school time and the experimental program of full-time education in Corumbá-MS (2009-2015)**. Rio de Janeiro, 2019. 178p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The present study aims to analyze the implantation and implementation of the Experimental Program of Full-time Education of Corumbá in Mato Grosso do Sul, between the years 2009 and 2015 that aimed at extending the school day with a new curricular organization in three urban schools and a rural one. To understand this process, we adopted the qualitative methodology with analyzes of bibliographic, documentary and oral sources. We have taken a historical approach to full-time education to understand politics at the local level. For that, we presented the different philosophical, ideological and political matrices about the concept of full-time education that emerged in Brazil at the beginning of the 20th century, and the main full-time experiences practiced by the country. We analyzed the legislation and the current discussions on the theme and the main theoretical references on the subject. To understand the local experience, we analyzed the documents and texts that dealt with the full-time education policy of the city. We also conducted semi-structured interviews with directors, coordinators and teachers. Three models guided directly the program of Corumbá: the More Education Program, the Carioca Gymnasium and the School of the *Ponte*. We conclude that schools had difficulties in understanding and putting into practice what was prescribed, on the other hand they sought, each in their own way, to increase daily time and school activities. Therefore, it was set up in a proposal for full-time integral education in construction. And due to its configuration, it was marked by the low investment by the government and location of the schools, it runs the risk of not being expanded to other education network units.

Keywords

Full-time Education; Full-time School; Experimental Program.

Sumário

1. Introdução	16
2. Educação Integral em Tempo Integral: as diferentes correntes e experiências sobre uma temática	24
2.1. Matriz Conservadora de educação integral	27
2.2. Matriz Socialista	34
2.3. Matriz Liberal	37
2.4. As Experiências de Educação Integral	43
2.4.1. Escola Parque Escola Classe: a experiência do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro	45
2.4.2. Ginásios Vocacionais	47
2.4.3. Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)	49
2.4.4. Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC – 1986	52
2.4.5. CIAC – Projeto Minha Gente, CAIC e PRONAICA – 1990	54
2.4.6. Centros Educacionais Unificados (CEUS)	55
3. A legislação e o debate sobre os desafios da implementação da educação integral	59
3.1. Sobre Educação Integral em tempo integral	61
3.2. Consenso e o dissenso	65
3.3. Aspectos Legais – legislação nacional	70
3.3.1. Plano Nacional de Educação – 2014	80
3.4. Aspectos Legais – Legislação estadual e municipal	84
4. A educação integral em Corumbá: modelos que a nortearam	90
4.1. Programa Mais Educação	91
4.1.1. Programa Mais Educação em Corumbá	97
4.1.2. Estratégias orçamentárias	100
4.1.3. Cidade Educadora	103

4.2. Ginásio Experimental Carioca	106
4.3. Parceria Público-Privada e a influência da Escola da Ponte	115
4.4. Três caminhos, Três possibilidades	122
5. Implementação do Programa Experimental de Educação Integral	124
5.1. O Município Sede da Pesquisa	125
5.2. A Implementação: primeiros passos	128
5.3. Sobre a Educação Integral em Corumbá: proposta de implementação	132
5.4. Sobre a Educação Integral em Corumbá: os locais e a prática	141
5.4.1. Escola Municipal (A)	143
5.4.2. A implementação na escola (A)	145
5.4.3. Escola Municipal (B)	149
5.4.4. A implementação na escola (B)	150
5.4.5. Escola Municipal (C)	155
5.5. A implementação na escola (C)	157
6. Considerações finais	160
7. Referências bibliográficas	166
Anexos	173

Lista de Tabelas

Tabela 1 Produções de teses e dissertações sobre a Educação Integral	62
Tabela 2 Produções de teses e dissertações sobre a Educação Integral – complemento	62
Tabela 3: valor anual por aluno no Mato Grosso do Sul	76
Tabela 4: Evolução das ponderações do FUNDEB 2011 a 2015	77
Tabela 5: Matrículas em tempo integral nas quatro maiores cidades do Mato Grosso do Sul	78
Tabela 6: Distribuição do número de alunos no Programa Mais Educação nos quatro primeiros anos em Corumbá	101
Tabela 7: Comparação do IDEB das escolas de Ginásio Carioca com a rede municipal de educação do Rio de Janeiro	113

Lista de Quadros

Quadro 1 – Exemplos do tempo letivo em alguns países (2008)	60
Quadro 2: Categorias econômicas PDDE Educação Integral	102
Quadro 3: Matriz Curricular do Ginásio Experimental Carioca	111
Quadro 4: Unidades Curriculares e Oficinas Socioeducativas da Escola Jatobazinho	119
Quadro 5 Matriz Curricular/2012 Escola Experimental de Educação Integral – Ensino Fundamental 1ª a 5ª séries	135
Quadro 6 Matriz Curricular/2012 Escola Experimental de Educação Integral – Ensino Fundamental 6ª a 9ª séries	137
Quadro 7: Distribuição dos Ambientes de Aprendizagem	151
Quadro 8: Ambientes de Aprendizagem e as turmas que os frequentavam	152

Lista de Figuras

Figura 1: Escola Jatobazinho 2016	119
Figura 2: Vista a aérea da cidade de Corumbá	127

Lista de Siglas

AIB Ação Integralista Brasileira

ABC Associação Brasileira de Cultura

ABE Associação Brasileira de Educação

AEE Atendimento Educacional Especializado

ANEB Avaliação Nacional da Educação Básica

ANFOP Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

APM Associação de Pais e Mestres

CAIC Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

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

CEU Centro Educacional Unificado

CIAC Centro Integrado de Atendimento à Criança

CIEP Centro Integrado de Educação Pública

CLT Consolidação das Leis do Trabalho

CNE Conselho Nacional de Educação

CONSED Conselho Nacional de secretários Estaduais de Educação

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA Educação de Jovens e Adultos

EXX Entidade Executora

FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Educação e Valorização dos Profissionais da Educação

GEC Ginásio Experimental Carioca

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação

IDERIO Índice de Desenvolvimento do Rio de Janeiro

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC Ministério da Educação

OGX Óleo Gás Participações

PAR Plano de Ações Articuladas

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE Plano Estadual de Educação
PME Programa Mais Educação
PMEC Plano Municipal de Educação de Corumbá
PNE Plano Nacional de Educação
PROFIC Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
RPPM Reserva Particular do Patrimônio Natural
SAEB O Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEP Sociedade de Estudos Políticos
SEB Secretaria da Educação Básica
SECAD Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão
SEMED Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro
SIMEC O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
UEB União dos Escoteiros do Brasil
UNDIME A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UEB União Nacional de Escoteiros do Brasil

*Desejamos que a escola eduque, forme hábitos,
forme atitudes, cultive aspirações, prepare,
realmente, a criança para a sua civilização - esta
civilização tão difícil por ser uma civilização técnica
e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar
em mutação permanente.*

Anísio Teixeira

1 Introdução

A presente pesquisa tem como proposta o estudo da educação integral a partir da análise da aplicabilidade dessa proposta na Rede Municipal de Ensino de Corumbá, Mato Grosso do Sul. Tratou-se de uma política da prefeitura local que visou introduzir a ampliação da jornada escolar com uma nova organização curricular em três escolas urbanas e em parte de uma escola rural. Vale lembrar que ao mesmo tempo essas e as outras escolas municipais realizavam as atividades do Programa Mais Educação

Nosso interesse pelo tema emergiu a partir da experiência profissional como professor de História, atuando há mais de vinte anos na Educação de Jovens e Adultos e no segundo segmento do fundamental. Procurei ampliar minha formação na área específica, com um mestrado em História. No início de 2009 fui convidado para atuar, como técnico, na Secretaria Municipal de Educação. Além de realizar a formação continuada dos professores de História, éramos responsáveis por duas escolas, com as quais fazíamos a interlocução tanto burocrática quanto pedagógica com o órgão central da educação. Nos anos de 2010 e 2011, atuamos também como coordenador municipal do Programa Mais Educação. Essa experiência permitiu o conhecimento sobre as escolas da rede e como funcionava o programa federal que propôs a ampliação do tempo escolar diário, com novas atividades para uma parte dos estudantes. Como coordenador fazíamos anotações a respeito dos problemas enfrentados no funcionamento do programa, como o entendimento por parte da equipe escolar sobre os seus objetivos, a falta de espaços e a disponibilidade de monitores suficientes e com o conhecimento específicos para a realização das atividades.

Na ocasião, acompanhamos também a comissão responsável pela implantação e implementação das escolas de tempo integral no município. Durante esse período, tivemos a oportunidade de participar das reuniões com os pais, com os professores, coordenadores e gestores de todas as escolas que implementaram o programa de tempo integral do município, e esse contato com os sujeitos diretamente envolvidos com o projeto permitiu-nos formular alguns questionamentos sobre essa nova configuração escolar que propôs novas e

desconhecidas unidades curriculares associando o aumento da permanência de todos os estudantes na escola ou em outros espaços, mas sempre sob sua responsabilidade.

Não acompanhamos o início do funcionamento das unidades escolares pois, em 2012, assumimos o cargo de professor da educação básica, no Instituto Federal de Educação de Mato Grosso do Sul. Nos afastamos da experiência, mas sempre pensávamos sobre a forma de funcionamento da política iniciada pelo município e como se configuraria no final dos três anos de funcionamento, período considerado como experimental.

Os marcos cronológicos foram definidos pelo início das atividades do Programa Mais Educação em 2009, e fim do período experimental do programa de Corumbá, previsto para o ano de 2015. Esse período refere-se a política implementada município. Para tratar da educação integral é necessária uma temporalidade mais ampla. Assim, abordaremos o período em que o município desenvolveu dois programas, um de âmbito federal e um como uma política local, ambos com a pretensão de ampliar o tempo escolar diário com oferecimento de atividades diversificadas. Mas para abordar a educação integral, usaremos um esgarçamento da temporalidade para entender à sua presença, mesmo que de forma breve, durante o século XX.

Assim o eixo norteador desta tese objetiva analisar o processo de implantação e implementação do Programa Experimental de Educação Integral do município de Corumbá. Para tanto, nos ancoramos nas reflexões de CAVALIERE; COELHO (2002; 2017), CAVALIERE (2002; 2004; 2007; 2009; 2010), COELHO (2004; 2005; 2009), MAURICIO (2004; 2009; 2015), PARO (1988), TEIXEIRA (1957; 1959), entre outros. Esses autores têm abordado o tema nos seus mais variados aspectos, o que nos permite uma melhor aproximação do nosso objeto de pesquisa.

É necessário a distinção entre educação em tempo integral e educação integral, tratadas às vezes como sinônimos. Contudo os referenciais que utilizamos consolidaram o entendimento de que não possuem o mesmo significado. O primeiro está relacionado ao aumento da jornada escolar diária, sem necessariamente propor o aumento de outras atividades. O segundo está relacionado à formação do indivíduo nas suas mais variadas dimensões: intelectual, física, social, artística e cultural.

Na contemporaneidade, novas formas são implementadas associando os dois conceitos acima, inclusive retirando ou minimizando o papel da escola no processo formativo. E é preciso esclarecer que essa “mudança que estão ocorrendo na sociedade contemporânea, também em nível internacional” (COELHO, 2009 p.94).

Também deve-se considerar que a ampliação do tempo escolar nem sempre tem como objetivo principal a formação integral. Cavaliere (2009) identificou pelo menos quatro concepções de escola em tempo integral, “diluídas e muitas vezes misturadas no projeto em desenvolvimento no Brasil” (p.1028): assistencialista, autoritária, democrática e multissetorial.

Definimos como campo de investigação as três primeiras escolas urbanas que compuseram o programa. Essas escolas, até 2010, funcionavam em três períodos. Duas delas atendiam no período matutino e vespertino os estudantes da educação infantil e dos dois segmentos do ensino fundamental. Uma delas atendia no período diurno, o primeiro segmento do fundamental, mas todas atendiam no período noturno a educação de jovens e adultos.

Todas localizam-se em bairros carentes. Duas estão instaladas na região norte, próximas ao rio Paraguai, região de ocupação mais antiga e que a partir dos anos 2000 sofreu um esvaziamento populacional devido a transferência de famílias para conjunto habitacionais populares na região sul da cidade. Essa situação explica em parte porque foi possível oferecer nessas escolas a educação integral. A diminuição do quantitativo de alunos permitiu o fechamento do período noturno. E como havia muitas vagas ociosas no período diurno reorganizou-se a distribuição dos alunos por série e por sala de aula.

O estudo se justifica pela recorrência que a temática tem na história educacional brasileira. E nos últimos anos aumentou o número de experiências sobre essa concepção de educação efetuada por estados e municípios nas suas políticas educacionais. Esse cenário exige a necessidade de compreensão e o aprofundamento do tema.

O cenário atual apresenta uma crescente visibilidade de experiências de educação integral colocadas em prática por todo país. No entanto, essas iniciativas precisam ser estudadas e alimentadas por continuadas reflexões que apontem possíveis virtudes e os problemas enfrentados.

As duas experiências implementadas mais conhecidas, as de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, eram preparadas para o atendimento em tempo integral; contudo, no caso de Corumbá não houve, com exceção de uma das unidades estudadas, uma preparação arquitetônica ou construção de novas escolas e sim o aproveitamento da estrutura preparada para o tempo parcial. Apenas uma das unidades passou por reformas e adequações para permitir a permanência dos estudantes nos dois turnos de forma ininterrupta.

Na história educacional brasileira, a educação integral se fez presente de forma sazonal, ao longo do século XX. As construções históricas das práticas e das conceituações teóricas da Educação Integral acompanham variados contextos das experiências em educação, assim como seu estreito vínculo com concepções de projetos de sociedade. Nesse sentido, esta tese se aproxima da linha de pesquisa *História das Ideias e Instituições Escolares*, na medida em que busca interpretar o significado dos projetos, experiências e instituições através dos quais diferentes atores sociais procuraram concretizar tais ideias.

Questionamos a forma como a proposta foi implementada no sistema municipal de ensino e quais são os pressupostos que a sustentam. Indagamos como a organização curricular se efetivou, num espaço em que a estrutura foi preparada originalmente para o tempo parcial. Além disso, é preciso verificar em que medida a ampliação da jornada escolar está relacionada a uma maior qualidade da educação do ensino fundamental. Para responder o problema enunciado, estabelecemos os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: analisar a educação integral a partir do processo de construção e composição do Programa Experimental de Educação Integral de Corumbá, no contexto histórico da política pública de educação brasileira.

Objetivos Específicos:

1. analisar a proposta de educação integral na historicidade da educação brasileira;
2. contextualizar a relação entre a oferta da escola em tempo integral e a concepção de educação integral;
3. compreender a implementação do Programa Experimental de Educação Integral de Corumbá, sua dinâmica, identidade, e proposições, a partir de seu contexto histórico;

4. analisar e compreender a perspectiva que os sujeitos, notadamente professores, coordenadores e gestores, envolvidos no processo têm da proposta de educação integral no município de Corumbá/MS.

A partir dos objetivos propostos definimos, a priori, a categoria central: educação integral e como subcategorias 1) tempo escolar, 2) espaço, 3) matriz curricular.

Em Corumbá, a partir da implementação do Programa Experimental de Educação integral, o ensino fundamental da rede municipal passou a ter escolas com três horários de funcionamento diários: As escolas regulares com quatro horas, as escolas do programa educação integral com oito horas e as escolas denominadas de jornada ampliada, com cinco horas.

As escolas de cinco horas de funcionamento não foram objeto de análise, mas elas foram criadas seguindo os princípios e objetivos das escola de tempo integral, apenas com menos tempo. Por isso, é preciso distinguir os três conceitos de tempo escolar diário. O horário regular de no mínimo quatro horas e o tempo integral com no mínimo sete horas já foram regulamentados por dispositivos legais. Entende-se como jornada ampliada período superior a quatro horas, então, concluímos que Corumbá passou a ter dois modelos de jornada ampliada associadas com novas unidades curriculares.

Cavaliere defende que o tempo escolar pode ser compreendido a partir do resultado de interesses e forças sociais em diferentes momentos históricos: 1) necessidade do Estado e da Sociedade; 2) bem-estar dos alunos, através de um maior oferecimento de atividades educativas; 3) necessidade de adequação à rotina dos adultos (CAVALIERE, 2002).

Em outro texto, a autora caracteriza as dimensões do tempo escolar propondo a existência de três níveis: nível macroestrutural, constituído pela duração do ciclo de escolarização, sua organização em etapas; o nível intermediário, que corresponde a duração e organização da jornada da semana e do período letivo e o nível microestrutural caracterizado pela dinâmica do tempo no trabalho do professor com seus alunos (CAVALIERE, 2006).

As definições acima, de certa forma, dialogam com Parente (2006, 2010) que entende o tempo com diferentes noções: tempo de escola, tempos de escolarização e tempo na escola. O primeiro está associado a duração da escolarização, por exemplo o ensino fundamental a partir de 2006 é de nove anos

com idade mínima de seis anos para ingresso. Já a noção tempos de escolarização é forma como se organiza a educação escolar, qual seja: série, ciclos. No Brasil, desde os grupos escolares, predomina o modelo seriado, as conhecidas series anuais. Tempo de escola como o próprio nome diz respeito ao período dentro da escola onde se desenvolve o trabalho pedagógico, essa última noção está diretamente relacionada às escolas que compõem o objeto desta pesquisa.

Em relação ao espaço escolar, Coelho (2009), afirma que atualmente a escola e seu espaço vêm sendo questionado, as novas experiências de ampliação do tempo escolar propõe atividades fora dos muros das escolas, realizadas com parcerias e com outros elementos educativos. A esse respeito, Cavaliere (2009) afirma que na contemporaneidade existe duas vertentes distintas de educação integral: escolas de educação integral e aluno de educação integral. Apesar das duas vertentes estarem relacionadas a ampliação tempo, é possível distinguir em cada uma delas onde as atividades escolares são realizadas. A primeira “tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral” (Ibid, p.52), a segunda aposta na articulação com instituições multissetoriais para ofertar no contraturno “atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele” (Ibid, Ibid). A análise dessas duas concepções é importante para entender a escolha feita pelo município de Corumbá.

Propomos uma abordagem histórica acerca da Escola de Tempo Integral no Brasil para uma melhor compreensão sobre a estruturação das escolas que ampliaram o tempo escolar, descrevendo e refletindo sobre a implementação em âmbito local.

Investigamos como a ampliação do tempo escolar foi implementada no município de Corumbá, no Mato Grosso do Sul, através do levantamento da literatura acadêmica sobre o tema. Nesse procedimento consideramos a observação de Eco (2007) que considera fontes de “segunda mão”. O objetivo dessa etapa foi entender como a ampliação do tempo escolar vem sendo pensada e praticada no país. Compreender a escola de tempo integral no Brasil exige exame histórico dessa experiência no âmbito da política pública brasileira, o que possibilita revelar sua essência e analisá-la sob alguns aspectos.

Analisamos os documentos legais que versam sobre o tema, tanto no âmbito nacional como local. Em relação ao último, utilizamos os documentos arquivados nas escolas, na Secretaria Municipal de Educação e no Conselho Municipal de Educação de Corumbá. Consideramos como documento todos os registros escritos encontrados, os oficiais como comunicação interna, processos, projetos e os não oficiais como mensagens enviadas por correio eletrônico ou observações manuscritas de forma aleatória.

Apesar de priorizar os documentos escritos, realizamos entrevistas com os diretores, coordenadores e professores para uma maior compreensão dos processos de implementação da educação integral. O critério de escolha foi ter atuado em uma das três escolas no período considerado experimental. A entrevista partiu de roteiros organizados de acordo com os objetivos da pesquisa. A partir da análise das respostas, podemos observar como professores, coordenadores e gestores se apropriaram da educação integral e suas práticas.

Além da introdução, esta tese está estruturada em quatro capítulos:

O primeiro apresenta as diferentes matrizes filosóficas, ideológicas e políticas do conceito de educação integral que emergiram no Brasil no início XX. Duas delas tiveram pouca efetividade, enquanto uma serviu de modelo para outras experiências que se materializaram em alguns locais do país.

No segundo capítulo apresentamos o que as produções acadêmicas dizem a respeito da educação integral conjuntamente com a legislação, o debate e os desafios da implementação da educação integral em tempo integral, bem como as discussões atuais sobre a temática e as principais referências teóricas.

No terceiro capítulo discutimos os três modelos que consideramos que nortearam diretamente a implementação do programa de Corumbá: o Programa Mais Educação, desenvolvido em quase todas as escolas do município e que, nesse caso, cumpriu um dos seus objetivos, ser indutor de uma política de educação integral em tempo integral, o Ginásio Experimental Carioca, desenvolvido na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro e que foi sugerido, como modelo, pela diretora de Currículos e Educação do MEC e a Escola da Ponte que serviu de referência principalmente em uma das unidades do campo mantida por uma organização não governamental, que também permitiu a assessoria do professor José Pacheco às escolas urbanas que ampliaram o tempo escolar.

O quarto capítulo abordará a proposta do programa e a sua implementação nas escolas de tempo integral em Corumbá. Como o programa específico do município passou a funcionar com as práticas do Programa Mais Educação e as sugestões baseadas no Ginásio Experimental Carioca da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro e do professor José Pacheco que prestou assessoria nos primeiros meses às escolas de educação integral.

2 Educação Integral em Tempo Integral: diferentes correntes e experiências sobre uma temática

Neste capítulo, propomos fazer uma abordagem histórica a respeito das origens das concepções de educação integral. Para tanto, pretendemos apresentar as diferentes matrizes filosóficas, ideológicas e políticas do conceito de educação integral, especialmente as vertentes libertária, conservadora e liberal, bem como analisar as principais experiências de tempo integral implementadas pelo país.

Foi no início do século XX que a educação integral começou a ser pensada como concepção no Brasil. Coelho (2009), ao abordar a temática sob o ângulo político-filosófico, destacou três correntes de pensamento: a conservadora, a liberal e a socialista e, segundo Cavaliere (2004), para compreender como se desenvolveu essa temática no Brasil é preciso voltar aos anos 20 e 30 daquele século. A autora defende que a educação integral “é um tema antigo e recorrente na história das ideias e práticas pedagógicas” (CAVALIERE. 2002 p. 250). É um tema permanente, fica mais evidente em determinados momentos e adormecido em outros. Na direção apontada pelas autoras, iremos iniciar a discussão do tema proposto.

Até os anos 1920, as poucas escolas atendiam um público reduzido e em sua maioria pertencente a elite. Quase todas funcionavam em período integral, os estudantes permaneciam em turnos diários, inclusive nos internatos e semi-internatos. A educação escolar, evidentemente, não alcançava a maioria da população.

Monlevade (2012) lembra que, naquele período, o país tinha cerca de 20 mil escolas¹ que funcionavam, em sua maioria, como internatos ou semi-internatos com 24 horas e 9 horas de permanência dos estudantes respectivamente. Existiam também os externatos com média de 6 horas, com a saída ou não para o almoço em casa (MONLEVADE, 2012 p. 72). Nesse sentido, pelo menos do ponto vista do tempo, as escolas de então tinham a jornada ampliada. Evidentemente que o autor não considerou nesses dados as escolas isoladas ou outras que funcionavam muitas vezes de forma precária.

¹ O autor compara com o ano de 2012, com 200 mil escolas e 60 milhões de estudantes.

Contudo, naquele momento, verificava-se uma maior diversificação da estrutura social como consequência do fortalecimento das classes médias e do proletariado. Esses segmentos passaram e se posicionar politicamente e reivindicar direitos, como direito à escola, mantidas ou não pelo Estado².

O fortalecimento de novos atores sociais foi resultado das mudanças internas, como a superação de uma sociedade escravocrata para uma assalariada, paralelamente a intensificação da urbanização. Mas, fatores externos também contribuíram para as mudanças do cenário sócio político e econômico do país.

A Primeira Guerra Mundial impulsionou a criação de algumas fábricas, devido à dificuldade de importar produtos industrializados. Assim, a partir de São Paulo, polos industriais espalharam-se pelo país, empregando uma parcela da população. Iniciou-se o deslocamento da vida societária do campo para a cidade. Parte da população urbana iniciou movimentos reivindicatórios que influíram na tentativa de ofertar escola para um maior número de estudantes.

Ao mesmo tempo, aproximava-se o centenário da independência, momento fértil para se pensar a República brasileira e sua jovem nação (OLIVEIRA, 1990 p. 197). Então, os intelectuais passaram a refletir sobre temas prementes, como saúde, voto e educação, esta última considerada primordial na construção de um país moderno. Foi nesse contexto que a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, fundada em 1915, entra em cena, influenciando nas ações governamentais no sentido de garantir um mínimo de escolaridade, para garantir, inclusive o direito ao voto³.

Assim, a partir da expansão agrário-industrial, do surgimento das grandes cidades e do posicionamento de parte da intelectualidade, cresceu a demanda pela expansão educacional para toda a população. Porém, esse processo não foi acompanhado da devida ampliação ou construção de novas escolas. A alternativa foi a redução da carga horária ou dos anos escolares para atender um número maior de estudantes.

As escolas passam a funcionar em vários turnos e nessa perspectiva elas não eram mínimas apenas no tempo, mas também na formação do indivíduo. Para

² As sucessivas greves, entre elas a greve geral de 1917, tinham influência anarquistas e anarcosindicalista, que, como veremos posteriormente defendiam uma escola não atrelada ao Estado.

³ A Constituição de 1891 garantiu voto universal masculino, não-secreto a todos aqueles que fossem maiores de 21 anos mas que comprovassem sua alfabetização.

o primário a prioridade foi apenas a alfabetização, sem considerar outras dimensões formativas.

Um dos exemplos dessa prática foi a Reforma Sampaio Doria, em São Paulo, que concentrou esforços na alfabetização, mas reduziu o curso primário de quatro para dois anos, com duas horas e meia diárias de aula. Essa solução foi utilizada por outros estados⁴, inaugurando a redução do tempo de permanência dos estudantes na escola com a ampliação da oferta de vagas.

Cavaliere (2003) explicou que Sampaio Doria, como membro da Liga Nacionalista Paulista, via a analfabetismo como doença que afligia à pátria, mas ao mesmo tempo era um liberal; portanto, defendia a igualdade de oportunidades, aproximando-se do ideário escolanovista. Em maio de 1921, em menos de um ano de assumir o cargo, Sampaio Doria deixa a secretaria de Instrução Pública. A reforma iniciada por ele inaugura a chamada escola mínima (CAVALIERE, 2003 p. 32-33)

As escolas passaram a funcionar em vários turnos, e nessa perspectiva, elas não diminuem somente tempo escolar diário, mas também o processo formativo do indivíduo. Apesar de combatida nos anos posteriores, essa medida foi inspiradora para equacionar o atendimento do aumento da demanda com poucos recursos disponíveis.

Nessa situação, os filhos das famílias com recursos econômicos não foram prejudicados com a redução da jornada escolar; passaram a ter um currículo extraescolar no contraturno com aulas de línguas, música ou arte, ou frequentavam escolas privadas que ofereciam atividades diversificadas em tempo integral. Foi o caso de várias escolas católicas que eram organizadas para atender os “meninos bem-nascidos” e funcionavam o dia inteiro, inclusive com horários para as refeições e seguiam uma das concepções de educação integral, que veremos mais adiante, abrangendo a educação religiosa, moral e cívica.

A intensificação sobre os problemas educacionais evidenciou as diversas visões sobre a área, e congregando essas muitas posições, funda-se em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), instituição composta por intelectuais, escritores, funcionários públicos e profissionais liberais. Os debates sobre a área,

⁴ Ceará (reforma de 1922 – Lourenço Filho); Bahia (reforma de 1925 – Anísio Teixeira); Minas Gerais (reforma de 1926 – Francisco Campos). A partir das reformas os estados tiveram o aumento médio de 49% nas matrículas no ensino do ensino primário (CAVALIERE, 2003 p. 38).

que antes permaneciam no âmbito do Estado, passaram também para a esfera da sociedade civil. Isso levou à discussão sobre a noção de educação e à ampliação da responsabilidade da escola. A associação foi um importante centro de debates no campo educacional, tanto no âmbito municipal e estadual quanto no federal. Contudo, ao colocar em prática os novos entendimentos, ainda os faziam em condições precárias, com poucos recursos financeiros, por isso as reformas educacionais posteriores a sua criação também não levaram em conta a ampliação do tempo escolar.

Mas, ao mesmo tempo em que se iniciava a constituição de uma escola mínima, com cerca de três horas diárias de funcionamento e com uma formação parcial dos estudantes, os movimentos políticos ideológicos pensavam a educação sob outras perspectivas.

Coincidentemente, em 1932, dois importantes documentos foram lançados, apesar de não abordarem exclusivamente o tema, é possível ver duas concepções de educação integral diametralmente postas.

Lançados em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, e no mesmo ano da Revolução Constitucionalista, o Manifesto Integralista e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, refletem em partes de suas linhas o pensamento conservador e liberal da educação integral respectivamente e, além deles, acrescenta-se o pensamento socialista. Para Coelho, (2009) essa tríade de ideologias políticas se consolidaram no século XIX e marcaram o mundo ocidental moderno. A autora viu, nas décadas de 1920 e 1930, o embate dos três movimentos políticos ideológicos que atuaram no Brasil e defenderam a educação integral de forma distinta.

2.1

Matriz Conservadora de educação integral

Um dos representantes do conservadorismo no Brasil foi movimento integralista que surgiu durante o governo provisório do presidente Getúlio Vargas. Em fevereiro de 1932, Plínio Salgado reuniu intelectuais de tendências políticas autoritárias e criou a Sociedade de Estudos Políticos (SEP). A partir dessa

iniciativa, o jornalista e político paulista lançou um manifesto direcionado à sociedade brasileira em que expunha sua doutrina e criava a Ação Integralista Brasileira (AIB). Em março de 1935, tornou-se um partido político. Contudo, em novembro de 1937, ocorreu o golpe que instituiu o Estado Novo, e Vargas extinguiu todos os partidos políticos. A solução foi tornar a AIB em Associação Brasileira de Cultura (ABC).

O integralismo se opunha à democracia liberal, considerada ineficaz no atendimento e na solução das questões nacionais, preferindo um governo centrado na liderança de um líder político que anulasse a oposição e ao mesmo tempo promovesse a mobilização social, visando o progresso da nação. Esse Movimento também era contra o socialismo e o anarquismo. E o progresso da nação estava vinculado a promoção da educação em múltiplos aspectos, como o espiritual, o social e físico, uma educação pretensamente completa, mas sem necessariamente com a ampliação do tempo escolar.

O integralismo teve forte influência fascista, principalmente do italiano; dele copiou a exigência de juramento de fidelidade e a obediência de seus membros à doutrina e ao chefe nacional. Utilizavam um uniforme com camisa verde, ressaltando seu nacionalismo por meio da principal cor da bandeira do país e vocábulo de origem tupi, como saudação.

Segundo Cavalari (1999), o integralismo se posicionou como um movimento de cultura, e o país dividia-se em uma minoria que a tinha e a maioria da população que não a tinha. Para a autora, não há clareza sobre o conceito de cultura dos integralistas, mas grosso modo podia ser entendido como um bem possível de ser transmitido. Na realidade, o movimento não desejava elevar o nível cultural do povo e sim disciplinar a sua conduta.

Para Coelho (2004), a fundamentação educacional desse movimento tem na espiritualidade, na disciplina e no nacionalismo os princípios predominantes, por isso ela a caracterizou, do ponto de vista político e filosófico, como conservadora. Da mesma forma, classificou a educação católica que defendia uma educação integral pautada em uma rígida disciplina, onde os aspectos intelectuais, físicos, artísticos e éticos-religiosos fossem abarcados.

Em outro texto, Coelho (2005) apontou a materialidade da concepção educacional integralista ao destacar que um dos jornais, analisados por ela, relatou que até o ano de 1937 a AIB instalou mais de três mil núcleos municipais e neles

funcionavam escolas de alfabetização e algumas delas eram dotadas de ambulatório médico, áreas para prática desportiva e biblioteca. A autora citada alerta que como qualquer fonte, deve-se estar atento à subjetividade do periódico, contudo, essa fonte demonstra indícios de que o integralismo pôs em prática seu projeto de educação, que não se limitou às atividades intelectuais, mas também às atividades esportivas, morais e cívicas.

Além disso, esse periódico indicou que a atividade socioeducativa proposta pelos integralistas não precisou de espaços formais para sua realização, haja vista que podiam ser realizadas em vários locais, isto é, não havia a necessidade de construção de espaço próprio para promover a educação integral. Esse ponto foi uma especificidade do integralismo que o diferenciou da concepção liberal anisiana e até da católica, a outra representante da matriz conservadora.

O lema integralista: “Deus, Pátria, Família” buscava fortalecer o Estado e instituições tradicionais como a Igreja e a família, por isso o movimento tinha a simpatia dos católicos que se opunham à concepção liberal, principalmente, pela laicização do ensino.

Os planos políticos do integralismo eram ambiciosos, tanto que em 1937, foi lançada a candidatura de Plínio Salgado à presidência da República; contudo, no mesmo ano, ocorreu o golpe que deu início ao Estado Novo de Getúlio Vargas. Inicialmente, Salgado apoiou o golpe que poderia levar membros do movimento a compor o governo. O Ministro da Educação seria um dos cargos prometidos aos integralistas.

Os pretensos acordos não foram cumpridos e com a implantação do Estado Novo, a AIB foi afetada com a dissolução dos partidos políticos, forçando Plínio Salgado a registrá-la com outra denominação, Associação Brasileira de Cultura. Mesmo assim, o governo Vargas insistiu na sua completa dissolução e destituição de Plínio Salgado de seu cargo como chefe nacional dos integralistas.

O movimento integralista sofreu um revés em 1938, quando organizou um levante armado contra o governo, atacando o Palácio da Guanabara para depor o presidente Getúlio Vargas. Fracassada a tentativa, os principais líderes foram presos e Plínio Salgado exilado em Portugal.

A defesa da concepção conservadora não foi algo exclusivo da AIB ou da igreja católica. Em um governo que se alinhava aos regimes fascistas europeus

não foi estranho que muitas das ideias do integralismo sobre o papel da educação fossem acatadas e até ampliadas.

Francisco Luís da Silva Campos, primeiro político a ocupar o Ministério da Educação e Saúde Pública, foi um entusiasta desse tipo de educação, proposta por ele, não durante sua gestão na pasta da área, mas no Ministério da Justiça, que assumiu em 1937.

Ao elaborar a Constituição de 1937, propôs a educação integral como dever da família, com a colaboração do Estado.

A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular (BRASIL, 1937, Art. 125).

Curiosamente, a proposta é colocada na seção da família. A intenção era que essa instituição estivesse estreitamente ligada ao sistema de ensino, que supriria as possíveis falhas na formação dos jovens. Na direção de garantir uma educação integral, a Constituição tornou obrigatórios a educação física, o ensino cívico e os trabalhos manuais “em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência” (Ibid., Art. 131). Nessa situação, a escola não era instituição encarregada do processo, vale lembrar que essa Constituição, diferente da anterior⁵, de certa forma, minimiza o papel do Estado⁶ na oferta da educação pública e, nesse sentido, determinou que,

O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (Ibid., Art. 132).

Esse tipo de educação conservadora passou a ter um componente novo: a militarização dos jovens. Essa é a conclusão a que José Silvério Baia Horta

⁵ A constituição de 1934 estendeu a gratuidade do ensino primário público para todos.

⁶ Não era intenção dar educação gratuita para toda a população “o ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade porém, não exclui o dever da solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar” (BRASIL, 1937, Art. 130)

(1994)⁷ chega ao analisar a tentativa de Francisco Campos de organizar um sistema paralelo de ensino, propondo a criação da Organização Nacional da Juventude (ONJ), indo ao encontro daquilo que estava posto no artigo 132 da Constituição vigente, que era o de oferecer trabalho manual, promover a disciplina moral e o adestramento físico, tudo isso para o jovem tornar-se apto e melhor cumprir os seus deveres com a economia e a defesa da nação. Em 1938, Campos encaminhou para Getúlio Vargas a proposta de criação da ONJ por meio de anteprojetos, um que a criava e outro que a regulamentava.

A preparação física, moral e espiritual seria feita em uma organização oficial mantida e dirigida pelo Estado, e atenderia crianças e jovens, separando-os por faixa etária, como Horta descreve

A juventude arregimentada pela ONJ seria organizada em dois grandes grupos: os aspirantes (de 8 a 13 anos de idade) e os pioneiros (de 13 a 18 anos). A inscrição na organização seria voluntária, no momento da inscrição os pais, tutores ou responsáveis deveriam assinar uma declaração permitindo ao candidato ingressar nas fileiras da organização conformando-se com as normas educativas e disposições disciplinares (...) (HORTA 1994 p.207).

Os jovens que participavam da organização receberiam uma carteira de identificação que conferia algumas vantagens como preferência nas matrículas nas instituições públicas de ensino em todos os níveis, além de contar com todos os serviços postos à disposição pela organização.

As forças armadas eram modelo de organização da juventude, pois a disciplina era um princípio fundamental da organização. Durante três anos, os jovens teriam instrução pré-militar por instrutores pertencentes às Forças Armadas. O jovem era visto como um soldado, cumpridor do dever, disciplinado e obediente (Ibid., p. 209).

A proposta de Campos monopolizava a educação moral, cívica e física da juventude e nesse sentido, excluiu até instituições que já as fazia, como os escoteiros, que tinham uma proposta que abrangia múltiplos aspectos na formação de crianças e jovens paralela ao ensino escolar.

Retomando a citação, podemos afirmar que a ONJ, proposta por Campos, seria um importante instrumento de propaganda e sustentação do Estado Novo,

⁷ O objetivo do autor foi “discutir as relações entre educação e ordem política autoritária” (HORTA, 1994 p,3) e o papel desempenhado pela igreja, pelo exército e escola nesse processo. Especificamente no quarto capítulo trata da criação ONJ.

ganhando, num primeiro momento, a simpatia do Presidente da República. Porém, Horta (1994) narra que houve uma série de divergências dentro do próprio governo. A crítica girou em torno da tentativa de uniformizar a juventude brasileira a partir de modelos importados dos países europeus, principalmente da juventude nazifascista. A proposta de Campos iniciou uma disputa, não pela existência da ONJ, mas sim quem estaria na sua direção, ou quem teria a legitimidade para estar à frente da formação dos jovens brasileiros.

Tanto o Ministro da Guerra, General Dutra, como o Ministro da Educação, Gustavo Capanema criticaram a proposta, apesar de considerá-la pertinente. O último, como era de se esperar, defendeu que a organização não deveria ser separada do Ministério da Educação e sim fazer parte de sua estrutura. O Exército chegou a se posicionar por meio de anteprojeto que, segundo Horta, não tinha o objetivo de militarização da juventude ou formar unidades paramilitares e sim aumentar a influência da instituição na formação física, moral e cívica dos jovens e a partir daí a facilitação da militarização durante o serviço militar. A influência significava um maior controle na formação dos jovens, considerada como fator de segurança nacional (Ibid. p. 2015 passim).

As críticas levaram ao arquivamento do projeto, mas a semente já havia sido lançada, pois dois anos depois a ONJ é criada com a proposta inteiramente do Ministério da Educação, que levou em consideração o parecer da proposta de Francisco Campos, dos meios militares e de organizações de juventude da Alemanha, da Itália e de Portugal.

Quanto às finalidades da Juventude Brasileira, elas seriam aquelas da educação realizada fora da classe: toda educação física (ginástica e esporte) parte da educação moral cívica (demonstração da parte dada na classe) e parte da educação intelectual (complemento da parte dada na classe) segundo o ministro, o fato de essas partes do processo educativo realizarem-se fora da classe não significava que elas deveriam necessariamente se realizar fora da escola.

Para cumprir essas finalidades, a Juventude Brasileira deveria enquadrar, obrigatoriamente, toda a juventude das escolas, masculina e feminina, entre 7 e 18 anos de idade. Para a juventude não escolarizada o enquadramento seria voluntário (Ibid., 231).

Diferente da proposta de Francisco Campos, as atividades seriam feitas prioritariamente dentro das escolas e obrigatórias para todos aqueles matriculados. Receberiam, além da formação intelectual, a educação moral, cívica e física. Já havia uma Lei que orientava a educação pré-militar em todos os estabelecimentos

de ensino primário e secundário. Assim, em 1940, a Juventude Brasileira foi instituída por um decreto-lei

Tornando obrigatória a educação cívica, moral e física da infância e da juventude em todo o país, o decreto lei declara criada uma instituição nacional com a finalidade de promover-la dentro e fora das escolas. São nele definidas, em linhas gerais, a estrutura e a organização da Juventude Brasileira, bem como os objetivos de cada uma dessas modalidades (Ibid., 247)

As atividades seriam feitas nos Centros Cívicos instalados em todas as unidades de ensino ou fora delas e em todas as cidades do país. Complementariam a educação feita pelas escolas e o prolongamento da ministrada pela família. Não ficou claramente definido o tempo disponível para as atividades a serem desenvolvidas, as regulares oferecidas pela escola e as realizadas nos Centros Cívicos. Supomos que elas seriam realizadas fora do horário das outras atividades, até porque poderiam utilizar espaços extraescolares.

Mesmo após aprovado, o modelo proposto pelo Ministério da Educação recebeu críticas, com destaque para o movimento escoteiro ou daqueles que o defendiam como genuíno espaço para moldar a juventude. Segundo seus apoiadores, o escotismo era visto não como substituto da escola, mas importante apoiador no seu processo formativo, proporcionando aos jovens o desenvolvimento em ambiente natural, do altruísmo, da responsabilidade, da lealdade, do senso de dever, do respeito e da disciplina.

É relevante lembrar que o movimento já se fazia presente no país desde o início do século XX quando marinheiros trouxeram para o Brasil os ideais de Baden-Powell. A primeira entidade escoteira foi denominada de Centro de *Boys Scouts* do Brasil, no Rio de Janeiro em 1910. A partir de 1914, vários outros núcleos Escoteiros se fixaram pelo país. O principal deles, pela importância do Estado, foi a Associação Brasileira de Escoteiros (ABE), em São Paulo. Nacionalmente, o Escotismo ganhou importância nacional em 1924 com a fundação da União dos Escoteiros do Brasil (UEB) no Rio de Janeiro, posteriormente outras congêneres foram criadas em outras regiões do país. Poderíamos afirmar que faziam um tipo de educação informal e complementar ao das escolas.

A ONJ excluiu o escotismo. Ela seria a responsável pela formação complementar das crianças e jovens brasileiros. A proposta foi ousada ao

intencionar a cobertura de todo território nacional, sua gestão seria centralizada pelo poder público federal, estando diretamente ligada ao Presidente República, com a colaboração das autoridades militares e com a supervisão do Ministério da Educação.

Após o decreto de criação, foi preciso regulamentar a nova organização, processo que durou três anos. Para Horta (1994), uma das razões para a demora foi a conjuntura internacional que afetou a orientação da política externa brasileira (Ibid, 1994 p. 227). A política nacionalista de Vargas, dentre as ações realizou a campanha de nacionalização das escolas das colônias alemãs e italianas o que gerou uma crise com os países fascistas, que nitidamente tinham a simpatia dos membros do governo brasileiro. Esse fato pode ser considerado como o começo da inviabilização da Juventude Brasileira que acontecerá com o processo de redemocratização após 1945.

A criação da ONJ foi ao encontro da concepção conservadora de educação integral ao propor uma formação intelectual, a educação moral, cívica e física e porque não, militar. Tudo isso para controlar corações e mentes da juventude brasileira e assim conserva-la fiel aos desígnios do Estado. Mas, uma corrente pensou a educação integral sem o Estado, ou fora dele.

2.2 Matriz Socialista

Uma das correntes do socialismo no Brasil foi pautada pelas ideias de teóricos do Anarquismo como Bakunin, Kropotkin, Proudhon e Malatesta. Esse movimento político, também conhecido como socialismo libertário, surgiu após a Revolução Francesa e pregava a supressão de todas as formas de dominação e opressão vigentes na sociedade moderna.

Na Europa, a materialização das experiências educacionais anarquistas coube a Paul Robin, Ferrer y Guardia e Sebasien Faure que criaram ou dirigiram instituições que preconizaram uma educação completa do indivíduo tendo como cerne a liberdade (KASSIK, 2008 p.138).

Chegou ao Brasil no final do século XIX e início do século XX com a migração dos trabalhadores europeus, principalmente de espanhóis e italianos, que

foram utilizados na produção agrícola e também nos núcleos urbanos, como operários ou artesãos autônomos (Ibid., p. 139)

O anarquismo constituiu um importante corrente do movimento operário no início da República que propunha a mudança na estrutura da sociedade em que formas de cooperação de indivíduos livres substituíram o Estado.

Os anarquistas atuaram principalmente na criação de ligas de resistência e sindicatos, organizando greves e manifestações que visavam expor reivindicações, mas também o fortalecimento da solidariedade entre os trabalhadores. Divulgavam suas ideias nos vários periódicos anarquistas criados no período (Ibid, p.140), bem como em revistas, livros e panfletos.

Junto as reivindicações sobre as condições de vida e de trabalho, o anarquismo também defendeu a educação, mas uma educação que fosse além da tradicional, que para eles tinha o objetivo de adaptar o indivíduo à sociedade. Essa adaptação era feita pela diferença entre a educação fornecida para os filhos do proletariado e os filhos da burguesia. Isso levava a aceitação da estrutura social vigente, considerada a única possível. O resultado era a desigualdade social, por isso defendiam uma educação integral que promovesse o mesmo tipo de conhecimento para todos.

Para Gallo (1995), os anarquistas consideravam a escola reprodutora da ideologia capitalista; nesse sentido, rejeitavam a educação oferecida ou mantida pelo Estado, a consideravam dual, onde o conhecimento era passado de forma distinta para pobres e ricos. Também não aceitavam a educação mantida pela Igreja, por esta filtrar o conhecimento conforme os seus dogmas. Para eles as escolas deveriam ser criadas pelos membros do movimento, ou seja, o próprio proletariado deveria criar suas próprias escolas para nelas oferecer uma educação integral e conscientizá-los na construção de uma sociedade socialista pois,

Como o socialismo libertário vê no homem alienado um dos pilares da sociedade de exploração, a educação deve ser um instrumento para a superação dessa alienação. A educação integral é o caminho para esta superação, e um passo na transformação desta sociedade, pois pretende educar ao homem sem separar o trabalho manual do trabalho intelectual, pretende desenvolver as faculdades intelectuais, mas também desenvolver as faculdades físicas, harmonizando-as. E, além disso, pretende ainda trabalhar uma educação moral, uma formação para a vida social, uma educação para a vivência da liberdade individual em meio à liberdade de todos, da liberdade social (GALLO, 2012 p.175).

Como exposto, percebe-se as várias dimensões formativas do trabalho intelectual não dissociada do trabalho manual e o desenvolvimento físico, uma educação integral com vistas para a liberdade.

Para concretizar essa proposta era necessário haver uma ampla liberdade de organização. Por isso, o anarquismo preconizava a autogestão, para que a comunidade cuidasse diretamente de seus interesses.

Os conceitos educacionais dos anarquistas foram extraídos dos autores libertários, principalmente Paul Robin. Gallo (1995b) explica que, para o pedagogo francês, a educação integral é dividida em duas fases do desenvolvimento. Na infância o ensino deve ser mais espontâneo, sem interferência do mestre, valorizando a curiosidade e o poder de assimilação da criança. Na segunda, fase passa-se a percebê-la como um ser inserido em uma comunidade, nesta fase complementam e aprofundam os conhecimentos adquiridos na fase anterior (GALLO, 1995b).

Experiências anarquistas se materializaram na Europa, dentre elas o Orfanato Prèst em Cempius (1880-1894) na França, a Colmeia (1904-1917) e a Escola Moderna na Espanha (1901-1905) (KASSIK, 2008 p. 139)

No Brasil, uma das primeiras tentativas anarquistas foi a instituição da Universidade Popular no Rio de Janeiro de Ensino Livre, em 1904, localizada no Centro Operário das Classes Operários (AGUIAR, 1999). Apesar de existência efêmera, serviu na sequência para início da constituição de uma rede paralela de escolas que atuaram, principalmente, na educação básica em que se unia teoria e prática, intelecto e corpo. Tudo isso em um ambiente não autoritário em que prevalecesse a justiça e a igualdade.

No Brasil, várias escolas seguindo essa concepção foram criadas no Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo. Neste, em 1912, os anarquistas fundaram a Escola Moderna nº1 que funcionou seguindo os princípios da Escola Moderna da Espanha, criada e dirigida por Francisco Ferrer y Guardia, fuzilado em 1901 sob a acusação de ser mentor intelectual e incitador das revoltas populares em Barcelona, conhecidas como "Semana Trágica". A escola funcionou sem separação por gêneros. Em salas mistas, meninos e meninas tinham atividades baseadas no racionalismo, proposta pedagógica formulada por Ferrer. As atividades foram encerradas em 1919.

Algumas características da educação libertária influenciaram outras instituições na contemporaneidade, como a Escola da Ponte, em Portugal, que será analisada no quarto capítulo.

2.3 Matriz Liberal

No mesmo ano do lançamento do Manifesto Integralista, um grupo de intelectuais lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Embora com diferentes posições ideológicas, propuseram a intervenção na organização educacional do país, defendiam e propunham a escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

O documento foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 intelectuais. No contexto do seu lançamento, o país passava pela reordenação política resultante da Revolução de 30. Segundo Saviani (2004), a ideia do manifesto surgiu por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação, realizada em dezembro de 1931. Participaram da abertura desse evento, o então chefe do governo provisório Getúlio Vargas e Francisco Campos, responsável pelo recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Ambas autoridades solicitaram aos participantes a colaboração na definição e efetivação da política educacional do novo governo. Foi naquele momento que houve a dissidência na Associação Brasileira de Educação, criada em 1924, opondo dois grupos: os liberais e os católicos.

Os signatários do manifesto ficaram conhecidos e se auto intitulavam escolanovistas. O movimento Escola Nova surgiu no final do século XIX na Europa e correspondeu à consolidação da democracia liberal que, naquele momento, se concretizava sobre as antigas monarquias autoritárias. No mesmo período, o movimento alcançou a América do Norte.

Ao reivindicar a laicidade, a expansão da escola pública com a igualdade de direitos de ambos os sexos à educação, esse movimento foi objeto de embates com os conservadores, principalmente os católicos, que naquele momento eram fortes concorrentes do Estado no oferecimento da educação escolar, pois

possuíam uma expressiva rede de escolas privadas sob a administração ou orientação de suas ordens religiosas. Por isso, reagiram logo após o lançamento do manifesto, concentrando esforços na articulação para o retorno do ensino religioso e a divulgação do seu ideário pedagógico por meio de publicações de artigos ou material didático.

O Escolanovismo também criticava outras características da escola tradicional a qual considerava enciclopedista, com excessiva centralidade no professor e que pautava seu trabalho em aulas expositivas conduzidas com extrema disciplina, e exercícios repetitivos.

Para Cavaliere (2002 p.251), esse foi um movimento que pretendia colocar a escola no novo contexto marcado pela sociedade de massas, industrializada e democrática. Para tanto, era preciso uma reforma do sistema educacional com uma política nacional de educação para garantir a igualdade de oportunidades. Uma condição igualitária de aprendizagem para todos poderia garantir uma sociedade moderna e democrática, e isso passava necessariamente por um sistema educacional público para todas as classes sociais.

Esta sociedade apontada por Cavaliere se consolidou na Europa e nos EUA a partir da segunda metade do século XIX, foi nessas localidades que a Escola Nova propôs superar aquilo que era entendido como práticas pedagógicas tradicionais, como a rigidez e a memorização dos conteúdos.

Nessa perspectiva, as reformas educacionais da década de 1920, como dito anteriormente, foram vistas como o início das “simplificações” da educação brasileira, pois reduziu o número de séries escolares e multiplicou os turnos: para resolver um problema criaram-se outros.

Para os reformadores era necessário a mudança da função social da escola para elevar a qualidade da educação. Para tanto, a educação integral tinha que garantir ao mesmo tempo o saber erudito e a qualificação técnica.

Vinte cinco anos depois do Manifesto, Anísio Teixeira ratificou muitos dos seus princípios em seus livros. Como o próprio título sugere a “Educação não é Privilégio” defendeu que o Estado deveria garantir a universalização da educação básica, numa escola renovada, não mais arcaica e anacrônica. O seu funcionamento deveria ser em tempo integral para formar para o trabalho e para a vida em sociedade. Apesar de não usar o termo, é em Anísio Teixeira que vemos mais claramente o vínculo entre educação integral com o tempo integral. Para ele,

não é possível ofertar uma educação escolar abrangente sem o aumento da permanência dos estudantes na escola. Vejamos a crítica que fez em relação a questão abordada no início deste capítulo sobre as reformas de 1920.

(...) quando os políticos, entretanto, resolveram tomar conhecimento do problema, pela conjuntura social do Brasil, a primeira revelação que não lhe era possível senti-lo em sua integridade, mas, apenas, sentir a necessidade de escamoteá-lo, patenteou-se na solução proposta: - reduzir as séries, para garantir maior número de alunos. E foi exatamente aqui em São Paulo, em 1920, que houve a tentativa da escola primária de dois anos que, embora combatida e, felizmente malograda, passou a ser padrão inspirador de outras simplificações da educação (TEIXEIRA, 2007, p. 94).

Para o autor “encurtamos” o período das aulas, encurtamos os professores nessa escola brasileira e tudo pode ser dispensado: prédios, incitações, bibliotecas, professores” (Ibid, p. 52), o movimento deveria ser, ao contrário, prolongar o dia letivo e enriquecer o programa. Essa será uma defesa que o educador baiano promoveu durante toda a vida.

Mas, a ampliação do tempo deveria ser acompanhada pela oferta de alimentação e saúde, bem como acesso à cultura, ao esporte, e ao lazer. Foi a concepção liberal de educação integral que prevaleceu e orientou muitas experiências efetivadas no país, ao longo do século XX e início do século XXI.

Isso ficou evidente em 2010, com o lançamento da Coleção Educadores, durante as comemorações dos 80 anos do Ministério da Educação. Na ocasião, reeditou-se no primeiro volume que também serviu como abertura da coleção, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)” e o “Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados (1959)”. Não se tratou, ao nosso ver, de uma simples lembrança de um importante movimento educacional, mas sim do alinhamento das ações do MEC com os princípios que guiaram a Educação Nova e as suas diretrizes educacionais liberais da primeira metade do século XX. Por isso, é importante abordarmos mais atentamente o Manifesto de 32, principalmente, no tocante à educação integral.

Nas primeiras páginas, afirma-se que o movimento de reconstrução nacional surgiu doze anos antes com um grupo de educadores que reagiram contra o empirismo dominante e que as mudanças já ocorriam no aparelho educacional em toda América Latina (AZEVEDO, 2010, p. 35). O manifesto de 1932 propôs que a educação deveria prever o pleno desenvolvimento das capacidades

humanas, considerou para isso as etapas de crescimento do indivíduo independentemente de classe social. Assim, a educação “tem por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável como o fim de dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada etapa de seu crescimento, de acordo com uma certa concepção de mundo” (Ibid., 2010 p. 40).

No trecho citado aparece pela primeira vez a palavra integral. No decorrer do texto não há menção aos termos educação integral ou tempo integral, mas sugeriu sim uma formação mais completa do indivíduo.

Ao propor-se uma educação para todos, defendia-se uma escola igualitária e gratuita e isso só seria possível em uma instituição pública, por isso, no documento, há uma seção denominada “o estado em face da educação”, na sequência temos os seguintes itens: a) a educação, uma função essencialmente pública, b) a questão da escola única c) a laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação.

No item a) está evidente que a educação é fundamentalmente uma função pública e o

direito de cada indivíduo à sua educação integral decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. (Ibid., p,43)

A educação é uma função primordial do Estado, mas não um monopólio, a família e outras instituições são evocadas como participes. A educação integral é vista como um direito. O indivíduo deve ter uma formação ampla, plena, garantida pelo Estado que, sem dispensar a família,

deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores, entre os quais, nessa obra profundamente social, tem o dever de estabelecer a confiança e estreitar, as relações, associando e pondo a serviço da obra comum essas duas forças sociais (...) que operavam de todo indiferentes, senão em direções diversas e, as vezes opostas (Ibid, p,43)

A predominância do Estado na educação escolar não excluía a existência de instituições privadas. No item b) sobre a escola única, esclarece que a situação financeira do país não lhe permitia assumir a exclusividade por isso, se fazia

necessária estimular instituições privadas idôneas a uma formação idêntica com possíveis ramificações posteriores.

Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de tornar efetivo por um plano geral de educação de estrutura orgânica, que torne a escola acessível em todos os seus graus, aos cidadãos a que a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais (Ibid., 44),

Ao defender a gratuidade, permitia a inclusão de todas as classes sociais e as oportunidades iguais para todos, tendo como limite apenas as capacidades individuais. Essa defesa partia da constatação de que a educação escolar na sua estrutura tradicional estava montada para beneficiar a classe média, que tinha acesso ao ensino secundário e universitário e a classe popular somente à escola primária. Essa situação mantinha um dualismo dos sistemas escolares (Ibid., 2010 p. 54). Nessa assertiva, a educação não deve atender aos interesses de classe, de ser privilégio a partir da condição econômica e social, ao contrário deveria tornar um caráter “biológico”, em que o indivíduo tem direito à educação até onde suas capacidades lhes permitam. Assim, a educação nova propõe servir aos interesses do indivíduo e não das classes. Evidentemente que não propunha uma luta de classes, apenas indicava que a educação poderia diminuir as desigualdades desde que sendo igual para todos.

A partir desse diagnóstico, propunha uma reforma integral da organização e dos métodos da educação nacional, observando as faixas etárias dos estudantes. Isso garantiria o acesso a todos e sua continuação ininterrupta, como se pode perceber no trecho abaixo

É uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espírito que substitui o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico, fazendo um apelo, dos jardins de infância à universidade, não a receptividade, mas, a atividade criadora do aluno. A partir da escola infantil (4 a 6 anos) até a universidade, com escala pela educação primária (7 a 12) e pela secundária (12 a 18 anos), a “continuação ininterrupta de esforços criadores” deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação, na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas. A escola secundária, unificada para se evitar o divórcio entre os trabalhadores manuais e intelectuais, terá uma sólida base comum de cultura geral (3 anos), para a posterior bifurcação (dos 15 aos 18), em seção de preponderância

intelectual (com os três ciclos de humanidades modernas; ciências físicas e matemáticas; e ciências químicas e biológicas), e em seção de preferência manual, ramificada por sua vez, em ciclos de escolas ou cursos destinados à preparação às atividades profissionais, decorrentes da extração de matérias-primas (escolas agrícolas, de mineração e de pesca) da elaboração das matérias-primas (industriais e profissionais) e da distribuição dos produtos elaborados (transportes, comunicações e comércio). (Ibid, 2010, p. 53-54).

O conceito estático remete à escola tradicional com tendência a passividade do aluno e a transmissão do conhecimento do professor e por isso exclusivamente intelectualista e verbalista. O conceito dinâmico da nova escola é centrado no aluno, em atividades espontâneas que favorecessem a descoberta e sua participação. Essa metodologia alegre e fecunda que leva à satisfação das necessidades próprias do indivíduo.

Ao colocar a “continuação ininterrupta”, propõe superar a fragmentação do sistema educacional em que cada etapa tem um fim em si mesma impossibilitando a continuidade eficaz dos estudos. A escola secundária unificada impede a dissociação da formação intelectual e técnica, possibilita o desenvolvimento intelectual e profissional de forma conjunta, mesmo nas escolas ou cursos destinados a atividades profissionais. Nessa parte reside também a preocupação com o tipo de indivíduo que a sociedade moderna necessita, inclusive a formação para a atuação nos diversos campos laborais.

No trecho a seguir, fica evidente a proposta de uma educação integral, interessante é que a palavra educação é substituída por desenvolvimento e em outros momentos por formação. A educação é sempre vista como uma forma de satisfazer as necessidades nacionais.

Assentada a finalidade de educação e definidos os meios de ação ou processos de que necessita o indivíduo para o seu desenvolvimento integral, ficam fixados os princípios científicos sobre os quais se pode apoiar solidamente um sistema de educação. A aplicação desses princípios importa, como se vê, numa radical transformação da educação pública em todos seus graus, tanto a luz do novo conceito de educação, como vista das necessidades nacionais (Ibid., p. 51)

Para entender por que a concepção liberal de educação integral predominou, é preciso entender os desdobramentos posteriores ao lançamento do Manifesto. Houve o acirramento do embate com os católicos, se antes estiveram reunidos na Associação Brasileira de Educação, a partir dos anos de 1930 mantiveram intensos debates na tentativa de consolidar suas bases metodológicas.

Do lado da educação confessional destacou-se o professor e um dos fundadores da PUC/Rio Alceu Amoroso Lima, que combateu as ideias modernizadoras dos signatários do Manifesto de 32 que cada vez mais impunham suas propostas principalmente ao ocuparem postos na administração pública, notadamente nas esferas municipais e estaduais. Isso inclusive explica, ao nosso ver, o triunfo do projeto de educação integral liberal que se tornou política pública a partir da participação de Anísio Teixeira na burocracia estatal, apesar das inúmeras perseguições que passou. Situação análoga poderia se dizer da concepção conservadora que ganhou espaço no Governo Vargas, principalmente no Estado Novo com a tentativa da Organização da Juventude Brasileira, tendo à frente figuras como Francisco Campos e Gustavo Capanema, contudo a proposta não resistiu ao processo de redemocratização. A concepção socialista permaneceu restrita à iniciativa da sociedade civil organizada.

Mas, apesar de no início atacar frontalmente as concepções do manifesto, aos poucos, os católicos incorporaram os princípios dos rivais desde que alinhados com os seus.

A predominância da concepção liberal não significa o desaparecimento completo das outras. Ambas passaram a ser referências, e dependendo do contexto histórico e político, suas características ou partes delas são lembradas ao pensar os modelos para a implementação de uma educação que vise a formação mais ampla dos estudantes.

2.4 As Experiências de Educação Integral

Abordamos nesta seção as principais experiências de ampliação do tempo escolar com novas atividades curriculares nas escolas públicas brasileiras. Iniciamos com as experiências implementadas por Anísio Teixeira, na Bahia e Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro. Os dois, além da aproximação pessoal, tinham convergências em relação à temática. Outras iniciativas serão apresentadas sinteticamente.

A análise que propomos no item não é inédita, vários pesquisadores se debruçaram sobre a temática e apresentaram as experiências de ampliação do

tempo escolar na perspectiva de uma formação mais completa possível dos estudantes. Ao também abordá-la, revisitando-as, nos possibilita pensar como se processou a organização do tempo, os espaços e as atividades. Quais envolveram as concepção de educação integral concomitantemente a tempo integral e quais foram os embates para sua efetivação.

Veremos que a primeira tentativa separou os tempos formativos, um dedicado aos conteúdos disciplinares relacionado a aprendizagem cognitiva dos alunos e a transmissão do conhecimento. E no outro turno, as outras atividades, não comuns no currículo de outras escolas, as quais se apresentavam mais prazerosas e até lúdicas.

Foi desafiador ampliar o tempo de permanência na escola, mas mais desafiador foi como utilizar esse tempo. É válido observarmos como as várias experiências pensaram a ampliação do tempo escolar com oferecimento de diversas atividades e como elas dialogavam entre si, no sentido de propor um currículo integrado.

As duas experiências mais conhecidas preconizavam a construção de prédios condizentes com a escola de dia inteiro, mas pelo menos uma delas descartou essa hipótese devido ao custo, ou pela concepção, que não via mais a exclusividade da escola como lugar de aprendizagem e formação.

Chama a atenção os conflitos que ocorreram durante a implementação. Não somente pela acusação do caráter assistencial dos projetos, mas também por certo abandono das outras escolas que atendiam em tempo parcial e que tinham vários problemas como por exemplo, a superlotação das salas de aula, que poderiam ser solucionada sem extensão da escolaridade, o salário do professor, obrigando-os a trabalhar em vários lugares, a precariedade de instalações, a escassez de material didático etc. Para aqueles que divergiam, a proposta de horário integral ignorava que o mínimo estabelecido por lei de quatro horas diárias ainda estava para ser atingido.

Também a educação integral foi entendida como assistencialismo, a escola passou a ser vista como um lugar de mais proteção e de menos formação do sujeito em todos os seus aspectos.

O atendimento em horário integral abriu espaços para outros questionamentos como: alto investimento para atender uma minoria, concentração de recursos humanos e financeiros em uma unidade de ensino em detrimento das

demais escolas, levando à constituição de uma rede paralela de ensino, proposta de ensino diferenciada para alunos de baixa renda e em situações de risco, o que caracterizaria discriminação.

Por outro lado, é preciso destacar que no Brasil os alunos têm carga horária menor se comparado com outros países. Por isso, Soares (2002) chama a atenção para essa especificidade do país. Na literatura internacional a respeito da eficácia escolar, esse dado nunca é mencionado porque a média de permanência dos estudantes em países desenvolvidos é de sete horas enquanto nas escolas brasileiras é, em média, de 3,5 horas.

Essas experiências históricas não sobreviveram às mudanças de governos ou à forte cultura de turnos únicos das nossas escolas, justificadas pela racionalização dos gastos com a educação, disponibilizando mais matrículas com pouco investimento. Assim, a educação integral no Brasil se caracteriza por ser, até o momento, experiência e nunca uma permanência.

2.4.1

Escola Parque/Escola Classe: a experiência do Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro

A partir da segunda metade do século XX várias tentativas pontuais foram colocadas em prática, através de políticas públicas voltadas para a educação integral em tempo integral. Seguindo a concepção liberal, a primeira foi gestada e idealizada nos anos finais da década de 1940 por Anísio Spínola Teixeira, então à frente da Secretaria de Educação e Saúde da Bahia. O educador baiano criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a primeira Escola Parque, cujo modelo foi utilizado na nova capital Federal⁸. Nesse modelo havia dois ambientes: escolas nucleares e parques, os estudantes frequentavam ambos. O modelo era composto por quatro Escolas Classe com aproximadamente 500 alunos em cada uma delas, que no 1º turno recebiam o ensino dos conteúdos regulares como leitura escrita,

⁸ Na década de 1960, em Brasília, foram construídos, nessa mesma perspectiva, vários centros educacionais, quando Teixeira, então na presidência do INEP, foi convocado pelo então Presidente da República, Juscelino Kubitschek de Oliveira, para coordenar a comissão, que entre outras ações, organizou o sistema educacional da capital. Pretendia-se que esse sistema fosse um o modelo educacional para todo o Brasil.

aritméticas, ciências físicas e sociais etc. Após o almoço, no outro turno, participavam de atividades culturais, esportivas, artísticas, sociais e iniciação ao trabalho. Além do banho nesses espaços os estudantes recebiam atendimento médico e odontológico (TEIXEIRA, 1959).

Inicialmente, funcionaram três Escolas Classe, as outras atividades na Escola Parque eram realizadas em galpão construído. Somente na década de 1960 o projeto foi concluído. Apesar do tamanho, os dez anos de construção sugere a falta de recursos para finalizá-la.

Contudo, não resta dúvida que a escola tinha uma estrutura física privilegiada e contava com expressiva quantidade de materiais pedagógicos, além da garantia do salário dos educadores graças ao apoio do Instituto de Estudos Pedagógicos.

A denominação “Centro Educacional” passou a ideia de uma educação mais ampla do que a oferecida pela “escola” restrita apenas a formação intelectual, que não seria descartada, pelo contrário, seria trabalhada na chamada educação científica nas Escola Classe. A educação para vida seria trabalhada na escola parque, como método; caberia aos professores desempenhar atividades baseadas na experiência (Ibid.)

Apesar de cada turno ter especificidades educacionais, Anísio Teixeira propunha a educação associada às práticas sociais. A formação intelectual necessariamente deveria estar articulada com outras ações como atividades de trabalho, artes, bem como a educação física ou recreação.

No livro *Educação não é Privilégio*, publicado em 1957 com diversas edições posteriores, Anísio explica o funcionamento do conjunto educacional, como as turmas eram organizadas por anos de escolaridade e por idade cronológica, independentemente dos níveis pedagógicos alcançados. Nas classes, organizavam-se subgrupos, por níveis de aprendizagem. Não havia reprovação e optava-se pela realização de projetos pedagógicos que hoje poderiam ser denominados como interdisciplinares ou transdisciplinares (Id., 1959).

Para Anísio Teixeira, a escola deveria educar, formar hábitos, atitudes, cultivar aspirações e preparar o estudante para a civilização (Ibid.). Para ele, o que hoje denominamos de ensino fundamental, deveria oferecer uma educação calcada em atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, além de filosóficas. A formação completa da criança teria como objetivo final a construção

do adulto civilizado pronto para atuar na sociedade técnico-industrial. As concepções de educação de Anísio eram influenciadas pelo pragmatismo do norte-americano John Dewey (1859-1952), cuja as ideias se apropriou de forma singular e as adotou de forma gradual e própria após obter o diploma de *Master Arts* pela Universidade de Columbia.

2.4.2 Ginásios Vocacionais

O movimento escolanovista também influenciou ações do Estado brasileiro no sentido de propor novas alternativas para a educação escolar. Assim, em 1959, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 35.059 que flexibilizou a legislação educacional ao autorizar o funcionamento de Classes Experimentais. Essa medida permitiu mudanças curriculares nas escolas públicas e particulares. No mesmo ano, Classes Experimentais foram instaladas na cidade de Socorro em São Paulo e partir deles o governo do Estado criou em 1962, os Ginásios Vocacionais. Até 1968, foram instaladas seis unidades nos municípios de Barretos, Batatais, Rio Claro, Americana, São Paulo e São Caetano do Sul. Nelas ofereciam, em período integral, o 1º ciclo do ensino secundário de quatro anos, o que corresponderia, atualmente, do 6º ao 9º ano (TABERLLINI, 1998).

A gestão das escolas respondia diretamente ao secretário de educação, o que lhes permitiam muita autonomia. Além disso, para funcionar em tempo integral, os professores dedicavam a totalidade do tempo a uma única escola, sendo 20 horas com atendimento aos alunos e 20 horas reservadas para as atividades de planejamento, reuniões de equipe. Para trabalhar nessas escolas, o docente passava por seis meses de preparação e mesmo depois de admitidos passavam por constantes avaliações (Ibid).

As salas de aula tinham no máximo trinta alunos que eram avaliados por conceito e não por nota. Uma das consequências era o baixos índice de reprovação, de faltas e de evasão escolar.

Segundo Taberllini (1998), atendiam jovens de ambos os sexos, uma novidade na época, na faixa etária de 11 a 13 anos de idade da classe média e baixa, que se submetiam a Exames de Admissão. Utilizavam métodos de estudo

inovadores designados como estudo do meio, estudo dirigido e trabalho em grupo. A Matriz, incluía, além das matérias convencionais, Artes Industriais, Práticas Comerciais, Práticas Agrícolas, Educação Doméstica, Educação musical, Educação Física e Artes Plásticas, tudo associando conteúdo curricular teórico ao conteúdo das disciplinas práticas.

Visando propiciar educação integral a seus alunos, elaborou um currículo nuclear e interdisciplinar, composto por disciplinas de formação teórica e direcionadas para o trabalho, no qual a história e a geografia constituíam os eixos integradores. Tinha por objetivo desenvolver uma educação que formasse o jovem no entendimento da realidade socioeconômica, política e cultural do país e ao mesmo tempo o tornasse capaz de intervir nessa realidade. A essa finalidade geral, acrescentavam-se outros objetivos, específicos a cada ginásio em particular. O currículo integrado, além das áreas de língua portuguesa, matemática, estudos sociais (história, geografia e antropologia), ciências físicas e biológicas, línguas estrangeiras (inglês e francês), era constituído pela educação física, educação musical e artes plásticas, que assumiam o papel de “práticas educativas” na relação com a sociedade local. Outras áreas denominadas técnicas eram: artes industriais, práticas comerciais, agrícolas e educação doméstica (TABERLLINE, 2016 p. 124)

Caracterizado por fornecer uma sólida formação geral, humana e democrática, que articulava teoria e prática, enfrentou a dualidade escolar preponderante na organização do ensino médio na história da educação brasileira, formando os educandos “pelo” trabalho – compreendido como valor de uso, atividade vital do homem, estruturando um currículo e uma prática pedagógica assentadas na concepção do trabalho como princípio educativo.

Apesar do pouco tempo de vigência, o Ginásio Vocacional constituiu mais uma experiência de educação integral em tempo integral propondo um currículo diferenciado com possíveis contribuições para as políticas educacionais na atualidade, principalmente no segundo segmento do ensino fundamental.

Em 1970, os Ginásios Vocacionais foram extintos, por meio do decreto estadual nº 5.2460 de 05 de junho de 1970, mas deixou de funcionar já no ano de 1969. O estado autoritário instalado no país, após o golpe cívico-militar de 1964, considerou a experiência onerosa e ineficiente e no contexto da guerra fria, a classificou subversiva pois preparava os alunos na ideologia comunista (CAVALIERE, 2010).

2.4.3 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)

A década de 1980 foi marcada pela atuação de Darcy Ribeiro no Estado do Rio de Janeiro, momento em que foram criados Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) ao longo das duas gestões do governador Leonel Brizola. Darcy Ribeiro, como vice-governador⁹ e afinado com os conceitos de Anísio Teixeira, propôs uma escola de melhor qualidade para as camadas populares. Para Coelho e Cavaliere (2002), os CIEPs apresentaram um projeto arquitetônico diferenciado da Escola Parque/Escola Classe, mas como esta, vislumbrava espaços significativos para os processos de socialização e de construção de conhecimentos. Possuíam amplas bibliotecas, quadras esportivas, cozinha, refeitório, salas para dança, teatro, artes e trabalhos manuais além dos pátios que proporcionassem o convívio informal (COELHO; CAVALIÉRE, 2002). No dizer de Darcy Ribeiro: “uma escola rica para a população pobre”.

O arquiteto Oscar Niemeyer planejou os prédios dos CIEPs com três blocos. No primeiro, com três andares, ficavam as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de recreação. No segundo bloco, localizavam-se o ginásio coberto com quadra, arquibancada e vestiários. No terceiro, encontrava-se a biblioteca e as moradias para os possíveis alunos residentes. Contudo, esse projeto arquitetônico não foi aplicado em todos os CIEPs, devido ao tamanho dos terrenos onde foram construídos (RIBEIRO, 1986). Então, adaptou-se o projeto a extensão do terreno, tentando garantir os espaços para as diversas finalidades.

O horário de funcionamento era de oito horas, durante esse período os alunos tinham, além das aulas curriculares, orientação de estudo dirigido, atividades esportivas e recreativas, acesso à leitura de livros e revistas na biblioteca. Como o projeto previa atendimento aos alunos provenientes de segmentos sociais de baixa renda, as escolas foram localizadas preferencialmente onde havia maior incidência de população carente.

⁹ Eleito senador em 1990, licenciou-se em 1991 para assumir a secretaria estadual de Projetos Especiais de Educação do governo do estado do Rio de Janeiro. Retorna ao Senado em 1992, mas continua colaborando com o governo fluminense.

Entretanto, o projeto dos CIEPs recebeu críticas antes mesmo da sua construção, como demonstrou Luiz Antônio Cunha na obra dedicada a analisar a educação no Brasil, na transição para a democracia. Dedicou um capítulo ao Rio de Janeiro, dando destaque ao Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado do Rio de Janeiro na gestão do governador Leonel Brizola.

Para Cunha (2005), o plano iniciou com um diagnóstico da situação precária da educação no Estado, como os altos índices de repetência e evasão. A retenção dos alunos gerava outros problemas como a superlotação das salas, principalmente, no segundo segmento do antigo 1º grau.

A proposta para resolver os problemas era ambiciosa, e o interessante é que a construção dos CIEPs não se constituía como a principal prioridade. A proposta era eliminar o terceiro turno diurno ampliando a jornada escolar para 5 horas, iniciando com as classes de alfabetização à 5ª série. Para tanto, construiria 3 mil salas de aula acompanhadas por um programa de formação de professores. Também deu ênfase à educação infantil, com a previsão de construção das Casas das Crianças nos terrenos das escolas existentes ou nos cedidos pela comunidade. Essas ações seriam complementadas com a formação de professores e revitalização dos cursos de magistério de 2ª grau (CUNHA, 2005, p. 131).

A educação integral seria efetivada por meio da construção de escolas parques que complementariam as atividades dos alunos na escola regular e os CIEPS, preparados para abrigar os alunos nos dois turnos diários (Ibid.). Nessa situação o estado passaria a ter dois tipos de escola de tempo integral.

Antes do plano ser aprovado na Assembleia e posteriormente ser enviado ao conselho de educação, Darcy Ribeiro, que acumulava os cargos de vice-governador, secretário de Ciência e Cultura e chanceler da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, constituiu a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura. Essa comissão tinha a função formular, orientar e coordenar a política de educação do Estado e da capital, já que o seu prefeito era no momento nomeado pelo governador (Ibid. p. 151).

A comissão elaborou o Programa Especial de Educação. Nele estava contido o diagnóstico da educação que demonstra a situação de penúria e precariedade, refletindo-se em escola discriminatória. Em 1983, a comissão promoveu o I Encontro de Professores de Primeiro Grau do Estado do Rio de Janeiro. Para a discussão foram elaboradas 45 teses sobre os problemas

educacionais do Estado. No documento nem os professores foram poupados, ao serem considerados responsáveis por parte da situação negativa da educação (Ibid. p. 138).

Para Cunha (2005), o encontro tinha o objetivo de atrair os professores às propostas do governo sobre a área, porém o efeito foi o contrário. Eles criticaram a maneira autoritária como as teses foram apresentadas, ficando evidente o conflito entre ambas as partes: de um lado, os professores, que acusaram a política educacional de monumentalista e assistencialista; do outro, a administração educacional, que acusou os docentes de falta de colaboração no momento embrionário da proposta.

A consequência imediata foi o abandono da prática de encontros com a participação dos professores e, devido à oposição destes, o governo buscou apoio, internacional por meio da divulgação do projeto na imprensa internacional. Nesse processo, o governo aproveitou os nomes dos dois profissionais conhecidos no exterior, um responsável pelo projeto arquitetônico e outro, que estava à frente do projeto, tinha seu trabalho como antropólogo e etnólogo destacado em vários países (Ibid. 140).

Foi nesse momento que a construção do CIEPs tornou-se prioridade na política educacional do Rio de Janeiro (originalmente era a 11^a). As outras prioridades foram abandonadas, como a reforma das escolas, a construção de novas salas de aulas. A ampliação do tempo de permanência dos estudantes da 1^a a 5^a séries não se efetivou. Nem mesmo a construção de novas escolas porque foi retomada.

Tanto os CIEPs quanto a Escola Parque se enquadram nas análises de Cavaliere (2009) em “escola de tempo integral” e pelo menos o primeiro aproxima-se muito do viés assistencialista (Id., 2007). Seja como for, é conhecida a sua descontinuidade a partir do governo Moreira Franco (1987-1991), apesar da sua breve retomada na segunda gestão de Leonel Brizola (1991-1994). Mas, ficaram como referência de educação integral em uma escola que associou a ampliação do tempo escolar e a formação humana.

2.4.4

Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC – 1986

Entre os anos de 1986 e 1993, o Estado de São Paulo desenvolveu o Programa de Formação Integral da Criança como uma resposta às altas taxas de evasão e repetência nas séries iniciais da rede pública estadual. O programa propunha-se a ir além da função de prover a instrução, para exercer também o papel de protetor.

Verificando a data, podemos afirmar que o programa não foi prioridade do governo, como os CIEPS do Rio de Janeiro. Concebido no final do governo Franco Montoro, graças a mudança do secretário de educação. O professor José Aristodemo Pinnotti, que substituiu Paulo Renato de Souza. Este eleito reitor da Universidade Estadual de Campinas, aquele tinha criado uma equipe interdisciplinar com o objetivo de estudar a viabilidade da educação integral nas escolas notadamente no antigo 1º grau, foi natural, portanto, que como secretário tentasse a sua implementação. Para tanto, aproveitou a mesma equipe na administração estadual, incluindo um profissional com experiência nos Ginásio Vocacionais (CUNHA 2005, p. 203). Apesar da gestão do professor Pinnotti durar menos de um ano, o programa durou até o ano de 1993, passando por outros seis secretários.

Desde o início, descartou-se a construção de prédios ou salas para ampliação do tempo escolar e realização de outras atividades formativas. Nesse sentido, a proposta se caracterizou nas análises do aluno de tempo integral (CAVALIERE, 2009). As escolas ou entidades conveniadas ofereciam, no contraturno, além da alimentação, as atividades complementares: artísticas, esportivas, pré-profissionalizante e reforço escolar.

Diferente de outras iniciativas de ampliação do tempo escolar, o PROFIC tinha por base de sustentação as parcerias, especialmente do terceiro setor. Também não foi gestado somente na pasta da educação, mas também da Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esporte e Turismo. As escolas ou instituições aderiam de forma voluntária ao programa. Não havia a previsão da construção de prédios ou espaços próprios para o atendimento integral.

Segundo Cunha (2005), o programa se desdobrou em projetos principais, o primeiro denominado Projeto de Formação Integral do Escolar atendeu os

estudantes de 7 a 14 anos da rede estadual nos dois turnos diários com atividades artísticas, culturais esportivas e recreativas além da garantia de alimentação e assistência médica. As escolas do município e da rede privada podiam receber os recursos do projeto por meio de convênios. Da mesma forma funcionou o Projeto de Formação Integral da Pré-escola, para alunos de 2 a 6 anos (Ibid, 2005 p. 205). Ambos os projetos visavam o desenvolvimento intelectual e cognitivo, mas também o físico, o psíquico, social e emocional, tudo isso com a ampliação da jornada escolar observando o horário de trabalho dos pais.

Além dos projetos analisados por Cunha, o programa tinha outros dois projetos, um para o atendimento de crianças nos dois primeiros anos de vida e outro específico para o menor abandonado.

O programa não impunha uma diretriz curricular ou forma de funcionamento: na realidade, baseava-se no fornecimento de recursos e financiamento para a realização das atividades diversificadas, que podiam ser realizadas em outros espaços fora da unidade escolar, para tanto reforçava o envolvimento das entidades privadas e os diversos órgãos públicos.

O PROFIC tinha um caráter assistencialista pois previa, além da instrução dos alunos, também a sua proteção da violência, da fome, da doença e da pobreza. A justificativa dos seus idealizadores era as precárias condições de vida da população de baixa renda, da qual proviam a maioria dos estudantes das escolas públicas. Por isso, a seleção dos alunos considerava as características socioeconômicas associada ao desempenho escolar.

Os objetivos eram intervir na realidade, principalmente, das crianças em idade escolar. Elas deveriam frequentar em um turno as aulas regulares previstas para cada série: no outro turno permaneciam na escola ou se dirigiam às entidades conveniadas onde, após a alimentação, recebiam atividades complementares que poderiam ser reforço escolar, atividades artísticas e esportivas ou formação inicial profissionalizante.

Segundo Cella (2010), no primeiro, ano 128 prefeituras e 102 entidades assistenciais aderiam ao PROFIC, totalizando 200.000 crianças. Mas, o programa foi esvaziando principalmente pela não efetivação das atividades do contra turno em muitas entidades. Em 1993, o programa foi extinto em meio às críticas ao seu objetivo assistencialista em detrimento das questões pedagógicas (DI GIOVANNI, SOUZA, 1999).

As críticas ao Profic surgiram dentro da própria Secretaria Estadual de Educação. Cunha (2005) lembra que a então coordenadora de ensino da região metropolitana, afirmou que o programa não atingiria seus objetivos pelo fato das escolas paulistas, principalmente da capital, não possuírem espaços disponíveis para o aumento da jornada escolar devido à superlotação das salas funcionando em quatro turnos diários. A coordenadora chegou a citar os CIEPS do Rio de Janeiro como um exemplo positivo.

2.4.5

CIAC - Projeto Minha Gente, CAIC e PRONAICA – 1990

Os Centros de Integrados de Atenção à Criança foram criados no governo Fernando Collor de Mello como uma ação para atender compromissos assumidos pelo governo brasileiro com organismos internacionais, representados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial.

O governo federal propôs a construção de cinco mil unidades físicas em estruturas pré-moldadas para atender aproximadamente seis milhões de crianças da educação infantil e ensino fundamental. Nesses locais, o atendimento social seria integrado em um mesmo local. Os alunos frequentariam as duas primeiras fases da educação básica aliados a programas de assistência à saúde, educação e lazer, entre outras ações propostas pelo sistema de ensino (FERREIRA, 2007).

A primeira unidade foi inaugurada em outubro de 1991, em Brasília. A iniciativa também tinha um caráter assistencialista: dentre os objetivos pretendia reduzir ou minimizar a pobreza das crianças e adolescentes.

Os CIACs, que faziam parte do Projeto Minha Gente, tinham clara inspiração do CIEPs do Rio de Janeiro, a diferença está na amplitude, o segundo restringia-se a um Estado e o primeiro pretendia alcançar todo o país.

Ferreira (2007) ressalta que as propostas do CIEP e do CIAC apresentavam semelhanças, não só na estrutura como também no uso político desse tipo de projeto. Eram bem ao estilo do perfil dos políticos que os criaram, objetivando causar o impacto de uma imagem favorável junto à opinião pública.

Após o *impeachment* do presidente Collor em 1992, assumiu o Vice-Presidente Itamar Franco, que criou o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). Os CIACs receberam outra denominação, passaram a ser os Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente CAIC. A mudança foi essencialmente na gestão, o Governo Federal responsabilizou-se pela construção das unidades e transferiu, por meio de parceria, a manutenção e quadro de pessoal aos estados, municípios e à iniciativa privada.

Essa experiência durou até 1995, com a eleição de Fernando Henrique à presidência, o projeto foi descaracterizado e a maior parte dos centros construídos foi repassada aos governos estaduais e municipais. Atualmente, os CAICs são mantidos pelos estados e municípios, normalmente funcionando em escolas compartilhadas com turnos da rede estadual e municipal.

Em Corumbá, um dos CAIC foi inaugurado em 1997, funcionando com dois turnos diários ampliados para três nos anos posteriores. Apesar do seu projeto arquitetônico ser para educação integral, contando com amplos espaços e disponibilidade de refeitório, biblioteca, campo de futebol e diversas salas para o atendimento escolar, médico e odontológico, ele não foi aproveitado no programa do município devido à quantidade de alunos e pelo uso de parte de suas dependências como centro multiprofissional de apoio ao desenvolvimento infanto-juvenil que atende toda a rede municipal.

2.4.6 Centros Educacionais Unificados (CEUs)

Com forte influência das Escolas Parques, em 2003 a Prefeitura de São Paulo inaugurou os Centros Educacionais Unificados (CEUs), complexos educacionais com o objetivo de desenvolver, em um mesmo ambiente, atividades esportivas, de lazer, entretenimento e cultura. Para tanto, oferecia a creche, pré-escola e o ensino fundamental completo.

Foram instalados em áreas de periferia e com baixo índice de desenvolvimento humano (IDH), e assim como os CIEPs, eram equipamentos públicos com vários ambientes destinados a biblioteca, quadra de esportes,

piscinas, salas de televisão e vídeo, área de lazer. Passou a oferecer atividades diversificadas em dois turnos distintos.

Os CEUs ofereciam educação integral aos estudantes, mas também estendiam as atividades socioculturais para a comunidade do entorno e apesar de sofrer descaracterização em relação ao projeto original, manteve-se como uma política pública, mesmo com a mudança na gestão da prefeitura de São Paulo. Foram construídos inicialmente vinte e uma unidades, ampliadas posteriormente pelos diferentes prefeitos.

Concebidos na gestão de Marta Suplicy (2001-2004) do Partido dos Trabalhadores, marcou diferença em relação a outras iniciativas pelo fato de ser mantido e até ampliado nos governos posteriores de José Serra, do Partido Social Democrata e de Gilberto Kassab, do Democratas.

Os CEUs são administrados por meio de três núcleos e uma secretaria geral, todos subordinados a um Gestor. Sanches (2014), em sua tese de doutoramento, descreveu o funcionamento dos CEUs

O núcleo de ação educacional é responsável pela promoção das ações pedagógicas conjuntas dos profissionais envolvidos na elaboração do Projeto Educacional Anual (artigo 35, Inciso I do Anexo I da Portaria de SME Nº 4.672/2006), além do desenvolvimento dos projetos educacionais internos e externos. O Núcleo de Ação de Ação Cultural (NAC) coordena as ações culturais, devendo trabalhar com diferentes profissionais contratados ou voluntários para desenvolver atividades culturais nos CEUs. As atividades esportivas e de lazer estão sob responsabilidade do Núcleo de Esporte e Lazer (NEL), que também desenvolve ações relacionadas à área do CEU. O controle administrativo, os registros de frequência e o atendimento (informações, cadastro, matrículas aos usuários são de responsabilidade dos servidores que atuam na secretaria do CEU. (SANCHES, 2014 p. 98).

A proposta surgiu das discussões dos grupos que elaboravam o Plano Educacional para a cidade de São Paulo e que estavam ligados diretamente ao gabinete da prefeita. Nasceu, assim, a proposta de aliar os espaços escolares, culturais, esporte e lazer. Para tanto, se fez necessário um projeto arquitetônico que proporcionasse as atividades propostas e ao mesmo tempo fosse um espaço comunitário.

Segundo (SANCHES, 2014), a elaboração do projeto não foi democrática, pois deixou de fora os principais sujeitos interessados: alunos, pais e professores. Nem mesmo a sociedade civil organizada foi consultada. Ao contrário, um grupo

de intelectuais inseridos na burocracia municipal pensou e elaborou a proposta de forma centralizada.

Chama atenção o fato dos CEUs se destacarem pela estrutura física, mas também por sua concepção estar ancorada na Cidade Educadora, que incentiva a utilização dos espaços existentes.

Temos mais uma vez, como no CIEPS, a suntuosidade do projeto levando ao questionamento sobre a sua viabilidade. Como acontece com as experiências de ampliação do tempo escolar na perspectiva da educação integral, a proposta é objeto de pesquisas acadêmicas, o que permitirá um melhor entendimento do seu funcionamento, inclusive as alterações que passou nas mudanças de governo. Das experiências aqui relatadas, ela guarda uma exclusividade: a continuidade sobreviveu às mudanças de governo.

Concluimos este capítulo constando que a educação integral em tempo integral ainda não se consolidou, apesar de estar presente como uma concepção de educação desde os primeiros momentos do Brasil republicano. Na contemporaneidade, o desafio é alargar o tempo para promover uma formação mais completa.

Anísio Teixeira, maior referência no assunto, colocou o tempo integral como condição *sine qua non* para uma educação integral. Mas quanto tempo é necessário para uma formação mais completa do indivíduo? Nos países que avançaram nesse aspecto, o tempo de escola varia muito, gira em torno seis a dez horas (BARROS, 2008). No Brasil, veremos no próximo capítulo que a legislação determinou quase a totalidade do período diurno e durante cinco dias da semana de permanência dos estudantes na escola ou sob a sua responsabilidade. A quantidade de tempo necessário ainda precisa ser objeto de análise, inclusive para as diferentes faixas etárias.

O problema é que a maioria das propostas de ampliar o tempo de permanência da escola esteve associado a proteção, retirar crianças e jovens das ruas. As escolas passaram a suprir a insuficiência de políticas sociais o que, em parte, justificaria a escola de dia inteiro.

Como afirmamos, as experiências implementadas não sobrevieram às mudanças de governos ou a forte cultura de turnos das nossas escolas, justificada pelo pouco investimento na educação e a necessidade de atender a demanda por matrículas. Essa situação torna-se mais complexa a partir do final dos anos de

1980, no contexto da obrigatoriedade da escolarização de seis a quatorze anos e consequente universalização do ensino fundamental. Posteriormente ampliou-se de quatro para dezessete anos com objetivo de alcançar também o ensino médio. Temos o mesmo desafio do início do século XX, atender a demanda por matrículas e ampliar o tempo de permanência dos estudantes oferecendo mais oportunidades formativas.

Dizer que a educação integral em tempo integral deve ser uma política de Estado e não de governo é uma tautologia, devido a sua descontinuidade histórica sempre a mercê da vontade política. Por isso, veremos no próximo capítulo como as produções acadêmicas abordaram essa temática nos seus mais variados aspectos e como ela foi proposta nos diversos dispositivos legais, sugerindo-a ou impondo-a como responsabilidade do Estado Brasileiro nas suas esferas federal, estadual e municipal.

3

A legislação e o debate sobre os desafios da implementação da educação integral

Neste capítulo, pretendemos apresentar as discussões atuais sobre a Educação Integral em tempo integral, a legislação vigente das três esferas federativas e as principais referências teóricas a respeito, por meio da literatura existente.

Quando iniciamos a pesquisa sobre a Educação Integral, partimos do pressuposto de que se tratava de um tema redescoberto; contudo constatamos que sempre foi um tema recorrente, pois sempre estivera presente no debate da política educacional sem que o termo fosse utilizado. Houve, sim, momentos de silêncio a respeito, como no período da ditadura cívico-militar (1964-1985), e outros com debates mais intensos, em que o tema estivesse mais evidente, principalmente pela maior visibilidade das políticas implementadas e pelo contexto que abordaremos nessa parte do texto.

Vimos no primeiro capítulo que o debate sobre a Educação Integral está presente desde o início do século XX com ideias pensadas e colocadas em prática de forma esporádica, até se transformar em uma política educacional presente na pauta das Políticas Sociais.

Apesar das discontinuidades das experiências efetivadas, elas foram objetos de pesquisas e análises, desdobrando-a numa significativa produção acadêmica que as abordou nos seus mais variados aspectos, como a concepção, a fundamentação, o tempo, o espaço, o currículo ou como política de Estado. Por conseguinte, a produção também passou a ser foco de análises e reflexões, tanto quantitativa, quanto qualitativa.

Os textos foram tecidos com variadas metodologias e orientações teóricas, produzindo múltiplos entendimentos sobre o tema. Foi natural, portanto, o debate sobre a pertinência da Educação Integral em tempo integral. Ao lado daqueles que advogam a seu favor, está o exemplo de outros países em que essa perspectiva se consolidou, tendo a permanência dos estudantes acima das seis horas diárias com um currículo enriquecido não somente com a dimensão cognitiva, mas com a social a cultural e a física.

Quadro 1: Exemplos do tempo letivo em alguns países (2008)

Países	Ensino Fundamental (anos de estudo)	Horas Diárias de Permanência dos estudantes
Alemanha	9 anos	Entre 6 e 8 horas
Argentina	10 anos	5 horas
Austrália	10 anos	6 horas e meia
Bolívia	8 anos	6 horas
Cuba	9 anos	Entre 5 e 8 horas e meia
Chile	12 anos	Entre 5 e 8 horas e meia
Espanha	10 anos	Entre 6 e 8 horas
Estados Unidos	10 anos	8 horas
Finlândia	9 anos	7 horas

Fonte BARROS 2008

Recentemente, o Brasil ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos, enquanto alguns países já chegam a dez anos. Nesses lugares, a educação integral em tempo integral já está consolidado em alguns deles, no Brasil, ainda é um processo desafiador para os administradores públicos das esferas federal, estadual e municipal, como também para gestores escolares, professores e profissionais que atuam na escola.

Aqueles que a desconsideram, chamam a atenção para as condições específicas do Brasil, que não se permite um paralelo com países que já superaram, pelo menos na área da educação, os problemas locais como a precariedade física das escolas, a baixa remuneração dos professores e a desigualdade dos sistemas de ensino.

Ao mesmo tempo, temos a tentativa de tornar a Educação Integral em tempo integral uma garantia prevista em lei. Porém, ela não garante a execução de uma política pública, pois sempre estará à mercê da interpretação daqueles encarregados de pô-la em prática.

Da Constituição Federal aos outros ordenamentos legais, vemos diferentes concepções de Educação Integral, entendendo-a como uma mera ampliação do tempo escolar, como possibilidade do enriquecimento curricular ou como proteção, principalmente dos alunos em vulnerabilidade social.

Na próxima seção veremos como produção acadêmica no Brasil começou a pensar a temática e quais as principais reflexões a respeito dos seus diversos aspectos.

3.1 Sobre Educação Integral em tempo integral

As primeiras tentativas de publicações acadêmicas a respeito da Educação Integral foram feitas no final da década de 1980 (Mauricio, 2009 p. 16). A autora lembra que em 1986, a Fundação Carlos Chagas propôs o Seminário: Escola Pública de Tempo Integral uma questão em debate. Esse evento permitiu o desenvolvimento do referencial teórico sobre a escola pública de horário integral. O evento deu origem ao livro *Escola de Tempo Integral: desafios para o ensino público*. Nele, é possível perceber os embates sobre a Educação Integral, os quais abordamos neste item.

O segundo livro, *O Desafio da Escola Básica: qualidade e equidade*, originou-se dos debates feitos pelo Simpósio promovido pela Comissão de Educação do Senado Federal e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), porém outros livros, abordando a temática, foram publicados de forma esporádica.

Até os anos 2000, a literatura sobre Educação Integral no Brasil se caracterizou pelas poucas publicações, o que se refletiu na concepção de educação até aquele momento: ser experiência e não permanência. Quando afirmamos ser experiência remetemos às efêmeras iniciativas de escolas de Educação Integral colocadas em prática no país, apontadas no primeiro capítulo, mas que sucumbiram por diversos motivos.

Fizemos um recorte nos anos 2000 porque há um aumento significativo de produções que pensam e pesquisam o tema. Ribetto e Mauricio (2009) fizeram um mapeamento das produções científicas no período de 1988 a 2009 e encontraram 54 estudos sobre o tema, entre teses e dissertações, distribuídos entre os estados do Sul, Sudeste e Distrito Federal. Utilizando-se dos mesmos descritores, Calderón e Gusmão (2013) fizeram um estudo sobre o estado da arte referente ao assunto, entre os anos de 2009 e 2011 e encontraram 51 trabalhos. Comparando as duas pesquisas constata-se que em três anos duplicou os estudos sobre Educação Integral. Na pesquisa de Calderón e Gusmão, verifica-se também a inclusão de dois Estados da região Nordeste e um do Centro-Oeste, o que demonstra a interiorização da temática chegando, inclusive às pequenas cidades.

Tendo como recorte os anos 2000 invitaríamos a produção de teses e dissertações nos anos posteriores aos dois trabalhos citados.

Tabela 1: Produções de teses e dissertações sobre a Educação Integral

Anos	RJ	SP	RS	PR	DF	MG	SC	CE	ES	GO	MS	RN
2000 a 2011	26	14	8	2	6	2	2	2	1	1	1	2
2012 a 2017	5	23	14	6	17	12	6	1	2	9	1	
Total	31	37	22	8	23	4	8	3	3	10	2	2

Fonte: elaboração do autor com base nos dados de Ribetto e Mauricio (2009) e Calderón e Gusmão (2013)

A tabela descrita acima demonstra que em pós-graduação stricto sensu, vêm aumentando as produções de teses e dissertações sobre a temática. No primeiro período, a maioria das teses e dissertações saíram das regiões Sudeste e Sul com predomínio do Estado do Rio de Janeiro; já no segundo período, houve um aumento significativo em São Paulo. Ao completarmos o levantamento, constatamos que de 2012 até 2017 o alcance se deu para outras unidades do país.

Tabela 2: Produções de teses e dissertações sobre a Educação Integral -complemento

2012 a 2017	MA	PI	PE	PB	PA	BA	SE	RO	TO	MT
Total	2	2	5	2	3	1	1	2	1	1

Fonte: elaborada pelo autor

Na época do levantamento, o Banco de Teses e Dissertações da Capes forneceu dados até 2016, sendo assim recorremos ao Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) para contemplar as mudanças no ano de 2017. Ribetto e Mauricio (2009) apontaram que a produção de dissertações e teses sobre a temática possui relação com as experiências educacionais. No caso da região Sudeste e especificamente o Rio de Janeiro os CIEPs têm importância significativa no contexto. A experiência fluminense de ampliação da jornada escolar foi acompanhada por outros estados próximos. A própria pesquisa da SECAD (2009) demonstrou que nas regiões Sudeste e Sul se concentraram as políticas mais duradouras, contudo temos que considerar que um número expressivo de programas de pós-graduação em educação no Rio de Janeiro acirrou mais as produções sobre a temática, inclusive gestadas em grupos de pesquisas que se dedicam sobre a temática.

Um destes grupos é o Núcleo de Estudos-Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), sediado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e que congrega pesquisadores de outras instituições fluminense como a UFRJ e UERJ, PUCrio bem como de outros estados. No âmbito desse grupo de pesquisa foram elaboradas 50 dissertações e teses para serem discutidas a respeito. (CAVALIERE, COELHO et al., 2017 p. 2). Como parte desses trabalhos, foi publicado em 2017, o livro *Pesquisa sobre educação integral e tempo integral: história, políticas e práticas*, evidenciada nesta obra a predominância de estudos relacionados a instituições e redes de ensino públicos predominantemente do Ensino Fundamental. Doze trabalhos foram escolhidos e agrupados em três grupos: (1) reflexão sobre concepção e/ou fundamentos da educação integral e do tempo integral, (2) Práticas de educação integral e do tempo integral, (3) Políticas públicas de educação integral e/em tempo integral (Ibid., p. 15 passim).

A vigência do Programa Mais Educação levou a produções específicas como o livro *Educação Integral no Brasil de Hoje* (SILVA, SILVA, 2013) publicado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Nessa obra, está a defesa de que a qualificação do processo educacional e a melhoria da aprendizagem dos alunos passa necessariamente pela ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas. Não deixa explícito, mas defende o conceito do aluno em tempo integral, ao dar ênfase aos projetos “bairros escolas” na qual a educação é realizada por meio de parcerias entre a escola, a família, o poder público e as organizações sociais ligadas à iniciativa privada.

Outra referência é a obra *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*, publicada em 2012, que divide a abordagem em dois momentos, o primeiro é mais teórico, com pesquisas de educadores que vêm pensando sobre a Educação Integral no Brasil e o segundo momento se baseia em relatos de experiências relativos a programas e projetos institucionais desenvolvidos no âmbito local e regional pelas redes municipais e estaduais de ensino. Dos 54 autores, pelo menos 22 eram gestores municipais, estaduais e federais onde se expressa o consenso em torno da temática; não há polarização de opiniões sobre a concepção. Apenas o primeiro artigo escrito por Miguel Arroyo chama a atenção para o possível desvirtuamento da proposta do programa ao implementá-lo, considerando apenas o aumento do tempo escolar. Argumenta que, “se um turno já é pesado para tantos milhares de crianças e

adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável” (p. 33).

Para o autor, mais tempo, ou mais educação sem tomar os devidos cuidados pode-se configurar em apenas treinamento para as avaliações externas que as escolas cujos alunos são submetidos. Seria o mesmo que aumentar o tempo daquilo que já é ruim e não uma proposta que possibilitasse uma formação mais ampla dos estudantes.

Importante também são as produções do Ministério da Educação sobre o tema. Destacamos uma das pesquisas encomendadas pelo Ministério para um grupo de universidades: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade de Brasília (UNB). A pesquisa de caráter quantitativo resultou em um texto final em que é possível identificar parte das experiências de ampliação do tempo escolar desenvolvidas em 21 municípios de 18 estados brasileiros das cinco regiões. Além da descrição das políticas implementadas, há recomendações para melhor utilizar o tempo e espaços nas escolas que ampliem o tempo escolar. Como o texto foi publicado em 2009, faz-se necessário um outro levantamento, considerando os anos posteriores, principalmente se levarmos em conta o impacto do Programa Mais Educação e do Plano Nacional de Educação.

Como um preâmbulo da pesquisa MEC/SECAD o Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicou uma coletânea na revista *Em aberto*, dedicada à temática sobre escola pública de horário integral. Nessa publicação fica evidente a tentativa de expor e “estudar alternativas que se revelaram viáveis em diversos contextos, para colaborar com a implantação desta escola” (MAURICIO, 2009 p. 15). Na coletânea, as experiências de Anísio Teixeira e Darci Ribeiro são revisitadas, a História da Educação Integral foi abordada, além do inventário das produções a respeito do tema, inclusive o texto de Ribetto e Maurico citado anteriormente faz parte dessa coletânea. Três anos depois, a revista volta a dedicar uma edição inteira sobre a Educação Integral. Trouxe nos artigos o debate sobre possibilidade ou não da universalidade do tempo integral, bem como as possibilidades do seu financiamento; refletiu sobre a organização do trabalho pedagógico e a arquitetura

nas escolas em que ampliam o tempo escolar. Também há relatos de “experiências da Educação Integral na rede pública, educação indígena e ampliação do tempo escolar, a experiência em escola privada, relação entre projetos educativos e cidade, bem como clima escolar” (LECLERC, MOLL et al., 2013)

Outros periódicos também se dedicaram à temática ou correlato, como o tempo e escola. Assim o fez a revista *Educação e Realidade* no número 4 de 2016, ao refletir sobre o tempo e a instituição escolar. Abordou-se o tempo no interior da escola, o tempo destinado a ela incluindo o tempo sem escola ou fora dela.

Analisando os artigos em questão, podemos perceber o aumento, a partir do ano de 2007, de produções bibliográficas que tratam sobre o tema e produções sobre as experiências colocadas em práticas pelo país.

3.2 Consenso o e dissenso

Caminha-se para um consenso de que Educação Integral e de tempo integral não são a mesma coisa. O primeiro termo relaciona a ampliação das oportunidades escolares e diversificação curricular que proponha atividades relacionadas a formação mais completa possível do indivíduo, associando ou não à proteção. Pode-se aumentar o tempo escolar sem necessariamente diversificar as atividades curriculares, como ocorre em algumas escolas privadas que oferecem dois turnos de atendimento. No primeiro funcionam as aulas das unidades curriculares, no segundo utiliza-se como reforço escolar ou aplicação de simulados.

Segundo Cavaliere (2009) sobre existem, na contemporaneidade, duas vertentes distintas de ampliação do tempo escolar: escolas de tempo integral e aluno de integral; a análise dessas duas concepções é importante para entender a escolha feita pelo município de Corumbá.

A primeira vertente é herdeira das experiências de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que pensaram a Educação Integral como a ampliação das possibilidades educacionais e a jornada escolar, principalmente na oferta de equipamento e

espaço escolar condizentes. As escolas foram construídas visando a Educação Integral com a ampliação do tempo.

A segunda vertente defende a ideia de implementação da Educação Integral a partir de parceria público-privada nos espaços extraescolares. Para essa, o custo elevado para tornar as escolas em espaços propícios para a ampliação do tempo e das oportunidades pedagógicas é uma das justificativas, mas também há a possibilidade do enriquecimento da aprendizagem.

Alguns defendem as duas vertentes como possibilidades na oferta da Educação Integral como opção para as escolas brasileiras, contudo há aqueles que pensam ser desnecessária a Educação Integral em tempo integral.

Ribetto e Mauricio (2009), citadas anteriormente, ao realizarem levantamento sobre as produções qualitativas no tocante à temática entre os anos de 1998 e 2008 definiram dois blocos de argumentação: contrário e favorável à educação integral em tempo integral. Assim, podemos identificar como fontes do primeiro bloco, Costa (1991), Cavaliere e Coelho (2002), Cavaliere (2007) e Mauricio (2004). No segundo bloco temos os textos de Lobo Jr. (1988), Paro (1998), Mignot (1989) e Kramer (1991). É preciso considerar que aqueles que advogam de forma favorável apresentam muitas ressalvas a respeito.

Torna-se evidente que as análises se basearam na principal e mais conhecida experiência dessa concepção de educação. Vimos no primeiro capítulo que os CIEPs, concebidos dentro do I Programa Especial de Educação, foram questionados por parte dos professores antes mesmo de sua concretização e funcionamento. Muitas críticas dos docentes foram também abordadas pelos diversos autores, ao analisar esse tipo de escola e sua possível expansão para outros estados ou municípios.

Questionou-se também a transparência em relação aos custos de empreendimentos e os critérios para sua localização, o que sugeria inclusive, possíveis interesses eleitorais. A localização em áreas de grande fluxo foi vista como tentativa de chamar a atenção, de tornar visível como uma propaganda, um *outdoor* (BRANDÃO, 1989). Cunha (2005) lembra, por exemplo, que a unidade localizada em Ipanema era visível em vários ângulos e de lugares distintos.

Supôs-se que o aumento da carga horária diária não garantiria a qualidade do ensino, apesar das poucas horas de permanência dos alunos na escola, outros problemas se apresentaram mais prementes como a superlotação das salas de

aulas, os salários dos professores, as condições físicas das escolas. Nessa direção a prioridade deveria garantir a qualidade em tempo parcial (CUNHA, 2005, p, 139).

O custo também foi observado nos CIEPS. Levando-se em conta o número de pessoal empregado, o material e a construção, somavam duas a três vezes o custo de uma escola convencional, o que não estaria ao alcance de muitas unidades da federação (Ibid., 139).

No momento da instalação, existiam aqueles que acreditavam que os alunos poderiam ser estigmatizados como frequentadores de escola para “pobres”. A propaganda do governo dava ênfase às unidades em que as crianças teriam alimentação e banho, além da possibilidade de receberem órfãos, pois os CIEPs substituíram as casas das crianças ou as salvavam dos perigos da rua ou da própria família. Naquele momento, o governo propagava que era preferível construir escolas ao invés de presídios, porque aquela evitaria este, assim a marginalidade seria evitada (Ibid, p. 149).

Não obstante, existem aqueles que não se enquadraram em nenhum dos aspectos, como o caso da professora Zaia Brandão que opinou sobre o CIEP apontando os pontos negativos e positivos da proposta.

A experiência dos Cieps, embora represente, a meu ver, a ousadia necessária para romper com a tradição de políticas e prioridades que não saem do papel, sobre as mazelas da “urgência em implantar em massa a “escola do futuro”. Entretanto, por isso mesmo pode servir para equacionar de uma forma nova um problema que já tem sido objeto de amplo debate no âmbito da educação: o equilíbrio quantidade qualidade. Resta- nos verificar se as lições, hoje possíveis, da prática dos Cieps indicam que foram capazes de, pelo menos em parte, captar e concretizar o longo trabalho de reflexão dos analistas da educação sobre o potencial qualitativo da expansão (BRANDÃO, 1989, p. 123)

Para Brandão, os CIEPS tornaram-se uma rede paralela distinguindo o público específico sem a possibilidade de uma universalização. Tinha-se de um lado um equipamento adequado para receber os estudantes e oferecer as atividades tradicionais e aquelas destinadas ao enriquecimento do currículo; do outro estava a maioria das escolas públicas, com suas poucas horas de atendimento diário, com uma estrutura física não condizente com o mínimo para ser denominada unidade de ensino. Essa dualidade do ensino público contradizia uma das metas democráticas do PEE que pregava a igualdade de condições para todos. O

paralelismo se apresentava no material didático oferecido até mesmo no uniforme distinto nas duas redes.

As escolas idealizadas por Darcy Ribeiro, segundo Brandão, tornaram-se vitrines de propaganda do governo e menos uma possibilidade de equalização dos problemas educacionais, pois o que era visto era a suntuosidade dos prédios e não a proposta pedagógica, que para a autora, era um componente ausente. Ela questionou como ficariam as crianças que complementavam a renda familiar e mesmo sendo para as camadas populares o número de unidades seriam insuficientes para atender todo o seguimento.

Ao mesmo tempo, Zaia Brandão viu nos CIEPS pontos positivos principalmente em relação à motivação, pois se trabalhava neles a possibilidade de formação em serviço, a professora da PUC/Rio concluiu que os CIEPs “representou ousadia para romper com a tradição, apesar das mazelas enfrentadas por causa da urgente implantação, o Programa deixou questões para reflexão” (MAURICIO, 2009 p.56).

Vinte anos depois, a autora retoma a discussão da proposta por ela em 1989, cujo projeto, em sua ótica, falhou por se constituir como uma escola- abrigo para os pobres, como uma instituição capaz de superar todos os problemas da sociedade. Isso a levou a perder o foco. Isto é, ela tem uma especificidade social de oferecer uma escolaridade de qualidade, “o que significa acesso aos conhecimentos legitimados pelos currículos dos sistemas escolares” (BRANDÃO, 1989. p. 105). Para a autora isso não é uma imposição das elites, mas um anseio de toda a população principalmente daqueles marginalizados. Por isso deve-se retirar da educação o papel de superação dos problemas sociais devendo considerar outros fatores como saúde, habitação e trabalho na superação das desigualdades. A escola deve-se reservar os seus objetivos socioeducativos específicos como:

- Fornecer às crianças e jovens condições de adquirir conhecimentos e habilidades tipicamente escolares (leitura, escrita, cálculo, conhecimentos básicos de História, Geografia e Ciências necessárias ao exercício pleno da cidadania na vida moderna;
- Ser um espaço de socialização secundária – a interação com grupos externos às relações familiares e o convívio sistemático com pares (outras crianças e jovens) complementa a ação da educação coo fenômeno social mais amplo (Ibid., 2009 p.98)

No caso da educação, argumenta-se que não basta colocar o aluno em tempo integral com um currículo enriquecido: é preciso incorporar o professor nesse processo, permitindo que ele atue em regime de dedicação exclusiva com salários condizentes.

A inexistência de unanimidade sobre a pertinência da Educação Integral em tempo integral demonstra como o tema é complexo. Mesmo assim, as divergências levam a seu maior entendimento. No texto citado de Cavaliere (2007), encontramos importantes reflexões que nos ajudam a entender as várias visões sobre a ampliação do tempo escolar na contemporaneidade. A autora identificou pelo menos quatro concepções de escola em tempo integral que estão “diluídas” e muitas vezes misturadas no projeto em desenvolvimento no Brasil” (CAVALIERE, 2007, p. 1028): assistencialista, autoritária, democrática e multissetorial.

Na assistencialista, a escola substitui a família, principalmente das áreas mais carentes que não cumprem com eficiência o papel de formação dos seus filhos. O saber e conhecimento ficam em segundo plano, o relevante é a permanência e a socialização primária (Ibid., p. 1029).

Na concepção autoritária, a ampliação do tempo escolar visa, pelo menos na intenção, a prevenção ao crime. Manter as crianças dentro dos muros da escola, protegê-las dos perigos da rua e prepará-las para o mundo, por meio da formação para o trabalho é seu objetivo.

Na visão da concepção democrática, a educação integral proporcionaria um melhor desempenho escolar pois levaria a uma educação mais efetiva, o que resultaria na emancipação dos estudantes.

A visão multissetorial está relacionada diretamente com a concepção “aluno de tempo integral” (Id., 2009) onde a escola deixa de ser um local privilegiado para receber a educação escolar. Outros locais são utilizados indo além das estruturas. No entanto, o Estado não tem a capacidade de oferecer atividades diversificadas que preparem esses alunos para o mundo. Nesse sentido, é preciso recorrer aos setores não-governamentais para a utilização de espaços não escolares

Essas referências demonstram que o estudo de crianças e adolescentes em escolas de tempo integral tem causado muitas discussões no meio educacional brasileiro. O argumento daqueles que são contra, gira em torno do excessivo

caráter assistencialista que os projetos podem assumir. Além disso, argumentam que, antes de tudo, é necessário que se garanta um ensino de boa qualidade em período parcial, o que, segundo eles, ainda deixa a desejar.

Chama a atenção também a constituição de uma rede paralela: um Sistema de ensino que mantém as escolas funcionando em tempo parcial com um currículo mínimo e de escolas com tempo escolar ampliado com um currículo enriquecido o que vai de encontro à democratização do ensino público.

As opiniões favoráveis referem-se, em geral, à possibilidade de alcance da qualidade na educação. A ampliação do tempo para a aprendizagem dos alunos levaria a diminuição dos níveis de repetência, evasão escolar e distorção idade-série.

Um relatório, apresentado em 2009 por um grupo de universidades, alerta para a disponibilização de espaços adequados para as atividades a ser desenvolvidas com o aluno, porém enfatiza que os prédios escolares no Brasil são precários em relação à estrutura física. Sugere como estratégia, articular espaços escolares e não escolares para equacionar essa questão, mas essa perspectiva não pode ser justificativa para o não investimento nas condições físicas das escolas (BRASIL, 2009b p. 131). Esse ponto é importante porque suspeitamos que a possível expansão do tempo escolar na perspectiva da educação integral no Brasil se dará nessa direção. Seria impossível descartar os prédios atuais preparados para o tempo parcial. Nesse sentido, eles podem passar por readequações, tornando um espaço propício para quem neles ficar em um turno único.

Mas qual base legal, quais dispositivos sinalizam ou determinam a expansão do tempo escolar? E em qual medida eles apontam também para uma perspectiva da Educação Integral considerando as várias dimensões formativas? A seção seguinte abordará esses aspectos

3.3

Aspectos Legais – legislação nacional

De forma ainda incipiente, a Constituição Federal de 1988 aborda a educação como tema. No artigo 205 está implícita a concepção de Educação Integral. Segundo Menezes (2009), na nossa carta magna não há menção explícita

ao termo. A autora argumenta que ao colocar a educação como primeira dos dez direitos sociais (art. 6), e conjugá-la com outros, aponta para uma educação portadora de diversas funções, logo pode-se afirmar de forma hipotética que está previsto o direito de todos à educação integral (Menezes, 2009 p. 70).

Ao nosso ver, apenas o artigo 205 aponta para uma formação mais abrangente do indivíduo, sem especificar como, mas inova em relação às constituições anteriores

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

Como afirmado anteriormente, o ordenamento constitucional não faz referência literal da educação integral, mas sugere um desenvolvimento ampliado do indivíduo, isso nos faz apenas supor que o texto legal propõe várias dimensões formativas, no entanto não é possível deduzir a previsão da ampliação do tempo na escolar, pois não está subtendido esse aspecto.

A constituição de 1988 assegurou que a educação seria um direito de todos. Naquele momento, a preocupação era aumentar a taxa de escolarização principalmente a do Ensino Fundamental. Não que a qualidade não fosse apregoada mas a quantidade era a urgência, o que significava acesso e permanência da segunda fase da educação básica tornando-a obrigatória, inclusive para aqueles que não tiveram a oportunidade na idade certa (Ibid, art. 208, 1988)

É importante lembrar que, apesar do Estado ter a precedência, a escola não tem primazia nesse processo, nessa assertiva a educação deve ser conduzida de forma colaborativa entre o Estado, Família e Sociedade. Veremos adiante que na LDB (Lei 9.294/96) essa ordem será invertida.

Ao propor o exercício da cidadania essa oferece os instrumentos para conquistar os outros direitos. E nos demais artigos sobre a educação, aponta para o trabalho articulado e intersetorial, pois obriga o Estado ao atendimento não somente escolar, mas também a disponibilidade de material didático, transporte escolar, alimentação e assistência à saúde.

Documentos subsequentes à Constituição passaram utilizar o termo “pleno desenvolvimento” como uma possibilidade de uma formação mais completa do

indivíduo. O termo pode gerar muitas interpretações, mas pelo menos iniciou a proposição de uma formação mais ampla.

Como resultado da luta de diversos movimentos sociais que defendiam os direitos de determinada faixa etária da população, pouco amparada pela legislação surge Estatuto da Criança e adolescente (ECA) (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990), que os tornam sujeitos de direitos. O documento anterior, o “código de menores” visava mais em punição para aqueles considerados infratores. Desta forma, em consonância com a Constituição Federal, o ECA enfatizou o desenvolvimento pleno associado à proteção de crianças e adolescentes.

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao **pleno desenvolvimento** de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 1990, Art., 53, grifo nosso).

Apesar de não estabelecer a aumento do tempo escolar, o ECA previu a ampliação dos objetivos da educação, para tanto utilizou literalmente o trecho final do artigo 205 da Constituição Federal. O enunciado do artigo 53 aponta para o desenvolvimento integral, sendo que os seus cinco incisos reforçam direito de condições de igualdade em todos os aspectos.

Essa “política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios” (Art., 86) governo, sociedade civil e a família são corresponsáveis.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96) confirmou os dispositivos constitucionais. Já no seu primeiro artigo coloca que os processos formativos ocorrem em vários espaços, na família em primeiro lugar, mas também “no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Mais três dos seus artigos versam sobre a temática.

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

É quase a mesma redação do artigo 205 da Constituição, porém na LDB a família precede o Estado na responsabilidade da educação, e como naquela, o pleno desenvolvimento sugere uma educação integral, sendo que seus princípios se alinham com a concepção liberal. Mesmo assim a LDB concentra-se na expansão do tempo escolar:

A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996 Art. 34).

Como se vê o artigo 34 determinou pelos menos quatro horas de trabalho em sala de aula sendo progressivamente ampliado. Nesse caso, aponta-se para a instituição que ocupa o papel central no processo educativo, ao colocar com o mais importante: ser “o período em que a criança e o adolescente estão sob a responsabilidade da escola, quer em atividades intraescolares, quer extraescolares” (BRASIL, 2009a p. 22). Contudo não determinou o quanto seria ampliação e o tempo para que isso acontecesse. Como afirmado anteriormente, na realidade esse documento deu ênfase ao fator tempo escolar, apontando o mínimo para as escolas de período parcial. Para Meneses (2009) o fato do aumento do tempo não estar necessariamente vinculado à formação integral pode estar associado a outros fatores, inclusive os preconizados no ECA como

(...) aqueles relacionados à proteção social da criança e do adolescente e aos direitos de pais e mães trabalhadoras. No entanto, a ausência de uma maior clarificação desta relação na legislação, em acordo com os princípios do Direito, também não obstaculiza sua anunciação (MENEZES, 2009 p.3)

Para a autora, apesar de o documento dar ênfase ao tempo integral, esse fator seria muito importante num processo formativo mais amplo. O artigo também priorizou uma fase da educação básica: o Ensino Fundamental.

Evidentemente, o aumento do tempo escolar não alcançaria o ensino noturno. Também passou a responsabilidade e o critério para os sistemas de ensino, eximindo dessa forma uma possível responsabilidade da União nesse processo. Mais uma vez, os municípios seriam os mais afetados, pois são eles que atuam prioritariamente nessa fase da Educação Básica.

O artigo 87 aponta também para o esforço na tentativa de ampliar o tempo escolar. Para tanto, seriam “conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de Ensino Fundamental para o regime de escolas de tempo integral”. Nesse mesmo artigo a lei previu que no prazo de um ano de sua publicação a União deveria enviar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE). Nele estariam as diretrizes e metas para a educação nacional com vigência de dez anos. Como se sabe, isso só aconteceu cinco anos depois com o segundo PNE, considerado por muitos como O segundo¹⁰ Plano Nacional de Educação (PNE – Lei 10.171/2001) que estabeleceu metas para ampliar progressivamente a jornada escolar. A partir desse dispositivo estabeleceu--se o mínimo de sete horas para ser considerada tempo integral. O PNE I cita, nas metas 21 e 22 referentes ao Ensino Fundamental, a ampliação do tempo na escola, em que se busca:

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

22. Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças de família de menor renda, no mínimo duas refeições diárias, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima associado a Ações Sócio-educativas (BRASIL, 2001).

A meta 21 aponta para a educação em tempo integral, a de número 22 complementa para um sentido de educação integral, mas se aproxima muito do viés assistencialista (CAVALIERE, 2007) onde determina a renda, como critério para incluir as crianças atendidas, garantido a eles a alimentação diária. Essa, utiliza no final o termo socioeducativo que remete a uma ampla eficácia no atendimento, atenção e intervenção com crianças e adolescentes, além de garantir momentos para a realização das tarefas escolares, que tradicionalmente são feitas

¹⁰ O primeiro Plano Nacional de Educação elaborado pelo Conselho Federal de Educação de 1962 abordou mais questões orçamentárias e não diretrizes educacionais.

em casa. O Estado, nessa situação, substitui a família principalmente daquelas considerados vulneráveis

Não obstante, pela primeira vez, o tempo integral é definido como um mínimo de sete horas diárias, lembrando que a LDB determinou o tempo parcial em quatro horas. Essas informações serão importantes para se definir o financiamento da educação em tempo integral

Ao mesmo tempo, o Plano previu a quantidade de professores e funcionários em número suficiente para a ampliação do tempo escolar. Estabeleceu em seus objetivos e prioridades o atendimento a estudantes mais necessitados, das camadas sociais de menor renda. Para Menezes (2009), essa característica soa como anticonstitucional, pois fere o princípio de igualdade perante a lei, pois não prevê o atendimento para todos.

Porém, como os outros dispositivos legais, não houve previsão sobre o financiamento para efetivação da Educação integral como estabeleceu nas metas, e não previu como alcançá-las, não se propôs mecanismos para isso, daí se verifica que se constituiu mais como uma carta intenções.

Nos dois anos finais de sua vigência, aprovou-se a Emenda Constitucional nº 59/2009 tornando-a uma exigência constitucional e não uma disposição transitória. Assim o Plano também passou ter previsão orçamentário com percentual do Produto Interno Bruto. Nessa situação torna um instrumento importante na articulação do Sistema Nacional de Educação servindo de base para a elaboração dos planos das unidades da federação, notadamente os municípios que passam a essa condição.

Com Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), criado em 2007, houve a previsão de destinação de um percentual diferenciado para a manutenção do estudante de tempo integral. Até aquele ano estava em vigor o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valoração do Magistério que teve sua vigência finalizada em 2006 e não previa o financiamento da Educação Infantil, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos, além da Educação Integral. A participação dos Estados e Municípios na composição do fundo passou de 15% para 20% do montante de 25% obrigatório constitucionalmente.

Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no art. 20 deste Decreto (BRASIL, 2007, Art. 4º).

O FUNDEB com vigência até o ano de 2020, passou a ser uma importante fonte de financiamento para a educação em tempo integral e como a LDB, colocou as sete¹¹ horas diárias mínimas realizadas durante todo o ano letivo, em atividades escolares. Não houve a obrigatoriedade de que as atividades fossem todas na escola. A matrícula dos estudantes na Educação Integral passou a ser registrada no censo escolar da educação básica realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Contudo, é preciso refletir sobre esses instrumentos de financiamento da educação, apontando seus aspectos positivos e suas limitações.

Apesar de assegurar o financiamento da Educação Integral, de certa forma minimiza a participação da União, prevendo apenas a sua complementação em caso dos valores não alcançarem o valor mínimo anual por aluno. Essa complementação é feita principalmente em Estados do Nordeste. Mato Grosso do Sul não necessitou receber complementação do governo federal. Vale lembrar que a maior parte dos recursos são provenientes de impostos estaduais

Tabela 3: valor anual por aluno no Mato Grosso do Sul

Modalidade/tipo	2011	2012	2013	2014	2015
Creche Tempo Integral	2.595,51	3.009,88	3.472,57	3.483,45	3.975,47
Creche Parcial	2.811,81	3.009,88	3.472,57	3.483,45	3.975,47
Pré-Escola Tempo Integral	1.730,34	1.852,23	2.136,97	2.679,58	3.058,05
Pré-Escola Parcial	2.162,93	2.315,29	2.671,21	2.679,58	3.058,05
Sér. Iniciais Urbana	2.162,93	2.315,29	2.671,21	2.679,58	3.058,05
Sér. Iniciais Rural	2.487,37	2.662,58	3.071,89	3.081,51	3.516,76
Sér. Finais Urbana	2.379,22	2.546,82	2.938,33	2.947,53	3.363,86
Sér. Finais Rural	2.595,51	2.778,35	3.205,45	3.215,49	3.669,66
Tempo Integral	2.811,81	3.009,88	3.472,57	3.483,45	3.975,47

Fonte: FNDE

¹¹ Excepcionalmente em 2007 o tempo integral foi considerado seis horas.

Na tabela acima, privilegiamos os cinco primeiros anos em que políticas de Educação Integral começaram a ser implementadas no Estado. Podemos perceber o valor ligeiramente acima do tempo integral, mas muito aquém do necessário, já que nessa situação os sistemas quase dobram o horário escolar diário, mas não é acompanhado da duplicação dos valores. Para amenizar esta distorção, além de determinar o valor mínimo anual por aluno, o decreto que criou o FUNDEB orientou na definição de “ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação” (Art. 13 Inciso I). Elas devem levar em conta o custo real da respectiva categoria. São multiplicadas pelo valor anual mínimo por aluno, resultando nos “valores mínimos anuais do FUNDEB por aluno integrante de cada uma dessas categorias” (MENEZES, 2012, p. 142). A autora explica que “as ponderações são determinadas pela Comissão Intergovernamental de Financiamento” (Ibid., p. 141). Elas variaram apenas nos três anos seguintes, a partir de 2011 até 2015 manteve-se inalterados, com exceção da Creche, como se pode observar

Tabela 4: Evolução das ponderações do FUNDEB 2011 a 2015

Modalidade/tipo	2011	2012	2013	2014	2015
Creche Tempo Integral	1,20	1,30	1,30	1,30	1,30
Creche Parcial	0,80	0,80	0,80	1,0	1,10
Pré-Escola Tempo Integral	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30
Pré-Escola Parcial	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Sér. Iniciais Urbana	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Sér. Iniciais Rural	1,15	1,15	1,15	1,15	1,15
Sér. Finais Urbana	1,10	1,10	1,10	1,10	1,10
Sér. Finais Rural	1,20	1,20	1,20	1,20	1,20
Tempo Integral	1,30	1,30	1,30	1,30	1,30

Fonte: FNDE

As ponderações apresentam diferenças significativas entre si. A que nos interessa, a educação tempo integral tem o maior percentual 1,3 (um inteiro e trinta centésimo) em todas as fases. Cabe o questionamento por que não há uma distinção na ampliação do tempo escolar nas escolas rurais, já que no tempo parcial elas têm percentual maior em relação às escolas urbanas. Da mesma forma, o atendimento em creche chega muitas vezes a 10 horas de atendimento, com número limitado de crianças.

Além disso, para receber os proventos, os sistemas devem informar no censo escolar o número de estudantes atendidos. Assim no primeiro ano, ou nos primeiros meses de funcionamento, o custo da ampliação do tempo escolar é exclusivamente financiado pelos sistemas de ensino municipais e estaduais, inclusive com alimentação escolar.

Apesar dessa previsão de financiamento, em Corumbá/MS, a ampliação do tempo escolar se efetivou com escassez de recursos. Dessa forma, consultamos dois balancetes do FUNDEB dos dois anos posteriores de funcionamento das escolas de Educação Integral a fim de observarmos a aplicabilidade da lei. Entre janeiro a dezembro de 2013, 92,62% foram utilizados com pessoal e encargos sociais e em 2014 chegou a 93%¹². No dispositivo legal, está previsto apenas o mínimo de 60% para destinação com pessoal. Teoricamente, o restante seria para outros gastos como manutenção ou construção de escolas, aquisição de material mobiliário e pedagógico. No caso do município pantaneiro isso não aconteceu, mesmo assim é possível perceber o aumento das matrículas em tempo integral. Em análise, comparando com as outras três maiores redes de ensino público de Mato Grosso do Sul, Corumbá contou com 21.105 matrículas. A Educação Básica foi a que teve proporcionalmente, os maiores números de alunos matriculados na educação em tempo integral¹³.

Tabela 5: Matrículas em tempo integral nas quatro maiores cidades do Mato Grosso do Sul

	2011	2012	2013	2014	2015
Campo Grande	3.206	3.220	3.193	4.350	4.417
Dourados	2.134	2.939	4.244	5.161	6798
Três Lagoas	1.207	941	1.558	1.400	1.485
Corumbá	2.461	2.186	2.926	3871	4.039

Fonte: FNDE

Apesar das ressalvas feitas, o FUNDEB tornou-se um importante instrumento de financiamento da Educação Integral como observa Menezes (2012)

(...) evidencia-se a importância de estados e municípios, que recebem recursos associados ao tempo integral na sua conta Fundeb estabelecerem estratégias de transferência direta de parte deles (alguns já o fazem) para os estabelecimentos de

¹² No período, o município tinha uma política de valorização dos professores chegando a ter o maior salário, entre as redes municipais e estadual.

¹³ As maiores redes de educação básica pública no Mato Grosso do Sul segundo dados IBGE são: 1ª Campo Grande com 150.522 matrículas, 2ª Dourados com 41.608 matrículas, 3ª Três Lagoas com 22.613, 4ª Corumbá com 21.105 matrículas.

ensino que vêm empenhando esforços com vistas a disponibilizarem matrículas com, no mínimo, sete horas diárias. Esta orientação parte do entendimento de que a descentralização financeira se constitui decisão estratégica de estados e municípios que objetivam construir e/ou fortalecer sua política de educação em tempo integral (MENEZES, 2012 p.150).

Ainda em 2007, o governo federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que reunia mais de quarenta programas abrangendo a educação básica, a educação superior, educação profissional e alfabetização. O PDE foi dividido em quatro eixos: Educação Básica, Educação Superior, Educação profissional e Alfabetização.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2010 normatizou o que se entende por Educação Integral, tratada até então, de forma generalizada. Abordam o assunto especificamente em dois dos seus artigos:

Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas.

Parágrafo único - As escolas e, solidariamente, os sistemas de ensino conjugarão esforços objetivando o progressivo aumento da carga horária mínima diária e, conseqüentemente, da carga horária anual, com vistas a maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral. (BRASIL, 2010, Art., 36).

O documento esclarece que não se trata de apenas ampliar o tempo escolar aumentando as atividades da Educação Básica “tradicional”, mas ampliar os espaços e oportunidades educativas, mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço, o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento e as vivências e práticas socioculturais (idem).

Portanto, o que se aspira é a ampliação da qualidade das atividades pedagógicas com tempo de permanência na escola. Para isso, é preciso propor uma educação escolar capaz de realizar a educação em sua plenitude. Isso leva à necessidade de refletir sobre as práticas pedagógicas já consolidadas e

problematizá-las no sentido de produzir a incorporação das múltiplas dimensões na formação dos alunos.

Ademais, a educação em tempo integral deve ser organizada numa perspectiva integrada, ou seja, a transversalidade dos conteúdos deverão ser trabalhados de forma mais conectada e o diálogo com a realidade do aluno devem ser uma constante nas escolas que adotem o modelo.

Os dispositivos legais ampliam o tempo escolar com atividades que visem o pleno desenvolvimento dos estudantes, mas não preveem isso para todas as escolas, antecipando que Educação Integral não deve ser universal. Apontam para possíveis critérios e para qual público deve ser oferecida, a origem social é determinante para o atendimento. Ao não considerar a universalização da Educação Integral, a legislação propôs uma “discriminação positiva”. Isso ficou mais evidente nos documentos operacionais dos Programas que ampliaram a jornada escolar, que consideraram como critério para ficar mais tempo na escola, estudantes oriundos das famílias de baixa renda, justificando que eles têm menos possibilidades em alcançar o sucesso escolar.

Além disso, o terceiro plano nacional de educação, aprovado em junho de 2014, estabeleceu na meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica” (BRASIL, 2014).

3.3.1 Plano Nacional de Educação – 2014

Aprovado três anos depois do previsto, o PNE 2014, configurou-se como um documento originário de um debate da sociedade com o objetivo de efetivar uma educação de qualidade. Para isso propôs diretrizes, metas e estratégias para a ação governamental por dez anos a contar de sua promulgação.

Diferentemente dos planos anteriores o PNE 2014 previu estratégias para as metas estabelecidas. Em relação a Educação Integral, são nove as estratégias de responsabilidade dos entes federados.

- 6.1)** promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;
- 6.2)** instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;
- 6.3)** institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;
- 6.4)** fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;
- 6.5)** estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6.6)** orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;
- 6.7)** atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
- 6.8)** garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;
- 6.9)** 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 (BRASIL, 2014).

Na estratégia 6.1 determina-se o tempo de permanência mínima de sete horas, previsto em outros dispositivos legais para ser considerada Educação Integral, mas não aponta se são contínuas, ou intercaladas deixando em aberto a possibilidade por exemplo, para interrupção das atividades para o almoço dos estudantes nas suas respectivas residências. Ao colocar como uma possibilidade da ampliação progressiva da jornada dos professores em uma única escola, sugere o quão difícil seria cumprir essa meta.

As estratégias 6.2 e 6.3 são complementares, pois versam sobre a construção ou reestruturação de escolas, quadras esportivas e aquisição de mobiliário. Nelas estão previstas, além de construir escolas preparadas para a educação integral, o que ao nosso ver é mais complexo, como também a readequação das escolas existentes com espaços para laboratórios e atividades culturais, algo que ao nosso ver tem mais possibilidade de se concretizar. A meta 6.2 apresenta mais o lado assistencialista do PNE ao direcionar as ações prioritariamente para o atendimento de comunidades pobres e crianças com vulnerabilidade social.

É recorrente no PNE o regime de colaboração principalmente na consolidação de infraestrutura das unidades escolares, colocando a Educação Integral em tempo integral como papel do Estado, responsabilizando estados, municípios e união. Contudo, o termo “regime de colaboração” requer uma problematização definindo a responsabilidade dos entes federados, mas adiante veremos que o referido termo ainda é pouco compreendido

A meta 6.4 direciona para o conceito da Cidade Educadora ao propor a articulação com diversos espaços não escolares como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários. O que constitui um desafio se levarmos em conta as diferenças dos municípios brasileiros, muitos com carências de equipamentos tanto público quanto privado.

As estratégias 6.5 e 6.6 visam estimular as entidades privadas de assistência social a atividades visando a ampliação da jornada escolar de forma concomitante com a rede pública. A Lei nº 12.101/2009 citada na estratégia 6.6 prevê isenção de contribuição para a seguridade social para entidades privadas sem fins lucrativos que atuam na assistência social, saúde ou educação. No artigo 13, inciso III prevê por parte dessas entidades, a concessão anual “de bolsas de estudo na proporção de 1 (uma) bolsa de estudo integral para cada 5 (cinco) alunos pagantes”. E desse total poderá substituir até 25% de bolsas de estudo por benefícios como transporte, uniforme, material didático, moradia e alimentação. Podendo esse dispositivo ser cumprido em “projetos e atividades para a garantia da educação em tempo integral alunos matriculados na educação básica em escolas públicas, desde que em articulação com as respectivas instituições públicas de ensino”. Assim as entidades de assistência social auxiliariam as entidades públicas como uma retribuição a sua concessão.

A estratégia 6.7 aborda especificamente o atendimento às escolas do campo, das comunidades indígenas e quilombolas, chamando atenção ao fato de sua efetivação ser feita após a consulta prévia, mas não deixando clara a intenção pressuposta pela comunidade envolvida. Nesse caso está a preocupação com a especificidades do público atendido.

Pode se afirmar que na estratégia 6.9 há uma tentativa de não fragmentar o tempo escolar ao propor medidas para otimização do tempo de permanência dos alunos nas escolas, articulando as atividades intelectuais com esportivas, recreativas e culturais.

Os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades seriam atendidos com a estratégia 6.7 que diferente das outras, prevê a faixa etária de atendimento entre 4 (quatro) a 17 (anos). Dessa forma, levando em conta o fator idade, esse cobriria toda a Educação Básica.

Das nove estratégias propostas, seis utilizam o termo tempo integral ou a ampliação da jornada escolar, porém não há menção ao termo “Educação Integral”. Contudo, o fator tempo escolar passa a ser efetivado com a promoção de atividades pedagógicas e multidisciplinares incluindo a cultural e esportiva. Nesse contexto, garantiriam as dimensões física, emocional e social além do desenvolvimento cognitivo, e para tanto mantêm as sete horas no mínimo de permanência do estudante na escola ou sob sua responsabilidade, prevendo assim a “articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, e equipamentos públicos” (BRASIL, 2014)

Apesar de se propor a valorização da integração curricular não se previu a importância do professor dedicar-se a apenas uma escola. Este item é fator importante na Educação Integral que necessita que o docente atue diretamente com o estudante, mas também precisa de tempo para planejamento, estudo e acompanhamento pedagógico. A esse respeito apenas propõe a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

Na questão da construção e reestruturação das escolas para o atendimento em tempo escolar ampliado estabeleceu-se o regime de colaboração. Propôs-se fomentar o uso de outros espaços como “centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros cinemas e planetários”, claramente direcionou para o conceito de estudante em Educação Integral, mas também se propõe a construção

de escolas condizentes com o atendimento nos dois turnos diários com múltiplas atividades atendendo o conceito escola em tempo integral.

3.4 Aspectos Legais - Legislação estadual e municipal

A Constituição do Estado do Mato Grosso do Sul, em seu artigo 190, utiliza *ipsis litteris* o texto do artigo 205 da Constituição Federal, mas acrescentou em 2014, por meio da Emenda Constitucional nº 62 garantir “os meios para que, progressivamente, seja oferecido horário integral aos alunos do Ensino Fundamental” (MATO GROSSO DO SUL, 1989 art. 190, Inciso XII). Nesse sentido, esse documento está em consonância com a LDB (Lei 9.294/96) que direciona o aumento da jornada escolar para essa fase da Educação Básica. Essa situação gera uma pressão maior na rede municipal, principal responsável pelo ensino fundamental público, e que já tem por força de lei a exclusividade no atendimento público da educação infantil, na qual e principalmente nas creches já atende em tempo integral crianças de zero a cinco anos.

O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PNE) ampliou a meta da educação em tempo integral, ao propor implantar gradativamente em no mínimo 65% das escolas públicas, mas manteve o percentual de 25% de matrículas dos estudantes da Educação Básica.

As metas do plano estadual devem estar articuladas com o nacional. No caso da Educação Integral, o PEE de Mato Grosso do Sul manteve literalmente também a maioria das estratégias do plano nacional. Algumas mudanças são pontuais, a primeira estratégia (6.1) que foi desdobrada em duas, dando ênfase a ampliação progressiva da jornada dos professores para que possam atuar em uma única escola de tempo integral. Vale lembrar da competência para a alteração do regime de trabalho dos docentes que atuam na educação básica é concentrada nos estados e municípios.

Durante a discussão do plano estadual foi aprovada a Emenda Constitucional nº 62, que alterou o artigo 190 ao inserir o inciso XII propondo “os meios para que, progressivamente, fosse oferecido horário integral aos alunos do Ensino Fundamental”. A emenda versa sobre o mesmo dispositivo que já estava

prevista no artigo 34 da LDB (Lei 9334/96). Assim o Estado passou a responsabilidade para os municípios, já que eles é que atuam prioritariamente nessa fase de Educação Básica. E mais uma vez deu-se ênfase ao tempo, ao propor a ampliação da permanência dos estudantes nas escolas. Essa situação será corrigida nos dispositivos do PEE que já no seu preambulo, alerta,

É importante ressaltar que a educação em tempo integral não significa apenas mais tempo na escola, mas a possibilidade de oferecer múltiplas oportunidades de aprendizagem aos estudantes da educação básica, com acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, por intermédio de atividades educativas, sempre alinhadas à proposta pedagógica da escola nos diversos contextos escolares. A jornada escolar ampliada visa ao aprimoramento contínuo da aprendizagem, ao desenvolvimento integral dos(as) estudantes e, ao mesmo tempo, à redução de exposição a situações de risco, de desigualdade, de discriminação e de outras vulnerabilidades sociais (PEE-MS, 2014 p.43)

Apesar de a maioria das estratégias falarem em ampliar o tempo escolar, o trecho acima está evidenciando que mais tempo na escola não significa mais do mesmo e sim a possibilidade de aprendizagem aliada à ciência e a tecnologia, como também ao acesso à cultura, a arte e ao esporte. Portanto, há uma possibilidade de uma formação mais ampla, sempre de forma integrada, já que as atividades devem estar alinhadas à proposta pedagógica da escola. O “algo” a mais não pode estar desvinculado do currículo, posto não somente no Ensino Fundamental, como previsto na Constituição Estadual, mas em toda a Educação Básica. Porém, ao mesmo tempo se aproxima da concepção autoritária ao relacionar o desenvolvimento pleno a redução da exposição a situação de vulnerabilidade social, aquilo que Brandão (1989; 2009) chamou de desvio da função social da escola.

O documento estadual suprimiu a possibilidade de produção de material didático para a educação integral previsto no documento nacional, colocando essa atribuição exclusivamente para a União. Essa situação pode ser entendida como a pouca experiência em Educação Integral no estado e também evitar a destinação de recursos para tanto.

No mapeamento feito pela SECAD (2014), na região Centro-Oeste não aparece nenhuma experiência do estado de Mato Grosso do Sul, apenas das outras unidades como Distrito Federal, Mato Grosso e Goiás.

A informação acima contradiz o que está no Plano Estadual, que coloca o estado em destaque perante as outras Unidades da federação. O percentual de

escolas com matrículas em período integral (60,8%) era maior não só regional, mas superava o nacional e isso se comprova pelos dados de 2012 em que 754 escolas tinham matrículas em tempo integral.

Observamos a divergência efetivada entre as informações do mapeamento feito pela SECAD e o PEE. O primeiro consistiu no levantamento feito a respeito das experiências implementadas por estados e municípios, o segundo não considerou as escolas que funcionavam em tempo integral, mas sim os alunos matriculados. Nesse último caso, a maioria pertencia ao Programa Federal- Mais Educação, do qual falamos no capítulo seguinte.

As informações de matrículas contidas no PEE são do Censo Escolar, que considera o mínimo de sete horas para o tempo integral; esse é o período de funcionamento da quase totalidade da Educação Infantil, principalmente nas creches que atendem crianças de zero a três anos, por isso corresponde a 45,1%, maior que o Ensino Fundamental nos anos iniciais 8,9%, 5,5% nos anos finais e 1,7% do Ensino Médio. Em todas as etapas alcançou 11,1% das matrículas representando aproximadamente 65.381 estudantes em tempo integral. É importante lembrar que essas informações são apenas em relação a permanência do estudante na escola ou sob sua responsabilidade, não sendo possível afirmar que se relacionam com a educação integral.

Constatou-se que no estado não havia uma política consistente de Educação Integral em tempo integral; no período, apenas a prefeitura de Campo Grande contava com um programa desenvolvido em duas escolas que atendia os anos iniciais do Ensino Fundamental e a cidade de Corumbá colocava em prática um programa experimental.

O percentual da fase da Educação Básica sob a responsabilidade do estado, no caso o Ensino Médio, era a mais baixa, somando 1,7% das matrículas. Como se tratou de um plano estadual, seria conveniente que essa etapa do Educação Básica tivesse mais atenção no tocante à ampliação do tempo e oportunidades escolares. Como o Estado não disponibiliza ou sinaliza uma política voltada especificamente para essa fase da Educação Básica, dificilmente se alcançará a meta prevista para 2024. O percentual de poucas matrículas só foi possível por meio de outro programa federal, o Ensino Médio Inovador

Mesmo assim, na análise situacional foi evidenciado que o percentual de escolas da rede pública com estudantes em tempo integral aumentou de 60,8% em

2012 para 61,8% em 2013. Isso equivale a um percentual bem maior da média nacional; o período apontado equivale à expansão do Programa Mais Educação e Programa Ensino Médio Inovador.

Desta valia no PEE-MS a meta proposta foi de 65% ao invés dos 50% previsto no PNE. Como o estado estava acima da proposta do PNE justificava o aumento da meta a ser cumprida até 2024 em toda a Educação Básica, notadamente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

É interessante observar que os dados sobre permanência dos estudantes em pelo menos 7 horas no Estado são 12,8%, inferiores aos dados do país com 13,2%, cuja meta prevista em 25% para 2024.

Diferente do PEE, o Plano Municipal de Educação de Corumbá (PMEC) manteve os percentuais da meta 6 do PNE: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, atendendo 25% (vinte e cinco por cento) das escolas dos alunos da Educação Básica. Na época equivaleria a aproximadamente quatro mil alunos.

Na análise situacional, o PMEC também aponta para questões da vulnerabilidade das crianças e adolescentes para depois abordar a possibilidade da qualidade e da aprendizagem.

A ênfase dada se deu ao fato de Corumbá ter 65% de suas escolas com alunos que permanecem mais de 7 horas de atividades escolares, acima dos percentuais do país e do Estado com 34,7% e 61,8% respectivamente (CORUMBÁ, 2015 p. 62), o que não ocorreu com o percentual de alunos que permaneciam pelo menos 7 horas em atividades escolares, com 22,7% mais bem acima da situação do Brasil com 13,2 e o Estado com 12,8%.

Essa posição destacada do município explica-se pela adesão ao Programa Mais Educação, implementado desde o final de 2009 a 2015 em todas as escolas urbanas e em três escolas rurais. Deve-se também considerar que o município tinha a exclusividade no atendimento de creches, todas com mais de sete horas de atendimento, o que fez com que Corumbá quase alcançasse os 25% de matrículas previstas em Educação Integral.

Apesar de considerar o Programa Mais Educação importante na implementação da Educação Integral na região, no PMEC faz uma ressalva quanto ao seu funcionamento.

Percebemos que o Programa Mais Educação foi o pontapé para a implantação da escola em tempo integral, porém, ao mesmo tempo, acaba fragilizando o atendimento ou a unidade escolar, pois ainda faltam alguns ajustes que não somente estão voltados a cumprir o mínimo de horas estipuladas, é preciso também fortalecer vários pontos como: formação de profissionais, fortalecimento da comunidade, mobiliário adequado ao número de alunos, salas de aula, sala-ambiente de leitura, de informática, de ciências, e que seu caráter de funcionalidade seja uma consequência das relações democráticas vividas em seu interior. (CORUMBÁ, 2015 p.63)

Essa crítica pode ser vista como consequência da experiência da Educação Integral em Corumbá efetivada no Programa Mais Educação e no Programa próprio criado pelo município. O primeiro já tinha mais de cinco anos de funcionamento que permitiu uma análise dos seus pontos negativos e positivos, afinal mudou-se o cotidiano das escolas, proporcionando atividades que até então não eram desenvolvidas com um número grande de monitores que passaram a compor a equipe da instituição. Eles eram considerados por muitos como “estranhos” ao ambiente escolar. Além disso, muitos dos profissionais, como professores, coordenadores e gestores que atuaram no Programa de Corumbá participaram da discussão da meta 6 e afirmam que o Programa Mais Educação fragilizou o atendimento e percebeu-se que a unidade escolar constatou que elas não estavam preparadas para o atendimento do tipo de educação proposta. Primeiro que a preparação dos profissionais, não somente os professores como também todos funcionários envolvidos, deveriam receber formação continuada específica que lhes proporcionassem trabalhar com um currículo enriquecido. Também a infraestrutura é lembrada na falta de mobiliário adequado e em número insuficiente para todos os estudantes. Tanto nas escolas que implementaram o Programa Mais Educação quanto nas escolas integrais houve falta de mobiliário para atender a totalidade dos estudantes.

Ao lembrar das salas ambientes, aponta-se para a influência das Escolas do Programa Experimental de Educação Integral de Corumbá, que surgiram no processo de efetivação do Programa nas três escolas urbanas, em que uma delas tentou-se o currículo a partir dos ambientes de aprendizagem, o qual abordamos no quarto capítulo.

Antes das estratégias, o texto introdutório chama a atenção para o fato da expansão do horário escolar ser acompanhado “da ampliação de oportunidades e

situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras” (CORUMBÁ, 2015 p.63).

Em relação a isso, observa-se a preocupação de não colocar o município como o principal realizador ou articulador da política de Educação Integral, principalmente no tocante a investimentos. Apesar de discutido de forma coletiva, percebemos a atuação do órgão central responsável pela educação do município na elaboração do documento. Isso pode ser verificado na troca dos verbos que iniciam a descrição das estratégias. Na 6.2, por exemplo, ao invés de instituir, como está no PNE, no P MEC passou a ser desenvolver. Assim como 6.3 o institucionalizar foi substituído por participar. Na 6.4 o fomentar foi substituído por promover; as outras estratégias mantiveram o texto original em relação ao texto nacional e também ao estadual.

Apesar dos dois primeiros capítulos terem um caráter panorâmico, eles são importantes para entender o conceito de Educação Integral em tempo integral para nos aproximarmos da implementação local. No próximo capítulo, abordamos as influências mais diretas da política de ampliação do tempo escolar na perspectiva da Educação Integral de Corumbá.

4

A educação integral em Corumbá: modelos que a nortearam

Nas reflexões do segundo capítulo, percebemos que as redes públicas de ensino são provocadas a efetivar propostas políticas e pedagógicas na direção da educação integral. O entendimento dessa concepção pode apontar para muitas direções.

Assim, na contemporaneidade tem-se uma variedade de formatos de ampliação da jornada escolar que tentam responder às especificidades locais e considerar as várias realidades territoriais. Constituem um conjunto de saberes a respeito de iniciativas que ampliaram o tempo e as atividades escolares. Esses saberes são assimilados, refutados ou adaptados por aqueles que pretendem implementar a educação integral em tempo integral.

Em relação ao funcionamento diário, o contraturno predomina, pois é melhor funciona num processo em que nem todos os alunos da escola ou da série frequentam o horário estendido, além disso as atividades que possivelmente funcionam fora dos muros da escola necessitariam o deslocamento dos estudantes. Nesse modelo um turno é reservado para o atendimento das atividades curriculares regulares, o outro para as outras atividades diversificadas.

Uma outra possibilidade é o turno único estendido. Nesse modelo, o tempo estendido e as atividades são obrigatórias para todos os estudantes e não há a separação por turno das atividades tradicionais daquelas incorporadas para outros processos formativos.

Deve se observar nas experiências as prioridades no oferecimento de mais tempo escolar. Se o sentido é dar mais proteção, retirar as crianças e jovens da rua ou promover qualidade educacional, no Brasil parece-nos que os dois objetivos são perseguidos quando se trata dessa concepção de educação.

Discutimos nesta parte do texto os três modelos que nortearam a implementação do programa de Corumbá: o Programa Mais Educação (PMC), que nesse caso cumpriu um dos seus objetivos, ser o indutor; O Ginásio Carioca que foi sugerido como modelo por promover a ampliação do tempo escolar utilizando as mesmas estruturas das escolas tempo parcial e a Escola da

Ponte, da qual um dos seus idealizadores e antigo diretor prestou assessoria no início do funcionamento das unidades escolares pesquisadas.

4.1 Programa Mais Educação

No dia 24 de abril de 2007, o Presidente da República, os Ministros da Educação, da Fazenda e do Planejamento lançaram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que se desdobrou em um conjunto de programas e ações visando melhorar a qualidade da educação. Para tanto, vinculou o aumento da jornada escolar e a oferta de atividades educacionais. Na realidade essa não foi uma iniciativa isolada do governo, mas o desdobramento das discussões de outros setores sociais que decidiram conjugar esforços pela melhoria da qualidade da educação básica. Governo e parte da sociedade firmaram antes e no mesmo ano o Compromisso Todos pela Educação, que teve como objetivo melhorar o desempenho dos estudantes até 2022, ano do bicentenário da independência. Dos 5.563 municípios brasileiros, 98% aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do qual deveriam seguir 28 diretrizes¹⁴ centradas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes.

Para a avaliação da qualidade e dos rendimentos dos estudantes, estabeleceu-se o cumprimento de metas a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado e divulgado periodicamente pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); a partir dos dados sobre fluxo escolar, constantes no censo escolar, “combinados com o desempenho dos alunos, no Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)” (BRASIL, 2007).

¹⁴ As diretrizes: IV, VII apontam para ampliação do tempo escolar. As diretrizes: VIII e XXV para uma formação mais ampla, a diretriz: XXVI para a ampliação dos espaços educativos. Pode ser acessadas em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf.

Como um dos programas do PDE, o Mais Educação¹⁵ foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 de 24 de abril de 2007 e pelo decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010. Seus objetivos visavam ao mesmo tempo a ampliação e qualificação do tempo escolar pois pretendeu,

I – apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;

II – contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar.

III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;

IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social - SUAS;

V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;

VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;

VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e

VIII - prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria (BRASIL 2007 Art., 2º).

As suas primeiras diretrizes foram produzidas pelo grupo de trabalho convocado pelo MEC e coordenado pela SEB Secretaria de Educação Básica. Compunha o grupo de trabalho a Undime, a Consed a Anfop e algumas

¹⁵ Em 2016 passou a ser denominado Programa Novo Mais Educação após as modificações conceituais, inclusive na concepção de educação integral que o sustentava. Devido ao recorte temporal que propusemos, manteremos a análise da sua forma inicial vigente no período de 2007 a 2015.

universidades¹⁶ além das Organizações não Governamentais ligadas a educação, como o CENPEC. Surgiu, em 2009, o Texto Referência com o objetivo de estimular o debate nacional sobre a educação integral em tempo integral. No mesmo ano com o propósito de auxiliar na conceituação e operacionalização e implementação do Programa, o MEC disponibilizou mais dois cadernos, o caderno Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território (BRASIL, 2009b) e o caderno Rede de Saberes.

Os textos evidenciam a ampliação da jornada escolar mas também alargamento dos espaços de aprendizagem por meio de novas atividades educacionais. Nos primeiros anos o programa não esteve vinculado à Secretaria de Educação Básica (SEB) e sim a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e integrava também os Ministérios do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Cultura e do Esporte

Nitidamente, o programa se caracterizou pelo conceito de “aluno em tempo integral” (CAVALIERE, 2009): Ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, mas também aumentar os espaços utilizados para a educação, com a utilização de ambientes da comunidade e do bairro indo ao encontro do conceito da Cidade Educadora, o qual abordamos na próxima seção. Assim, as escolas não precisavam ser adequadas ao tempo integral, sugerindo-se a ampliação dos espaços a partir da metáfora “derrubar os muros da escola”, que pressupõe que a educação não ocorre apenas nos espaços das próprias unidades, mas também em outros espaços públicos ou privados.

O interessante foi que o texto referência, ao utilizar experiências de educação integral em tempo integral pelo Brasil, citou ao Centro Educacional Carneiro Ribeiro, criado por Anísio Teixeira e os CIEPs do Rio de Janeiro edificados, que se classificam, nas reflexões de Cavaliere (2009), como “escolas de educação Integral”. Outras experiências foram citadas como a de Belo Horizonte em Minas Gerais, Apucarana no Paraná e Nova Iguaçu.

O Programa iniciou as atividades em 2008 em 55 municípios de 25 estados e no Distrito Federal. Priorizou-se 1.380 escolas de Ensino Fundamental com baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Os critérios para

¹⁶ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRG) (BRASIL, 2009 p.52).

participar do Programa eram: ter assinado o Compromisso Todos pela Educação; ser capital de Estado; ser cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes; ter escolas municipais ou estado com IDEB abaixo de 2.9, contudo, os critérios não eram cumulativos; bastava o município enquadrar-se em um deles, para estar incluso.

Naquele momento Corumbá atendia apenas o último critério, apesar de signatária do Compromisso Todos pela Educação, possuía menos de cem mil habitantes e não pertencia a uma região metropolitana. No ano seguinte, o MEC determinou outros critérios:

Regularidade junto ao Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE, conforme Resolução CD/FNDE nº 04, de 17/03/2009;

Unidades escolares estaduais ou municipais onde foi iniciado o Programa em 2008; Unidades escolares estaduais ou municipais localizadas nas cidades de regiões metropolitanas ou no entorno das capitais com mais de 100 mil habitantes, com IDEB, apurado em 2007, baixo em relação à média do município e com mais de 99 matrículas no Censo Escolar de 2008;

Unidades escolares estaduais ou municipais localizadas em municípios com mais de 50 mil habitantes em estados de pouca densidade populacional que atuarão como pólos locais; Unidades escolares estaduais e municipais localizadas em municípios atendidos pelo Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI, do Ministério da Justiça (BRASIL, 2009)

O Programa foi ampliado para 5 mil escolas, abrangendo 1 milhão de estudantes. Corumbá foi o município do estado de Mato Grosso do Sul com maior número de escolas atendidas. Das 14 escolas urbanas, 13 foram selecionadas e receberam recursos para desenvolverem as atividades do Programa no contraturno. Os recursos foram disponibilizados na metade do mês de outubro, o que obrigou a maioria das escolas a reprogramarem os valores para o ano seguinte. Outras escolas iniciaram as atividades em 2009, mesmo por poucos dias, demonstrando, assim, já no início, um dos problemas detectados, a falta de vinculação das atividades do programa com os da escola.

O processo de elaboração e aprovação do Plano Consolidado e a posterior transferência dos valores previstos para a conta da Associação de Pais e Mestres (APM) nem sempre coincidia com o ano escolar, o que levava a interrupções das atividades.

Para Moll, (2012) um dos aspectos que estruturou a identidade do Programa foi a sua preocupação em ampliar o tempo escolar, modificando a rotina

da escola e aumentando o tempo de permanência dos alunos na instituição. Contudo, a autora adverte que esse modelo não deve resultar no que se evidencia como “mais do mesmo, ou seja, num processo de ampliação apenas dos conteúdos escolares tradicionais” (MOLL, 2012, p. 133). Trata-se não apenas da ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, mas também de garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares.

Nesse contexto, o governo federal assumiu uma forte política de incentivo do que é definido como educação integral em tempo integral nas escolas públicas brasileiras por meio do Programa Mais Educação. Pretendeu ampliar a jornada escolar sob responsabilidade da escola, tanto dentro como fora dela. Uma das formas de resolver o problema de espaço foi encontrar lugares alternativos para desenvolver as atividades, como praças, clubes e associações de bairros.

Em Corumbá, poucas escolas encontraram espaços alternativos disponíveis, e quando os encontravam, as distâncias impediam a sua utilização, tanto em espaços públicos como privados. O transporte escolar era reservado quase que exclusivamente para atender os estudantes do campo.

Os formuladores do programa reconheceram a complexidade educacional brasileira, por isso, insistiram no seu caráter indutor, de ser inspirador de novas iniciativas de educação integral em tempo integral. Quando indicaram as experiências e concepções colocadas em práticas no Brasil, lembraram que elas sempre se caracterizavam pela ideia de uma formação mais completa possível do ser humano, apesar de não haver consenso sobre isso (BRASIL, 2009)

Uma estratégia adotada pelo município de Corumbá para cumprir as metas do Programa foi ofertar oficinas. Estas se distinguiam das atividades e conteúdos programáticos das aulas, isto é, voltadas principalmente para os aspectos culturais e esportivo se afastava da rigidez das tradicionais disciplinas. Era uma tentativa de atrair os estudantes para o contraturno e possibilitar a descoberta e o desenvolvimento de novas habilidades. As oficinas compunham os macrocampos, que até 2012 eram: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura artes, promoção da saúde, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica educomunicação, inclusão digital. Esses macrocampos eram oferecidos apenas

para as escolas urbanas. As escolas do campo ou rurais tinham atividades exclusivas como a agroecologia.

O Ministério da Educação disponibilizava uma lista de escolas pré-selecionadas. A Secretaria de Educação de Corumbá como Entidade Executora (EEx) confirmava a adesão ao Programa, no ambiente virtual e por ofício, nomeava um técnico para coordenar todo o processo de adesão das escolas, tramitação dos documentos na plataforma virtual, que até 2013 era no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças (SIMEC), a partir de 2014 no PDE interativo¹⁷.

Cabia também à Secretaria de Educação disponibilizar um Professor Comunitário em cada escola, com dedicação de no mínimo vinte horas, para acompanhamento pedagógico e administrativo do Programa. Geralmente esse profissional era um dos coordenadores pedagógicos. Também era necessário criar os comitês locais, um no âmbito da escola e outro na Secretaria de Educação

A composição dos comitês locais podia incluir vários atores sociais, de acordo com a especificidade territorial. A sugestão podia incluir: diretor/diretora de escola, professor/professora comunitário, profissional responsável pela unidade executora do PDE, agentes culturais, monitores, estagiários, funcionários de escola, estudantes, profissionais que atuam em diferentes programas governamentais e não-governamentais, representantes dos pais e da comunidade onde está situada a escola.

O acesso à plataforma era feito pelo diretor da escola, que deveria, junto com a equipe escolar, elaborar o Plano de Atendimento em que devia constar os macrocampos escolhidos e suas respectivas atividades. O número máximo de alunos para participar do Programa por série já vinha definido, mas a escola tinha autonomia para diminuir conforme sua capacidade, assim,

Os Planos de Atendimento deverão ser definidos de acordo com o projeto político pedagógico das unidades escolares e desenvolvidos, por meio de atividades, dentro e fora do ambiente escolar, ampliando tempo, espaço e oportunidades educativas, na perspectiva da educação integral do estudante (BRASIL, 2013, p.22).

¹⁷ Originalmente criado para as escolas e secretarias de educação desenvolverem o Plano de Desenvolvimento da Escola, tornou-se uma ferramenta de planejamento da gestão escolar disponível para todas as escolas públicas (pdeintrativo.mec.gov.br).

As turmas eram compostas com até 30 alunos que participavam, no contraturno, das oficinas relativas às atividades dos macrocampos. As escolas deviam dispor de monitores para as turmas, cuja função devia ser desempenhada, preferencialmente, por estudantes universitários, pessoas da comunidade com habilidades correlatas às atividades dos macrocampos, que seriam desenvolvidas nas oficinas, além de estudantes da EJA e do ensino médio. Após realizar o Plano de Atendimento, a escola o enviava para os comitês da Secretaria de Educação validar e enviar ao Ministério da Educação para a avaliação e aprovação. Para facilitar na elaboração desses planos, a SECAD disponibilizou anualmente um manual de orientações para as escolas. Nele estavam contidas todas as atividades que poderiam ser desenvolvidas pelas escolas através do Programa

Os kits eram compostos por materiais pedagógicos e de apoio sugeridos para o desenvolvimento de cada uma das atividades. Para cada uma delas, havia uma sugestão de materiais que poderiam ser adquiridos com o recurso do PDDE/Educação Integral.

Os materiais expressos nas planilhas eram referenciais para o cálculo dos repasses de recursos e para prestação de contas, devendo cada unidade executora responsabilizar-se pela qualidade dos mesmos, assim, como sua compatibilidade com as atividades constantes no plano de atendimento da escola. O recurso disponibilizado era aplicado no ressarcimento de despesas com transporte e alimentação dos monitores (voluntários) responsáveis pelo desenvolvimento das atividades de aprendizagem, para contratação de pequenos serviços e aquisição de materiais de consumo e capital. As economias geradas na compra de materiais poderiam ser remanejadas, desde que obedecida às respectivas categorias econômicas de Custeio e Capital, e serem empregadas em materiais e/ou serviços voltados às atividades de educação integral.

4.1.1 Programa Mais Educação em Corumbá

O PMC alterou o cotidiano das escolas e cabe questionar como foi a compreensão, por parte das equipes escolares em relação aos seus objetivos; como

deveria materializar, através dos macrocampos as atividades na perspectiva da educação integral. Afinal, deveria haver a reorganização da escola, mesmo que forma paulatina.

Não sou contra oportunizar, mas o Mais Educação na época, acho que deveria ser mais sério, em relação a formação de quem ministrava, porque você pegar uma pessoa que não tem formação para trabalha jogos, trabalha recreação, que está dentro da competência da educação física, eu não acreditava que surtia efeito. (...) essa é a minha visão, e não é só dentro da escola de tempo integral, de todas as outras escolas das quais e fiz estágio. (Professora 2AP: depoimento [jan. 2017]).

Rapaz esse programa Mais Educação foi uma novela. No começo, como que iria trabalhar esse Mais Educação. Nós tivemos aqui professor de capoeira, tivemos o professor de música, também trabalhava dança. (...) eles estavam aí, os profissionais, mas como encaixa-los dentro da nossa rotina? (Professor 3BP: depoimento [jun. 2017]).

Os depoimentos revelam que oficinas eram vistas como algo estranho ao cotidiano escolar, desconectadas do currículo pois eram realizadas por pessoas sem formação necessária e que deveriam de alguma forma se “encaixar” nas atividades da escola. Esse ponto revela a falta de formação continuada para implementação do Programa. Os professores não sabiam os objetivos e a operacionalidade. Não ficou claro, por exemplo, que as atividades realizadas no contraturno, nas oficinas do PMC, deveriam dialogar com as unidades curriculares.

A falta de uma preparação dos docentes para implementação do Programa levou à interpretação de que as suas atividades prejudicavam o cotidiano escolar. Os dois depoimentos acima são de dois professores. Um deles chegou a afirmar que deveria se chamar “menos educação”, devido aos transtornos causados na rotina da escola, como a constante movimentação dos alunos e o barulho das atividades, principalmente daquelas desenvolvidas no pátio da escola. Eles relatam que no início havia a dificuldade de encontrar e manter os voluntários, pelo fato de terem o conhecimento mínimo das atividades desenvolvidas nas oficinas, além disso, o valor baixo da ajuda de custo e adequação do horário não os atraía.

Outro fator observado foi a disponibilidade dos espaços físicos tanto dentro como fora da unidade escolar. O aproveitamento de ambientes fora do

muro das escolas não aconteceu plenamente em Corumbá, as oficinas se concentraram nos poucos espaços das escolas.

A dificuldade na implementação do PMC deveu-se também à mudança na gestão da Secretaria de Educação. Entre os anos de 2009 e 2010 além do Secretário, novos membros passaram a compor a equipe, enquanto outros a deixaram, inclusive os dois que passaram por formações e detinham as principais informações a respeito.

A partir de 2010, o Programa Mais Educação foi inserido nas formações continuadas da Secretária Municipal de Educação¹⁸, que orientou as escolas a consultarem os cadernos pedagógicos nas orientações editadas anualmente pelo MEC. Para uma maior integração curricular com as novas atividades e as consideradas tradicionais, orientou-se não manter um coordenador pedagógico exclusivo para o programa.

O funcionamento do PME, a partir de 2012 aumentou o número de escolas, inclusive da zona rural e a quantidade de estudantes. Não houve a incorporação do PME nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, o que teoricamente aumentaria possibilidades do ser integrado a algo inexistente. Porém houve uma melhor compreensão dos objetivos do Programa e o cuidado maior nas escolas das atividades dos macrocampos. Mesmo assim, as escolas tinham dificuldades para encontrar e manter os voluntários para ministrarem as oficinas, além disso o material referente a algumas oficinas chegava depois da vigência do Plano Consolidado.

Outros programas foram instituídos junto ao Mais Educação com o objetivo de potencializar suas ações. Com o Programa Mais Cultura as escolas podiam propor atividades culturais que promovessem a interlocução entre experiências artísticas locais e seu projeto político-pedagógico.

Como tinha uma amplitude nacional, o Programa Mais Educação passou a ser objeto de estudos que procuraram entender sua concepção de educação integral, as dificuldades de sua efetivação, e os impactos nas escolas participantes.

Silva (2013) analisou o Programa através de suas publicações e as experiências municipais consideradas como modelos. Para ele, em alguns casos isolados tem alcançado êxito, melhorando o atendimento de crianças e jovens nas

¹⁸ A Secretaria de Educação envia às escolas a programação das Formações Continuadas.

escolas públicas; contudo, afirma que, de forma geral, as condições de implementação são precárias. Destaca principalmente a falta de espaços disponíveis com qualidade nas escolas e fora delas, além dos problemas de ordem urbana (SILVA, 2013, p. 256).

Para Mosna (2014), os documentos normativos e nos textos que orientou a implementação do Programa não estavam claros e em muitas passagens eram incoerentes. E o que foi colocada em prática em muitos casos se afastou do que foi proposto pelos formuladores (MOSNA, 2014 p. 178). Para a autora, também não existe a articulação entre o turno em que se desenvolveu as atividades tradicionais e o contraturno com as oficinas. E ao examinar os documentos verificou que o conceito dessa política constitui num hibridismo entre as ideias de Anísio Teixeira e do Movimento das Cidades Educadoras o que explicou, em parte, as contradições que dificultaram sua implantação.

Apesar de apontar os problemas, Mosna (2014) alertou para o fato de ser uma política recente e uma política educacional que pretendeu mudar concepções, por isso precisa de tempo para se consolidar. Mesmo assim demonstrou que ela está enraizada na sociedade e tanto beneficiários quanto responsáveis pela implementação estão satisfeitos, percebeu melhorias nos índices de aprovação, reprovação e abandono nas escolas que adotaram o programa.

O Programa Mais Educação em Corumbá cumpriu o seu objetivo principal, ao induzir esse município a implementar o seu próprio programa de educação integral, conjugando a ampliação da jornada escolar com uma nova configuração curricular. Assim continuou, inclusive, nas escolas integrantes do Programa Experimental de Educação Integral, que adaptou suas atividades à nova configuração escolar.

4.1.2 Estratégias orçamentárias

Uma das sugestões para uma melhor gestão do programa foi considerar o número de alunos inseridos. No primeiro ano, as escolas simplesmente confirmaram o total informado pelo MEC. A partir do segundo ano, começaram a

considerar a quantidade possível de estudantes, levando em consideração os espaços disponíveis, tanto interno como externo, para realizar todas as oficinas previstas.

Tabela 6: Distribuição do número de alunos no Programa Mais Educação nos quatro primeiros anos em Corumbá

Ano	Nº de Escolas	Quant. de Estudantes
2009	13	3.824
2010	13	3.061
2011	14	3.525
2012	20	5.277

Fonte: do autor a partir dos dados dos Planos Consolidados (SIMEC e PDDE Interativo)

Contudo, verificou-se que a quantidade de alunos não era problema, devido, inclusive ao expressivo absentismo dos estudantes que não eram obrigados a comparecerem as oficinas. O controle da frequência era feito apenas pela escola e não era registrado na sistema de gestão educacional do município que monitorava toda a rede ensino. Essa situação não mudou, nem mesmo após a equipe do censo escolar orientar para a inserção de todos os alunos do PME em atendimento de tempo integral.

Na tabela, verifica-se a diminuição dos estudantes inseridos no Programa, comparando os anos de 2009 e 2010. Mas ao mesmo tempo, os gestores escolares perceberam o programa como uma importante fonte de recursos, disponibilizados pela quantidade de estudantes inseridos. Como não atendiam a totalidade de estudantes previstos, sobravam recursos para o ressarcimentos dos monitores (categoria custeio). De fato, a partir de 2010, os únicos recursos repassados diretamente para as escolas municipais de Corumbá eram provenientes do governo federal, por meio do PDDE Programa Dinheiro Direto¹⁹, principalmente o PDDE Educação integral, que permitia o remanejamento dos recursos desde que não se desviasse do objetivo principal. Outra estratégia era repetir as oficinas dos anos posteriores, pois receberiam os mesmos valores para compra de materiais

¹⁹ Criado em 1995 tem por finalidade prestar assistência financeira para as escolas, em caráter suplementar a fim de contribuir para a manutenção e melhoria da infraestrutura física e pedagógica. Os recursos são depositados da conta bancária da Associação de Pais e Mestras das Escolas. O programa engloba várias ações que possuem finalidades e públicos-alvo específico. As ações estão agregadas em três tipos de conta: PDDE Integral, PDDE estrutura, PDDE Qualidade, ambos se desdobram em outras ações.

que já possuíam, principalmente da categoria Capital, gerando assim sobras que poderiam ser utilizadas em outras situações. Na prestação de contas, a escola tinha apenas que respeitar as categorias: capital e custeio, nos quais os valores eram predefinidos, caso contrário ficaria inadimplente junto ao FNDE.

Quadro 2: Categorias econômicas PDDE Educação Integral

Categorias Econômicas	Categorias Econômicas Destinação
Custeio	<ul style="list-style-type: none"> • Ressarcimento de despesas de alimentação e transporte dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do PME. • Aquisição de materiais de consumo ou contratação de serviços
Capital	Aquisição de materiais permanentes

Fonte: FNDE

A falta de investimento do município também ocorreu no seu programa de educação integral, apesar da Lei Municipal nº 1639/2000 determinar que as escolas tinham o direito de receber o chamado suprimentos de fundos, um valor repassado mensalmente por aluno, que era utilizado na manutenção da unidade Escolar. A partir do ano de 2010, a Prefeitura deixou de fazer as transferências. Segundo os diretores das escolas, o órgão central argumentava que os recursos federais repassados diretamente às unidades eram “suficientes”. Assim, o governo municipal somente garantia o pagamento do fornecimento de energia elétrica, água e internet, deixando a manutenção dos prédios escolares sob a responsabilidade dos gestores escolares.

Essa situação revela a falta de entendimento do regime de colaboração previsto na Constituição Federal, a partir do artigo 23, que trata das competências comuns de Estados da união e dos municípios. Porém, o dispositivo não é preciso em relação ao termo. Por isso complementa, “a Lei complementar fixará norma para a cooperação entre união e os Estados, o distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional” (BRASIL,1988 Art. 23, Parágrafo Único). Essa Lei não foi promulgada. Mesmo assim, a Constituição tornou os municípios entes federados autônomos e como tais deveriam agir de forma articulada com o estado e a União numa estrutura horizontal de cooperação.

Nos outros dispositivos legais que analisamos no segundo capítulo desta tese, o regime de colaboração é sempre lembrado. Na LDB (Lei 9294/96) é citado

em seis artigos em que são definidas as competências da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A colaboração está prevista principalmente na organização dos sistemas de ensino, no ensino fundamental e na formação dos profissionais da área. Da mesma forma foi prevista na elaboração do Plano Nacional de Educação que também utilizou o termo regime de colaboração mais de vinte vezes. É necessária a regulamentação da forma colaborativa estabelecida entre as unidades da federação. O exemplo de Corumbá sinaliza para isso. Os recursos de um programa federal são desvirtuados devido à falta da contrapartida mínima do município.

A proposta do PME foi alargar o tempo escolar diário e as oportunidades e nesse processo também o espaço, transpondo os muros das escolas. A próxima seção tratara dessa questão.

4.1.3 Cidade Educadora

Com algumas exceções, as experiências de educação integral colocadas em prática pelo país tinham influência da Escola Parque e se materializaram claramente nos CIEPs, edificados para o recebimento dos estudantes e a realização das múltiplas atividades em tempo integral. Na contemporaneidade, surgiram mais intensamente propostas de utilização de espaços não escolares para ampliação do tempo e das atividades educativas, retirando, de certa forma, a exclusividade da escola nesse processo. Aqueles que defendem esse novo paradigma advogam que essa instituição, mesmo sendo um espaço privilegiado para uma formação completa, não deve ser considerada a única, pois é possível proporcionar muitas experiências vinculados ao projeto pedagógico fora do ambiente escolar.

Nesse contexto emergiu, na década de 1990, o conceito de cidade educadora a partir de Barcelona, local em que se realizou o Primeiro Congresso Internacional de Cidade Educadoras. No final do evento, aprovou-se uma carta com os princípios que norteariam uma cidade que educa, ao mesmo tempo criou-se a Associação Internacional.

Na verdade, o Congresso de Barcelona consolidou aquilo que a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, instituída pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) propôs em 1971, ou seja, a cidade educativa como um modelo alternativo para ampliar a função educativa para toda a sociedade. Ao instituir a comissão, a UNESCO visava superar as profundas desigualdades entre as nações que se refletiam na educação, como o expressivo contingente de analfabetos e os milhões de crianças sem acesso à escola.

Em 1972 após amplos estudos, inclusive com visitas técnicas para todas as regiões do mundo, a Comissão apresentou o relatório final e recomendou uma educação que “ultrapasse os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo do tempo”

No Brasil, foi nos anos 2000 que o movimento das cidades educadoras passou a defender a ideia de que a educação escolar não é função exclusiva da escola, mas de toda a sociedade através da ação dos seus múltiplos setores e diferentes agentes públicos ou privados.

Algumas boas experiências em curso no país têm apontado caminhos possíveis para o sucesso desse desafio, exemplo disso é o projeto Bairro-escola, cujo o conceito se baseia em dois pressupostos: 1) aprender é se conhecer e intervir em seu meio; 2) a educação deve se realizar pela gestão de parcerias entre escolas, famílias, poder público, organizações sociais, para o alcance das potencialidades educativas da comunidade (CENPEC, 2009 p. 19)

Bairro-escola é uma das várias experiências que utilizam o conceito de Cidade Educadora. O texto não considera a educação como algo exclusivo das instituições tradicionais como a escola e a família, mas ao contrário, outras devem ser corresponsáveis.

Nessa concepção, a escola teria a função de articuladora dos projetos e atividades em que todos os espaços da comunidade ou da cidade podem ser considerados educadores.

Porém é preciso considerar de que comunidade está se falando. Como alerta Cavaliere (2011), as comunidades que mais necessitam de integração estão em áreas de vulnerabilidade social, com poucos ou nenhum equipamento público, como praças, quadras de esportes, parques, centros comunitários ou privados como clubes, centros comerciais etc. Aliás, esse um dos critérios utilizados na

implementação a educação integral não só do PME mas de outras experiências. Além do alerta de Cavaliere, lembramos as diferenças encontradas na própria configuração das cidades pois em regiões pobres pode-se ter espaços não escolares que fazem parte do cotidiano do local e que podem dialogar com as escolas. Em Corumbá, verificamos próxima a uma das unidades escolares, sede de sindicato, comunidades ribeirinhas, Escolas de Samba e comunidade quilombola. Mas concordando com a autora, há locais em que não há a possibilidade de um trabalho para além dos muros da escola, como se pode ver no depoimento

Aqui no pé do morro, a escola não tem espaço na frente, não tem espaço atrás, a comunidade não tem outros locais, não tem uma praça, não tem um clube, tem descendo uma igreja, nessa igreja tem espaço onde se faz aula de reforço e tem uma quadra é pequena é quase um pátio, é quase do mesmo tamanho do nosso pátio. (Coordenadora ICC: depoimento [jan. 2017]).

A depoente atuou em uma das escolas que conseguiu, mesmo de forma esporádica, articular o trabalho da escola em outros espaços. Foi transferida para outra unidade a qual não conta com nenhum equipamento próximo que pudesse aproveitar. É um bairro desprovida de praças, com poucas ruas asfaltadas, as áreas de lazer são campos de futebol adaptados em terrenos privados.

O conceito de cidade educadora não tem apenas esse objetivo, mas supre, de certa forma, a falta de espaços internos nas escolas para as atividades visando a uma educação integral com ampliação do tempo escolar. Mas para sua efetivação é preciso o seu entendimento por parte sujeitos envolvidos com as atividades escolares. Isso ficou evidente na análise das práticas das três escolas pesquisadas. Uma delas, onde a depoente atuou primeiro, dialogou com os espaços do seu entorno. Na segunda não havia nenhuma possibilidade e a terceira escola apesar de ter espaços e instituições próximas, não articulou com elas, restringindo-se ao espaço escolar interno.

Mas perspectiva da Cidade Educadora não é apenas ocupar espaços fora da escola e sim a possibilidade de aprendizagem permanente. A cidade além das suas funções tradicionais (política, econômica, social) tem a função de formar para a cidadania.

Ao nosso ver, os princípios da Cidade Educadora ainda não foram devidamente compreendidos e assumidos, não somente pelas escolas, mas pelas instâncias políticas do município e pelas várias instituições e organizações locais.

Alguém tem que liderar ou coordenar o processo. No caderno *Gestão intersetorial no Território* (2009b), da Série Mais Educação e elaborado pelo CENPEC, tem a orientação de como propor a educação integral no território. Seria a partir da criação do comitê metropolitano que teria a função de articular as ações do governo com “outros programas de atendimento a crianças e jovens em curso em seus territórios e populações, com vistas a ampliar os objetos de conhecimento, os sujeitos ensinantes e aprendentes, tempo e os espaços educativos” (BRASIL, 2009b p. 43).

No caso específico de Corumbá, a utilização dos conceitos da Cidade Educadora ficou sob responsabilidade exclusiva da escola e não do governo local. O projeto *Escola Experimental de Educação Integral de Corumbá* que juntamente com o decreto de criação norteou o programa do município é contraditório em relação à expansão das atividades fora da escola. Em um primeiro momento afirmou que “a essência do projeto é a permanência da criança e do adolescente na escola” e na sequência propôs que “todos os espaços disponíveis serão utilizados” (CORUMBÁ, 2011b).

Portanto é preciso compreender os princípios da Cidade Educadora, mas principalmente os seus objetivos. Não é somente o PMC que os incorporou, mas outras propostas de ampliação do tempo e das atividades escolares, como veremos na experiência da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro.

O PMC não fornecia todas as pistas na sua operacionalização, separava em cada turno as atividades tradicionais das atividades diversificadas. Além disso, era preciso encontrar uma experiência que considerasse a estrutura arquitetônica preparada para o tempo parcial. É nesse contexto que a política educacional da antiga capital do país servirá de referência para Corumbá.

4.2 Ginásio Experimental Carioca

No Rio de Janeiro, precedeu os Ginásios Experimentais Carioca (GECs) o Programa Escolas do Amanhã, que em 2009, passou a se desenvolver em 151 unidades de ensino ampliação do tempo escolar com atividades diversificadas. A prioridade foi dada às escolas localizadas dentro ou próximas das favelas com

altos índices de violência no entorno. Os alunos frequentavam no contraturno oficinas do PME ou oferecidas em parcerias com outras instituições públicas ou privadas (GAWRYSZEWSKI, 2015).

A Escola do Amanhã além da preocupação com a proteção dos estudantes tencionava superar os vários os problemas da maior rede de ensino da América Latina. Entre eles a evasão e repetência escolar. Nelas eram previstas premiações para os professores caso atingissem as metas estabelecidas no IDEB e do Índice de Desenvolvimento da Educação do município do Rio de Janeiro (IDERIO). Ao que parece os resultados foram satisfatórios nas séries iniciais do ensino fundamental, o que não aconteceu nas séries finais em toda a rede.

Para atender de forma mais específica o segundo segmento do ensino fundamental com índices ainda indesejáveis, a Secretaria de Educação implementou uma nova configuração curricular. Do Programa Escolas do Amanhã, manteve a ideia de tempo integral, porém aboliu-se a ideia do contraturno. Nesse modelo todas as atividades são desenvolvidas de forma integrada em turno único.

Por isso muitas das ações do município de Corumbá na execução do seu programa foram orientações da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. O órgão de educação da cidade carioca prestou uma assistência informal ao município pantaneiro, por meio da Gerente dos GECs. A indicação do Rio de Janeiro como um possível modelo foi feita pela professora Jaqueline Moll, diretora de Currículos e Educação Integral do MEC ao então secretário municipal de educação de Corumbá, o professor Hélio de Lima²⁰.

Uma das justificativas para a aproximação dos dois municípios era o fato de o Rio de Janeiro implementar de educação integral em tempo integral nos antigos prédios das escolas que atendiam em tempo parcial, indo ao encontro da iniciativa de Corumbá. A parceria permitiu que os técnicos da secretaria de educação bem como os professores, coordenadores e diretores fossem orientados a respeito do funcionamento do Programa Ginásio Carioca, que entre os seus objetivos estava a implementação da educação integral com o oferecimento de atividade diversificadas.

²⁰ Indicação feita durante o Seminário das Escolas Interculturais de Fronteira realizado em Brasília entre dias 24 e 25 novembro de 2011.

Por sugestão da técnica da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, o programa de Corumbá recebeu o termo experimental, o qual lhe deu a possibilidade de alterar a proposta original, inclusive, as imposições do dispositivo legal. Aparentemente, o caráter experimental foi assegurado pela interpretação do artigo nº 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96), que permitia a flexibilidade curricular e variedade dos métodos

O Programa Ginásio Carioca foi criado por meio do Decreto Municipal 32672 de 18 de agosto de 2010 e abrangia toda rede municipal de ensino do 6º ao 9º ano. O Ginásio Experimental Carioca (GEC) é parte integrante do Programa e iniciado em 2011 em apenas 10 escolas da rede municipal de ensino. A intenção foi monitorar e avaliar essas unidades propondo intervenções quando necessárias e replicar o modelo para as outras escolas da rede pública municipal. Nesse sentido, entende-se o Programa como uma proposta aberta.

O Programa Ginásio Carioca constituiu duas redes paralelas, uma com escolas com atendimento em tempo parcial e os GECs em tempo integral. Nos seus 16 artigos, o Decreto detalhou em parte o funcionamento do Programa, mas não deixou evidente os objetivos para cada conjunto de escolas com funcionamento de horários diferentes.

O dispositivo legal coloca como objetivo principal melhorar a qualidade da educação ofertada para o segundo seguimento do ensino fundamental, para tanto previu “introdução de novos métodos e práticas educacionais que viabilizem a existência de uma escola voltada para a excelência acadêmica e para a formação de jovens competentes, autônomos, solidários e corresponsáveis por sua própria suficiência” (RIO DE JANEIRO, 2011, Art.2º)

No artigo 3º estavam detalhadas as ações e condicionantes que constituem o Programa:

- I – desenvolvimento de metodologia dinâmica de ensino, voltada para a faixa etária dos alunos do 6º ao 9º ano, com sistema de ensino estruturado e com materiais didáticos específicos;
- II – formação de educadores no novo modelo escolar e na nova metodologia de ensino, qualificados e atuando de maneira eficiente na prática pedagógica;
- III – utilização de plataforma de aulas digitais para tornar o ensino mais adequado a adolescentes e instrumentalizar o professor;
- IV reforço da aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas diversas áreas de estudo;

- V – disponibilização de espaço para biblioteca ou sala de leitura, com acervo atraente e voltado para a faixa etária dos alunos do 6º ao 9º ano;
- VI – disponibilização de espaço para a prática do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais;

O 6º ano não foi contemplado nos GECs por ser considerada uma série de transição, e apresentar teoricamente dificuldades para adaptação dos estudantes, que saem de um atendimento de um professor regente, para outro com vários professores, um para cada unidade curricular. Argumentou-se que o momento da faixa etária coincidiria com as transformações conturbadas da passagem da infância para pré-adolescência. A consequência são os baixos índices nas avaliações de aprendizagem.

Nos GECs, não houve a inclusão da educação infantil e do primeiro segmento, etapas atendidas pelo Programa implementado por Corumbá. Ao ser questionada, durante uma palestra, sobre a inclusão apenas do segundo segmento, a técnica da Secretária de Educação do Rio de Janeiro explicou que, ao fazer o diagnóstico, percebeu que os maiores problemas de aprendizagem se verificou entre os adolescentes, justamente das últimas séries.

Em um artigo da coletânea *Caminhos da Educação Integral no Brasil (2012)*, ela detalha que antes dos GECs, o município do Rio de Janeiro desenvolveu no ano de 2008 em 151 unidades de ensino de áreas consideradas de risco o Programa Escolas do Amanhã. Como lembrado anteriormente nessas unidades o tempo escolar foi ampliado e o contraturno foi reservado às oficinas do Programa Mais Educação, principalmente as culturais (arte, teatro, dança, música) e esportivas. Ao avaliar os resultados do Programa a equipe da Secretaria de Educação verificou a queda da evasão e melhora no IDEB de 2009 notadamente do primeiro segmento o que não se verificou com o segundo segmento do ensino fundamental (MESQUITA, in MOLL, 2012, p.454). Essa situação motivou a elaboração de um modelo de ensino destinado preferencialmente aos alunos do 6º ao 9º ano.

O GEC propôs uma nova metodologia de ensino, previu a formação dos educadores que passaram a atuar com carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, sendo 8 (oito) horas diárias, distribuídas nos 5 (cinco) dias da semana, nos limites do horário de funcionamento das referidas unidades escolares (Art.8º). A partir dessa organização concluímos que houve remanejamento de professores

das escolas, principalmente daqueles impossibilitados de atuarem em dedicação exclusiva.

Como incentivo aos profissionais de educação que atuavam nas escolas, foi previsto a gratificação mensal de quinze por cento do vencimento inicial da categoria do servidor para aqueles que em efetivo exercício, prestassem dedicação integral ao programa.

Apesar de propor múltiplas atividades em horário escolar ampliado, visando o desenvolvimento amplo dos estudantes, o Programa deu importância aos resultados das avaliações externas. Isso fica evidenciado na política de bonificação dos professores e na ênfase no atendimento do segundo segmento do ensino fundamental o qual não alcançou os índices satisfatórios

O artigo 4º do decreto previu o caráter experimental do programa, o limite do atendimento às turmas do 7º e 9º ano limitado a apenas dez escolas. Elas seriam os modelos para a implementação em outras unidades. O atendimento a partir do 7º ano justificou-se pelo fato do 6º, apesar de pertencer ao segundo segmento, se considerado o ano de transição. Na série em questão, os alunos têm professores regentes como nas primeiras séries do ensino fundamental, esses profissionais ministravam a maioria das unidades curriculares.

Em relação aos espaços internos, o documento citou apenas a disponibilização de espaço para biblioteca ou sala de leitura e espaço para a prática do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais, o que sugere que o critério para a escola participar do Programa estava condicionado a disponibilização da infraestrutura já construída, com salas de aula, mas também para quadra esportiva, biblioteca e laboratório de ciências. Tendo uma estrutura mínima, significava menos investimento.

Mas seguindo o paradigma da cidade educadora, previu o aproveitamento da infraestrutura local e integração com outros equipamentos públicos ou da sociedade civil, que possam servir de espaços adicionais de aprendizagem para os jovens. Nessa direção transferiu a gestão da Vila Olímpica Oscar Schimdt e Centro Cultural de Santa Cruz Dr. para a Secretaria Municipal de Educação, a fim de atender a duas unidades do Ginásio Carioca.

O decreto de criação determinou que as unidades do Programa passassem a funcionar das 7:30 às 17:00, totalizando 9,5 horas de permanência de estudantes e professores na escola, mas ao que parece esse horário não foi seguido. No relato

da Gerente dos GECs, as unidades funcionavam em oito horas diárias, posteriormente diminuiu para sete horas. Nesse tempo as unidades curriculares do núcleo comum e do específico são trabalhadas de forma integrada sem a separação por turno, inclusive aqueles considerados lúdicas

Instituiu-se os chamados professores polivalentes para as ciências exatas e humanidades. Um professor poderia ministrar aulas de Português, História e Geografia ou dentro das ciências exatas ministrar Matemática ou Ciências. Mas também previu os professores especialistas para trabalharem com as unidades de Educação Física, Artes e Inglês. Todas essas áreas compunham o núcleo comum, no núcleo específico não havia a menção de unidades curriculares e sim seus objetivos.

Foi possível verificar que o Programa passou a ter quatro disciplinas diferenciadas: Estudo dirigido, Protagonismo juvenil, Projeto de vida e Eletivas, elas teriam as seguintes características

Estudo Dirigido visa desenvolver a autonomia e o estudo coletivo. As turmas são organizadas em pequenos grupos, nos quais cada um possui um monitor que auxilia no processo de aprendizagem do todo. São realizadas atividades de reforço, organização, por parte dos próprios alunos no que diz respeito ao seu material, físico ou de aprendizagem.

Projeto de Vida é um momento em que os alunos vão sobre seus sonhos e objetivos de vida. O professor regente desta disciplina incentiva os discentes a terem esses objetivos voltados às carreiras acadêmicas, através de apresentações, pesquisas, associações e conhecimentos sobre como alcançar essas metas.

O Protagonismo Juvenil é uma disciplina que instiga os adolescentes como agentes ativos de suas próprias aprendizagens e de sua presença, não só na escola, como agentes ativos de suas próprias aprendizagens e de sua presença. Não só na escola, como na sociedade, percebendo-se autores das histórias de suas próprias vidas. O objetivo principal é que os alunos não se identifiquem apenas como expectadores dentro da escola, mas sim seres crítico, autônomos e protagonistas de sua caminhada no colégio.

As disciplinas Eletivas englobam áreas de conhecimento diversos, promovendo assim uma grande variedade de propostas, desde conteúdos mais lúdicos, como esportes, danças, a conteúdos mais formais, como educação financeira e círculo de leitura. Depois de pensadas e planejadas, as eletivas são apresentadas pelos professores para que os alunos elejam aquela que tenham mais aptidão (CORTES, 2015)

Quadro 3: Matriz Curricular do Ginásio Experimental Carioca

DISCIPLINA/ANO	6º	7º	8º	9º
Língua Portuguesa	6	6	6	6
Matemática	6	6	6	6
Ciências	4	4	4	4
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3

Arte (Artes Visuais, Música ou Teatro)	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3
Língua Estrangeira: inglês	2	2	2	2
Estudo Dirigido	2	2	2	2
Eletivas	2	2	2	2
Projeto de Vida	2	2	2	2
TOTAL SEMANA DE TEMPOS	35	35	35	35

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

Na matriz curricular não está registrada a Disciplina Protagonismo Juvenil, supomos que está diluída na base diversificada como compoendo com as outras com Projeto de Vida, Estudo Dirigido e Eletivas. Há ênfase nas Disciplinas de Matemática e Língua portuguesa que somadas tem mais de 30% da carga horária total, justamente as unidades curriculares que são avaliadas por meio da Prova Brasil a qual compõem, como um dos componentes, o índice de desenvolvimento da educação.

A organização da matriz curricular não separou as unidades curriculares em turnos e todos os alunos as cursam diferentemente do Programa Mais Educação que oferecia as oficinas no contraturno para apenas uma parte da escola. Diferente também da experiência de Anísio Teixeira em Salvador em que separava por turno as aulas das unidades formais das unidades complementares nos dois ambientes propostos.

A polivalência docente no segundo segmento do ensino fundamental não era comum, mas também não era inédito. Contudo, ao adota-la foi importante a formação continuada das equipes escolares dando ênfase as relações entre o conhecimento adquirido na formação específica e o das outras áreas do conhecimento.

Cada estudante também passou a contar com um professor tutor que o orientava e mediava as informações o auxiliando em suas dúvidas, inclusive o estimulando a responsabilidade social e orientando-o a atuar como voluntário em escolas próximas ou em áreas do entorno no reforço escolar ou em ações de proteção ao meio ambiente. Esse protagonismo juvenil estava previsto na parte diversificada que propunha o estudo dirigido e a escolha de oficinas optativas para complementação da aprendizagem.

Em abril de 2011, o Decreto nº 33649 consolidou a legislação sobre o Programa, nele foi acrescentado a gratificação para diretores e coordenadores escolares, substituição do horário de funcionamento pela expressão tempo

ampliado. Foi curioso notar que nos dois documentos não houve a menção da expressão educação integral e apesar de propor uma formação mais ampla dos estudantes, tinha uma preocupação acentuada no rendimento do IDEB, que era comparado em relação a toda rede municipal. A preocupação maior era com o segundo segmento do ensino fundamental, que tinha os índices mais baixos, mesmo assim no geral os GECs tinham índices maiores que a rede, pelo menos nos quatro primeiros anos de funcionamento, igualando as duas redes em 2014, como se pode verificar na tabela

Tabela 7: Comparação do IDEB das escolas de Ginásio Carioca com a rede municipal de educação do Rio de Janeiro

Ano	Ginásios Cariocas	Rede Municipal
2010	4,2	4,0
2011	5,5	4,5
2012	5,7	4,5
2013	5,7	4,6
2014	6,5	6,5

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. INEP.

As Escolas que compunham o Ginásio Carioca utilizavam os Cadernos Pedagógicos de conteúdo e exercícios e da Educopédia²¹, uma plataforma de aulas digitais.

O horário integral para professores e alunos, a utilização de novas tecnologias educacionais (inclusive em plataforma digital), o sistema de ensino polivalente e a criação de novas modalidades de ensino como: estudo dirigido, protagonismo juvenil, projeto de vida e eletivas, estão entre as mudanças no cotidiano escolar responsáveis pela expressiva evolução nos índices de desempenho.

O programa era sustentado em três eixos: excelência acadêmica; apoio ao projeto de vida do aluno; e educação para valores. Além dos eixos estruturais, consta a informação de que as escolas atendidas pelo programa contam “com uso das novas tecnologias e de materiais didáticos estruturados por apostilas de conteúdo e exercícios”, assim como com o uso da Educopédia, plataforma de aulas digitais de cada disciplina.

²¹ Foi lançada pela Secretaria Municipal do Rio de Janeiro em parceria com o Instituto Social da Oi. Contou com apoio do Grupo de informática Aplicada à Educação no Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ. Nas escolas do Ginásio Carioca o acesso era facilitado pela disponibilidade de um computador para cada aluno e acesso à internet sem fio.

Em 2012, a prefeitura do Rio de Janeiro criou o Programa Ginásio Experimental Olímpico e Paraolímpico (GECOP) seguindo os mesmos princípios e forma de organização dos GECs, o diferencial foi o foco no desenvolvimento da aptidão esportiva dos alunos

Esse aspecto acompanhou o desenvolvimento do programa, o aproveitamento dos aspectos da infraestrutura local, para servirem de espaços adicionais de aprendizagem; também definiu vocações específicas para os ginásios, como esportes ou artes, possibilitando a seleção de talentos.

Nesse ponto, a proposta o Rio de Janeiro forneceu pistas para a implementação da educação integral em tempo integral de Corumbá. Poder-se-ia questionar o fato da experiência carioca, na época, ter menos de um ano de vigência a já servir de referência para outro Programa. Na realidade a experiência de Corumbá absorveu, mesmo que de forma mínima, várias experiências não somente as relatadas nesse capítulo.

Em relação ao conhecimento dos GECs, recentes trabalhos acadêmicos apontam para a melhor esclarecimento. Cortes (2017) chega à seguinte conclusão a seu respeito

Uma vez pesquisado o modelo a partir de suas diretrizes, cotidiano, atores, ordenamentos e registros, percebemos que o Ginásio se configura em uma possibilidade que ainda precisa ser aprofundada, mas é um caminho. Um caminho que precisa se consolidar para que tenha tempo de amadurecer e de se compor como uma política e não apenas uma experiência. Mas para isso, destacamos a necessidade do mesmo ser acompanhado, avaliado, que haja apropriação, de sua proposta, formação e materialização no chão da escola e principalmente, que haja tempo para que se concretize e possa oferecer dados que possibilitem a avaliação de seus impactos (CORTEZ, 2017 p.140)

É interessante observar que Cortes o considera ainda em construção, apesar da sua análise abranger também o momento que essa política deixou de ser experimental, ao completar os três anos, tempo máximo, segunda a interpretação da LDB (Lei 9294/96) para a escola ou o Programa funcionar nessas condições. Concordamos com a autora a respeito da necessidade de acompanhamento e avaliação, como qualquer política educacional.

Os GECs foram inspirados na proposta de educação integral do estado de Pernambuco, que colaborou com a equipe da cidade carioca por meio de formações e através de palestras e treinamentos e no auxílio na elaboração do

Projeto Político Pedagógico. Tanto a experiência pernambucana como a carioca fizeram parceria com o ICE Instituto de Corresponsabilidade pela educação, no caso do Rio de Janeiro participou também o Instituto Trevo de Tecnologia Social. Essas instituições de iniciativa privada têm atuado fortemente na assessoria de programas governamentais. No Rio de Janeiro optou-se pela parceria público-privado na tentativa de melhoria da qualidade das escolas municipais o que aconteceu também em Corumbá, de forma quase não intencional e menos intensa.

4.3 Parceria Público-Privada e a influência da Escola da Ponte

Para entender como a proposta da Escola da Ponte chegou a Corumbá, é preciso descrever a parceria que o município fez com uma organização não governamental que instalou uma unidade escolar em pleno pantanal sul-matogrossense. Nela, os estudantes permaneciam nos dois turnos diários desenvolvendo as atividades do currículo posto e oficinas educativas.

Assim, uma das primeiras experiências de educação integral na rede municipal de ensino de Corumbá ocorreu na Escola Jatobazinho²², mantida pelo instituto Acaia²³, que adquiriu uma extensa área na região rural, na planície alagável do Pantanal.

A Escola Jatobazinho, situa-se a 90 quilômetros ao norte da cidade de Corumbá, às margens do rio Paraguai. O acesso é possível apenas de barco ou avião de pequeno porte.

O objetivo do Instituto Acaia era implantar uma Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN), criando uma área de preservação ambiental aliando o

²² Denominamos escola Jatobazinho, mas oficialmente ela era uma “extensão” da Escola Municipal Rural Polo Porto Esperança com sede localizada a 75 km da cidade, a qual, até 2015, possuía outras extensões espalhadas pela região das águas do pantanal: Extensão Boa Esperança - Colônia do Cedro (Corixão) - Paiaguás 80 km; Extensão Duque de Caxias- Destacamento Militar (Porto Índio) 290 km; Extensão Sebastião Rolon - Colônia do Bracinho-Paiaguás 180 km; Extensão Santa Aurélio - Colônia São Domingos- Fazenda Santa Maria - Paiaguás 90 km; Extensão São João - Colônia São Domingos-Fazenda Santa Irene-Paiaguás -88 km; Extensão Paraguai Mirim - Ilha Verde-Próximo a Serra do Amolar-Paiaguás – 131 km; Extensão Nossa Senhora do Carmo- Colônia do Bracinho-Sítio Nossa Senhora do Carmo-Paiaguás – 175 km; Extensão São Lourenço - Barra de São Lourenço – Divisa MT/MS - 224 km

²³ Criado em 2001 é dividido em Ateliê Acaia, Ateliê Escola Acaia que atuam na cidade de São Paulo e Acaia Pantanal, que administra a escola em questão.

desenvolvimento socioambiental da comunidade do entorno. Após o levantamento socioeconômico, detectou-se que o acesso a saúde e a educação eram as maiores demandas.

Nesse contexto, é criada a Acaia Pantanal em 2007, com o objetivo de implementar ações para o desenvolvimento humano e social e contribuir para a conservação de parte do Bioma Pantanal.

A escola foi instalada em uma antiga pousada às margens do Rio Paraguai. O projeto piloto foi denominado de Escola Itinerante, que consistia em núcleos de estudo nas casas dos ribeirinhos, onde eram realizadas classes para alfabetização de adolescentes e adultos. Ao que parece este projeto serviu para o Instituto aproximar-se da comunidade local.

A escola iniciou suas atividades formais no ano de 2009 com 39 alunos; com o apoio da empresa Óleo Gás Participações (OGX), do grupo do empresário Eike Batista, o qual mantém empresas na região na área de mineração e metalurgia. Foram realizadas reformas e adequação das instalações da antiga pousada. A primeira etapa das obras de infraestrutura, teve início em novembro de 2008, objetivando condições de segurança e funcionalidade às instalações para o início do ano letivo, em março de 2009. Contenção de encostas fluviais, sistema de tratamento de água e esgoto, serviços de terraplenagem, reformas do depósito, dormitório para os alunos, salas de aula e administração, foram concluídos em maio de 2009.

Em dezembro do mesmo ano, iniciaram-se novas obras para a criação de mais duas salas de aula, ampliação de refeitório e cozinha e construção de abrigo para barcos, além da reforma da oficina e do depósito de material náutico e esportivo.

De 2011 a 2013, as obras realizadas sem interrupção garantiram à escola novos espaços como: 6 novas salas de aulas, três novos alojamentos para alunos, alunas e funcionários operacionais, nova garagem de barcos, cozinha e lavanderia.

Atualmente a escola conta com cinco salas de aulas e uma sala multimídia, sede administrativa, dormitórios para alunos e alunas, funcionários e funcionárias operacionais e dormitório de professores, cozinha e refeitório, lavanderia, garagem para barcos e trator oficina e casa de gerador, sistema de tratamento de água, além de áreas de esporte e recreação como piscina, campo de futebol, e trilha para caminhada.

Chama a atenção um alto investimento em uma única unidade. Entendemos essa iniciativa como uma contrapartida social perante a ocupação de uma grande área do bioma, das 63 mil hectares, 53 mil são dedicados à conservação. Ademais passa a ideia de propaganda de uma escola modelo no meio de pantanal feito pela iniciativa privada. Demonstra a incapacidade do poder público oferecer escola com estrutura adequada naquela região. Mas não só as instalações deveriam ser diferentes, o currículo teria que ser outro.

Por isso, o apoio de outras iniciativas como Participações Morro Vermelho²⁴, no financiamento do projeto pedagógico. A assessoria pedagógica desenvolvida inicialmente pelo Instituto Singularidades²⁵ passou, a partir de setembro de 2009, a contar com o Programa *Educa+Ação* da Fundação Bradesco. A Escola concentrou seu atendimento no primeiro segmento do ensino fundamental, da 1ª série a 5ª série além de classes de aceleração do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Devido às distâncias das residências dos alunos, a unidade funcionava em regime de internato, no qual os estudantes ficavam dois meses ininterruptos na escola. A partir de 2013, com o apoio de barcos da Prefeitura de Corumbá, passou a transportar seus alunos também aos finais de semana para casa.

A escola foi fruto da parceria público-privada entre o instituto Acaia Pantanal e a Prefeitura de Corumbá. A última realizava o transporte dos estudantes por meio dos seus barcos, cedia uma cota de combustível para o transporte dos professores e para o funcionamento dos geradores elétricos, fornecia parte da alimentação escolar conforme o número de alunos além de pagar o salário dos professores com carga horária duplicada no total de 40 horas e mais o adicional por difícil acesso, correspondente a 20% do salário previsto para os docentes que trabalham na zona rural²⁶.

A escola funcionava em regime integral, com o período da manhã dedicado às atividades curriculares convencionais e o período da tarde às oficinas de projetos socioeducativos. As aulas têm início em fevereiro. Os alunos residem

24 Ligada ao Grupo Camargo Corrêa.

25 Entidade privada ligada a família Abílio de Diniz. Atua na oferta de cursos de Graduação/Licenciatura; Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu, Extensão Universitária e Cursos *Online*, todos voltados para área da educação. Também oferece cursos de formação continuada para redes de ensino públicas e privadas que atendam à Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

26 O correto seria Escolas do Campo. Contudo, utilizamos a designação utilizada pela prefeitura de Corumbá.

na escola de segunda a sábado e retornam à escola na segunda-feira. Os bimestres letivos duram de 45 a 60 dias, seguindo-se recesso de duas semanas, período em que acontece a capacitação e folga dos educadores. Ao longo do ano, ocorrem cinco capacitações e recessos, sendo que em julho há três semanas de férias e, no final do ano, um mês e meio.

Segundo o relatório de 2011, a escola desenvolvia no período da manhã as unidades de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte e Ciências. No período vespertino desenvolvia-se a oficina cultural, oficina de matemática, oficina de português, orientação educacional, jogos e recreação, educação ambiental. As últimas eram consideradas atividades extracurriculares, mas eram conduzidas pelos professores e não por monitores como no Programa Mais Educação.

Ao final do ano, em parte pelo movimento das famílias ribeirinhas em direção à zona urbana, 9 alunos foram transferidos para outras escolas. E 10 alunos formaram-se no 5º ano; destes, 4 ingressaram na Fundação Bradesco para finalizar o ensino fundamental e futuramente prosseguirem no ensino médio. Foram abertas 19 vagas para o ano de 2012.

Em 2012, o Programa Jatobazinho contou, para a execução de suas atividades socioeducativas, com o trabalho de 1 coordenadora, 5 educadores, 2 monitores e 7 funcionários operacionais, 43 alunos com idades entre 7 e 17 anos. Ao longo do ano, o programa perdeu alguns alunos e ganhou outros, em função de mudança das famílias para outras localidades. Concluíram o ano de 2012, com 36 alunos.

Devido as características da região, a presença da unidade escolar passou a ser fundamental, apesar do número limitado, para o acesso à educação formal das crianças da localidade que tinham que se deslocar por longas distâncias para terem acesso a escolarização.

Oficialmente, a unidade era uma extensão da escola rural Porto Esperança, mas na prática era outra escola com funcionamento e estrutura complementemente diferente das outras. Apesar da Prefeitura de Corumbá pagar os salários dos professores, o Instituto Acaia é quem os escolhia, inclusive ofertava as formações aos docentes no local ou na sua sede em São Paulo. A autonomia plena não estava prevista no convênio, mas era praticada. Isso conferiu a possibilidade de percorrer outro caminho pedagógico, sem passar pela aprovação da Secretaria de

Educação e do Conselho Municipal de Educação. A justificativa não declarada era o alto investimento na área em que o setor público deixava a desejar. A imagem a seguir contrasta-se com as outras unidades escolares da região pantaneira, algumas em precárias condições.

Figura 1: Escola Jatobazinho 2016



Fonte: Instituto Acaia

Essa unidade de ensino não participava das formações promovidas pela secretaria de educação de Corumbá, ao invés disso utilizava as assessorias externas. Uma delas consistiu em uma capacitação especializada em metodologia de projetos. Essas capacitações foram estendidas a outras extensões escolares localizadas na planície alagável do Pantanal, inclusive para uma próxima ao município de Miranda.

Mesmo contando com assessoria pedagógica da Fundação Bradesco, a Acaia Pantanal contratou em 2012 o professor José Francisco Pacheco, um dos idealizadores da Escola da Ponte em Portugal, instituição que se notabilizou pelo projeto educativo inovador, ao propor a maior autonomia dos estudantes. Foram convidadas a participar da 1ª etapa da capacitação as professoras da Escola do Paraguai-Mirim, escola municipal de Ensino Fundamental, que também atua junto à população ribeirinha na região do Pantanal.

Quadro 4: Unidades Curriculares e Oficinas Socioeducativas da Escola Jatobazinho

Componente do Ensino Curricular	Temas de trabalho nas oficinas socioeducativas
Língua Portuguesa	Oficina Agrícola
Matemática	Oficina de Artesanato
História	Oficina Culinária
Geografia	Oficina de Jogos Lógicos
Ciências	Formação Cidadã

Educação física	Iniciação Esportiva
Inglês	Comunicação e Mídias
Reforço e aceleração	Jogos e Recreação

Fonte: Instituto Acaia, 2016

A referência à escola portuguesa está nas mudanças do currículo propostas por ela, na prática dos professores e na organização da escola, além da ênfase no envolvimento da comunidade, dos pais, dos funcionários e os alunos. Todas as decisões passaram a ser discutidas de forma coletiva.

Segundo o próprio Pacheco (2008), a Escola da Ponte enfrentava um conjunto de problemas comuns em outras como a indisciplina e agressão generalizadas. Por isso em 1976, após o diagnóstico da realidade local e de estudos e reflexões, surgiu o Projeto Fazer a Ponte que norteou as transformações e o funcionamento da escola que passou a não ter mais salas de aula, divisão por série e/ou idade. Os professores passaram a ter função de auxiliar os estudantes como tutores (PACHECO, 2008 p. 12)

No início, a Escola da Ponte atendia apenas o primeiro segmento o que correspondia do 1º ao 5º, posteriormente estendeu-se também aos anos finais do ensino fundamental. Três núcleos compunham o funcionamento: iniciação, consolidação e aprofundamento. No primeiro, a ênfase era na aquisição de competências básicas levando as crianças a agir de forma autônoma e com liberdade. Como próprio nome diz, o segundo núcleo tinha o objetivo de consolidar as competências adquiridas no núcleo anterior, no núcleo de aprofundamento são desenvolvem as competências básicas adquiridas (OFFIAL & NEITZEL, 2015 p. 128).

Essa escola portuguesa dava muita importância a autonomia, que seria a base para o uso responsável da liberdade e entendia a indisciplina como consequência do autoritarismo.

Mas não era apenas ordem e disciplina o objetivo principal, o conhecimento era trabalhado com outras dimensões. No cotidiano escolar, os estudantes vivenciam a solidariedade e a democracia o que lhes possibilitaria uma formação crítica e consciente.

Todos os dias os alunos se reuniam em grupos para discutirem sobre o cotidiano da escola e o que precisava melhorar. Em seguida, apresentavam os temas a uma assembleia, quando as decisões eram tomadas

A autonomia da Escola da Ponte era garantida pelo contrato firmado com a secretaria de educação do Estado Português. O governo lusitano não interfere na gestão da escola que tem a sua própria forma de organização que difere das demais unidades escolares do país. Mas durante anos o seu funcionamento não era regulamentado, por isso o trabalho realizado não era divulgado para não responder a possíveis punições. Quando se tornou conhecida, passou a ser visitada e ser objeto de pesquisas, vejamos um pequeno trecho da tese de Santa Rosa (2008) que tencionou, entre outros objetivos, compreender sua a prática cotidiana.

Considerando que superou o paradigma das aulas, das turmas, das séries, das horas/aula da aula normal, do planejamento no formato usual dos provas. Porém, não quer dizer que antigos dispositivos apenas foram desconsiderados. A Escola da Ponte construiu um novo paradigma, baseado no seu projeto de escola: derrubou paredes, formando grandes sala, onde os (as) alunos (as) se agrupam por afinidades (...) ora trabalham para atingirem os objetivos do currículo oficial, ora em projetos de pesquisa, recorrendo tanto aos colegas quanto aos (às) docentes, quando necessitam de ajuda para aprenderem o que não conseguem sem orientação de lguém mais experiente. (SANTA ROSA, 2008, p. 63)

Como Santa Rosa, outros autores destacam os dispositivos pedagógicos “Pesquisa em casa”, “Eu já sei”, “Acho bom”, “Acho mal”, “Posso ajudar”, “Clube de leitores”, “Preciso de ajuda”. O próprio nome de cada dispositivo já indica o objetivo de cada um.

Com toda essa liberdade, de que forma acontece a educação integral? Não há características típicas das escolas tradicionais, como sala de aula, aula, professores e alunos isolados, horários fragmentados, séries e reprovação. Mas existe um programa que é cumprido. Os objetivos previstos no currículo nacional português, são expostos como os outros dispositivos. A diferença é que o aluno escolhe o momento de estudar cada um deles.

As seis dimensões que substituem as disciplinas garantem um processo formativo amplo, são elas: Língua Portuguesa, Inglesa, Francesa e Alemã), lógico-matemática (Matemática), naturalista (Estudo do Meio, Ciências da Natureza, Ciências Naturais, Físico-Química e Geografia), indentitária (Estudo do Meio, História e Geografia de Portugal e História), artística (Expressão Musical, Dramática, Plástica e Motora, Educação Física, Educação Visual e Tecnológica – E.V.T., Educação Musical, Educação Visual, Educação Tecnológica e T.I.C.), pessoal e social (Formação Pessoal, Ensino Especial e Psicologia).

O modelo da Escola da Ponte não foi replicado, mas serviu como referência de inovação na organização e funcionamento das escolas do programa de educação integral de Corumbá com graus diferentes de assimilação. Durante a implementação, elas propuseram modificações no horário, nas unidades curriculares e na forma de organização. O conhecimento sobre a escola portuguesa apontou para possíveis rompimentos da característica da escola tradicional, pautada por aulas com horários rigidamente determinados, distribuição por série ou ano, avaliações classificatórias, entre outras.

4.4 Três caminhos, Três possibilidades

Os três modelos de educação integral em tempo integral têm múltiplas influências e constituíram-se como possibilidades para uma formação mais completa do indivíduo. Neste capítulo, propusemos descreve-los, analisa-los e apontar em que medida influíram na política educacional de Corumbá na sua tentativa de alargar o tempo e as atividades escolares.

O PMC permitiu ir além das unidades curriculares tradicionais com ênfase na formação intelectual, permitindo pensar outras dimensões formativas. Mas a falta do entendimento dos seus objetivos levou a considera-lo, em algumas ocasiões, como “não escolar” desvinculado das atividades comuns da escola. Serviu como suporte financeiro, as vezes o único, até para as ações que não faziam porte de suas orientações.

O modelo dos GECs contribuiu para pensar o currículo integrado, em que as atividades são articuladas, as unidades curriculares do núcleo comum e do específico são trabalhadas de forma integrada sem a separação por turno, inclusive aqueles considerados lúdicas. Veremos que a sua base de sustentação legal foi amplamente utilizada pelo órgão responsável pela educação de Corumbá na prescrição do seu programa.

Ao conhecer, mesmo à distância espacial, uma escola funcionando de forma muito diferente do usual, levou a equipe das escolas de Corumbá a se inteirarem da Escola da Ponte. Da sua forma de organização, que eliminou as

tradicionais divisões por série, sem aula ou horário determinado para isso. Dela tiraram o exemplo de como “olhar para dentro”, para detectar, os seus problemas e definir o melhor caminho e isso tudo durante implementação do programa de horário integral.

No próximo capítulo veremos como esses modelos foram compreendidos e absorvidos na implementação da educação integral de Corumbá em três das suas unidades.

5 Implementação do Programa Experimental de Educação Integral

Abordaremos a proposta das escolas de tempo integral em Corumbá, isto é como o programa específico do município passou a funcionar com as práticas do Programa Mais Educação e as sugestões da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro e do professor José Pacheco.

A elaboração da proposta de Corumbá iniciou-se no final do primeiro semestre de 2011, a razão foi a previsão de entrega, no mês de setembro, da ampliação e reforma de uma escola que fora preparada para funcionar em tempo integral, já no ano de 2012. Coincidência ou não, era o último ano de mandato da segunda gestão do prefeito Rüter Cunha de Oliveira, na época filiado ao Partido dos Trabalhadores. Ele propôs que essa escola funcionasse em tempo integral. Nela, os alunos permaneceriam nos dois turnos diários de forma ininterrupta e, para tanto, com possibilidade de três refeições.

Não houve audiências públicas, o que possibilitaria ouvir opiniões da comunidade ou das instituições interessadas. Chama a atenção que nem mesmo a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que tem na cidade um curso de pós-graduação *stricto sensu* em educação, foi consultada. Somente mais tarde e com a iniciativa da Universidade, ofereceu-se um curso de Aperfeiçoamento em Docência na Escola Integral, do qual originou-se o livro *Trajetória Formativas em Educação Integral no Estado do Mato Grosso do Sul (2016)*²⁷.

A implementação da proposta de educação integral no município ocorreu no intervalo de 3 meses, a saber, entre novembro de 2011 e fevereiro de 2012. Esse curto prazo impossibilitou uma discussão mais ampla ou estudos mais detalhados de outros modelos colocados em prática no território nacional, alguns com anos de funcionamento.

A pressa levou a situações de incomodo, principalmente com alguns professores, que foram unilateralmente transferidos devido a sua situação funcional, que os impedia de trabalhar em apenas uma escola no período diurno,

²⁷ Nele há dois artigos escritos por professores e coordenadores de duas escolas que compõem o programa de educação integral de Corumbá.

condição imposta a todos os docentes para atuar nas escolas do programa, pois entendia-se esse fator como primordial para o tipo de educação pretendida.

Da finalização da proposta ao início das aulas passaram-se outros três meses. Poder-se-ia questionar se não foi pouco tempo para uma mudança de grandes proporções no funcionamento de uma escola. Por outro lado, se justificou o imediatismo com o fato do processo ter um caráter experimental, com a possibilidade de adequações ou alterações durante a prática. Na visita da técnica do Rio de Janeiro, chegou-se a usar o provérbio: “É no balanço da carroça que as melancias se ajeitam”.

A equipe da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá esforçou-se na elaboração de um texto que pudesse nortear a educação integral em tempo integral nas escolas da rede, algo que já vinha sendo objeto de implementação em anos anteriores, mas de forma menos evidenciada, como veremos a seguir. Antes vamos apresentar o município onde estão as escolas pesquisadas.

5.1 O Município Sede da Pesquisa

Corumbá situa-se na região Oeste do estado de Mato Grosso do Sul e tem cerca de 110.000 habitantes. É o maior município em extensão territorial de Mato Grosso do Sul, dentre os 79 municípios do estado, Tem área de 65.165,18km dentro da planície do pantanal, representa 18,19% da área total do estado. Faz fronteira com a Bolívia. Sua fundação em 1778, visou assegurar a posse das terras na fronteira do império português com o espanhol. Transformou-se no final do século XIX no principal entreposto comercial da região até a década de 1930. Nesse período, recebeu muitos imigrantes da América do Sul, principalmente, paraguaios e bolivianos, e também europeus notadamente italianos, portugueses, espanhóis e franceses, posteriormente, os asiáticos sírio-libaneses e palestinos. Atualmente, além do comércio varejista, sua economia é voltada basicamente para extração de minério de ferro, manganês e calcário; pecuária de gado de corte; turismo pesqueiro, cultural e contemplativo.

A extração do minério de ferro e manganês visa o mercado externo, escoados principalmente pela Bacia do Prata através dos rios, Paraguai Paraná e Uruguai que alcançam os portos dos países do Mercosul. O calcário é extraído para a produção de cimento Portland.

A pecuária de corte é praticada em grandes propriedades e visa a cria, recria e engorda de gado. As fazendas empregam pouca mão-de-obra com baixa remuneração. Por ser um tipo de criação extensiva o nível de tecnologia utilizada não é significativo.

Na área urbana o mercado de trabalho concentra-se nas atividades terciárias: comércio e prestação de serviços. É o setor que mais emprega, com mais de 80% das ocupações. O comércio fronteiriço proporciona um intenso trânsito de pessoas e mercadorias entre Corumbá e as cidades bolivianas de Puerto Quijarro e Puerto Suarez e seus respectivos distritos.

A agricultura é desenvolvida em menor escala e quase exclusivamente nos assentamentos. Apesar de estar no Pantanal, os assentamentos enfrentam a falta de água ou a irregularidade no abastecimento, provocados pelos pequenos índices pluviométricos, fatores que prejudicam principalmente as culturas anuais. Este é um dos principais fatores limitantes da produtividade agrícola nos assentamentos que somam uma área total de 28.885 hectares, a terra está distribuída entre 1.165 lotes, sendo um lote por família.

Por ser um território fronteiriço e ter vivido por um período sobre a influência dos países do Prata, Corumbá herdou grande parte do seu costume e hábitos desses países sul-americanos. Até 1914, antes da utilização do transporte ferroviário, para se chegar a qualquer parte do Brasil, inclusive à capital, Rio de Janeiro o corumbaense não tinha outra opção a não ser utilizar o transporte fluvial e marítimo passando antes pelas capitais platinas, quer fosse Assunção, Buenos Aires ou Montevideú.

O município tem 59 unidades de ensino, sendo 11 estaduais, 16 particulares e 31 municipais que atendem aproximadamente 36 mil alunos. Especificamente, a rede municipal de ensino de Corumbá tem 17 escolas urbanas, 6 rurais e 9 centros de educação infantil. A rede municipal atende a aproximadamente 16 mil alunos, da educação infantil e do ensino fundamental, do total de estudantes, pelo menos oito por cento são de origem boliviana. Vale ressaltar que no Mato Grosso do Sul o Estado atende até o momento, além do

ensino médio, também os dois seguimentos do ensino fundamental. Mas a uma sinalização de deixar de oferecer o primeiro segmento deixando-o de forma exclusiva para o município.

Figura 2: Vista a aérea da cidade de Corumbá



Fonte: <http://www.corumba.ms.gov.br>

Uma particularidade da rede municipal de ensino são as escolas rurais. Devido a extensão territorial e a diversidade do ambiente pantaneiro, elas são divididas em dois tipos, umas são conhecidas simplesmente como rurais e se localizam na área não alagável. As outras que estão nas áreas de inundação, são denominadas de escolas das águas. Essas últimas, a partir de 2014, passaram a ter 36 extensões, atendendo inclusive na perspectiva da educação integral em tempo integral. Essa configuração vem se alterando, inclusive transformando algumas extensões e escolas.

O perímetro urbano do município se expande no sentido contrário ao rio. A região portuária e proximidades, por ser mais antiga, tem taxa de crescimento menor, entre os motivos está a construção de conjuntos populares mais afastados. No caso de Corumbá, vários deles foram empreendidos nos Governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. O fluxo populacional urbano foi determinante na implementação das escolas que participariam do programa de educação integral de Corumbá.

5.2 A Implementação: primeiros passos

Ao pesquisar nos documentos da Secretaria Municipal de Educação, encontramos um projeto denominado Projeto Cultura Viva na Educação Presente, com vigência de 2006 a 2008. O programa teve início em 2006, as atividades eram realizadas no contraturno em duas escolas urbanas, sendo uma delas um Centro de Educação Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC). A partir de 2007, o texto original acrescentou como um dos objetivos o foco na melhoria do índice de desempenho da aprendizagem dos alunos visando a melhora do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e do aproveitamento do tempo escolar, “oportunizando momentos de arte, leitura, música, dança, esporte e reforço escolar” (Corumbá, 2006). Como justificativa, afirmou a necessidade de cumprimento do preceito legal que estabelece que as escolas, gradativamente, devam oferecer um atendimento integral para os alunos. Na continuidade do texto, também aparece uma das metas do Plano Compromisso Todos pela Educação, contido no Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. No mês de julho do mesmo ano, município de Corumbá assinou o termo de compromisso, aderindo ao Plano. Assim, ao propor esse projeto, visou cumprir um dos compromissos firmados, principalmente o 8º: “garantir o acesso e permanência do educando sob responsabilidade da escolas para além da jornada regular” (Corumbá, 2007). Ao elaborar Plano de Ações Articuladas (PAR), esse item devia constar na dimensão Gestão Escolar.

O Projeto priorizou os alunos com baixo rendimento, com dificuldade de aprendizagem, repetentes e com distorção idade-série. No documento não há nenhuma referência ao termo educação integral, mais deixa evidente que deveria oportunizar espaços para reflexão, reforço escolar, arte, cultura, esporte e orientações envolvendo várias temáticas, o que pressupõe que apesar do nome, o objetivo não era apenas ampliar o tempo escolar. Como colocado nos objetivos específicos,

- Aprimorar o processo ensino e aprendizagem;
- Melhorar o índice de desenvolvimento de aprendizagem da escola;
- Minimizar a evasão, reprovação e distorções de idade-série da escola.

- Sensibilizar os alunos quanto aos direitos de cidadão por meio de atividades culturais.
- Despertar o gosto pela arte e pela dança. (Corumbá, 2006)

Para a implementação previu-se uma direção, um coordenador pedagógico, indicado dentre os coordenadores da escola e uma equipe docente multidisciplinar, com prioridade para os professores de arte, de educação física e pedagogos.

Funcionou de segunda a sexta-feira. Foram atendidos duzentos e quarenta alunos em média por escola, das 2^a a 6^a séries do ensino fundamental, divididos em quatro turmas de no mínimo vinte e o máximo de trinta alunos, totalizando cento e vinte por turno.

As atividades eram realizadas no contraturno das aulas, com quatro aulas diárias, sendo que a duração de cada aula era de cinquenta minutos, envolvendo reforço escolar, artes, jogos, dança e biblioteca, com um intervalo de dez minutos para lanche. O horário de funcionamento do período matutino era das sete horas às dez horas e trinta minutos para alunos que frequentam a escola no período vespertino e das treze horas às dezesseis horas e trinta minutos no vespertino, para alunos que frequentam a escola no período matutino.

Aos professores eram reservados quarenta e cinco minutos, após a saída dos alunos para o preparo de atividades, elaboração de relatórios e atividades referentes ao programa.

O Projeto desenvolveu ações educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer. O seu funcionamento foi previsto até o ano de 2008 e nesse mesmo ano ampliou-se para uma unidade da Igreja Católica denominado Centro de Apoio Infante Juvenil (CAIJ) que tinha como a finalidade atender crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social.

O projeto em questão demonstra que o município, por meio de seu órgão educacional, procurou, antes do Programa Mais Educação, expandir o tempo escolar na perspectiva da educação integral.

A iniciativa não abrangeu todos os alunos e como veremos, a nova intenção da Prefeitura de Corumbá foi tornar toda a escola em tempo integral. Por isso, tentou-se conhecer uma experiência já em funcionamento. A referência foi a que se efetivou em Campo Grande, até então a única experiência de escola pública em

horário integral funcionando no Estado, seguindo a concepção de ampliação do tempo escolar com outras atividades formativas.

Tratava-se de projeto de implementação de duas escolas piloto de tempo integral que atendiam a pré-escola e os anos iniciais do ensino fundamental em regiões periféricas da cidade. A construção das duas unidades iniciou em 2008, com aproximadamente cinco mil metros de área construída especialmente preparada para a ampliação do tempo de permanência dos alunos e para as diversas atividades previstas. Além das salas de aula contava com outros espaços para a realização das atividades como dança, judô, teatro, música e espaços específicos como laboratório de artes, laboratório de ciências, laboratório de informática, biblioteca, brinquedoteca, cozinha e área para a realização de 4 (quatro) refeições diárias (café da manhã, lanche da manhã, almoço e lanche da tarde) e ginásio coberto. Também contava com as salas específicas para cada setor, como coordenação direção e secretaria.

No ano de 2011, o secretário de educação de Corumbá juntamente com três técnicos se deslocaram até a capital e conheceram o projeto, visitando inclusive uma das unidades. Na ocasião foram disponibilizados para a equipe corumbaense cópias do diário oficial e do projeto denominado, *Proposta da Escolas em Tempo Integral: Diretrizes de Implantação e Implementação na Rede Municipal de Campo Grande – MS* e o livro *Educação Integral: uma experiência da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande (2011)*. Ambos descrevem detalhadamente os princípios político-técnico-pedagógicos das escolas de educação integral, bem como as características organizacionais e funcionais. O eixos norteadores eram,

- Qualidade de ensino-aprendizagem mediada pelas tecnologias;
- Metodologia de ensino por meio da problematização (desafios);
- Ambientes de aprendizagem e currículo integrado;
- Educação Ambiental como princípio de qualidade de vida e cidadania;
- Apropriação do conhecimento historicamente produzido por meio do estudo e da pesquisa;
- Valorização da arte esporte/movimento e da cultura;
- Gestão democrática como princípio de construção do Projeto Político Pedagógico da escola (SEMED, 2009, p. 5).

Os Ambientes de Aprendizagem consistiam em blocos de unidades curriculares em que se trabalhava os conteúdos específicos de cada uma, e compunham, assim, a base comum do currículo, distribuídas da seguinte forma:

AA1 – Língua Portuguesa, História, Geografia; AA2 – Matemática, Ciências, Língua Portuguesa; AA3 – Língua Portuguesa, Ciências, Matemática; AA4 – Língua Portuguesa, Geografia, Matemática; AA5 – Matemática, Língua Portuguesa, História. Além dessas disciplinas a proposta curricular apresenta os Ambientes de Aprendizagem Integradores- AAI (AAI1-Artes e AAI2 - Educação Física) (Ibid., p.20)

A parte diversificada também foi distribuída da mesma forma, denominadas de atividades curriculares complementares (ACC) e foram divididas em:

(ACC1) Projetos; (ACC2) Língua Estrangeira; (ACC3) Atividades Esportivas (ginástica olímpica, dança, judô, xadrez, tênis de mesa, entre outras); (ACC4) Atividades Artísticas e Culturais (música, teatro, cultura popular entre outras), e atividades de Tempo Livre (TL) (Ibid., p.20).

Essa organização curricular, que se afastou da tradicional divisão por disciplinas, pretendia contribuir para a formação integral do educando, não só no aspecto intelectual mas social e cultural. O interessante é que em Corumbá tentou-se implementar os ambientes de aprendizagem, mas não houve nenhuma referência ao projeto da capital. Na época, a experiência teve uma recepção positiva, pelo menos por parte da imprensa, como aponta o fragmento.

A prefeitura municipal da capital mantém duas escolas com educação em tempo integral. As escolas municipais Ana Lúcia de Oliveira Batista, no Bairro Paulo Coelho Machado, e Iracema Maria Vicente, no Rita Veira são exemplos de como é possível criar outras maneiras de educar. (...) Em vez de passar o dia inteiro em sala de aula, atividades extraclasse são desenvolvidas (ANDRADE, 2011).

O texto acima é um fragmento do artigo que foi publicado no jornal de maior circulação do Estado e destacou que não se tratava simplesmente de aumentar o tempo de permanência do estudantes na escola, mas proporcionar atividades “lúdicas e extraclasse na direção de uma formação mais completa”.

O corpo docente foi selecionado mediante edital específico para atuar naquelas escolas. A seleção restringiu-se ao corpo efetivo da rede municipal detentores de 40 horas.

Porém o modelo implementado pelo município de Campo Grande, que nas reflexões de Cavaliere (2009) se enquadrariam em “escola de tempo integral” em termos organizacionais, principalmente em relação ao espaço escolar e ao público atendido, se afastava da proposta de Corumbá. Primeiro, o custo, que o tornava inviável, segundo, a faixa etária dos alunos atendidos, restrito a pré-escola e aos anos iniciais do ensino fundamental. O projeto corumbaense pretendia aproveitar a estrutura existente, não construir novas escolas e abranger todas as séries do ensino fundamental. A ampliação do tempo escolar numa perspectiva de educação integral seria feita com pouco ou nenhum recurso, inclusive para uma possível assessoria externa²⁸, como aconteceu em Campo Grande.

5.3 Sobre a Educação Integral em Corumbá: proposta de implementação

O Programa Experimental de Educação Integral foi criado em Corumbá por meio do Decreto nº 1.001, de 15 de novembro de 2011²⁹ e adotado inicialmente em três escolas urbanas e parcialmente em uma escola rural. No mesmo ato, legal estava a previsão do Programa ser gradativamente implantado em outras unidades escolares (CORUMBÁ, 2011, Parágrafo Único). Nas considerações, indica os documentos legais que pautam a elaboração, sendo eles principalmente a LDB nº 9394/96 (artigos 2º e 81º) e o PNE. Também é considerada a possibilidade de “oferta de educação de qualidade, inclusive para resgate de uma dívida social por todos reconhecida, é um dos deveres mais relevantes do município para o futuro das gerações”. A referência de qualidade nesse dispositivo é entendido como o resultado nas avaliações externas, são lembrados os resultados do IDEB de 2007 e 2009 e do Sistema de Avaliação do Ensino fundamental – SAEF 2009/2010³⁰.

²⁸ O projeto de Campo Grande contou com a assessoria remunerada do Professor Pedro Demo.

²⁹ Houve duas versões do Decreto, uma com data do dia 15 de novembro e a segunda com alterações propostas pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro que aconteceu após o dia 25 de novembro.

³⁰ Tratava-se de uma avaliação do rendimento dos estudantes do ensino fundamental de todas as unidades curriculares, utilizava a metodologia da Teoria de Resposta a item (TRI). Todo o processo era conduzido pela Fundação de Apoio Pesquisa, ao Ensino e a Cultura (FAPEMS). Era para ser periódico, mas devido ao custo, a Prefeitura permitiu apenas a aplicação nos anos de 2008 e 2009.

	Ideb observado						Metas projetadas					
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Anos iniciais	3,4	3,7	3,9	4,0	4,8	4,8	3,5	3,1	3,5	4,2	4,5	4,8
Anos finais	3,0	3,3	3,5	3,6	4,4	4,2	2,8	3,0	3,3	4,1	4,4	4,7

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=984373>

O município estava com IDEB abaixo dos números do Estado e do país. Como um dos objetivos do programa foi melhorar ou alcançar os índices projetados, utilizamos os seus resultados como referência na proposta de educação integral de Corumbá.

Além do Decreto, mais dois textos foram produzidos. O primeiro consistiu no projeto que explicita a organização administrativa, pedagógica e dos serviços previstos para o funcionamento do programa. O segundo texto foi o processo produzido para enviar ao Conselho municipal de Educação e consistiu basicamente da Matriz Curricular, sem introdução, esclarecimento ou detalhamento sobre o que estava sendo proposto.

Conforme explicitado pelo documento de criação, o Programa foi operacionalizado pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, principalmente na regulamentação do processo de matrícula dos alunos e de lotação dos servidores.

A proposta foi enviada ao Conselho Municipal de Educação no final de 2011. A câmara de educação infantil e ensino fundamental a analisou e aprovou por unanimidade em março de 2012, um mês após seu funcionamento. No relatório que antecedeu o parecer há, apenas um breve comentário que o programa tinha por objetivo “testar alternativas pedagógicas com currículos e metodologias transformadoras, focadas na liberdade de ações necessários a esse novo momento” (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2012). No parecer de apenas três linhas, comunica a posição favorável ao Programa. Os comentários feitos a partir da análise do conselho foram incorporados ao processo e devolvidos a secretaria de educação.

O Programa implementado pelo município de Corumbá visou, em seu dispositivo legal, proporcionar educação integral em tempo integral aumentando os espaços e as oportunidades e prevendo uma série de etapas, entre elas, formular, planejar, executar e acompanhar o conjunto de ações direcionadas para a melhoria da qualidade social da Educação oferecida aos alunos da educação infantil à 9ª série do Ensino Fundamental, tudo isso prevendo,

- I – o desenvolvimento de metodologia dinâmica de ensino, voltada para a faixa etária dos alunos da Educação Infantil à 9ª série, com sistema de ensino estruturado e com materiais didáticos necessários;
- II – a formação de educadores no novo modelo escolar e na nova metodologia de ensino, qualificados e atuando de maneira eficiente na prática pedagógica;
- III – a utilização de plataforma de aulas digitais para tornar o ensino mais adequado às crianças e aos adolescentes e instrumentalizar o professor;
- IV – o reforço à aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas diversas áreas de estudo;
- V – destinação de espaços para: a) a instalação de biblioteca ou sala de leitura, com acervo atraente, além de Laboratórios de Ciências e de informática e Línguas, voltados para a faixa etária dos alunos; b) a prática do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais (CORUMBÁ, 2011a, Art. 3º)

Todo o artigo e os cinco incisos têm a mesma redação do Decreto 3.2672 de agosto de 2010 que criou o Ginásio Carioca, apenas com alteração dos alunos atendidos, em Corumbá, definiu da educação infantil a 9ª série, no Rio de Janeiro do 6º ao 9º ano (inciso I) e no inciso V onde há detalhamento dos espaços a serem disponibilizados

De acordo com o decreto, o programa abrangeu as duas fases da educação básica sob responsabilidade do município, exceção feita a educação de jovens e adultos, que funcionava no período noturno, a qual não era oferecida nas unidades que ampliariam o tempo escolar.

Chama a atenção o fato da previsão de formação dos educadores para atender o programa. Nas entrevistas feitas, isso não se evidenciou, tanto gestores como coordenadores enfatizaram a dificuldade em trabalhar com a nova proposta curricular. A metodologia citada está descrita no projeto.

Todo metodologia de Escola Integral será baseado na pedagogia da problematização e na aplicação dos conceitos dos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender conviver e aprender a ser, baseado pela UNESCO com apoio de uma ferramenta conhecida como PDCA, além da utilização de novas tecnologias, todos os tipos de mídia, das redes sociais e as orientações curriculares, criando assim um sistema único de educação (CORUMBÁ, 2011b, s.p).

Não houve, na prática, formação seguindo a metodologia prevista; no texto inclusive não tem nem explicação do que seria a ferramenta PDCA, a qual seria utilizada na melhoria dos processos conduzidos pelas escolas de tempo integral e jornada ampliada.

O programa reformulou a matriz curricular, que passou a ser constituída por um núcleo comum em que os professores seriam polivalentes, atuando em duas grandes áreas denominadas Humanidades e Ciências Exatas. O núcleo específico ficou reservado à Educação Física, Arte, Inglês e Espanhol. Tanto os componentes do núcleo comum como do núcleo específico foram ofertados nas oito horas diárias nos turnos matutino e vespertino. Outra inovação foi a previsão do professor tutor para grupos de alunos.

Quadro 5: Matriz Curricular/2012 Escola Experimental de Educação Integral – Ensino Fundamental 1ª a 5ª séries

COMPONENTES CURRICULARES			CARGA HORÁRIA				
			1ª. Série	2ª. Série	3ª. Série	4ª. Série	5ª. Série
BASE NACIONAL COMUM	Alfabetização, Letramento em Linguagens e Matemática Ciências Naturais e Humanas e suas tecnologias	Conhecimento de Língua Portuguesa	6	6	6	6	6
		Conhecimento de Matemática	6	6	6	6	6
		Conhecimentos de História	3	3	3	3	3
		Conhecimentos de Geografia	3	3	3	3	3
		Conhecimento de Ciências	4	4	4	4	4
		Conhecimento de Educação física	3	3	3	3	3
			25				
BASE DIVERSIFICADA	Orientações para o Estudo e Pesquisa	Projetos e Pesquisa	2	2	2	2	2
		Estudo Dirigido	1	1	1	1	2
		Produção de texto e oralidade	2	2	2	2	2
	Atividades Esportivas, Artísticas e Culturais	Treinamento Esportivo / Jogos Recreativos	2	2	2	2	2
		Conhecimento de Artes	2	2	2	2	2
		Conhecimentos de Línguas Estrangeiras	2	2	2	2	2
		Projetando o Futuro	1	1	2	2	2
		Bonito por Dentro e por fora	2	2	1	1	1
			15				
CARGA HORÁRIA SEMANAL			40				
CARGA HORÁRIA ANUAL			1600 horas				

Fonte: Conselho Municipal de Educação, 2012

A matriz do primeiro segmento do ensino fundamental ficou dividida em dois blocos, vistos na primeira coluna, um com as tradicionais áreas do conhecimento e uma com a diversificada bem maior, e por isso desmembrada em três eixos formativos (segunda coluna). Pela distribuição da carga horária verificase a ênfase na formação intelectual, com as 25 horas reservas para a base comum com um eixo e oito componentes. Mesmo na base diversificada, com 15 horas disponíveis prevaleceu a formação cognitiva principalmente se refletirmos sobre os objetivos das unidades do primeiro eixo: Projeto de Pesquisa, Estudo Dirigido, Produção de Texto e Oralidade. No segundo eixo formativo, relacionado às atividades esportivas, artística e culturais, temos o componente Conhecimento de Línguas Estrangeiras que estaria melhor alocada na base comum. E no terceiro eixo estão os componentes que suscitaram mais dúvida, demonstrada principalmente pelos professores. O que significaria o componente Bonito por Dentro e por Fora? Originalmente, o nome seria Higiene e Hábitos Sociais. A técnica da Secretaria de educação do município do Rio de Janeiro sugeriu o nome alternativo, como uma espécie de eufemismo para que as crianças e pré-adolescentes identificassem com o que iria ser trabalhado e não sentissem constrangidos por terem aula de higiene, algo relacionado a socialização familiar. A recepção nas escolas também levou a questionamentos

bonito por dentro e por fora, foi uma disciplina, mas o que é ser bonito? o que era esse por dentro e por fora? como tornar uma criança bonito por dentro e por fora (risos) (Gestor 1AG: depoimento [jan. 2017]).

bonito por dentro e por fora nós não tínhamos a mínima ideia do que seria, era uma disciplina que não tinha ementa (Professor 3AP: depoimento [fev. 2017]).

Retomando a análise da matriz, constata-se que reservou-se pouco tempo para as atividades artísticas com duas aulas apenas, ao contrário das atividades físicas previstas, tanto na base comum como na diversificada em ambas apenas mudou o nome.

Na matriz do segundo segmento do ensino fundamental, alterou-se apenas os componentes do terceiro eixo da parte diversificada, denominado Formação Social e pessoal. Manteve-se a unidade Projetando o Futuro e acrescentou-se as unidades Formação Cidadã e Juventude em Ação, a última numa clara tentativa de estimular o protagonismo juvenil como na proposta do Ginásio Experimental

Carioca. Essa nova configuração também foi vista com estranhamento pela equipe escolar principalmente em relação as novas e desconhecidas unidades curriculares.

Quadro 6: Matriz Curricular/2012 Escola Experimental de Educação Integral – Ensino Fundamental 6ª a 9ª séries

COMPONENTES CURRICULARES			CARGA HORÁRIA			
			6ª. Série	7ª. Série	8ª. Série	9ª. Série
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens, Códigos, Ciências Humanas e suas tecnologias	Conhecimentos de Língua Portuguesa	6	6	6	6
		Conhecimentos de História	3	3	3	3
		Conhecimentos de Geografia	3	3	3	3
		Conhecimentos de Educação Física	3	3	3	3
	Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias	Conhecimentos de Matemática	6	6	6	6
		Conhecimentos de Ciências	4	4	4	4
			25			
BASE DIVERSIFICADA	Orientações para o Estudo e Pesquisa	Projetos e Pesquisa	2	2	2	2
		Estudo Dirigido	1	1	1	1
		Produção de texto e oralidade	2	2	2	2
	Atividades Esportivas, Artísticas e Culturais	Treinamento Esportivo / Jogos Recreativos	2	2	2	2
		Conhecimento de Artes	2	2	2	2
		Conhecimentos de Línguas Estrangeiras	2	2	2	2
	Formação Pessoal e Social	Juventude em Ação	1	1	1	1
		Projetando o Futuro	1	1	2	2
		Formação Cidadã	2	2	1	1
				15		
CARGA HORÁRIA SEMANAL			40			
CARGA HORÁRIA ANUAL			1600 horas			

Fonte: Conselho Municipal de Educação, 2012

É preciso esclarecer que as matrizes, ao chegarem as escolas foram recebidas simplesmente como quadro onde estavam apenas os nomes dos componentes curriculares, sem as informações complementares, como por exemplo as ementas, necessárias principalmente na parte diversificada. A base

comum, além de ser composta pelas áreas tradicionalmente conhecidas pelos professores poderia ser orientada pela Diretriz Curricular³¹ do município.

A escola deveria destinar espaços para: a instalação de biblioteca ou sala de leitura, com acervo atraente, além de Laboratórios de Ciências, de Informática e Línguas, voltados para a faixa etária dos alunos; a prática do esporte educacional e apoio às práticas desportivas não formais.

Na proposta do programa houve a orientação para o uso das novas mídias, que consiste em plataformas de aulas digitais, com uso de vídeos, planos de aula, jogos pedagógicos e possibilidade de reforço *online*.

Para suprir a falta de espaço das unidades escolares, sugeriu-se o aproveitamento dos aspectos da infraestrutura local, como integração com outros equipamentos públicos ou da sociedade civil, que possibilitassem servir de espaços adicionais de aprendizagem. Esse ponto tem uma clara referência ao conceito da cidade educadora.

Os professores lotados na Escola Experimental de Educação Integral passaram a cumprir carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, sendo 8 (oito) horas diárias distribuídas nos dias da semana, nos limites do horário de funcionamento das referidas unidades escolares. Para os professores que não tinham matrícula sob o regime de 40³² (quarenta) horas semanais, a jornada de trabalho prevista era complementada por intermédio de dupla regência. Na carga horária foi previsto um tempo para disseminação da experiência às demais escolas da rede.

Para a lotação dos docentes enviou-se uma tabela para as escolas em que os professores deveriam informar a sua situação, indicando a unidade que lecionavam, se era efetivo ou convocado e carga horária, no final deveriam dar o aceite em aderir ao Programa.

O reordenamento da lotação dos professores não foi tranquilo. Muitos tinham carga horária distribuída entre o município e o estado ou em escolas privadas. Eles foram unilateralmente transferidos para outras unidades de ensino, alguns com mais de 20 anos na escola. A intenção foi levar o professor à dedicação exclusiva na unidade escolar, inclusive almoçar junto com os alunos.

³¹ Trata-se de um documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação em que todos os componentes curriculares da Base Comum estão detalhados: seus objetos, a competência esperada, os conteúdos, entre outros.

³² Em Corumbá o cargo de professor são de 20 horas semanais.

O incentivo para os professores trabalharem nas escolas de educação integral foi a possibilidade de garantir 40 horas, tendo um cargo efetivo de apenas 20, além de fazer jus ao cumprimento da lei do piso nacional dos professores, principalmente a hora-atividade³³.

Como descrito no terceiro capítulo, muitas das ações do município de Corumbá na execução do seu programa foram orientações da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Os primeiros contatos foram por telefone, correio eletrônico e, posteriormente, por videoconferência. Inicialmente as primeiras indagações foram os critérios para escolher as escolas.

Uma das primeiras sugestões da técnica da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro foi não colocar os dois segmentos do ensino fundamental no mesmo prédio, e ambos deveriam ter espaços de convívio coletivo, divididos por faixa etária. Como veremos, Corumbá não seguiu essa recomendação. As outras indicações foram:

- Cozinha espaçosa, equipada (máquinas e utensílios) e com profissionais em número suficiente para elaborar 3 refeições diárias (desjejum, almoço e lanche quente da tarde).
- Refeitório, com ventilação e iluminação adequadas, mobiliário próprio, lavatórios (pias) para higiene da mãos, bebedouro e com capacidade para atender todos os alunos. O refeitório poderá atender os alunos em turnos.
- Laboratório de Ciências, com ventilação e iluminação adequadas, equipamentos e mobiliário próprios para os alunos
- Quadra de esportes coberta, com bebedouro próximo e com vestiários.
- Salas de aula, com ventilação e iluminação adequadas, equipamentos e mobiliário próprios para atender no máximo 35 alunos. As salas de aulas devem ter armário para professor guardar seus materiais de trabalho (dicionário, mapas, globo, régua, notebook, entre outros) se possível as salas deverão ter aparelhos de Datashow (projetores multimídia) fixados no teto e tv, com DVD. Se não for possível a direção da escola deverá prover carrinhos para o transporte desses equipamentos em número suficiente para o atendimento das atividades pedagógicas
- Uma saleta de pronto atendimento, com pequena maca, lavatório, armário para guarda de esparadrapo, algodão, álcool, entre outros, para que o aluno com algum desconforto físico possa repousar enquanto os pais chegam para leva-los para casa ou para o médico.
- Usar espaços livres da escola, criando recantos, com a instalação de mesas e banco fixos, para a prática de xadrez, dama e gamão e tênis de mesa. Bancos de jardim podem ser espalhados pela escola e pequenos tabladros de alvenaria podem ser construídos para que os alunos façam ensaios de dança ou, de música e de

³³ Naquele momento os professores do município de Corumbá tinham direito a 20% da carga horária para a hora-atividade. A Lei (11.738) do piso nacional preconizava 30%. Sobre essa Lei, é importante lembrar que Mato Grosso do Sul foi um dos cinco Estados que entraram com ação de inconstitucionalidade junto a Supremo Tribunal Federal.

declamação, para não ocupar a quadra de esportes. Todos os espaços da escola devem ser vistos e pensados como espaços pedagógicos.

-Todos os espaços da escola não devem possuir barreiras arquitetônicas, garantido a acessibilidade de todos, principalmente, dos portadores de necessidades especiais e deficiência física (MESQUITA, 2011)

Foram liberadas 960 senhas para os professores de Corumbá utilizarem a Educopédia, a plataforma de aulas digitais de cada disciplina, com material de suporte aos professores, planos de aula, jogos pedagógicos e vídeos³⁴. Foi por essa razão que no dispositivo II do decreto de criação do Programa, previa-se esse tipo de aula nas escolas de educação de integral do município.

A possibilidade de alterações curriculares imediatas permitiu que uma das escolas modificasse profundamente a sua forma de funcionamento. A escola em questão, assim como as outras, foi acompanhada durante um período pelo professor José Pacheco³⁵ que propôs um novo currículo. A unidade passou a funcionar por ambientes de aprendizagem, organizados por faixa etária. A regência de sala de aula passou a ser realizada por dois professores. Nesse contexto, apenas a educação infantil não alterou sua forma de funcionamento. Detalharemos melhor esse processo na próxima seção

Como demonstrado no capítulo anterior, antes instituir o seu próprio programa de educação integral, o município de Corumbá aderiu em 2009 ao Programa Mais Educação, um dos componentes do Plano de desenvolvimento Educacional (PDE). Por meio dele, o governo federal disponibilizou recursos materiais e financeiro para as escolas por meio do Programa Dinheiro na Escola/integral (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Demonstramos o seu caráter indutor na ampliação do tempo escolar no município, pois serviu como referência na modificação da rotina da escola, aliando o aumento da permanência com novas possibilidades de aprendizagens

³⁴ Essa plataforma de aulas digitais foi lançada pela secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro em parceria com o instituto de responsabilidade social da Oi. Contou com apoio do grupo de Informática Aplicada à Educação no Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ. Nas escolas do Ginásio Carioca o acesso à plataforma digital era facilitado pela disponibilidade de um computador para cada aluno e acesso à internet sem fio.

³⁵ José Francisco de Almeida Pacheco foi coordenador da Escola da Ponte em Portugal. Prestou assistência a uma das escolas experimentais de educação integral de Corumbá por meio do Instituto Acaia. Essa ONG mantinha, em parceria com o município, a escola Jatobazinho localizado no Pantanal.

além dos conteúdos tradicionais, bem como incentivou as escolas a reinventar o modo de organização dos tempos, espaços até então predominante nas práticas escolares.

O município passou a ter dois programas de ampliação do tempo escolar. O Mais Educação atendia, no contraturno, parte dos alunos das escolas selecionadas com atividades diversificadas conduzidas por monitores voluntários. Já o Programa Experimental de Educação Integral do Município passou a atender 100% dos alunos em oito horas de atividades conduzidos por professores.

Além disso ampliou, de forma experimental, em duas escolas, o tempo de permanência de alunos de quatro para cinco horas. Foram denominadas Escolas de Jornada Ampliada e utilizou-se parte da matriz curricular das escolas integrais.

Na apresentação do Programa, fica evidente que também o objetivo era atender crianças e adolescentes em risco social (CORUMBÁ, 2011a; 2011b), apontando para educação compensatória. Reserva a educação integral especificamente para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. “Retirar as crianças da rua” e “desenvolver o espírito empreendedor do jovem” são objetivos que buscam garantir as necessidades práticas do mundo do trabalho ou até assegurar tranquilidade às pessoas nos espaços públicos, mais do que o cuidado com aquelas questões que respondem a uma formação integral das crianças e jovens nas escolas.

As três escolas urbanas do programa de educação integral do município continuaram a receber os recursos do Mais Educação, inclusive para ressarcimento dos monitores, que passaram a ter também outras funções dentro da unidade escolar, como por exemplo, auxiliar o professor nas aulas ou acompanhar os alunos nas refeições.

5.4

Sobre a Educação Integral em Corumbá: os locais e a prática

No antepenúltimo parágrafo da seção anterior ao evidenciar os objetivos do da educação integral em tempo integral em Corumbá acrescentamos o advérbio “também”, porque aumento da permanência dos estudantes nas escolas os tiraria dos perigos da rua, mas além disso, abre possibilidade de superação de alguns dos

muitos problemas educacionais, como a evasão, a repetência e a defasagem idade série. Assim, faz sentido propor modificações nos conteúdos e na organização dos tempos escolares. Porém, depende muito de como isso vai efetivar na prática. Então, nesta seção abordamos como o programa prescrito foi implementado. Essa segunda fase diz respeito aos profissionais que atuam diariamente na escola impondo a eles uma nova postura frente as modificações.

Em relação às escolas, não houve critérios pré-estabelecidos para participarem do programa, apesar dos textos normativos indicarem o atendimento a estudantes e vulnerabilidade social. Inicialmente apenas uma escola iria ampliar o tempo escolar, sem ainda ter claro o conceito de educação integral. Por iniciativa do Secretário de Educação a proposta foi ampliada para mais escolas, uma delas recém construída. Ao utilizar os prédios escolares existentes, verificou-se que a quantidade de alunos seria o fator determinante.

Apesar de considerar a possibilidade de utilização de espaços não escolares é na escola que maior parte das atividades são realizadas. Portanto, sua capacidade de receber todos estudantes em único turno diário expandido deveria ser reduzido pela metade.

Das três escolas urbanas que se tornaram de tempo integral, duas estavam na situação descrita. Localizam-se na região norte, próximas ao rio e de ocupação mais antiga e que a partir dos anos 2000 sofreu diminuição populacional, intensificado principalmente pela transferência de famílias para conjuntos habitacionais populares na região sul da cidade. Diminuiu-se a demanda por matrículas e por consequência o fechamento do período noturno e a ociosidade de vagas no período diurno. A terceira escola tornou-se integral transferindo parte dos seus alunos para uma escola próxima recém construída, passando a atender apenas as séries iniciais do ensino fundamental.

Essa situação coloca em dúvida a possível expansão das escolas integrais em Corumbá, prevista no decreto de implementação. Na época tinha-se a certeza que, em três anos toda rede seria de tempo integral. O secretário de educação, ao comentar sobre o impacto desse tipo de educação nos estudantes, apontava para sua possível universalização.

Eles verão, por exemplo, qual o projeto de vida que têm; o que quero para minha vida e o que estou planejando para meu futuro. Tem uma disciplina chamada

Bonito por dentro e por fora, que trata de como cuidado do meu corpo; da higiene; de hábitos sociais, como sentar à mesa; como comer direito, limpar e cuidar dos espaços e ambientes; cuidar dos ambientes educativos na escola. Muda a conjuntura da escola, o aspecto da escola. Queremos que daqui três anos [o Programa Escola Integral] **seja para toda a Rede** (grifo nosso) (LIMA, 2011 apud CAVALCANTE, 2011)

Em três anos o Programa deixaria de ser experimental. O secretário de educação acreditava que não haveria uma rede paralela. Isso não se efetivou, na área urbana apenas as três escolas originais permaneceram funcionando em educação integral.

5.4.1 Escola Municipal (A)

A escola A está localizada no bairro Cervejaria na parte baixa da cidade, na proximidade do canal Tamengo, via fluvial que se estende até a Bolívia, e do Rio Paraguai, junto ao Eco Parque da Cacimba da Saúde, por isso é possível ter uma bela visão do rio e do Pantanal.

O bairro tem ruas com traçado irregular. Situa-se aproximadamente a dois quilômetros do centro comercial. Possui uma população total de 2.513 habitantes, sendo 1284 homens e 1229 mulheres, o que totaliza pouco mais de 2,5% da população total do município. Com 605 domicílios, o bairro possui rendimento médio de R\$ 407,17 reais (CORUMBÁ, 2014). A localidade enfrenta problemas com venda e consumo de drogas ilícitas, principalmente na parte onde estão localizadas as habitações mais simples. Limita-se com os bairros de Beira-Rio, Centro, Arthur Marinho, Dom Bosco e Generoso.

Nele está localizado o Moinho Cultural Sul-americano (IMC) e a casa do Massa Barro. O primeiro é uma instituição não governamental, sem fins lucrativos, que atende aproximadamente 290 crianças e adolescentes, brasileiros e bolivianos, no contraturno do horário escolar com aulas diárias de música, dança, tecnologia apoio escolar, educação ambiental e patrimonial. A segunda é um local ao lado da escola e tem por objetivo incentivar a arte em cerâmica.

Denominamos de escola A a unidade que passou por intervenção arquitetônica para o tempo integral. Foram construídas mais quatro salas de aula,

um laboratório de ciências e uma cozinha com refeitório, uma brinquedoteca, uma biblioteca. A quadra esportiva recebeu cobertura com arquibancadas e iluminação bem como um palco com vestiários. Outros espaços foram readequados como a secretaria, a direção e a coordenação. Uma antiga sala de aula foi transformada em sala multimídia. Possui um amplo pátio externo com horta e um pequeno campo de futebol.

Junto à escola A, há um Centro de Educação Infantil que apesar de separado por um muro, pertence à mesma gestão. Aquela atende alunos da pré-escola a nona série, enquanto esta atende crianças de zero a quatro anos, as quais sempre ficaram nos dois turnos diários.

A estrutura física da escola possui uma cantina e um refeitório. A dependência administrativa apresenta sala de direção, coordenação, de professores e secretaria todas climatizadas.

A sua localização geográfica e a situação socioeconômica permitiram parcerias com outras instituições. Além do Programa Mais Educação, a unidade também desenvolveu o Mais Cultura, o Atleta na Escola e Escola Sustentável, ambos do governo federal. Implementou outros projetos em parceria com Secretaria do Meio Ambiente, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, Ministério Público do Trabalho, Polícia Rodoviária Federal, Companhia Valle e o Exército Brasileiro.

O prédio possui 13 salas de aula em funcionamento, 01 salas de multimídia, 01 bibliotecas, 01 laboratórios de ciências e 01 refeitórios, no qual são servidas três refeições diárias para os alunos.

Anos iniciais	Ideb observado						Metas projetadas					
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Anos finais	2,6	2,8	2,6	4,1	4,9	4,3	2,3	2,7	3,1	3,3	3,6	3,9

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=984373>

Devido ao número insuficiente de alunos na 9ª série, a escola não teve os resultados dos anos finais do ensino fundamental. Em relação aos anos iniciais, percebe-se um aumento do índice, justamente a partir da vigência da educação integral, como pode-se observar principalmente comparando os anos de 2011 e 2013.

5.4.2 A implementação na escola (A)

A partir do ano letivo de 2012, a toda escola passou a funcionar em período integral, inclusive os alunos de Pré-escola. Foram adotadas as disciplinas previstas nas matrizes curriculares (quadros 4.1 e 4.2). No início, do programa Mais Educação, apenas as oficinas de letramento foram oferecidas.

Eles colocavam o Mais Educação para ajudar os professores. Por exemplo, as vezes tiravam o aluno, aquele que tinha mais dificuldade para ajudar. Trabalhava a matemática, o português, produção de texto. Agora não, agora o Mais Educação está entrando dentro da sala do professor e ajudando o professor na hora que ele está em aula (Professora 4AP: depoimento [jun. 2017]).

O Mais Educação, agia assim: ele não pegava todos os alunos, um pouco ficava com o professor, e o resto ia para eles (Professora 2AP: depoimento [jan. 2017]).

O Programa Mais Educação era utilizado como uma espécie de complementação dos recursos humanos, nada mais como um reforço daquele que já acontecia em sala de aula, daquilo que acontecia em sala de aula (Gestor 1AG: depoimento [jan. 2017]).

No plano consolidado de 2012 da escola, previu-se o oferecimento de cinco oficinas do Programa Mais Educação, mas pelos depoimentos percebe-se que apenas o letramento foi ofertado. E de encontro com orientações do programa do MEC, como reforço escolar. Com o tempo, percebeu-se que era importante a oferta das outras oficinas previstas: pintura, teatro e laboratório (feira e projetos científicos).

(,,,) então o professor que estava acostumado com a reforço já queria passar as atividades dele para um monitor do Mais Educação. Na verdade eu tive que fazer uma reunião, explicar que na verdade era a oficina do Mais Educação. Para eles entenderem que não é o que acontecia até então. O monitor do Mais Educação não era uma extensão da sala de aula, não era um professor de reforço do, de que estava acontecendo em sala de aula, era desenvolver o aluno em outras atividades seja em música, seja em dança. Aqui tinha tem uma oficina de português e matemática, que era oficina para alguém que estava formando em pedagogia. Essas sim eram voltada para atividade de alfabetização e desenvolvimento de raciocínio lógico, era como se fosse uma sala de aula, mas funcionava na biblioteca e o professora que preparava a atividade dela com a supervisão da coordenadora do Mais Educação. (Gestor 1AG: depoimento [jan. 2017]).

Em um primeiro momento, a escola A funcionou seguido o currículo proposto sem ofertar a maioria das atividades do PME que acabam voltando em um segundo momento. O problema é que para isso acontecer, diminui-se o tempo destinado aos componentes da matriz curricular.

As mudanças não seriam apenas no funcionamento do PME, e sim de todo a escola, ao implementar a educação integral em tempo integral as dificuldades emergiram, evidenciando-se principalmente no tempo escolar,

Ficou muito pesado a parte do almoço, aí nós fizemos um relato para (Secretaria de) educação, agente tinha que ter descanso também, porque pegava direto a criançada, você tinha que almoçar com as crianças e aí levar as crianças para o descanso e agente mesmo não tinha o descanso. Só na hora atividade, aí você saía meio quebrada. (Professora 5AP: depoimento [jun. 2017])

(...) porque tinha um horário diferenciado, a escola funcionava de oito da manhã às quatro da tarde, porém não tinha uma organização e nós saíamos de uma sala em cinquenta minutos de aula, ia para outra sala e naquele intermédio muitas vezes a gente ficava até sem almoçar, porque num determinado dia da semana ia a turma que eu entrava no horário do almoço que já tinha almoçado. Então eu não podia sair da outra turma pra ir almoçar, você ficava sem comer nada esperando até o lanche da tarde. (Professora 4AP: depoimento [jun. 2017]).

Assim, em 2013 a equipe escolar propôs o que denominou de *Estruturação Curricular da Escola*. Na justificativa, expôs que o trabalho desenvolvido na escola integral em uma jornada corrida de oito horas tornou-se difícil e exaustiva para os alunos. Nesse sentido, procurou alternativas para minimizar os impactos e possíveis perdas que podiam a ocorrer dentro da unidade com a ampliação do tempo escolar.

Diminuiu-se dez ou quinze minutos de cada unidade curricular para criar dois horários para dez oficinas multisseriadas, cada uma com quarenta minutos, realizadas a partir das quatorze horas até às dezesseis horas. Como o próprio nome diz, as turmas poderiam ficar juntas ou permanecerem divididas, a critério dos professores. Nesses horários, as turmas eram agrupadas em três blocos: Pré-escola, 1ª a 3ª séries e 4ª a 9ª séries. A base comum e diversificada eram distribuídas em quatro aulas de quarenta minutos e quatro aulas de quarenta e cinco minutos.

O diferencial da proposta foi as oficinas que não eram as mesmas do Programa Mais Educação, do qual eram aproveitados os monitores que auxiliavam os professores nas atividades.

Ao experimentar uma nova forma de organização curricular partindo de uma proposta interna, a escola A tentou mitigar o principal problema considerado pela equipe escolar, as exaustivas oito horas de atividades escolares. Teoricamente nas oficinas desenvolveriam atividades lúdicas e diferenciadas que levariam a sentir, fazer e desenvolver os conteúdos ministrados nas outras unidades curriculares.

No ano seguinte, a escola apresentou outra mudança na reestruturação metodológica das aulas. Uma das justificativas foi a adoção do horário de repouso/ intervalo que as escolas de educação integral tiveram que cumprir em consonância com o artigo 71 da CLT o que prevê em qualquer trabalho contínuo com duração de seis horas, “é obrigatória a concessão de um intervalo para repouso ou alimentação, o qual será, no mínimo de uma hora e, salvo acordo escrito ou contrato coletivo em contrário, não poderá exceder de duas horas”.

No texto enviado à Secretaria Municipal de Educação há, argumentos também para adequação do horário no sentido pedagógico. Cita o artigo do neurocientista Fernando Louzada que afirmou que as crianças de até 7 anos também têm horário do dia em que há aumento da sonolência. Para o professor da Universidade Federal do Paraná, isso ocorre entre 13 e 15 horas, quando a temperatura corporal cai e a vontade de dormir é quase irresistível. Por isso, na readequação argumentaram que creches e pré-escolas, o planejamento prevê uma soneca no início da tarde, principalmente para os que ficam em período integral, respeitando assim o relógio biológico dos alunos no início da escolaridade. No texto em questão, há também conclusões de Pessoa (2013) que diz que embora o horário escolar possa ser adaptado ao nosso sistema biológico, “no começo da manhã, há um pico de cortisol e noradrenalina no cérebro que fortalecessem o nível de atenção (PESSOA, 2013).

Nas entrevistas ficou evidenciada essa questão, principalmente o horário do almoço dos professores. Eles argumentam a necessidade de acompanhar os seus filhos no horário dessa refeição e também a dificuldade da sesta³⁶. A permanência ininterrupta dos docentes na escola foi uma característica assimilada do Ginásio Carioca, em que docentes, devido às distâncias, preferiam ficar na

³⁶ O hábito de dormir após o almoço é comum na fronteira do Brasil com Bolívia e o Paraguai.

escola. Nessa situação é preciso considerar as muitas diferenças entre as duas cidades inclusive a diversidade cultural.

Os estudantes passaram a permanecer na escola das 7 horas às 15 horas enquanto os professores ficavam até as 16 horas, para o planejamento de suas atividades de estudo.

Percebemos nesses dois documentos, a preocupação com a ampliação do tempo, considerada exaustiva pela equipe pedagógica. Foi uma tentativa de tornar os primeiros horários reservados às áreas mais “duras” do currículo e as horas finais para as atividades mais lúdicas. A segunda proposta é consequência da não efetivação da primeira. Nas entrevistas, ficou evidenciado o abandono da primeira experiência. Não foi somente o tempo escolar o dilema apontado para os sujeitos que participaram da educação integral na escola A. É recorrente nas falas, a falta de formação prévia para o novo tipo de escola.

Professores acabaram sendo colocados ali, mas sem passar por nenhum tipo de formação, eu não passei por um tipo de formação, nem acadêmica e nem de formação do município da rede, para dizer a escola funciona assim, o tempo integral assim, por isso que nós estamos propondo (...), (Professora 4AP: depoimento [jun. 2017]).

A depoente relaciona a sua formação acadêmica e o que iria trabalhar com os alunos. Essa é uma preocupação a ser levada em conta na implementação da educação integral, principalmente na parte diversificada do currículo. A falta delas foi lembrada em todas as falas. Em relação a assessoria do professor Jose Pacheco, não houve o entendimento do seu procedimento.

É então sempre ele jogava, nós que tínhamos que descobrir tudo, então a experiência saía da gente, o que você faria e como que ia caminhar a escola. Então, não houve um curso para você ver como a escola integral. Tudo que perguntava ele zangava. (Professor 3AP: depoimento [fev. 2017]).

ele vinha só para conhecer como que escola estava funcionando e falar um pouco da escola da Ponte que foi a escola montada por ele, em que os alunos escolhem o que vão estudar, de que forma que vão estudar o tempo de cada disciplina o que não foi viável, na hora que se tento aplicar aqui no município de Corumbá, não deu certo, não rendeu, não rendeu frutos. (Professora 2AP: depoimento [jan. 2017]).

Com os depoimentos podemos afirmar que houve influência do professor português na organização da educação integral da escola A. A própria tentativa de

reestruturar o funcionamento da escola demonstra isso. Evidente que a assimilação da assessoria foi diferente nas três escolas, como veremos, em seguida na escola B.

5.4.3 Escola Municipal (B)

Apesar de localizar no centro da cidade, a escola B atende estudantes de dois bairros próximos, um localizado na parte baixa, denominado Beira Rio e outro entre a parte baixa e alta denominado Borrowisk. Os pais dos alunos são pescadores, trabalhadores rurais, trabalhadores informais, domésticas, diaristas, balconistas, ou encontram-se desempregados. O nível de escolaridade dos pais ou responsáveis é baixo e as famílias estão vinculadas a programas sociais como o Programa Bolsa Família. A localidade enfrenta problemas com tráfico de drogas.

A unidade tem dois pavimentos com dez salas de aulas, uma pequena quadra poliesportiva, um laboratório de informática, uma sala de direção, uma sala de coordenação, um almoxarifado. Três antigas salas de aulas foram readequadas, uma transformou-se no refeitório, uma tornou-se a sala multimídia e a outra tornou-se a biblioteca. Diferente da escola A, não possui pátio grande e não passou por reformas

Em 2011, a escola tinha 26 professores, todos com carga horaria de 20 horas semanais, sendo 20 efetivos e 6 convocados indagados sobre a adesão ao programa, 12 aceitaram e 9 disseram não e 6 não responderam.

	Ideb observado						Metas projetadas					
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Anos iniciais	3,4	3,6	4,2	4,3	5,1	5,3	3,3	3,7	4,1	4,4	4,6	4,9
Anos finais	2,8		2,8			4,7		2,9	3,1	3,4	3,8	4,0

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=984373>

Da série de resultados do IDEB, a escola B não obteve dos anos finais do ensino fundamental em três anos. Ela não tinha número suficiente de estudantes da 9ª série para que fosse aplicada a Prova, um dos componentes. Observando os anos iniciais percebe-se que alcançou um dos objetivos do Programa

Experimental de Educação Integral que era melhorar os números do índice. Foi o maior aumento entre as três escolas pesquisadas nesta tese, saltando de 4,3 em 2013 para 5,3 em 2017.

5.4.4 A implementação na escola (B)

A escola participou do Programa Mais Educação desde 2009, com a proposta de contraturno, em que as atividades diferenciadas eram realizadas através de oficinas com grupos de alunos apenas no período da tarde, apesar e prever, no plano consolidado os dois turnos diários. A instituição ficou organizada dessa forma até 2011. Em 2012, com a proposta de Educação Integral, o Programa passou a se inserir na nova organização da escola, em turno único.

Como a escola adotou a proposta de Educação Integral em 2012, as atividades foram adequadas à nova realidade da instituição. As atividades do Programa Mais Educação passaram a atender todos os alunos, sendo inseridas na base diversificada do currículo escolar, com o propósito de mesclar com as disciplinas da base comum.

Tínhamos a questão da matemática e o letramento, ele não poderia funcionar no contraturno, porque o Mais Educação é contraturno e nós éramos integral. Como fizemos? adequamos os horários. Então nós tínhamos momentos das oficinas, que aconteciam Mais Educação com um professor regente, e um professor, no caso o monitor do Mais Educação, que seria o horário de oito, as vezes de nove ou horário de almoço. (Gestora 1BG: depoimento [jan. 2017])

Aconteciam, com o andar do nosso horário, nós vimos a necessidade maior entre nove e uma hora da tarde, aonde ocorria a maior parte das oficinas e no horário do almoço também que nós tínhamos as oficinas de algumas modalidades. (Professor 3BP: depoimento [jun. 2017]).

Apesar das divergências em relação ao horário de funcionamento das oficinas, os dois depoimentos apontam para o horário do almoço.

A escola B foi a primeira a propor e solicitar mudanças no funcionamento da escola. Em agosto de 2012, com seis meses de funcionamento em horário integral, propôs as alterações no currículo. No documento denominado *Proposta de Trabalho na Educação Integral para o 2º Semestre*, afirmou que após o

término do primeiro semestre e baseando-se nos conselhos de classes e nas avaliações de grupo realizadas com os professores e a equipe gestora, detectou-se que seriam necessárias algumas mudanças no decorrer do segundo semestre. Justificam que a equipe escolar observou que no ano de 2012 houve uma extensão do período e não uma educação integral, por isso lembraram que,

(...) Embasados nas consultorias prestadas pelo professor José Pacheco (...) o grupo gestor apresenta a seguir as sugestões de trabalho: mudança de horário de aula, implantação de ambientes de aprendizagens, organizados por faixa etária, regência de sala aula realizada por professores em pares (CORUMBÁ, 2012b s/p).

Essa nova proposta de readequação que a Escola propôs tinha a influência do professor José Pacheco, mas era contraditória em algumas partes. Propôs trabalhar por faixa etária e posteriormente afirma que seria por série, 1ª a 9ª e não abrangeu a educação infantil. Dois professores ficariam responsáveis pelas aulas reunidos conforme a áreas de conhecimento distribuídas nos ambientes de aprendizagem

Quadro 7: Distribuição dos Ambientes de Aprendizagem

Turma	Faixa Etária	Turma/Série	Total de Alunos
1	4,5,6 anos	Pré-escola, 1ª série	38
2	6 e 7 anos	1ª série, 2ª série A	35
3	7, 8 e 9 anos	2ª série A, 2ª serie B, 3ª série A,	35
4	8,9 e 11 anos	3ª série, 4ª série	35
5	9, 10,11,12,13	4ª série,5ª série	35
6	10,11,12,13	5ª série, 6ª série, 7ª série	35
7	13,14,15	6ª série, 7ª série, 8ª 5ª série, 6ª série, 7ª série	35
8	14,15,16 e 17	7ª série, 7ª série	

Fonte, Corumbá, 2012b

Foram instituídos quatorze ambientes de aprendizagem frequentados pelos estudantes conforme a faixa etária.

Quadro 8: Ambientes de Aprendizagem e as turmas que os frequentavam

Ambientes de Aprendizagem	Turmas
Língua Portuguesa, alfabetização, gêneros e produções textuais	1,2, 3 e 4
Língua Portuguesa, gênero e produção textual	5,6,7 e 8
Ciências e matemática	1,2, 3 e 4
História, geografia, sociedade e cidadania	5, 6, 8
Artes e culturas	Todas
Língua estrangeira moderna (inglês)	
Educação Física, esporte, lazer e treinamento	Todas
Tutoria, estudo dirigido e formação cidadã	Sem indicação

Fonte, Corumbá, 2012b

Outros ambientes também foram indicados, como o “de integração social, de inclusão digital tecnológico, de mídia (vídeo), bibliotecário (leitura compartilhada, incidental e livre”, ao que parece esses seriam locais alternativos para as atividades dos ambientes de aprendizagem ou para algum atendimento específico como o ambiente multifuncional Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ambiente de alimentação (refeitório escolar).

E dentro da perspectiva da cidade educadora, a escola B denominou de ambiente área de campo (pesquisa, passeio e lazer) os ambientes externos próximos, como a praça ao lado da unidade escolar, o Porto Geral, o Jardim da independência, a praça da República e Estação Boticário.

Nessa nova organização escolar os alunos se deslocavam pelos ambientes de aprendizagem. Funcionou bem com o primeiro segmento do ensino fundamental, ao contrário

não deu certo com o segmento dois, essa mudança, porque o perfil do professor do seguimento dois não é o mesmo perfil do professor do segmento um. O segmento um tem todo aquele cuidado em acompanhar de fato as crianças, o segmento dois não. Acha que é adolescente solta, e adolescente você sabe, se você não for lá, conversar, cativar, eles ficam pelos, espaços das escola. (Coordenadora IBC: depoimento [jan. 2017].)

Em janeiro de 2014 a escola enviou outro documento à Secretaria de Educação denominado *Apresentação da Matriz Curricular para Educação Integral 2014*. Expôs como um dos seus objetivos estabelecer um currículo pautado na realidade escolar. Para tanto, a escola inicialmente elaborou uma enquete, para verificar quais atividades os alunos mais almejavam na educação integral. Com esse levantamento, definiram-se as disciplinas que deveriam compor a parte diversificada do currículo. A preferência dos alunos voltou-se às disciplinas vinculadas à tecnologia e ao movimento do corpo.

Somou-se o diálogo entre a gestão escolar, professores e funcionários. Juntos, construíram a nova matriz para a base diversificada, elencando outras disciplinas para aderir às atividades do Programa Mais Educação, a partir dos interesses dos estudantes, com vistas a complementar o processo ensino-aprendizagem de forma significativa para os alunos de Educação Integral.

A partir dos quadros da matriz curricular do município e da instituição em estudo, verificamos que houve somente alteração na base diversificada. Essa modificação se deu pelas necessidades dos alunos, que destacaram as atividades do Programa Mais Educação como essenciais no seu desenvolvimento e aprendizagem

No entanto, a alteração da base diversificada deu-se entre as disciplinas que compõem as áreas do currículo, ou seja, o que mudou foi o número de disciplinas entre as áreas, isto é, a área de “Orientação para Estudo e Pesquisa” diminuiu de 6 h/a para 2h/a; as “Atividades Esportivas; Artísticas e Culturais” aumentaram de 6 h/a para 7 h/a; e a “Formação Pessoal e Social” aumentou de 2 h/a para 6 h/a. Isso sugere que a escola optou por aumentar as atividades lúdicas.

No quadro da matriz da escola, a carga horária das disciplinas da Área “Orientação para Estudo e Pesquisa” reduziu-se. Porém, de acordo com a gestora, o que houve foi apenas uma mudança de perspectiva, pois as disciplinas Projeto e Pesquisa e Produção de Texto e Oralidade, que constavam da matriz do município, foram apenas colocadas pela escola em outra área da grade curricular, com nomes que surgiram das escolhas dos alunos (Oficina Literária e Iniciação Científica), respeitando a carga horária. Por isso a alteração foi apenas aparente.

As atividades elencadas pelos alunos na base diversificada envolveram as atividades do Programa Mais Educação. Assim, foi necessário compreender a finalidade dessas áreas de conhecimentos a partir da ementa da escola e do macrocampo do Programa Mais Educação do “Manual Operacional de Educação Integral” (BRASIL, 2014). Esse documento serviu de base para do desenvolvimento das atividades, bem como a tentativa de articulação entre os diferentes saberes.

O Estudo Dirigido permaneceu na área de orientação para estudo e pesquisa, por ser uma disciplina que atende a todas as áreas da base comum e da base diversificada, por isso a necessidade de permanecer nessa área. Assim, a unidade curricular Estudo Dirigido é uma proposta que incentiva a atividade

intelectual do aluno, forçando a descoberta de seus recursos mentais, facilitando o desenvolvimento das habilidades e operações de pensamento significativo e oportunizando situações para aprender por meio da própria atividade.

A parte diversificada passou a ser trabalhada por meio da metodologia de projetos conforme o interesse e a necessidade da turma. A consulta aos estudantes foi uma das diferenças da escola B em relação às outras. Essa característica foi mais uma influência do modelo da Escola da Ponte.

Ao analisar o documento percebemos que a equipe da escola B aprofundou os estudos sobre a educação integral. O texto tem um pequeno histórico dessa concepção desde anos de 1930 e comentários a respeito das experiências de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro.

Nas entrevistas, ficou evidenciado o problema da infraestrutura da escola. Das três escolas do programa foi a que menos investimentos recebeu do poder público municipal.

Falta do espaço, as condições ruins da escola, nós não tínhamos um refeitório. Tivemos que desativar uma sala de aula para se tornar um refeitório, as questões financeiras também, porque a escola não tinha recurso nenhum, conseguimos algumas coisas através de promoções, festa junina. (Gestora 1BG: depoimento [jan. 2017].)

É importante ressaltar que apesar de apontarem para os problemas na implementação da educação integral, os depoentes da escola ressaltaram a pertinência na ampliação do tempo escolar diário e oferta de outras atividades além daquelas previstas no currículo tradicional. Diferentemente da escola A a assessoria do professor José Pacheco foi melhor assimilada na escola B, como se pode observar pelo depoimento,

Olha o professor José Pacheco para nós foi uma luz, porque ele veio para dar assessoria no primeiro ano, ele tinha uma parceria com a secretaria municipal de educação e deu várias assessorias para as escolas que estavam sendo implantadas a educação integral, e não somente, quando ele estava aqui em Corumbá, mas também online, ele deu muita assistência para nós, deu muita mesmo e ajudou bastante, colocado a experiência dele, que ele tinha com a Escola da Ponte. Ele trazia os exemplos, textos para gente estudar e sempre auxiliado. As nossas dúvidas eram passadas para ele, e ele nos auxiliava, nesse ponto. (Gestora 1BG: depoimento [jan. 2017].)

A assessoria do professor português encerrou após o fim do contrato que tinha com o Instituto Acaia, e conclui-se que o município não se interessou em manter o acompanhamento do professor português, mesmo assim ele manteve contato com a gestão e a equipe pedagógica da escola.

5.4.5 Escola Municipal (C)

A escola C é a menor das escolas que se tornaram de educação integral, atendia até 2010, no período diurno a educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental, no período noturno a Educação de Jovens e Adultos com aproximadamente 320 alunos.

Está localizada na encosta de um morro, na região Oeste da cidade, no centro do bairro Aeroporto que se caracteriza por dupla situação, refletidas no padrão das residências, de alto padrão próximo ao aeroporto internacional, e as mais simples no interior. Possui pequenos comércios, e na sua parte Oeste tem intenso movimento de caminhões devido o número considerável de transportadoras rodoviárias instaladas que aproveitaram a proximidade do anel viário que liga a cidade à fronteira com a Bolívia.

Possui dos centros de saúde, sendo um especializado em atendimento às doenças sexualmente transmissíveis. Também abriga o estabelecimento penal do regime semiaberto.

Tem poucos espaços públicos, apenas uma pequena praça em frente ao aeroporto. Alguns terrenos abandonados são utilizados como campo de futebol.

É um dos bairros mais populosos com 5,5 mil habitantes e como possíveis expansão, tanto populacional como territorial, já conta com dos conjuntos de habitação popular

A escola C era a única que atendia o bairro com ensino fundamental até a 5ª série, o que obrigava os estudantes do segundo segmento a procurarem outras escolas em outros bairros, a pré-escola e a creche era atendida por um centro de educação em um prédio privado cedida para Prefeitura. Nesse sentido, ela não atendia ao inciso I do decreto de criação do programa de educação integral que

determinava o atendimento da educação infantil à 9ª série e diferente das escolas A e B localizava em uma área que tinha demanda por matrículas. Alguns fatos explicam porque foi escolhida em detrimento de outras. Em 2010, eliminou o terceiro turno fechando a Educação de Jovens e Adultos que funcionava no período noturno.

Entre os anos de 2009 e 2010 a escola passou por uma reforma. Entre as obras realizadas, estão as construções de um pequeno refeitório, banheiros novos, sala para laboratório de informática, rampas e espaços com acessibilidade, além da reforma da cobertura. Implantação de revestimentos de paredes, pisos, esquadrias e acessórios, pintura e instalações elétricas, hidráulicas e sanitárias.

Em setembro de 2011 a prefeitura inaugurou, a duzentos metros da escola C, mais uma unidade com área total de 2.334m com capacidade para 1.200 alunos. Foi equipada com laboratórios de ciências e informática e espaços para a administração. Inicialmente era essa a escola que se tornaria de educação integral, contudo, já no primeiro ano todas as vagas foram preenchidas, obrigando a escola a oferecer, além da educação infantil os dois segmentos do ensino fundamental nos dos turnos diários. A assessoria do Rio de Janeiro sugeriu que as duas escolas funcionasse em tempo integral mas com fases diferentes do ensino fundamental, uma atendendo o primeiro segmento e a educação infantil e o a outra o segundo segmento.

Porém, a solução implementada foi retirar a educação infantil e parte dos alunos do ensino fundamental, transferindo-os para a unidade vizinha. Assim escola C passou a atender somente 150 alunos na educação integral.

	Ideb observado						Metas projetadas					
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Anos iniciais	3,3	4,3	4,1	5,5		5,3	3,8	3,3	3,7	4,0	4,3	4,6

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=984373>

Antes mesmo de implementar a educação integral a escola C vinha alcançando as metas projetadas, mas há um significativo aumento do índice chegando em 2013 a ser o maior do município de Corumbá

5.4.6 A implementação na escola (C)

As atividades do PMC iniciaram em novembro de 2009 com 120 alunos dos 280 matriculas no período diurno. As atividades do Programa Mais Educação ocorriam em prédio distante 180 metros, pertencente a missão salesiana anexa a uma igreja, este local era provido de salas de aula, salão e uma pequena quadra esportiva. Quando a passou a adotar o Programa do município as atividades do PMC passaram a ser realizados dentro da escola nos seus poucos espaços disponíveis.

O espaço foi um dos problema enfrentados por isso uma das salas de aula tornou-se uma biblioteca, em que, além de local de pesquisa e leitura, desenvolvia-se a oficina de letramento. Para melhorar a permanência dos estudantes adaptou-se lugar para o banho deles, era um pequeno corredor entre umas das paredes e o muro externo coberto com uma cortina de plástico. O banheiro adaptado foi desativado por recomendação do Conselho tutelar, que alegou exposição negativa dos estudantes

O relato acima revela uma problemática do programa de educação integral de Corumbá já relatada em outros momentos, a falta de assistência do órgão central deixando para as escolas o ônus para solucionar os problemas da implementação.

Somente em 2014 a escola encaminhou à secretaria de educação a alteração no horário de funcionamento,

Venho por meio desta, encaminhar o horário de funcionamento deste estabelecimento de ensino que foi alterado pelas seguintes questões:

1ª – Os pais e as crianças já chegavam à escola muito cedo deixando seus filhos às 6h e 30min, uma vez que os mesmos teriam que entrar em seu trabalho às 7 horas.

2º - O período matutino é mais produtivo para as crianças.

3º - O tempo de hora aula matutina é mais bem aproveitado pelos alunos, pois as aulas são menos interrompidas.

4º - Iniciar as aulas às 7 horas também é melhor para os próprios professores, pois ao final do dia podem sair às 15 horas e reunirem-se para conversar sobre o pedagógico da escola, propor alternativas de práticas pedagógicas e momento de estudo (CORUMBÁ, Comunicação Interna nº16/2014)

A primeira questão atende os interesses dos pais e está relacionada a concentração de estudantes, na faixa etária de 6 a 12 anos, na frente da escola esperando o portão abrir, muitos sem o acompanhamento dos responsáveis.

Nessa nova organização as oficinas o Programa Mais Educação passaram a ocorrer das 11 horas às 12 horas, no intervalo do almoço dos professores. Das questões apresentadas, apenas a 2ª e 3ª estão relacionadas aos estudantes. Da mesma forma da escola B, aponta para o período matutino como o mais produtivo.

Como nas outras escolas houve, questionamentos principalmente em relação à formação continuada, principalmente das unidades curriculares consideradas não convencionais, aquelas da base diversificada e que tinham propostas muito inovadoras para o currículo. Em relação a assessoria externa lembram das orientações do professor Jose Pacheco.

(...) ele acabou falando, gente eu não vim com receita pronta, quem vai descobrir o caminho que vocês vão tomar serão vocês. E vocês vão, é certos momentos, vão cair, vão levantar, é assim mesmo, as coisas são assim, mas tudo tem o seu norte. Agora eu não posso chegar aqui e falar para vocês, olha faz assim que vai dar certo. (Professora 2CP: depoimento [out. 2018])

E nessa direção, considerando mais conveniente, continuou com a distribuição das turmas por série e cada uma com a sala pré-determinada. Passou a ter apenas seis turmas da 1ª série a 5ª série. Nesse quadro é a escola que apresenta menos complexidade na implementação da educação integral em tempo integral.

Em 2015 as escolas do programa de educação integral de Corumbá já deveriam deixar de ser experimentais e supostamente o modelo deveria estar consolidado. Somente no ano seguinte, por meio do decreto nº 1.648, de 11 de março de 2016, as unidades passaram a ser denominadas Escolas de Educação Integral e um segundo decreto³⁷ definiu as escolas que atenderiam com tempo ampliado e com atividades diversificadas, diferentes das outras unidades da rede

³⁷ Escola Municipal de Educação Integral Luiz Feitosa Rodrigues, Escola Municipal de Educação Integral Tilma Fernandes Veiga, Escola Municipal de Educação Integral Rachid Bardauil, Escola Municipal Rural de Educação Integral Eutrópia Gomes Pedroso, Escola Municipal Rural de Educação Integral Monte Azul, Escola Municipal Rural de Educação Integral Luiz de Albuquerque, Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo São Lourenço e Extensões, Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo Sebastião Rolon e Extensões, Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo Santa Aurélia e Extensões, Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo Paraguai Mirim e Extensões (CORUMBÁ, Art. 1º, 2016). As quatro últimas escolas originalmente eram extensões da Escola Municipal Rural Porto Esperança.

municipal. Porém mantiveram algumas diferenças na organização e nos horários de funcionamento. Nesse mesmo as escolas de horário ampliado de cinco horas votaram a ter quatro horas por turno diário.

Ambas cumpriam o programa da matriz curricular elaborada pela secretaria de educação, mas distinguíam o turno de oferecimento, em uma das escolas as unidades curriculares tradicionais e consideradas mais “pesadas” eram trabalhadas no período matutino. Também tinham horário de entrada e saída dos estudantes diferentes, mas todas cumpriam as sete horas mínimas. As salas ambientes foram mantidas em apenas uma das escolas na educação infantil e primeiro segmento ensino fundamental.

Consideramos a política de educação integral de Corumbá ainda em processo de construção e a despeito das mudanças no governo municipal ela se manteve, expandido as escolas da zona rural.

6

Considerações finais

Esta tese tratou da educação integral a partir de uma realidade local, isto é, de uma iniciativa da Prefeitura Municipal de Corumbá, que ampliou a jornada escolar e a organização curricular numa perspectiva de formação mais ampla. Assim, abordou dois conceitos diferentes que se complementam: a educação em tempo integral e a educação integral.

No Brasil a escola pública, com pretensos valores republicanos, com acesso para todos, nasceu e se expandiu sem considerar esses dois conceitos. Tornou-se minimalista, com poucas horas diárias e uma formação limitada. Supera-la tornou-se um imperativo que atravessou o século XX e nesse século ainda é um desafio. Por isso muitas questões emergem na ampliação da jornada escolar, dentre elas atender a proposta da Escola de Tempo Integral e oferecer uma formação completa. Uma aprendizagem que transcenda o ensino sistematizado, com poucas dimensões formativas a qual estudantes normalmente recebem, para uma formação capaz de formá-los integralmente, não somente na parte cognitiva, mas cultural e socialmente.

Essa completude do ser humano foi pensada no Brasil no início do século XX e gestada por três concepções: a socialista, a conservadora e a liberal. A última prevaleceu sobre as demais e está intrínseca no seu mais formoso documento, o Manifesto dos Pioneiros da Educação da Nova, escrito por Fernando de Azevedo e ratificado por outros educadores é muito mais conhecido por propor um sistema escolar único, público, laico e obrigatório, mas mesmo não mencionando a ampliação do tempo escolar indicava o desenvolvimento integral para todos os estudantes das escolas públicas.

Anísio Teixeira, um dos signatários do Manifesto associou a educação em tempo integral como condição imprescindível para a educação integral. Somente associando os dois conceitos a escola poderia educar, formar hábitos, atitudes, cultivar aspirações e preparar o estudante para as muitas exigências da sociedade moderna.

Assim concebeu na década de quarenta, a primeira tentativa de educação integral em tempo integral em uma escola preparada para isso. Afinado com esse modelo no Rio de Janeiro, os CIEPs surgiram como escolas de melhor qualidade

para as camadas populares. Entre as duas, as experiências baiana e a fluminense apresentaram diferenças no projeto arquitetônico e nas distribuições das atividades mas tinham em comum a constituição de espaços significativos para os processos de socialização e de construção de conhecimentos. Tinha-se a preocupação em oferecer a educação integral com equipamentos condizentes com as necessidades educacionais.

Outras experiências foram implementadas pelo país, porém não sobreviveram às mudanças de governos ou a forte cultura de turnos, solução para atender a demanda de matrículas com poucos gastos com a educação. Assim, a educação integral em tempo integral no Brasil deve passar de “inédito viável” para uma permanência.

A despeito das discontinuidades das experiências efetivadas, elas passaram a ser pesquisadas e analisadas, constituindo assim uma expressiva produção acadêmica, principalmente a partir das últimas décadas do século passado e as primeira década deste século. No seu conjunto abordou os seus mais variados aspectos. Assim temos múltiplos entendimentos sobre o tema, inclusive sobre a pertinência da educação integral em tempo integral.

O excessivo caráter assistencial que os projetos podem assumir é a crítica mais contundente. Além disso, é preciso que se garanta também um ensino de boa qualidade em período parcial, quase sempre oferecido em salas superlotadas com precariedade de instalações e a escassez de material didático. Ademais, o salário do professor deve ser observado, dando a ele condições razoáveis de trabalho e evitando que se desdobre nos três turnos diários.

Apesar das ressalvas, consolida-se a ideia que a ampliação do tempo para a aprendizagem dos alunos levaria à diminuição dos níveis de repetência, evasão escolar e distorção idade-série. No Brasil, os alunos tem carga horária menor se comparado com outros países. Por exemplo, a média de permanência dos estudantes em países desenvolvidos é de sete horas, enquanto nas escolas brasileiras são em média 3,5 horas.

Mas as propostas das escolas de tempo integral não devem priorizar seus objetivos com questões assistencialistas ou paternalistas, pois não devem ser sinônimos de assistência médica, dentária, nutricional etc. Porém como a sua universalização não será possível no curto ou médio prazo, a sua efetivação deverá considerar algum tipo de critério.

Portanto, é preciso não apenas o aumento o tempo escolar, mas sim modificar a rotina da escola, diversificando as atividades e possibilidades de aprendizagens. O que se aspira é a ampliação da qualidade das atividades pedagógicas com tempo de permanência na escola. Para isso, é preciso propor uma educação escolar capaz de realizar a educação em sua plenitude, incorporando as múltiplas dimensões na formação dos alunos.

Também a educação em tempo integral deve ser organizada numa perspectiva integrada. Ou seja, a transversalidade dos conteúdos trabalhados de forma mais conectada e o diálogo com a realidade do aluno devem ser uma constante nas escolas que adotam o modelo.

Uma questão fundamental a ser planejada, em qualquer projeto de ampliação da jornada escolar, é a disponibilização de espaços adequados as necessidades de cada atividade a ser desenvolvida. Sabe-se que os prédios escolares, no Brasil, muitas vezes são precários em relação a estrutura física, pouco adequados ao desenvolvimento das atividades, com poucos espaços ociosos que permitissem o seu aproveitamento

Articular espaços escolares e não escolares pode ser uma estratégia importante para equacionar essa questão. Entretanto, é importante que a perspectiva não seja apenas a de suprir carências de espaço da escola, mas a de efetivamente estabelecer parcerias que potencializem a relação com a comunidade. A realização dessas parcerias não pode substituir o investimento nas condições físicas e na arquitetura da escola, as quais também constituem, em si, elementos educativos e componentes dos deveres do Estado em relação a educação. Em Corumbá, uma das gestoras afirmou que em vários momentos precisou liberar as alunos para utilizarem o banheiro das suas residências pois os da escola estavam interditados devido à falta de manutenção.

As escolas não cumpriam todas as exigências relacionadas a estrutura física dos prédios impostas pelo Conselho Municipal de Educação para o atendimento de crianças e adolescentes. Curiosamente tinham os seus processos de ratificação de funcionamento aprovados por aquele conselho que estrategicamente, era ocupado por membros, principalmente os postos chaves, com estreita ligação com poder executivo municipal.

Ocupar outros espaços não pode significar falta de investimentos na escola. Superada essa etapa, a escola assumir o conceito de cidade educadora. A

Educação Integral nessa perspectiva evidencia a possibilidade do diálogo entre escola e comunidade, buscando compor uma educação mais significativa para os estudantes. Nesse sentido, os saberes da escola articulam-se com os saberes populares que vem de uma cidade educadora atrativa, interessante, viável e principalmente alegre, cheia de vida, pois é um território vivo. Pensar cidades educadoras significa também pensar pedagogias urbanas e essas pedagogias estão relacionadas às possibilidades de ensino e de aprendizagem que são produzidas pelos espaços urbanos. Não obstante, o conceito de Cidade Educadora deve ser melhor compreendido pelas diferentes estâncias públicas e privadas e não apenas a escola. E deve considerar que nem todas, devido as suas especificidades territoriais e culturais, tem condições de implementa-la.

Ao analisar os dispositivos legais percebe-se uma evolução sobre o tema, mas suscita ainda questionamentos. A partir da Constituição Federal, o pleno desenvolvimento levou a muitas interpretações, posteriormente deu-se muita ênfase à garantia do tempo escolar, delimitando o quantitativo o mínimo de horas para ser considerado tempo integral.

Ao mesmo tempo que impôs aos sistema de ensino a ampliação do tempo escolar, reconheceu a sua complexidade. Por isso o regime de colaboração foi sempre lembrado para a implementação desse tipo de educação. Nessa direção os entes federados atuariam juntos na construção e na adequação de escolas para oferecer um padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para o atendimento em tempo integral e também na elaboração das propostas de formação mais ampla dos estudantes. Apesar do termo ser constantemente evocado, ele ainda precisa ser regulamentado e compreendido.

Mas não basta apenas determinar quais as atribuições da União, dos Estados e dos municípios na implementação da educação integral, é preciso melhorar o padrão de financiamento para as muitas demandas desse tipo de escola. Mesmo usando os antigos prédios preparados para o tempo parcial, estes precisam passar por adequações oferecendo espaços para laboratórios, refeitório quadra de esporte, banheiros entre outros.

Em Corumbá, a proposta de organização curricular e a forma de funcionamento das escolas de tempo integral foi conduzida sem a participação dos atores que atuavam nas escolas. Utilizou-se como referência, a experiência da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. A aproximação das duas cidades levou a

criação de novas unidades curriculares que foram oferecidas com a expansão do tempo escolar diário. Elas até então eram estranhas para a maioria dos docentes corumbaenses que tiveram dificuldades em entender seu conceito, conteúdo e objetivos. Isso porque não foram acompanhadas de ementas, informações detalhadas a respeito ou mesmo formações específicas a respeito. Essa situação levou o professor responsável por uma dessas novas unidades curriculares a pesquisar a respeito.

Faltou também formação continuada específica para um melhor entendimento das novas unidades curriculares e como elas integrariam com as tradicionais. Uma das escolas para suprir essa deficiência realizou as formações de forma interna. Adequaram os horários dos professores para as últimas horas de funcionamento do dia e abordavam as questões relacionadas ao funcionamento da escolas e a concepção de educação integral. O problema é que a maioria dos professores que atuam nas escolas integrais não são efetivos e no transcurso de um ano para o outro deixavam o escola devido aos processos de lotação feita pela secretária de educação. Resultado, no ano seguinte a equipe pedagógica da escola tinha que fazer todo o trabalho de formação novamente.

Observou-se no início das atividades em tempo integral que houve várias mudanças no cotidiano das escolas mas sem a devida preparação dos indivíduos envolvidos, principalmente funcionários e professores. Os últimos tinham que almoçar com os alunos, para incutir nestes os “bons hábitos à mesa”. Verificou-se que o ato era desgastante para os docentes que acabavam trabalhando de forma ininterrupta durante as aulas.

Com o tempo as condições acima foram alteradas no sentido de ter intervalo para o almoço. Duas soluções foram experimentadas: revezamento do horário dos professores, e colocar no horário oficinas do PMC. Curiosamente em apenas um dos depoimentos chegou-se a questionar a escola substituindo o papel da família, ponderando que a fazê-lo impõem o convívio do professor com seus alunos e o priva do convívio com a sua própria família. A depoente lembrou que não podia almoçar com os filhos

Apesar do estranhamento dos professores coordenadores e diretores no início, eles apontam, com pouca exceções, para a conveniência da educação integral em tempo integral. Nas entrevistas, ficou evidenciado a melhoria na aprendizagem dos estudantes e esse fato pode ser visto como algo positivo. Por

outro lado, a ênfase no sucesso dos alunos nas avaliações externas, principalmente no primeiro segmento do ensino fundamental, pode caracterizar uma visão estreita da educação integral, relacionada principalmente à aprendizagem de determinados conteúdos. Foram pouco citadas outras dimensões formativas as quais essa concepção de educação propõe. Porém, professores, coordenadores e gestores entenderam a importância em oferta de atividades não relacionadas diretamente aos conteúdos escolares, como atividades do Programa Mais Educação, suprimidos no início a implantação do programa do município, e que retornam após a consulta dos alunos e dos professores.

Concluimos que as escolas tiveram dificuldades em entender e colocar em prática o que foi prescrito: por outro lado, procuram cada uma à sua maneira, aumentar o tempo diário e as atividades escolares. Conjugando as atividades propostas na matriz curricular, inclusive as novas unidades, com as do Programa Mais Educação.

Por isso, configurou-se numa proposta de educação integral em tempo integral em processo de consolidação. Devido à sua configuração, marcada pelo baixo investimento do poder público e localização das escolas, corre o risco de não ser expandida para outras unidades da rede de ensino, principalmente no perímetro urbano.

Como em outras experiências, o Programa de educação integral de Corumbá constituiu uma rede paralela que atende a uma minoria de estudantes da rede de ensino dando um tratamento diferenciado. Mas é preciso lembrar que o próprio Plano Nacional de Educação previu esta situação, ao determinar o atendimento de apenas 25% dos alunos em tempo integral mas em 50% das escolas públicas da educação básica.

A escolha das instituições escolares para a implantação fora realizada atendendo ao critério da vulnerabilidade social, mas o fator predominante foi baixa demanda de alunos nos turnos em que estas ofereciam vagas. Por isso duas escolas estão localizadas na região norte da cidade e uma na região oeste. A quantidade dos alunos foi determinante para funcionar em um único turno estendido. Essa situação compromete a expansão para outras unidades escolares principalmente na região urbana, nela apenas as três escolas pesquisadas nesta tese funcionam em horário integral. Ao contrário, durante a pesquisa duas escolas rurais passaram funcionar em turnos diários de sete horas, graças a diminuição das matrículas. Ao nosso ver essa será tendência para as escolas de educação integral de Corumbá, expansão para as escolas rurais em detrimento das escolas urbanas.

7

Referências bibliográficas

AGUIAR, Ronaldo. O rebelde esquecido. Tempo, vida e obra de Manuel Bomfim. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999.

ANDRADE, Thiago. Educação integral – o novo método educativo visa assistir aos estudantes de maneira totalizante, rompendo com visões tradicionais de educação. Correio do Estado, caderno B, p.1, 04 abr. de 2011.

AZEVEDO, Fernando. Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ARROYO, Miguel G. O direito ao tempo de escola. Cadernos de Pesquisa. Nº 65, São Paulo, p. 3-11, maio, 1988.

BARROS, Kátia O. de. A escola de tempo integral como política pública educacional: a experiência de Goianésia – GO (2001-2006). 2008. 189 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BRANDÃO, Z. A escola de 1º grau em tempo integral: as lições da prática. Educação e Sociedade. São Paulo, nº. 32, 1989, p. 116-129.

_____. Escola de tempo integral e cidadania. Em Aberto: Brasília, v. 22. n.80, p. 97-108, abri. 2009.

CALDERÓN, A. I.; GUSMÃO, L. K. Educação em tempo integral. Mapeamento da produção científica brasileira (1988-2011). 11º Congresso Nacional de Educação. 2º Seminário Internacional de Representações Sociais. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 23 a 26 de nov. de 2013.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais. Educação integral: uma experiência da rede municipal de ensino de Campo Grande. Campo Grande: SEMED, 2001.

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937). Bauru: Edusc, 1999.

CAVALIERE, Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.81, p.247-270, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>> Acesso em 15. Jul. 2015.

_____. Em busca do tempo de aprender. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, nº 2, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/130/162> . Acesso em: out, 2017.

_____. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n. 1 p. 27-44, jan./jun. 2003.

_____. A educação integral na obra de Anísio Teixeira. In: *Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ*, 2004, Rio de Janeiro.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

_____. Escolas de tempo integral *versus* estudantes em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259 maio-ago. 2010

CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. da C. (org.). *Educação Brasileira e(m) Tempo Integral*: Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *Pesquisa sobre educação integral e tempo integral: história, políticas e práticas*. Curitiba: CRV, 2017.

CELLA, Rosenei. *Educação de tempo integral no Brasil: história, desafios e perspectivas*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - UPF, Passo Fundo, 2010.

CENPEC. *Carta das Cidades Educadoras*. Cadernos Cenpec nº, 2006.

COELHO, Lúcia Marta. *Educação Integral e Integralismo Fontes impressas e história(s)* *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 18, no 1-2, p. 83-94, jan/dez 2005.

_____. L. M. *Escola Pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental*. In: ABRAMOVICZ, A. e MOLL, J.(orgs). *Para além do fracasso escolar*. Campinas, Papirus. 2004.

_____. Ligia Martha C. da Costa. *História(s) da educação integral*. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. (Org.). *Em Aberto: Educação Integral em Tempo Integral*. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, 2009. p. 83-96.

CORUMBÁ. Prefeitura municipal de Corumbá, Secretaria Municipal de Indústria e Comércio. Pesquisa do Perfil dos Bairros de Corumbá. Corumbá, 2014 disponível em: <http://www.corumba.ms.gov.br/public/noticias/20983-perfil-dos-bairros.pdf>

CORTES, Luciana Ferreira. Ginásios Cariocas: Um olhar para a educação em tempo integral no município do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Núcleo de Estudos – tempos, espaços e educação integral centro de ciências humanas e sociais. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

COSTA, M. A. Comparação das estimativas do custo/aluno em dois CIEPs e duas escolas convencionais no município do Rio de Janeiro. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 40. P. 496-501, 1991.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação, Estado e Democracia no Brasil. Ed. Cortez, 2005.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, p. 136-161, 1996.

DEMO, Pedro. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. Petrópolis RJ: Vozes, 2004.

DI GIOVANNI, Geraldo e SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.20, n.67, p.70- 111, ago. 1999.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, Curitiba, Ed. UFPR, n.24, p. 213-225, 2004.

ECO, U. Como se faz uma tese em ciências humanas. Lisboa: Editorial Presença, 2007.

FERNANDES, Marcelo. REME terá educação integral em escolas urbanas e das águas em 2012. *Diário Corumbaense*, 16 dez. 2011. Disponível em: <https://diarionline.com.br/?s=noticia&id=38956>. Aceso nov/2017.

FERREIRA, Cássia Marilda Pereira dos Santos. Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade? 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - UEL, Londrina, 2007.

GALLO, Silvio. Educação anarquista: um paradigma para hoje. Piracicaba (SP): Unimep.1995a.

_____. Silvio. Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação. Campinas (SP): Papyrus, 1995b.

_____. Silvio. ANARQUISMO E EDUCAÇÃO: os desafios para uma pedagogia libertária hoje *POLÍTICA & TRABALHO Revista de Ciências Sociais*, n. 36 - abril de 2012 - pp.169-186

GAWRYSZEWSKI, Bruno. O programa “escolas do amanhã” e a escola pública para a classe trabalhadora. Rio de Janeiro: *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015.

GUARÁ, Isa Maria F, R. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.

HORTA, José Silvério Baía. O hino, o sermão e a ordem do dia; regime autoritário e a educação no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

KASSICK. Clovis Nicanor. Pedagogia libertária na história da educação brasileira. *HISTEDBR*, Campinas, n.32, p.136-149, dez.2008.

KERSTENETZKY, Célia Lessa. Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. *Ciência hoje*, v.39, n. 231, p.18-23, out. 2006.

KRAMER, S. CIACs: falácias, equívocos e tentações. *Educação & Sociedade*. Campinas, n. 40, p. 461-474, 1991.

LOBO JR, D. CIEPs: a importância de um desejo pedagógico, 1988. Dissertação de (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 1988.

MAURÍCIO, L. V. literatura e representações da escola pública de horário integral, *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 40-56, set/dez. 2004. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbendu. Acesso em janeiro de 2015.

MAURÍCIO, Lúcia V. *Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral*. Em Aberto, Brasília, V. 22, n. 80, p. 15-31, 2009.

MENEZES, Janaina S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 137-152, jul/set. 2012. Editora UFPR.

MENEZES, J. S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MESQUITA, H. M. Primeiras sugestões para a seleção de escolas para o programa de escola em horário integral (mensagem pessoal). Mensagem recebida por seed@corumba.ms.gov.br em 28 de nov. 2011.

MICHELINI, Márcia de S. M. (Org.). Trajetória formativas em educação integral no Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Ed. UFMS, 2016.

MIGNOT, A. C. CIEP: alternativa para a qualidade de ensino ou nova investida do populismo em educação? Em Aberto, Brasília, v. 8, n. 44, p. 45-63, 1989. MOLL, J. Um paradigma Contemporâneo para a educação integral. In Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre, ano XIII, nº 51 ago/out. 2009.

MOLL, J. Um paradigma Contemporâneo para a educação integral. In Pátio Revista Pedagógica. Porto Alegre, ano XIII, nº 5, p. 12-15 ago/out. 2009.

_____. Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso. 2012.

_____. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (org). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. (p.129 -146).

_____. A cidade e seus caminhos educativos: escola, rua e itinerários juvenis. In: Associação Internacional de Cidades Educadoras: Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras. Lisboa: Gabinete Lisboa. Cidade Educadora, 2013 p. 213-223.

MOLL, J.; LECLERC, G. de F. E. Diversidade e tempo integral A garantia dos direitos sociais. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 291-304, jul./dez. 2013.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. Como financiar a educação em jornada integral? Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 69-82, jul./dez. 2012.

MONROE, Paul. História da Educação. São Paulo, Companhia Editora Nacional: 1976.

MOSNA, Rosa M. P. A Avaliação da Política Pública “Programa Mais Educação” em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul: impactos na qualidade e financiamento do ensino fundamental. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2014.

OFFIAL, Patrícia C. P.; NEITZEL, Adair de A. A Escola da Ponte e a formação de leitores Rev. FSA, Teresina, v. 12, n. 3, art. 7, p. 125-146, Mai./Jun. 2015.

OLIVEIRA, Lúcia M. L. de. A questão nacional na primeira república. São Paulo: Brasiliense; Brasília: CNPQ, 1990.

PACHECO, José. Dicionário das utopias da educação. Belo Horizonte: WAK, 2008.

PACHECO, Suzana Moreira. A perspectiva da Educação Integral em uma escola para todos e para cada um. 2014. 200 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2014.

PARO, Vitor Henrique. Escola de tempo integral: desafio para o ensino público. Cortez Editora/Associados. São Paulo: 1988.

_____. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. Cadernos de Pesquisa, nº 65, São Paulo, 12-20, maio 1988.

RIBEIRO, Darcy. O livro do CIEPs. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBETTO, MAURICIO, L. V. 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.

SANCHES, Y. C. de S. A gestão do centro educacional unificado. (tese) (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

SANTA ROSA, Claudia S. R. Fazer a ponte para a escola de todos (as). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciência Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval (et. al.). O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SEMED. Secretaria Municipal de Campo Grande. Proposta das escolas em tempo integral: diretrizes de implantação e implementação na rede municipal de educação de Campo Grande-MS. Campo Grande, 2009

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. Interesses, Dilemas e a Implementação do Programa Mais Educação no Município de Maricá (RJ). Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. 275 p. Tese (Doutorado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Ana Lucia Ferreira da, Políticas para a ampliação da jornada escolar: estratégia para a construção da educação integral? 2014. 258 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

SILVA, A. de A. da; SILVA, K. N. P. Educação integral no Brasil de hoje. Recife: Ed. Universitária, 2013.

SOARES (coord.) Escola Eficaz: um estudo de caso de três escolas públicas de ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2002

TAMBERLINI, Angela R.M. de Barros. Os Ginásios Vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador. Dissertação (Mestrado) – FE/USP, 1998.

_____. Angela R. M. Ensino vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, no 70, p. 119-137, dez. 2016 – ISSN: 1676-2584

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

_____, _____. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007. (Coleção Anísio Teixeira).

_____. A. Centro educacional Carneiro Ribeiro. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, jan/mar, 1959. www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm Acesso em: Nov/2016.

_____. Educação para a democracia. Rio de Janeiro. Editora da UFRJ, 1997.

VALADARES, Florence Rodrigues. Implantação e Implementação das Escolas Municipais em tempo integral na cidade de Goiânia. 2011. 265 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, 2011.

VASCONCELOS, R. D. de. A questão dos tempos e espaços pedagógicos na educação integral. Seminário educação integral: os caminhos para a construção de uma escola pública, democrática e de qualidade. Brasília: SEDF, 2011.

Anexos

Legislação e fontes impressas

BRASIL, Constituição (1937) Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 10 de novembro de 1937

Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm

_____. Lei 8.069 de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e da outras providencias. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 13 Jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

_____. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano nacional de Educação e da outras providencias. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 de jan.2001. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

_____. Presidência da República. 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.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos. Brasília: CNE, 2010

_____. Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília-DF: MEC/Secad, 2009a.

_____. Gestão intersetorial no território. Brasília-DF: MEC/Secad, 2009b.

_____. Portaria Normativa Interministerial n. 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. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article>. Acesso em: 04 mar. 2014.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano de Educação e dá outras providências. D.O.U de 26/06/2014.

_____. Portaria nº 1.114, 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. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jul. de 2018.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação CME nº 318, de 13 de dezembro de 2012. Ratificação da autorização de funcionamento da Educação Infantil da Escola Municipal Experimental de Educação Integral Luiz Feitosa Rodrigues. Corumbá, dez. de 2012

_____. Deliberação CME nº 323, de 13 de dezembro de 2012. Ratificação da autorização de funcionamento do Ensino Fundamental da Escola Municipal Experimental de Educação Integral Luiz Feitosa Rodrigues. Corumbá, dez. de 2012.

_____. Deliberação CME nº 04, de 05 de fevereiro de 2013. Ratificação da autorização de funcionamento da Educação Infantil da Escola Municipal Experimental de Educação Integral Tilma Fernandes Veiga. Corumbá, fev. de 2013.

_____. Deliberação CME nº 09, de 10 de fevereiro de 2013. Ratificação da autorização de funcionamento do Ensino Fundamental da Escola Municipal Experimental de Educação Integral Tilma Fernandes Veiga. Corumbá, fev. 2013.

_____. Deliberação CME nº 3, de 15 de maio de 2013. Ratificação da autorização de funcionamento do Ensino Fundamental da Escola Municipal Experimental de Educação Integral Rachid Bardaul. Corumbá, mai. de 2013

_____. Parecer CME nº 01, de 07 de março de 2012. Programa de Escola Experimental de Educação Integral. Corumbá, maio de 2012

CORUMBÁ. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Projeto Cultura Viva na Educação Presente. Corumbá, 2006.

_____. Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Plano de Ações Articuladas. Corumbá, 2007

_____. Prefeitura Municipal. Decreto nº 1.001, de 15 de novembro de 2011. Institui o Programa Experimental de Educação Integral. Corumbá, nov. de 2011a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Escola Experimental de Educação Integral de Corumbá (Projeto). Corumbá, 2011b.

_____. Decreto nº 1.060, de 21 de junho de 2012. Regulamenta as horas atividades dos professores de educação previsto no Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal. Corumbá, jun. de 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Resolução nº 01, de 10 fevereiro de 2012. Fixa normas para credenciamento de professores atuarem nas escolas experimentais de educação integral. Corumbá, fev. de 2012.

_____. Escola Experimental de Educação Integral Luiz Feitosa Rodrigues. Proposta de Trabalho na Educação Integral para o 2012. Corumbá, ago. de 2012

_____. Escola Experimental de Educação Integral Tilma Fernandes Veiga. Estruturação Curricular da Escola. Corumbá, 2013.

_____. FUNDEB. Apresentação dos balancetes de outubro e novembro de 2013.

_____. Escola Experimental de Educação Integral Tilma Fernandes Veiga. Proposta de reestruturação metodológica das aulas. Corumbá, fev. de 2014.

_____. Escola Experimental de Educação Integral Luiz Feitosa Rodrigues. Apresentação da Matriz Curricular para Educação Integral 2014. Corumbá, jan. de 2014.

_____. Escola Experimental de Educação Integral Rachid Bardauil. Comunicação interna (CI). Corumbá, fev. de 2014.

_____, FUNDEB. Apresentação dos balancetes de março e abril de 2014.

_____. Plano Municipal de Educação PME - Lei nº 2.484/2015.

_____. Decreto nº 1.648, de 11 de março de 2016. Altera o Decreto nº 1001, de 15 de dezembro de 2011, que Cria o Programa Experimental de Educação Integral no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Corumbá, mar. de 2016.

_____. Decreto nº 1.649, de 11 de março de 2016. Dá nova denominação às Escolas Municipais de Educação Integral. Corumbá, mar. de 2016.

INSTITUTO ACAIA. Relatório anual 2016. São Paulo: Maistype, maio de 2017.

MATO GROSSO DO SUL. Constituição do Estado do Mato Grosso do Sul, de 05 de outubro de 1989.

_____, Plano Estadual de Mato Grosso do Sul. Lei n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Plano Estadual de Educação (PEE-MS). Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/pee-ms-2014.pdf> . Acessado em: 27 de abril de 2017. Mato Grosso do Sul, 2014.

RIO DE JANEIRO (Cidade). Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Decreto nº 32672, de 18 de agosto de 2010. Cria o Programa Ginásio Carioca no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e da outras providencias. Rio de Janeiro, 2010.

_____. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Decreto nº 33649, de 11 de abril de 2011. Consolida a legislação que dispõe sobre o Programa Ginásio Carioca e da outras providencias. Rio de Janeiro, 2011.

Fontes orais (entrevistas)

TÉCNICA: depoimento [dez. 2016]. Entrevistadores: Gilson Lima Domingos: Corumbá-MS, 2016. Arquivo: MP3.

Gestor 1AG: depoimento [jan. 2017]. Entrevistadores: Gilson Lima Domingos: Corumbá-MS, 2017. Arquivo: MP3.

Professora 2AP: depoimento [jan. 2017]. Entrevistadores: Gilson Lima Domingos: Corumbá-MS, 2017. Arquivo: MP3.

Gestora 1BG: depoimento [jan. 2017]. Entrevistadores: Gilson Lima Domingos: Corumbá-MS, 2017. Arquivo: MP3.

Coordenadora 1BC: depoimento [jan. 2017]. Entrevistadores: Gilson Lima Domingos: Corumbá-MS, 2017. Arquivo: MP3.

Coordenadora 1CC: depoimento [jan. 2017]. Entrevistadores: Gilson Lima Domingos: Corumbá-MS, 2017. Arquivo: MP3.

Professor 3AP: depoimento [fev. 2017]. Entrevistadores: Gilson Lima Domingos: Corumbá-MS, 2017. Arquivo: MP3.

Professora 4AP: depoimento [jun. 2017]. Entrevistadores: Gilson Lima Domingos: Corumbá-MS, 2017. Arquivo: MP3.

Professora 5AP: depoimento [jun. 2017]. Entrevistadores: Gilson Lima Domingos: Corumbá-MS, 2017. Arquivo: MP3.

Professor 3BP: depoimento [jun. 2017]. Entrevistadores: Gilson Lima Domingos: Corumbá-MS, 2017. Arquivo: MP3.

Professora 5BP: depoimento [set. 2018]. Entrevistadores: Gilson Lima Domingos: Corumbá-MS, 2018. Arquivo: MP3.

Professora 2CP: depoimento [out. 2018]. Entrevistadores: Gilson Lima Domingos: Corumbá-MS, 2018. Arquivo: MP3.

Professora 3CP: depoimento [agos. 2018]. Entrevistadores: Gilson Lima Domingos: Corumbá-MS, 2018. Arquivo: MP3.

Professora 4CP: depoimento [jul. 2018]. Entrevistadores: Gilson Lima Domingos: Corumbá-MS, 2018. Arquivo: MP3.

Sítios Eletrônicos

<http://acaia.org.br/>

<http://www.anec.org.br>

<http://www.anped.org.br>

<http://www.anpae.org.br>

<http://www.corumba.ms.gov.br>
<http://www.dominiopublico.gov.br>
<http://www.cedes.unicamp.br>
<http://cpdoc.fgv.br>
<http://www.escoladaponte.pt/novo/>
<http://www.esg.br>
<http://www.fnde.gov.br>
<http://www.fgv.br>
<http://www.mec.gov.br/secad>
<http://www.mec.inep.gov.br>
<http://www.ibge.gov.br>
<http://http://bdtd.ibict.br>
<http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>
<http://www.ipea.gov.br>
<https://www.itaucultural.org.br/>
<http://pddeinterativo.mec.gov.br/>
<http://www.periodicos.capes.gov.br>
<http://portal.anec.org.br/>
<http://www.planalto.gov.br>
<https://www.projetoancora.org.br/>
<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>
<http://www.scielo.org>
<http://simec.mec.gov.br/>
<https://www.ufms.br/>

Roteiro das entrevistas

(Professores, coordenadores e gestores)

- 1) Em 2012 a escola onde você trabalhou implementou a educação integral. Como foi sua participação nesse processo?
- 2) Houve formação antes e durante a implementação da educação integral?
- 3) Seguiu-se algum modelo de educação integral?
- 4) Houve alguma acessória na implementação da educação integral?

- 5) Como era a matriz curricular? Houve mudanças?
- 6) como foi aproveitado o Programa Mais Educação?
- 7) Quais os impactos da educação integral no cotidiano da escola? E nas atividades e desempenho dos alunos?
- 8) Para você o que seria educação integral?
- 9) O que o Programa de Experimental de educação integral apresenta de diferente da concepção de educação vigente?
- 10) Como você observou o uso dos espaços externos e internos? Foram suficientes? A arquitetura da escola é apropriada?
- 11) qual a sua avaliação do Programa Experimental de Educação Integral? Quais os pontos positivos e negativos? Apontaria sugestões?
- 12) Houve melhoria na qualidade do ensino?
- 13) Qual o impacto para o professor que trabalha na educação integral?
- 14) como a comunidade viu o Programa Experimental de Educação Integral?
- 15) na sua opinião qual a percepção dos alunos tem sobre a educação integral? Para eles a escola é atrativa?

(Técnica da secretaria de educação)

- 1) Como surgiu a ideia de efetivar a educação integral em Corumbá?
- 2) Houve algum estudo prévio para a implantação da educação integral?
- 3) Quais foram os modelos de educação integral utilizados no programa de educação integral de Corumbá?
- 4) Como ocorreu a organização da estrutura curricular?
- 5) Como foi organizado os espaços, horários e a lotação de professores?
- 6) que tipo de assessoria as escolas receberam?
- 7) Como foi o aproveitamento do programa mais educação nas escolas educação integral do município
- 8) Quais dificuldades a secretaria de educação percebeu na implementação da educação integral?
- 10) Como a formação continuada para a equipe das escolas de educação integral?