



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (CCHS)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEdu)

NÚCLEO DE ESTUDOS – TEMPOS, ESPAÇOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL (NEEPHI)

GISELE BASTOS TAVARES DUQUE

**CURRÍCULO INTEGRADO EM UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE MESQUITA (RJ): ENTRE O
ESCRITO E O VIVIDO.**

RIO DE JANEIRO

2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

GISELE BASTOS TAVARES DUQUE

TÍTULO:

**CURRÍCULO INTEGRADO EM UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE MESQUITA (RJ): ENTRE O
ESCRITO E O VIVIDO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

Rio de Janeiro
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS (CCHS)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEdu)
NÚCLEO DE ESTUDOS – TEMPOS, ESPAÇOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL (NEEPHI)

GISELE BASTOS TAVARES DUQUE

**CURRÍCULO INTEGRADO EM UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE MESQUITA (RJ): ENTRE O
ESCRITO E O VIVIDO.**

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, ___/___/____

Professora Doutora Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho
Orientadora – UNIRIO

Professora Doutora Dayse Martins Hora – UCP

Professora Doutora Andréa Rosana Fetzner – UNIRIO

Dedico esta dissertação ao Município de Mesquita e a todos aqueles que sonham e lutam por uma educação integral e(m) tempo integral de qualidade na escola pública brasileira.

AGRADECIMENTOS

Ao Felipe, meu marido, meu amor, que vibra a cada conquista minha, por todo o carinho, incentivo, ajuda e paciência durante a realização da dissertação.

Ao Guilherme, meu amor incondicional, meu filho, minha maior conquista e orgulho.

À Adriana Nascimento, minha amiga, maior incentivadora.

Às amigas, Larissa e Taína por cada café compartilhado. Vocês tornam os meus dias mais leves.

À Luana Gomes, uma amiga especial, por plantar a semente da educação integral em tempo integral no município de Mesquita.

Ao Alexandre Rocha, por confiar em meu trabalho e pela amizade construída.

À Ana Beatriz Mansur, amiga de risadas, choros e de jornada integral.

Ao Marcio, pelo companheirismo, um agradecimento mais que especial, não só pela amizade e cumplicidade que foram sendo construídas durante os últimos dois anos, mas, sobretudo, pelo ombro amigo nos momentos de angústia e aflição, assim como, pela alegria partilhada em cada vitória.

À Luciana Cortes, pelas lágrimas, sorrisos e cumplicidade.

À Amanda Borde, Katia, Valéria e André Marinho, pelas conversas, trocas e sorrisos.

Às professoras, Janaina Menezes e Elisangela Bernardo, pela generosidade em cada aula.

Ao grupo de pesquisa NEEPHI, pela aprendizagem partilhada a cada encontro.

À minha mãe, irmãos e familiares, pela paciência e por perdoarem minha ausência em vários momentos importantes.

Aos meus avôs pelo tempo de ausência - prometo repô-lo.

Às professoras Andréa Fetzner e Dayse Hora, pela generosidade na qualificação e por aceitarem fazer parte da minha trajetória.

À Professora Ana Cavaliere, tão importante na minha vida acadêmica.

À minha querida professora Lígia Martha Coelho, que durante esses dois anos só potencializou a minha admiração. Obrigada por sua grandeza humana, constante incentivo, competência, dedicação e por acreditar em mim.

E por fim, os mais importantes neste trabalho, a todos os profissionais da Escola Municipal Cruzeiro do Sul, que acreditam em uma educação “diferente”. Aprendi muito com cada um de vocês.

EPÍGRAFES

É proibido chorar sem aprender,
Levantar-se um dia sem saber o que fazer
Ter medo de suas lembranças.
É proibido não rir dos problemas
Não lutar pelo que se quer,
Abandonar tudo por medo,
Não transformar sonhos em realidade.

Pablo Neruda

RESUMO

DUQUE, Gisele Bastos Tavares. **CURRÍCULO INTEGRADO EM UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE MESQUITA (RJ): ENTRE O ESCRITO E O VIVIDO**. 2017. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 ao PNE 2014-2024 vimos, nas últimas décadas, o debate acerca da educação integral em tempo integral compor as agendas públicas na área da educação brasileira. Com a obrigatoriedade na meta 06 do referido Plano, estados e municípios devem ou deveriam pensar em políticas públicas de ampliação do tempo de permanência de crianças e adolescentes em suas redes de ensino. O município de Mesquita, localizado no estado do Rio de Janeiro, é um dos que, desde a implementação do Programa Mais Educação, no ano de 2009, iniciou a discussão sobre uma política municipal de educação integral em tempo integral. Os cinco anos de debate sobre o tema culminou, no ano de 2014, na criação de uma proposta piloto, por meio da implementação da primeira escola polo de educação integral em tempo integral do município. Ainda que educação integral e tempo integral não sejam sinônimos, é comum atrelar ao aumento de tempo uma possibilidade para que ocorra a educação integral. Com uma proposta de ampliação de tempo na escola associada à intenção de oferecer uma educação integral a seus alunos, em curso no município de Mesquita, nos indagamos: mais tempo para quê? Como vem sendo organizada essa ampliação do tempo na Rede Municipal de Ensino de Mesquita? Sendo uma proposta de educação integral em tempo integral, qual a proposta de currículo presente nessa Escola Polo? Sendo assim, problematizamos mais uma vez como o currículo – dentro de uma proposta de educação integral em tempo integral – é apresentado pela Secretaria de Educação e materializado, no dia-a-dia, pelos professores da unidade escolar? Por meio da realização de uma pesquisa de cunho qualitativo acerca da materialização da educação integral em tempo integral no currículo da escola polo, fizemos uso de pesquisa bibliográfica e documental, estudo de caso, entrevistas e análise de conteúdo, enquanto um conjunto de técnicas que contribuem para a efetivação de nossa proposta. Como principais resultados apresentamos a importância da função indutora do Programa Mais Educação, mas também a busca por uma proposta própria, que levasse em consideração o contexto local e, inclusive, diferenciada, na essência, do referido Programa. O aumento do tempo na escola abriu perspectivas para a ampliação de possibilidades de novas práticas docentes e influenciou uma nova organização curricular, a partir do tipo de educação que se desejava. Contudo, essa recriação não se deu sem conflitos e disputas, ou seja, reconhece-se o processo conflituoso, político-ideológicas que fazem do currículo uma arena de disputas. Longe de apresentar um modelo a ser seguido, buscamos, a partir de bases teóricas, análises de documentos e em uma proposta em andamento, subsídios que pudessem enriquecer o debate em torno de políticas públicas de educação integral em tempo integral no Brasil.

Palavras Chave: Políticas Públicas – Educação integral em tempo integral - Currículo

ABSTRACT

DUQUE, Gisele Bastos Tavares. **CURRICULUM INTEGRATED INTO A COMPREHENSIVE EDUCATION PROPOSAL IN THE CITY OF MESQUITA (RJ): BETWEEN THE WRITTEN AND THE LIVED.** 2017. 174 f. Dissertation (Master's in Education) – Postgraduate studies, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Of the Law of Guidelines and Bases of National Education – LDB 9.394/96 to PNE 2014-2024 we've seen, in the last decades, the debate about Brazilian education. With the obligation in goal 06 of said plan, states and cities they have to think about public policies to increase the length of stay of children and adolescents in your schools. The city of Mesquita, localized in the state of Rio de Janeiro, is one of the, since the implementation of the Programa Mais Educação in the year 2009, initiated the deliberation about one municipal policy of full time integral education. The five years of debate about the theme created, in the year 2014, one pilot proposal, through the implementation of the first polo school of integral education of the city. Although integral full time education is not synonymous, it is common to link to the increase of time a possibility for integral education to occur. With a proposal to extend the time in the school associated with the intention to offer a comprehensive education to its students, in progress in the city of Mesquita, we ask: why more time? How has this increase of time been organized in the Mesquita Municipal Education Network? Being a full time integral education proposal, what is the curriculum proposal presented at this Pole School? In this way, we once again problematize how the curriculum - within a full-time integral education proposal - is presented by the Education Department and materialized, day-by-day, by the teachers of the school unit? By conducting a qualitative research about the materialization of full-time integral education in the polo school curriculum, we have used bibliographic and documentary research, studied cases, interviews and content analysis, while a set of techniques that contribute for the effectiveness of our proposal. As the main results we present the importance of the induction function of the Programa Mais Educação, but also the search for a proposal of its own, taking into account the local context and even differentiated in essence from the said program. The increase of the time in the school opened perspectives for the expansion of possibilities of new teaching practices and influenced a new organization curricular, from the type of education that was wanted. However, this re-creation did not take place without conflicts and disputes, that is, it recognizes the conflictual, political-ideological process that makes the curriculum an arena of disputes. Far from presenting a model to be followed, we sought, from theoretical bases, document analyzes and in an ongoing proposal, subsidies that could enrich the debate around full-time public policies of integral education in Brazil.

Key Words: Public Policies; Full-Time Education; Integral Education - Curriculum

LISTA DE QUADROS

QUADRO	ESPECIFICAÇÃO	LOCALIZAÇÃO
01	Ordenamentos normativos sobre a ampliação do tempo escolar e a educação integral em nível federal.	p.21
02	Ordenamentos normativos sobre a ampliação do tempo escolar e a educação integral no Município de Mesquita.	p.22
03	Documentos produzidos pela Escola Municipal Cruzeiro do Sul - Escola Polo de Educação Integral em Tempo Integral	p.23
04	Quadro de Entrevistados	p.24
05	Distribuição de escolas por nível/modalidade de ensino.	p.61
06	Ano e número de escolas inscritas no Programa Mais Educação.	p.62
07	Número de alunos inscritos entre os anos de 2009 a 2015.	p.63
08	Estrutura física da Escola Municipal Cruzeiro do Sul	p.70
09	Quantitativo de professores e formação no ano de 2014	p.73
10	Quantitativo de professores e formação no ano de 2015	p.73
11	Matriz curricular do ensino fundamental - Anos Iniciais (1º ao 5º ano) Escola Polo de Educação Integral em Tempo Integral.	p.81
12	Matriz curricular do ensino fundamental - Escola Polo - Anos finais (6º ao 9º ano) em 2014.	p.82
13	Matriz curricular ensino fundamental - para as turmas do 1ºano ao 9º Anos finais (6º ao 9º ano) (Ensino Regular)	p.83
14	Matriz curricular ensino fundamental (Educação Integral)	p.84
15	Matriz curricular ensino fundamental (Educação Integral)	p.85

LISTA DE SIGLAS E SIGNIFICADOS

SIGLAS	SIGNIFICADOS
PMEd	Programa Mais Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
CF	Constituição Federal
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
LO	Lei Orgânica
CME	Conselho Municipal de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
CECR	Centro de Educação Carneiro Ribeiro
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
MEC	Ministério da Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
PEE	Plano Estadual de Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PCPI	Professor Coordenador Pedagógico da Educação Integral
EEX	Entidade Executora
UE	Unidade Escolar

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO	ESPECIFICAÇÃO	LOCALIZAÇÃO
01	Número de escolas atendidas pelo Programa Mais Educação (PMEd).	P.39
02	Análise de conteúdo: Palavras mais frequentes nas entrevistas	P. 119

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM	ESPECIFICAÇÃO	LOCALIZAÇÃO
01	Análise de conteúdo: Nuvem de Palavras	P.120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Apresentação	13
Sobre a pesquisa	15
Aspectos teórico-metodológicos	17
Organização da dissertação	25
CAPÍTULO I – Educação Integral em Tempo Integral: Concepções, propostas e legislação	27
1.1-Concepções de educação integral em tempo integral.....	27
1.1.1. Propostas de educação integral em tempo integral no Brasil.....	35
1.2-Educação integral em tempo integral no ordenamento jurídico.....	40
CAPÍTULO II – Currículo e escola: Conceitos e relações	47
2.1- Concepções de currículo em uma arena de conflitos.....	47
2.2- Novos tempos e espaços no fazer pedagógico: uma questão para a educação em tempo integral?.....	53
CAPÍTULO III - A materialização da <i>educação integral, integradora e em tempo integral</i> na Escola Municipal Cruzeiro do Sul	60
3.1- O Município de Mesquita – sua história e sua política de educação em tempo integral: Do Programa Mais Educação à Lei N°88.....	60
3.2 Escola Municipal Cruzeiro do Sul: Mais história de Educação Integral em Tempo Integral no município de Mesquita.....	69
3.3 Organização curricular da Escola Polo de Educação Integral em Tempo Integral: Entre o escrito e o vivido.....	81
CAPÍTULO IV - Entre o Escrito e o Vivido	89
4.1- O que nos diz o vivido?.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
Referências Bibliográficas.....	138
Referências Documentais.....	142
Referências Eletrônicas.....	145
Apêndices.....	147
Anexos.....	149

INTRODUÇÃO

Das utopias
 " Se as coisas são inatingíveis... Ora!
 Não é motivo para não querê-las...
 Que triste os caminhos, se não fora
 A presença distante das estrelas"
Mario Quintana

Apresentação

Como professora concursada da rede pública de ensino do município de Mesquita há oitos anos e tendo vivenciado/acompanhado as propostas de ampliação de tempo escolar ao longo dos últimos cinco anos no referido município, me interessei pelos estudos sobre educação integral em tempo integral e em especial no que tange à influência no currículo escolar que esse tipo de proposta contempla.

Quando nos referimos à ampliação do tempo escolar como proposta pedagógica, a primeira indagação é: mais tempo para quê?

No ano de 2009, fui convidada pelo diretor da minha unidade escolar para coordenar um Programa recém-lançado pelo Governo Federal: o Programa Mais Educação¹(PMEd). Ao ser questionado sobre o que era o Programa, a primeira resposta dada pelo diretor escolar foi que os alunos permaneceriam mais tempo na escola em atividades no contra turno escolar, mas que teríamos reuniões sobre esse Programa.

Particpei de reuniões e formações sobre o PMEd e seu funcionamento nas escolas, oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação. No entanto, ao ser inaugurado, o Programa trouxe consigo muitos desafios. Um deles era integrar suas atividades ao projeto pedagógico da escola.

Sou formada em Pedagogia e minha formação, assim como de muitos de meus colegas, recebeu influência do currículo fragmentado em disciplinas. Ainda vivenciamos essa situação: Trabalhar na prática a integração dos saberes é tarefa complexa.

Dividi minhas angustias com coordenadoras do PMEd de outras unidades escolares e percebi que estávamos todas com a mesma dificuldade. Busquei ajuda

¹ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

nas bases teóricas para as minhas inquietações. Estar à frente da coordenação do Programa fez com que eu desejasse aprofundar, ainda mais, meus conhecimentos acerca da temática da educação integral e do tempo integral.

Durante a Coordenação do Programa na instituição em que atuava, participei das formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, assim como dos seminários anuais e fóruns permanentes organizados pela SEMED. Ainda assim, percebi a necessidade de mais aprofundamento teórico e, dessa forma, em 2011, iniciei curso de especialização com ênfase em Políticas Públicas e Projetos Sócio Culturais em Espaços Escolares, na UFRJ. Na conclusão desse Curso, apresentei monografia com o título *Programa Mais Educação: proposta de qualidade na educação?* tendo a Professora Dra. Ana Maria Cavaliere como orientadora.

Em janeiro de 2013, já em outra gestão municipal, fui convidada pela Secretaria de Educação de Mesquita para assumir a Coordenação do Programa Mais Educação da Rede.

Durante todo o ano de 2013, integrei a equipe que elaborou e planejou a proposta de criação da primeira escola piloto em educação integral, a ser implementada em 2014. Essa proposta foi elaborada com a participação dos coordenadores do Programa Mais Educação, representantes das unidades escolares e a gerência de educação integral do município de Mesquita, a partir da realização de fóruns permanentes de educação integral que começaram a ocorrer em 2012 e tiveram continuidade no ano de 2013.

Com a inauguração dessa escola piloto em 2014, solicitei à Secretária adjunta de Educação, à época, uma autorização para participar na gestão da unidade escolar. Em março de 2014, iniciei a atividade no interior dessa escola. Mesmo com todo o preparo e planejamento, as dificuldades surgem no dia-a-dia: currículo integrado, formação em serviço, ambientes educativos e não mais “salas de aula”, ampliação de tempo, mudança de rotina e o medo do novo...

A Escola Municipal Cruzeiro do Sul (Escola Polo de Educação Integral em Tempo Integral) é o resultado do sonho dos coordenadores do Programa Mais Educação e de muitos outros profissionais de Mesquita, que sempre reconheceram nesse Programa seus limites e sua função indutora de políticas públicas de educação integral em tempo integral.

Como diretora dessa primeira escola de educação integral em tempo integral no município de Mesquita durante algum tempo, vivenciei a implementação da

experiência, bem como acompanhei seus avanços e desafios. Descobri que após o texto, há o contexto. Reconheço o currículo como identidade de uma escola. Por isso, para ampliar a compreensão de tudo o que estava vivenciando, participei da seleção para o curso de Mestrado da UNIRIO, na linha de pesquisa “Políticas, História e Cultura em Educação”.

Minha pequena trajetória de apenas oito anos em Mesquita tem para mim o gosto do início, início de luta por um sonho em que acredito, sonho este em prol de uma escola pública de qualidade em que se possa oferecer uma educação significativa para todos os que nela estão matriculados. Sonho com efetivas políticas públicas de educação integral em tempo integral, com compromisso e respeito a quem se destina. Sonho o possível.

Sobre a pesquisa

O debate sobre educação integral em tempo integral vem ganhando destaque nas discussões a respeito de políticas públicas educacionais no cenário brasileiro. É importante ressaltar que ‘educação integral’ e ‘tempo integral’ não são sinônimos e as leituras dos autores da área, como Coelho (2002), Cavaliere (2007) e Paro (2009), entre outros, contribuem para entendermos que a simples ampliação do tempo não garante uma educação integral.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 apresenta a ampliação do tempo nas escolas brasileiras quando em seu artigo 34, diz: "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". No entanto, essa ampliação fica a critério das possibilidades dos sistemas de ensino.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 determina, em sua meta 6, que estados e municípios provenham, com apoio da União, educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos matriculados na educação básica. (BRASIL,2014). O PNE é uma lei e como toda lei deve ser cumprida. Com a proposta da meta 06, estados e municípios

devem iniciar a implementação da educação em tempo integral em suas redes de ensino.

O Município de Mesquita, localizado no estado do Rio de Janeiro, foi um deles. Desde a adesão ao Programa Mais Educação, o município iniciou, na rede, o debate sobre a elaboração de uma política pública municipal de educação integral em tempo integral. Como objetivo de consolidação dessa política inaugurou, em fevereiro de 2014, o projeto piloto de educação integral em tempo integral: a Escola Municipal Cruzeiro do Sul.

Com pouco mais de um ano da implementação da Escola Pólo de Educação em Tempo Integral, em 31 de março de 2015, foi aprovada e sancionada a Lei Municipal N° 881, que institui as diretrizes para a *educação integral, integradora e em tempo integral* no município de Mesquita.

Com uma proposta própria em curso, indagamos como vem sendo organizada essa ampliação do tempo na Rede Municipal de Ensino de Mesquita. Frente a essa e outras indagações, o fato de fazer parte desse processo me fez pesquisar sobre o **tema** *educação integral em tempo integral*, a partir das seguintes **questões**:

- Sendo uma proposta de educação integral em tempo integral, qual a concepção de currículo presente nessa Escola Polo?
- Qual a concepção de educação integral presente na proposta pedagógica/curricular da escola Polo de educação integral em tempo integral?
- Quais fundamentos teórico-metodológicos sustentam a proposta curricular realizada por essa escola?

Este trabalho propõe-se, assim, analisar a elaboração e implementação da proposta curricular da Escola Polo de Educação Integral em Tempo Integral do município de Mesquita, bem como seus avanços e desafios. Especificando, o **objetivo geral** deste estudo é analisar a materialização da organização curricular da escola polo Cruzeiro do Sul, visando conhecer a concepção de educação integral que a fundamenta.

Nesse sentido, constituem-se, como **objetivos específicos**, (1) apresentar as concepções de educação integral em tempo integral; (2) descrever as concepções

de currículo na atualidade; (3) analisar as matrizes curriculares elaboradas pela Secretaria de Educação de Mesquita e aprovadas pelo Conselho Municipal de Educação para as escolas municipais como proposta de educação integral em tempo integral e por fim, (4) compreender como a concepção de educação integral em tempo integral proposta pela escola se materializa em sua organização curricular.

Assim, esta pesquisa se torna **relevante** por poder servir como subsídio para a construção de estratégias que visem à superação de problemas, de modo a sanar dificuldades e dar continuidade às práticas já experimentadas. Os estudos feitos a partir deste projeto poderão favorecer a ampliação do debate e a reflexão acerca da educação integral em tempo integral em suas diferentes concepções e práticas, e ainda, analisar uma experiência pública, apresentando resultados concretos de uma proposta municipal em andamento.

Aspectos teórico-metodológicos

Na perspectiva de realizar uma pesquisa de cunho qualitativo acerca da materialização da educação integral em tempo integral no currículo da escola polo Cruzeiro do Sul, fazemos uso de pesquisa bibliográfica e documental, bem como de estudo de caso, entrevistas e análise de conteúdo, enquanto um conjunto de técnicas que contribuem para a efetivação de nossa proposta.

Desse modo, a pesquisa se apresenta em uma perspectiva metodológica de cunho qualitativo, não deixando, porém, de lançar mão de dados quantitativos, caso seja necessário pois, como afirma Minayo (2011),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade de vida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativo. Por isso,

não existe um continuum entre abordagens quantitativas e qualitativas, como muita gente propõe, colocando uma hierarquia em que as pesquisas quantitativas ocupariam um primeiro lugar, sendo “objetivas e científicas”. E as qualitativas ficariam no final da escala, ocupando um lugar auxiliar e exploratório, sendo “subjetivas e impressionistas”. (p.21)

Como primeiro passo para esta pesquisa, partimos do pressuposto de que a **pesquisa bibliográfica** subsidia os capítulos teóricos deste trabalho. Faz-se necessário destacar que, previamente, selecionamos duas categorias de análise que serão aprofundadas ao longo da dissertação, a saber: *educação integral em tempo integral* e *currículo*.

Neste contexto, no que tange à discussão sobre educação integral em tempo integral, os estudos de Coelho (2002), Cavaliere (2007), Maurício (2009), Paro (2009) e Moll (2012) são de fundamental importância, uma vez que os referidos autores nos apresentam perspectivas sobre a educação integral em tempo integral, desde uma visão histórica até as experiências de políticas públicas de ampliação da jornada escolar mais recentes.

Em relação à segunda categoria de análise, trazemos para o diálogo autores como Silva (1999); Coelho e Hora (2004); Lopes (2011) e Moreira e Silva (2013).

No bojo destas categorias, ressaltamos que a educação integral vem se constituindo na defesa por uma qualidade na educação brasileira. A discussão sobre o tema tem ocupado importante espaço nas agendas de debates sobre a educação. Muitas vezes confundidas como sinônimos, educação integral e educação em tempo integral não tem o mesmo significado. No entanto, a ampliação do tempo de permanência dos educandos nas unidades escolares, apesar de não ser garantia, pode propiciar práticas que possibilitem uma educação integral.

Educação Integral significa uma ação educacional que envolve dimensões variadas e abrangentes da formação dos indivíduos (Cavaliere & Gabriel, 2012), se caracteriza pela ideia de uma formação integral do homem. Neste contexto, consideramos educação integral a formação multidimensional do educando.

Coelho apresenta, em suas análises, as duas concepções de educação integral presentes na atualidade – a concepção sociohistórica e a concepção contemporânea:

Distinguimos uma concepção sócio histórica de outra, que denominamos de contemporânea, quando estudamos a educação integral. A primeira tem, como base, uma perspectiva de formação humana multidimensional, necessária na construção de uma cidadania mais crítica e emancipadora. Já a segunda traz, em seu bojo, algumas ideias que vem se construindo principalmente ao longo dos séculos XX e XXI, primando por uma visão em que a escola aparece como mais um dos equipamentos educativos, ao lado das cidades “que educam”, da integração com outros “serviços”, como os de assistência social, entre outras características. (COELHO; PORTILHO, 2009)

Partindo do pressuposto de que estas duas concepções consideram a ampliação do tempo como a possibilidade de construir uma nova concepção de educação escolar, concordamos com Cavaliere (2007) que considera que:

(...) a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência. Nesse sentido, ou seja, entendendo-se mais tempo como oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar, é que a escola de tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro.. (p.1023)

No âmbito da ampliação da jornada escolar para o tempo integral, a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)² considera como *tempo integral* a jornada escolar de duração igual ou superior a sete horas diárias para alunos, durante todo o ano letivo.

Nesse sentido, questionamos: *mais tempo para quê?* e ainda buscamos em Coelho (2002) algumas reflexões que fazem aumentar a nossa inquietação sobre a qualidade da ampliação desse tempo:

Uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o tempo integral, fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano, onde todas as suas dimensões

² FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006.

sejam, enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho, artes em geral; que experiencia metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar. (COELHO, 2002, p. 143).

Essas ponderações iniciais são necessárias, uma vez que o entendimento sobre a concepção de educação integral em tempo integral pode (ou não) refletir-se sobre a construção curricular no âmbito das secretarias e em sua aplicabilidade “no chão” da escola. Neste ensejo, novamente questionamos: a ‘novidade’ da ampliação do tempo diário estaria, não só nela, mas também em uma nova organização curricular?

Cabe ressaltar que a definição do que seja currículo não é tarefa simples, “indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula” (Lopes e Macedo, 2011p. 19). Permeado por diversas relações de poder, é no currículo que se define qual o conhecimento a ser ensinado para o tipo de formação desejável, formação essa que contribuirá para a sociedade que se quer. Nessa perspectiva, afirmam Moreira e Silva (2013)

(...) O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (p.14)

Dessa forma, podemos afirmar que o currículo presente na Escola Cruzeiro do Sul se torna um objeto de relevância para ser analisado, uma vez que é território de disputas, controle e lugar de indagações e também de autorias docentes.

Sendo assim, problematizamos mais uma vez: como o currículo – dentro de uma proposta de educação integral em tempo integral – é apresentado pela Secretaria de Educação e materializado, no dia-a-dia, pelos professores da unidade escolar?

Essas indagações nos direcionam a necessidade de um adensamento na pesquisa, por meio da **análise documental**, como forma de perceber, nos ordenamentos normativos e outros aportes, a trajetória da educação integral em tempo integral que emerge da experiência da escola polo mesquitense.

Segundo Gil, o desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. No entendimento do autor,

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, p.51)

Partilhando desse entendimento, elaboramos 03 quadros que apresentam os documentos a serem analisados nesta pesquisa. A seguir, no Quadro I, encontram-se as legislações em âmbito nacional que apontam para a ampliação do tempo escolar e a educação integral:

Quadro 1- Ordenamentos normativos sobre a ampliação do tempo escolar e a educação integral em nível federal.

Documento	Especificação		Documentos	Data
01	Constituição Federal (CF)		Constituição Federal (CF)	1988
03	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)		Lei n. 9.394	1996
04	PDE	Programa Mais Educação	Portaria Interministerial n. 17	2007
			Decreto 7.083	2010
	PDE	FUNDEB	E.C. n. 53	2006
			Lei n. 11.494	2007
			Decreto n. 6.253	2007
05	Plano Nacional de Educação		Lei n. 13.005	2014

Fonte: Elaboração da autora, 2016

Partindo do macro para o micro, o município de Mesquita iniciou as bases que fundamentam a educação integral em tempo integral ao aderir ao Programa Mais Educação, no ano de 2009. A partir desse ano, o município vem, paulatinamente, amadurecendo a sua política própria de educação integral em tempo integral. Entretanto, já é possível, no ano de 2008, ao instituir o Sistema Municipal de Ensino, perceber que o município, em consonância com a LDB/96, já apresentava, em seus documentos, a defesa de um tempo de período escolar ampliado progressivamente. No quadro II, encontram-se as legislações que embasam esta discussão, na esfera municipal:

Quadro 2- Ordenamentos sobre a ampliação do tempo escolar e a educação integral no Município de Mesquita.

Documento	Documentos	Data
01	LEI ORGANICA DO MUNICÍPIO DE MESQUITA - RJ Art. 178, § 2º	2008
02	LEI Nº 442 , institui o sistema municipal de ensino do município de Mesquita, e dá outras providências/ Art.19A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas diárias de sessenta minutos de trabalho curricular efetivo com orientação de professor e com frequência, de acordo com a proposta pedagógica da escola, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola	2008
03	CME nº 001 , Regimento Escolar comum das escolas que compõem a Rede Municipal de Ensino de Mesquita	2011
04	DELIBERAÇÃO CME Nº 007 que estabelece a matriz curricular para o ensino fundamental da educação integral nas unidades escolares polo de educação integral da rede municipal de educação de mesquita e dá outras providências.	2013
05	DELIBERAÇÃO CME Nº 009 que estabelece a matriz curricular para o ensino fundamental da educação integral nas unidades escolares polo de educação integral da rede municipal de educação de mesquita e dá outras providências.	2014
06	DELIBERAÇÃO CME Nº 011 que estabelece a matriz curricular para os anos finais do ensino fundamental das unidades escolares da rede municipal de Mesquita/RJ	2014
07	LEI Nº 908 Plano Municipal de Educação	2015
08	LEI Nº 881 , dispõe sobre diretrizes para educação integral, integrada e em tempo integral com gradual e progressiva ampliação da jornada escolar dos alunos do ensino fundamental da rede municipal de ensino.	2015
09	DECRETO Nº 1.724 que regulamenta a oferta da educação integral, integrada e em tempo integral nas Unidades Escolar de Ensino Fundamental do município de Mesquita	2015
10	DELIBERAÇÃO CME Nº 014 , que estabelece a matriz curricular para o ensino fundamental da educação integral nas unidades escolares polo de educação integral da rede municipal de educação de mesquita e dá outras providências.	2015

Fonte: Elaboração da autora, 2016

Levando em consideração o papel da escola na implementação das políticas públicas, destacamos a importância da análise dos documentos produzidos pela unidade escolar.

Definimos como recorte temporal para esta pesquisa os anos de 2014 a 2015. Ao ser inaugurada a escola polo de educação integral em tempo integral construiu-se, de forma coletiva, o seu Plano Pedagógico. O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Cruzeiro do Sul só foi finalizado em 2016. Portanto, para este trabalho, fazemos a análise dos documentos construídos pela escola de 2014 até 2016, reconhecendo que a construção do PPP da escola se iniciou durante as discussões do Plano pedagógico e que o PPP finalizado é apenas a conclusão de um ciclo.

Nesta perspectiva elencamos, no Quadro 3, a seguir, os três documentos produzidos pela escola:

Quadro 3- Documentos produzidos pela Escola Municipal Cruzeiro do Sul - Escola Polo de Educação Integral em Tempo Integral

Documento	Documentos	Data
01	Proposta Pedagógica Escola Municipal Cruzeiro do Sul	2014
02	Plano de Ação e Organizacional da Escola	2015
03	Projeto Político-Pedagógico	2016

Fonte: Elaboração da autora, 2016

Após descrevermos os aportes teóricos e os documentos propostos para análise, evidenciamos que nossa pesquisa se insere, ainda, na metodologia do **estudo de caso**, visto apresentarmos uma proposta singular no município de Mesquita (Yin, 2001). Sinalizamos que o estudo de caso será realizado na Escola Municipal Cruzeiro do Sul, cuja escolha deve-se ao fato de (1) ser a primeira escola do município de Mesquita a apresentar uma proposta própria de educação integral e(m) tempo integral e (2) ser a primeira escola a implementar uma organização curricular diferenciada do restante das unidades de ensino fundamental da rede.

Neste contexto, para compreendermos como a concepção de educação integral em tempo integral proposta pela Secretaria de Educação se materializa na organização curricular da escola em destaque, apresentamos mais uma técnica a ser utilizada nesta dissertação – **entrevistas** – uma vez que acreditamos que elas se constituem instrumentos fundamentais, pois possibilitam o levantamento de novas informações necessárias para descrever e compreender as relações de como os sujeitos percebem a sua realidade.

Segundo Yin (2001), a entrevista é uma das mais importantes fontes de informação para o estudo de caso. Em consonância com este autor, decidimos pela realização de entrevistas semiestruturadas com os profissionais diretamente ligados à organização e prática do currículo escolar.

Cabe registrar que propomos as entrevistas com os profissionais da Secretaria de Educação por serem eles os principais agentes do aporte legal de implantação da proposta de uma experiência inédita de educação integral em tempo integral para o ensino fundamental no município de Mesquita, assim como da organização de uma nova matriz curricular.

Na sequência, as entrevistas aconteceram com os profissionais responsáveis pela implementação da referida proposta, bem como de sua organização curricular, posta em prática no dia a dia da unidade escolar. Nesse contexto, apresentamos a seguir, no Quadro IV, a relação dos entrevistados.

Quadro 4- Quadro de Entrevistados

Entrevistado	Nome	Função/Atuação	Data
01	Alexandre Rocha	Diretor de Departamento de Educação da Secretaria Municipal de Educação.	2014/2015
02	Eduardo Martins	Gerente de Educação Integral	2014/2015
03	Mariana Nasser	Diretora da Escola Municipal Cruzeiro do Sul.	2015/2016
04	Tatiana Latine	Professora Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Cruzeiro do Sul.	2014/2015
05	Wagner Monteiro	Professor I (Área de conhecimento Humanas) na Escola Municipal Cruzeiro do Sul	2014/2015
06	Erique Freitas	Professor I (Área de conhecimento Expressão Artística e Corporal) na Escola Municipal Cruzeiro do Sul	2014/2015
07	Luiz Otavio Ferreira da Luz	Professor I (Área de conhecimento Expressão Artística e Corporal) na Escola Municipal Cruzeiro do Sul.	2014/2015
08	Michele Lagrutta	Professor I (Área de conhecimento Matemática, Ciências e Tecnologia) na Escola Municipal Cruzeiro do Sul	2014/2015
09	Eduardo Amaral	Professor I (Área de conhecimento Matemática, Ciências e Tecnologia) na Escola Municipal Cruzeiro do Sul	2014/2015
10	Kenia Moraes	Professora II (Professora dos anos iniciais)	2014/2015
11	Talita Pereira	Professora II (Professora dos anos iniciais)	2014/2015
12	Marcia Inês	Professora II (Professora dos anos iniciais)	2014/2015

Fonte: Elaboração da autora, 2016

Por fim, objetivando estabelecer um olhar mais qualitativo no que tange às entrevistas realizadas, utilizamos a **análise de conteúdo**, já que segundo Bardin (1977) “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferências esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não)” (p. 38)

Sendo assim, ao submeter o material empírico da pesquisa a uma análise de conteúdo procuramos, nas entrelinhas das opiniões das pessoas, mensagens implícitas e dimensões contraditórias, levando em consideração não apenas as palavras expressas diretamente, mas também aquelas que estão subentendidas no discurso.

Portanto, propõe-se seguir as seguintes etapas da análise de conteúdo: leitura flutuante (escolha dos documentos para coleta), seleção do que será analisado, sistematização das respostas coletadas durante a entrevistas, inferências e finalmente a formulação da conclusão.

Organização da dissertação

O estudo está estruturado em quatro capítulos. No primeiro, apresentamos a análise do panorama histórico da educação integral em tempo integral, os exemplos de propostas de ampliação do tempo escolar em uma perspectiva de educação integral, passando a seguir para o ordenamento jurídico que possibilita o fortalecimento de novas práticas de educação integral em tempo integral.

No segundo capítulo, trouxemos a segunda categoria de análise deste trabalho: currículo. Nele, fizemos um mergulho nas concepções de currículo, historicamente construídas, visando perceber como essas concepções se articulam numa escola de educação integral em tempo integral.

Já no terceiro capítulo, apresentamos, para contextualizar, a história do município de Mesquita, suas características e o sistema de ensino. Em seguida, o percurso da política municipal de educação integral em tempo integral. Em tempo, destacamos a escola Municipal Cruzeiro do Sul e sua organização curricular.

No quarto capítulo, realizamos a análise das entrevistas, buscando revelar as impressões a respeito da trajetória da política municipal de educação integral em tempo integral, assim como apresentamos a nova organização curricular na escola pesquisada. Após a análise inicial das vozes dos sujeitos, encerramos o quarto capítulo apresentando a análise de conteúdo que emergiram das entrevistas.

Como síntese deste trabalho, apresentamos as considerações finais, procurando refletir sobre a proposta de Educação Integral em Tempo Integral no Município de Mesquita e a implementação de uma nova organização curricular.

Longe de apresentar um modelo a ser seguido, buscamos, a partir de bases teóricas, análises de documentos e em uma proposta em andamento, subsídios que pudessem enriquecer o debate em torno de políticas públicas de educação integral em tempo integral no Brasil.

CAPÍTULO I- EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÕES, PROPOSTAS E LEGISLAÇÃO

1.1- Concepções de Educação Integral e Tempo Integral

Em primeiro lugar, é importante lembrar que nosso primeiro objetivo específico propõe a apresentação de concepções de educação integral em tempo integral, visto que temos, como proposta neste estudo, analisar a materialização da organização curricular de uma escola, visando conhecer a concepção de educação integral que a fundamenta. Ora, para concretização do objetivo geral e também do específico, fez-se necessário refletir sobre essas concepções.

A discussão acerca da ampliação do tempo de permanência de crianças e adolescentes nas escolas públicas brasileiras, apesar de não ser nova, ganhou maior destaque em pleno século XXI, após a indução do Programa Mais Educação (PMEd), do governo federal, e, mais recentemente, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE-2014/2024) que, em sua Meta 06, propõe o investimento em educação em tempo integral, conforme adiantamos na Introdução deste estudo.

Mais do que uma determinação normativa, ampliar o tempo dos alunos da rede pública de ensino tem sido considerado uma estratégia que visa à melhoria da qualidade da educação brasileira. Apesar de não ser consenso, algumas pesquisas constataam que “a maior duração do tempo letivo apresenta alta incidência de relações positivas com o rendimento dos alunos” (Cavaliere, 2007, p.1019).

Deste modo, sendo a ampliação do tempo uma estratégia em algumas propostas educacionais em andamento no país, consideramos a importância do debate sobre os conceitos que a palavra “tempo” traz em seu bojo, e que contribuem para uma melhor compreensão sobre o que vem a ser “tempo integral” na educação pública.

O termo tempo pode ser compreendido por meio de vários significados. Segundo Rosa (2011),

- (1) *tempo físico* é aquele relacionado à natureza; (2) *tempo biológico* se refere à evolução natural do corpo humano; (3) *tempo social* é aquele construído pelos homens, em sociedade; (4) *tempo*

psicológico, também conhecido por tempo subjetivo e/ou interior, é aquele que perpassa o íntimo de cada ser humano; portanto, varia de indivíduo para indivíduo e se refere a sucessão de estágios do desenvolvimento humano. (p.17, grifos nossos)

Quando verificamos, como na citação anterior, a multiplicidade de possibilidades trazidas pelo ‘tempo’, lembramos que, na mitologia, encontramos a história de dois deuses gregos, muito confundidos, pois ambos são relacionados ao tempo: *Cronos* e *Kairós*.

Chronos é considerado o deus do tempo quantificado, mensurado. Do nome desse *deus* deriva a palavra cronômetro, que designa o instrumento para medir o tempo. Representado como um velho cruel, Chronos controlava o tempo desde o nascimento até a morte. É ele que controla as datas, os prazos, o ritmo da vida, amedronta e impera de forma implacável...

Por sua vez, *Kairós* é também *deus* do tempo; no entanto, sua natureza qualitativa anuncia os breves momentos em que as coisas acontecem, as experiências vividas. A história de Chronos nos ajuda a compreender a sensação do poder implacável do conceito “tempo” e de sua importância na organização da nossa vida. Já Kairós nos faz pensar no presente, no fazer, nas oportunidades da experiência.

Assim, podemos dizer que, à luz da mitologia grega, temos dois conceitos sobre o tempo: o de Chronos – quantificado, seqüencial, mensurável e o de Kairós – momento oportuno entre o tempo e o espaço que cria uma atmosfera propícia para a ação. Temos então o ‘tempo potencial’ e o ‘tempo como experiência vivida’. A junção desses dois conceitos é, ou deveria ser, o objetivo das propostas de ampliação do tempo com a finalidade de educação integral, ou seja, a articulação entre o tempo quantitativo e o tempo qualitativo.

A história mítica de Chronos e Kairós, pensamos, abre caminho para entendermos como foi se construindo o que muitos denominam como ‘tempo social’ e que Cavaliere (2007), de certo modo, sintetiza a seguir:

Tempo é um elemento fundamental para a compreensão não apenas dos processos civilizatórios, num sentido mais amplo, mas também dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas nas sociedades. Na teoria marxista, ele está presente na determinação do valor da mercadoria, que é função do

tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção e, também, na possibilidade de criação da mais-valia, ou seja, de apropriação do tempo excedente convertido em valor. Em Bourdieu (1998a), o tempo aparece na formulação da noção de capital cultural, sendo o elemento imprescindível ao seu processo de incorporação. Nos dois casos, a medida de tempo é parte importante na compreensão de estruturas e representações sociais complexas. (p.1017)

Retomando o norte deste estudo, podemos dizer que quando refletimos sobre o tempo na educação e, mais precisamente, na educação escolar, as percepções que temos de sua construção social e de seu valor para cada um de nós, dirá muito sobre os nossos desejos e práticas em busca de uma educação em tempo integral.

É comum vê-la como 'ponto forte' de muitos candidatos a pleitos legislativos e executivos, durante suas campanhas eleitorais. A educação em tempo integral se tornou, assim, um slogan que muitos defendem e, muitas vezes, sequer sabem o que significa.

Tendo por base estas considerações, indagamos: Ampliar o tempo *de* escola é o mesmo que ampliar o tempo *na* escola? A ampliação do tempo na escola é feita exclusivamente dentro dela? Ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola garante a qualidade?

O ponto inicial para tentar responder a estas questões é reconhecer que o tempo de escola é uma construção histórica e social, assim como o aluno é uma construção social criada pelos adultos (Parente, 2008). O tempo de duração e permanência está ligado à função social da escola, em determinado momento histórico. Com base em Parente (2006), podemos dizer que

Tempos escolares significam tempos de escolarização, tempos de aulas, tempos de trabalho, tempos de projetos, tempos de professores, tempos de alunos etc. Os tempos escolares não faz referência apenas aos tempos da instituição, materializados em anos, séries, turnos, aulas, módulos, grades, calendários, jornadas. Tempos escolares fazem referência a todos esses elementos, associados necessariamente aos tempos dos sujeitos, às suas práticas cotidianas e aos valores que regem as suas ações. Tempos escolares que se mesclam a tempos histórico-sociais. Tempos que se mesclam, que se apropriam, que se cruzam, que se sobrepõem, que se esquecem, que se apoderam, porque são construções sóciohistóricas e culturais. (p. 23)

Na mesma obra citada, a autora apresenta uma caracterização para melhor compreendermos esses tempos que se cruzam na escola. Assim, Parente (2006) apresenta três entendimentos, a saber:

(1) *tempos de escola*, considerando como elemento principal o início da educação escolar; (2) *tempos de escolarização*, destacando suas formas de organização; (3) *tempos na escola*, considerando, principalmente, as formas de organização do trabalho pedagógico na escola e as iniciativas de educação em tempo integral. (p. 23, grifos nossos)

Para este trabalho, nos concentramos na categoria “tempo na escola”, que significa a ampliação do tempo de permanência diária dos alunos sob a responsabilidade da instituição escolar. Na perspectiva de Cavaliere (2009), a proposta de ampliação do tempo diário de permanência das crianças nessa instituição acarreta uma caracterização diferente.

Em seu artigo “Tempo de escola e qualidade na educação pública”, Cavaliere (2007) nos diz que a ampliação do tempo diário na escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas:

(a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares;
 (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher;
 (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos. (p.1016)

No mesmo texto, a autora aborda as diferentes concepções que dão suporte às propostas pedagógicas e administrativas em tempo integral em notável expansão nos sistemas públicos de educação e, ainda, faz uma reflexão sobre as relações entre o tempo de escola e a qualidade do trabalho educativo que se realiza dentro dela.

Para Cavaliere (2007), no conjunto das experiências analisadas ao longo de dez anos, existem pelo menos quatro visões de Escola de Tempo Integral. São elas:

Visão Assistencialista- “vê a escola de tempo integral como uma escola para desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos”.

Visão Autoritária- “a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção do crime”.

Visão Democrática- “o tempo integral seria um meio de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas”.

Visão Multissetorial- “a educação pode e deve se fazer fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado a uma instituição”. (p. 1028 e 1029)

Segundo a mesma autora (2009), “a escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais” (p.51). Com as propostas de ampliação do tempo que buscam a educação integral, trazem consigo nova concepção de tempo, bem como outras formas de organizá-lo.

Para Cavaliere, no Brasil, dois modelos de ampliação do tempo de escola se sobressaem. São eles *a escola em tempo integral e alunos em tempo integral*. A escolha por um deles dar-se-á de acordo com a administração pública que os coordena e institui a infraestrutura e também a concepção de educação integral em que a proposta se embasa:

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no País podem ser sintetizados em duas vertentes: *uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares*, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e *outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas*, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele.(...)No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas. (Cavaliere, 2009, p.53) (grifos nossos)

A análise desses modelos é oportuna, na medida em que as propostas de ampliação do tempo escolar, no país, vêm sendo desenvolvidas por meio de formas distintas de operacionalização. Pensar na ampliação do tempo de permanência de alunos sob a responsabilidade das escolas na perspectiva de uma formação integral é pensar em uma concepção de educação integral que a fundamente.

Na história da educação brasileira, desde as primeiras décadas do século passado, encontramos a defesa da ampliação do tempo escolar em grande parte associada a perspectivas de educação integral. Não sendo conceitos sinônimos, essa relação vem se mantendo, complementarmente, para alguns estudiosos; bem estreita e próxima, para outros. É sobre essa associação que nos deteremos a partir deste momento.

Conforme Coelho (2009), em termos sociohistóricos, podemos compreender a educação integral a partir de matrizes ideológicas que vão conformando práticas diferenciadas: a conservadora, a liberal e a socialista. Atualmente, também podemos discuti-la por meio de alguns aspectos que, de certa forma, configuram uma tendência contemporânea. A escolha de uma dessas possibilidades dependerá da visão de sociedade, de homem e de mundo que cada proposta leva em consideração, visto que

(...) sob a perspectiva da dinâmica em que se inserem as sociedades complexas, há pontos em que elas convergem e há pontos – a maioria - em que divergem. Mas, fundamentalmente, são as divergências que as individualizam e fomentam os grandes embates ideológicos (...) (Coelho 2009, p.85)

Portanto, é importante apresentá-las. A concepção sociohistórica está voltada para a formação integral do homem, reconhece o ser humano como um ser social, constituído por múltiplas dimensões. Essa educação pode acontecer tanto na escola, quanto em quaisquer outros espaços em que o ser humano atue e se relacione com outros seres humanos e/ou a natureza. Assim, reforça a autora (2014):

[...] consideramos educação integral o trabalho educativo que entretence as várias possibilidades de conhecimento e saberes que

consolidam, sócio-historicamente falando, a formação humana. Essa formação se dá, não só, mas também na escola e, nesse espaço, ela é formal e intencional [...] (p. 186).

Já em relação à tendência contemporânea, diz-nos Coelho (2014) que

[...] é entendida num espectro amplo, que inclui uma maior integração entre os espaços formais de ensino e a cidade, o território em que habitam e sugere que essas instituições se abram para o seu entorno, no sentido de assumir funções para além das estritamente pedagógicas. Em outras palavras, funções sociais que, ao extrapolar essa sua natureza primeira, emprestam-lhe um caráter mais assistencial, de proteção social. [...] (p. 187).

Nesse sentido, entre convergências e divergências, podemos encontrar significados diversos para a concepção de educação integral, como por exemplo, nas correntes do pensamento educacional dos integralistas, dos anarquistas e de educadores como Anísio Teixeira que, em um mesmo período histórico brasileiro, defendiam a ampliação do tempo no pensamento e nas ações de cunho educativo, mas com propostas político-sociais e teórico-metodológicas diversas:

Nas primeiras décadas do século XX, o entusiasmo pela educação escolar era um sentimento difundido e que perpassava diferentes orientações ideológicas. Por isso, podemos encontrar significados diversos para a concepção de educação integral, representando diferentes projetos políticos. (CAVALIERE, 2010, p.249)

No Brasil, o movimento integralista desenvolveu, nas décadas de 1920 e 1930, em teoria e na prática, a concepção de *educação integral*. Essa educação envolvia a família e a religião, numa intensiva ação educativa e tinha como lema “a educação integral para o homem integral” (Cavaliere, 2010 p.249).

Os valores da educação Integralista eram sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência. Cumprir os compromissos, obedecer aos superiores, propagar sua doutrina e morrer pelos ideais eram as bases da atitude Integralista a ser inculcada. (CAVALIERE, 2010,p.249)

Em oposição ao exemplo dessa corrente conservadora temos, naquela mesma década, a corrente liberal e ainda as tendências libertárias, todas advogando uma educação integral. Em relação à corrente libertária, Gallo (2012) informa que

(...) baseia-se na igualdade entre os indivíduos e no direito de todos a desenvolver suas potencialidades. Se vivemos em uma sociedade desigual e na qual nem todos podem desenvolver-se plenamente, a educação integral deve assumir, necessariamente, uma postura de transformação e não de manutenção desta sociedade. (...). A educação integral é o caminho para esta superação, e um passo na transformação desta sociedade, pois pretende educar o homem sem separar o trabalho manual do trabalho intelectual, pretende desenvolver as faculdades intelectuais, mas também desenvolver as faculdades físicas, harmonizando-as. (p. 175)

Segundo Coelho (2009), a concepção libertária provém de um cunho altamente político emancipador, ou seja, há um viés ideológico de cunho progressista que acompanha o pensamento/ação anarquista em relação à sua proposta para a educação integral.

Já entre os teóricos liberais da educação no Brasil, destaca-se Anísio Teixeira³, um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, com uma trajetória marcada pela defesa de uma sociedade democrática da escola pública, laica, gratuita e obrigatória para todos. Esse mesmo educador defendia o aumento da jornada escolar e a busca pela ampliação das funções da escola, além de seu fortalecimento como instituição (Cavaliere, 2010).

Dando um salto no tempo, nos últimos anos, os projetos governamentais de educação integral em tempo integral vêm se ancorando na perspectiva de que a sua oferta não precisa ser necessariamente no interior da escola, ou seja, “o tempo integral não precisa ou mesmo não deve ser oferecido pela própria escola onde o aluno estuda” (CAVALIERE, 2007 p.10), podendo ser realizada mediante parcerias com entidades da sociedade civil e da iniciativa privada. Não há a obrigatoriedade e

³ Anísio Teixeira, assim como Fernando de Azevedo, Paschoal Lemme, Lourenço Filho, entre outros, foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que tinha como pauta a defesa da escola pública, obrigatória, laica e gratuita. Este documento, marco de renovação educacional no Brasil, foi fruto do movimento de um grupo de educadores para a reconstrução do sistema de ensino no Brasil (GHIRALDELLI, 1991)

condicionalidade da centralidade da instituição escolar e, na maioria das vezes, é oferecida no contraturno escolar. A essa forma de entender a ampliação do tempo, visando uma educação integral, vimos denominando de contemporânea.

Estão presentes nessa abordagem contemporânea os binômios educação/proteção, educação integral/currículo integrado e educação integral/tempo escolar (Coelho, 2009). Nessa perspectiva, a escola passa a incorporar novos atores e espaços a seus princípios educativos.

Reconhecemos que a escola não pode ser considerada uma ilha; porém, consideramos que um olhar vigilante é sempre necessário, pois, como reflete Cavaliere (2007),

A participação de organizações da sociedade civil e de outras instâncias da administração pública é desejável e pode ser enriquecedora, desde que isso não signifique pulverização das ações e sim o fortalecimento da instituição escolar. Desde que não represente uma nova modalidade de privatização daquilo que deve, por determinação constitucional, ser público. (p. 1032)

Tendo em vista o panorama conceitual que envolve a expressão 'educação integral em tempo integral', a seguir, apresentamos projetos de educação integral em tempo integral que foram desenvolvidos no Brasil e cuja repercussão os tornou significativos para este debate. São eles o Centro de Educação Carneiro Ribeiro (CECR), criado por Anísio Teixeira, em 1950, na Bahia; os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), política pública do estado do Rio de Janeiro, durante as duas gestões do governador Leonel Brizola e, já em nosso século XXI, o Programa Mais Educação, do governo federal.

1.1.1 Propostas de educação integral em tempo integral no Brasil

Qual escola pode dar conta das “responsabilidades e compromissos educacionais bem mais amplos do que a tradição da escola pública brasileira sempre o fez”? (Cavaliere, 2002, p.248).

No decorrer do século XX, no Brasil, surgem algumas propostas de educação integral em tempo integral. Em 1950, Anísio Teixeira, levando à prática sua defesa por uma escola de qualidade e de jornada completa em defesa da formação humana, por meio de um ensino gratuito, obrigatório e laico, inaugura o Centro de Educação Carneiro Ribeiro, denominado de Escola-Parque, no Bairro da Liberdade em que procurava oferecer à criança uma educação integral, cuidando de sua alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e cidadania:

O complexo educacional idealizado por Anísio Teixeira constava de quatro escolas-classe e uma escola-parque composta dos seguintes setores: 1) pavilhão de trabalho; 2) setor socializante; 3) pavilhão de educação física, jogos e recreação; 4) biblioteca; 5) setor administrativo e almoxarifado; 6) teatro de arena ao ar livre e 7) setor artístico. A escola-parque complementava de forma alternada o horário das escolas-classe, assim o aluno passava o dia inteiro no complexo onde também se alimentava e tomava banho. O Centro atendia crianças de 7 a 15 anos, divididas por grupos a princípio organizados pela idade cronológica. Previa-se, mas não chegou a ser executada, a construção de residências para 5% do total das crianças da escola que fossem reconhecidamente abandonadas, e que ali viveriam. (CAVALIERE, 2001, p.05)

Anísio Teixeira concebia a ideia de função social da escola para o progresso, com base em “aspectos político-desenvolvimentistas, o que constitui pressuposto importante do pensamento/ação liberal no país” (Coelho, 2009, p. 89). Apesar de defender uma educação que favorecesse o desenvolvimento completo do educando e de suas potencialidades, o educador não faz uso do termo educação integral, “provavelmente, para evitar qualquer identificação com os Integralistas” (Cavaliere, 2010, p.250).

Em sua defesa pela escola pública de qualidade, Anísio Teixeira refletia sobre o curto período oferecido diariamente na escola primária, advogando que seu funcionamento não poderia acontecer em tempo parcial: “Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira”. (Teixeira, 2007, p. 67)

Após 30 anos, no Rio de Janeiro, na década de 80, são implementados os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), por meio do Programa Especial

de Educação⁴, durante as duas gestões do governador Leonel Brizola, que tinham por objetivo implementar uma educação pública em tempo integral. (Maurício 2004). Projetados por Oscar Niemeyer, expressavam a preocupação de ser referência de um novo valor educacional. Os CIEPs buscavam, sobretudo, favorecer a aquisição de hábitos, atitudes, valores:

Os CIEPs, tal como projetados por Darcy Ribeiro, são unidades escolares onde os alunos permanecem das 8 da manhã às 5 da tarde. Cada CIEP possui três blocos. No bloco principal ficam as salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório e um grande pátio coberto. No segundo bloco fica o ginásio com vestiário e quadra polivalente (pode ser utilizados também para apresentações teatrais, shows, etc.). No terceiro bloco fica a biblioteca e sobre ela as moradias para alunos residentes. Ainda segundo o projeto original, os CIEPs contariam com professores de educação física, artes, estudo dirigido, teleducação e animadores culturais. (CAVALIERE, 2001, p. 05).

O projeto dos CIEPs, criado e coordenado por Darcy Ribeiro, foi influenciado por Anísio Teixeira. Apesar das diferenças existentes entre os dois momentos político-históricos, “tal filiação é assumida em vários documentos dos CIEPs” (Cavaliere, 2001). Assim como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro acreditava na mudança por meio de uma escola pública, de qualidade e de tempo integral. Com formação socióloga e antropológica, Darcy Ribeiro, defendia a educação como estratégia de para o desenvolvimento do país.

Visto como um programa de cunho partidário, com o decorrer do tempo o que acontece é o abandono e depredação de parte dos prédios construídos. Segundo, Maurício (2004),

Os CIEPs, chamados popularmente de Brizolões, começaram a ser estigmatizados como escolas para pobre a partir da campanha anti-brizolista que utilizou o discurso do próprio governador Leonel Brizola

⁴ Programa Especial de Educação, programa que englobava uma série de medidas que visavam a “recuperar a dignidade da escola pública” por meio da implantação de uma proposta de educação pública em tempo integral para o ensino fundamental em 500 unidades escolares, que atenderia a um quinto do conjunto de alunos do Estado.

a respeito dessa escola. Esta representação foi largamente disseminada no decorrer dos governos Moreira Franco (1987-1991) e Marcelo Alencar (1995-1998), que deixaram os prédios de Oscar Niemeyer carimbados com a marca de política fracassada (p.45).

Da década de 80 até aos dias atuais, outras propostas de ampliação de tempo nas escolas vêm sendo implementadas, como por exemplo, em âmbito nacional, o Programa Mais Educação.

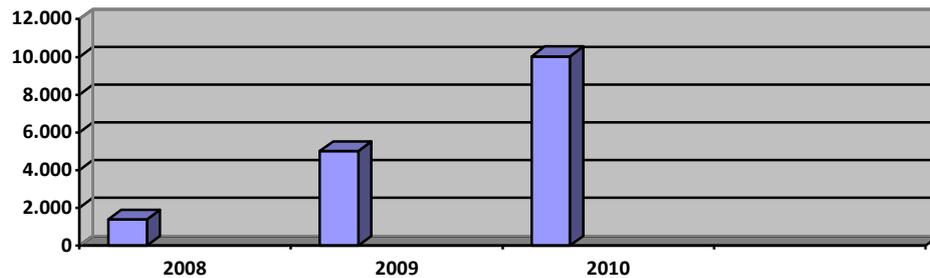
Em 24 de abril de 2007, em instância federal, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que configura um conjunto de ações cujo objetivo principal é melhorar a qualidade da educação no país. No âmbito do PDE, é criado o Programa Mais Educação (PMEd), pela Portaria Normativa Interministerial de nº 17/2007 e, mais tarde, normatizado ainda pelo Decreto 7.083/2010, enquanto uma “estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral” (Brasil, 2007).

Segundo os documentos listados na introdução desta dissertação, o Programa Mais Educação busca atender às populações em situação de vulnerabilidade social, visando equilibrar as diferenças regionais e locais:

O projeto de educação integral do Programa Mais Educação é ambicioso do ponto de vista de seus objetivos, e pretende alcançar esferas mais amplas da vida de alunos e comunidades, envolvendo os pais e o entorno da escola. Incorporando os modelos que valorizam o protagonismo local. (CAVALIERE & GABRIEL, 2012 p.284)

Nos três primeiros anos, houve uma grande ampliação do PMEd nas escolas brasileiras. Inicialmente, o Programa foi implementado em 25 (vinte e cinco) estados da federação e no Distrito Federal. No ano de 2010, todos os estados do País contavam com o referido Programa e a quantidade de escolas atendidas por ele passou de 1.380 (mil, trezentos e oitenta) para 10.026 (dez mil e vinte e seis), dados que podemos observar no gráfico que se segue, produzido por Moll (2012, p. 134):

Gráfico I- Número de escolas atendidas pelo Programa Mais Educação (PMEd).



Fonte: MOLL (2012, p.134)

O PMEd funcionou por meio de oficinas pedagógicas oferecidas aos alunos no contraturno escolar. Para o funcionamento dessas oficinas, seguindo a tendência contemporânea - em que a educação não é realizada apenas na escola, mas em múltiplos lugares, e que a responsabilidade da educação não pode ficar a cargo de apenas uma instituição, muito pelo contrário deve ser um projeto comunitário, são utilizados “espaços parceiros”, ou seja, a escola combina parceria com aparelhos sociais ou particulares no entorno da escola, podendo estes ser clubes, Associação de Moradores, templos religiosos, garagem de residências, praças, entre outros, como pontificam documentos do Ministério da Educação:

Assim, o desenvolvimento integral dos estudantes não pode ser considerado como responsabilidade exclusiva das escolas, mas também de suas comunidades, uma vez que, somente juntas podem re-significar suas práticas e saberes. Desse modo, a instituição escolar é desafiada a reconhecer os saberes da comunidade, com eles promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares quanto da vida social. (MEC, 2009, p. 33)

O PMEd tem as bases de sua proposta no modelo que Cavaliere (2007) denomina de *alunos em tempo integral*, onde a ampliação é feita fora da escola, buscando apoios e parcerias com agentes externos a ela, conforme já apresentamos neste capítulo. O Programa teve inspiração em experiências já praticadas por alguns estados e municípios brasileiros que, para o funcionamento do tempo ampliado, valem-se de parcerias.

Apesar das experiências que “inspiraram” um programa de grande abrangência nacional, não podemos deixar de ter um olhar mais crítico ao analisar o seu uso pelo lado econômico e administrativo. A utilização de “espaços parceiros” e

voluntários não pode retirar a responsabilidade, por parte do Estado, de investimento na própria escola, pois, como alerta Cavaliere (2009) “ronda-lhes o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação” (p.61)

Do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, e as Escolas Classes/ Escolas Parques do Distrito Federal nos anos 50, passando pelos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e chegando à estratégia indutora de amplitude nacional, Programa Mais Educação, todos os exemplos buscam caminhos que elevem a qualidade da educação, levando em consideração concepções de educação integral em tempo integral em suas propostas.

Na seção seguinte, analisamos as leis que regem o “tempo integral” no Brasil, e, dentre elas, as que nos possibilitam inferir a “educação integral”, apesar de que esta última não se faz evidenciar, claramente, em nenhum ordenamento normativo mais específico.

1.2-Tempo integral no ordenamento jurídico

As atividades educativas sempre estiveram ligadas às transformações econômicas, políticas e culturais de seu tempo. Nossa identidade está condicionada ao desenvolvimento de um determinado momento histórico, mas não podemos esquecer que também somos condicionantes desse mesmo momento.

A década de 80 viveu uma efervescência política, após vários anos de ditadura militar. A abertura política possibilitou a ampliação do espaço de participação, favorecendo o surgimento de novas organizações da sociedade civil e da sociedade política que exigiam a democratização escolar, mediante a universalização do acesso e a gestão democrática. Nesse momento histórico, temos a elaboração do texto e em 1988, a promulgação da Constituição Federal, que apresenta a educação como um direito e a obrigatoriedade do ensino fundamental.

Art. 205 *A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o*

exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, grifos nossos)

No que tange à educação integral, o termo não é apresentado de forma literal; no entanto, a expressão *pleno desenvolvimento* possibilita-nos inferir o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Segundo Guará (2006), a educação integral supõe o desenvolvimento das faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando a formação do homem como tarefa prioritária da educação, este compreendido em sua totalidade, “na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive” (Guará, 2006, p.16).

Ainda com reflexo de um contexto de mobilização social, a formulação e aprovação da LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – determina como princípio e fim da educação nacional, “Art. 2º (...) o *pleno desenvolvimento do educando*, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996) (grifos nossos), e ainda prevê

Art. 34. 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*.
§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em *tempo integral*, a critério dos sistemas de ensino. (Ibidem) (grifos nossos).

Portanto, a LDBEN afirma a obrigatoriedade do pleno desenvolvimento do educando assim como a progressiva ampliação do tempo de permanências dos mesmos. No entanto, não é estipulado, na Lei, um prazo para que isto aconteça ficando “a critério dos sistemas de ensino” a organização dessa ampliação.

Em 2001, mais uma vez, temos referências à educação integral em tempo integral em documentos oficiais. O Plano Nacional da Educação- PNE (10.172/2001) previa a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias, seguindo as diretrizes do Art. 214º da Constituição de 88, que estabelece a elaboração do Plano Nacional de Educação⁵.

⁵ A emenda Constitucional N° 59, determina a duração decenal do PNE, substituindo o texto anterior em que o tempo era plurianual.

Nas diretrizes para os dez anos seguintes (2001-2010), o referido Plano traz a determinação da ampliação do tempo escolar, relacionando o “mais tempo” com qualidade como estratégia para diminuir as desigualdades sociais. Direcionada a educação infantil e ao ensino fundamental,

A oferta qualitativa deverá, em decorrência, regularizar os percursos escolares, permitindo que crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira.

A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em *tempo integral*, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço *significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem*. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência. (BRASIL, 2001) (grifos nossos)

Referente à educação infantil, a ampliação do tempo escolar nos objetivos e metas do PNE/2001 enuncia: “18. *Adotar progressivamente o atendimento em tempo integral* para crianças de 0 a 6 anos”. (Grifo nosso). Já no que tange ao ensino fundamental, o Plano prevê

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. (BRASIL, 2001) (grifos nossos)

Junto à determinação sobre o tempo, traz uma visão mais assistencial de educação integral, quando advoga que o Ensino Fundamental deve

22. Prover, nas escolas de *tempo integral*, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Sócio-educativas (Ibidem) (grifo nosso).

Seguindo uma linha do tempo, no ano de 2007 é lançado o Programa de Desenvolvimento da Educação-(PDE)⁶, simultaneamente à promulgação do Decreto 6.094, dispondo sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: “Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento do MEC”. (Saviani, 2009, p.5)

O livro denominado “Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas”, lançado pelo MEC, “embora sem data, foi lançado em outubro de 2007” (Saviani, 2009, p.15). Segundo o texto de apresentação assinado pelo Presidente, à época, Luiz Inácio da Silva, o documento tinha como objetivo tornar transparentes as propostas do Plano recém-lançado.

No que tange à educação integral e tempo integral, entre as ações de apoio ao desenvolvimento da educação básica temos o Programa Mais Educação (PMEd), como já apontado na seção anterior. O objetivo era, com o PMEd, promover a ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas, como se pode verificar no Art. 2º:

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; (BRASIL, 2007b) (grifos nossos)

Já o Art. 6 do III capítulo, que determina as diretrizes, anuncia: “I - contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela *noção de formação integral e emancipadora*”. (Grifo nosso)

Outra ação integrante do PDE é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB⁷,

⁶ O PDE, lançado em 25 de abril de 2007, imbrica ações para os diferentes níveis, modalidades e etapas da educação nacional, visando constituir, o que foi denominado pelo MEC, de “visão sistêmica da educação”. Seu principal objetivo é o avanço da qualidade da educação nacional.

⁷ O Fundeb – criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, inicialmente regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006 e, posteriormente, convertido na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 – é um fundo de natureza contábil, instituído no âmbito de cada estado, e, diferentemente do Fundef (seu antecessor), deverá ter seus recursos destinados à educação básica pública, sendo que, pelo menos 60% do seu total anual deverá ser canalizado para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública (art. 22)

um fundo contábil direcionado ao financiamento da educação pública e integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação. O Fundo apresenta, de forma inovadora, a distribuição de recursos direcionados, tanto para os seus diferentes níveis e modalidades de ensino, quanto também para a educação de tempo integral: “a escola de tempo integral recebe 25% a mais por aluno matriculado” (Brasil-MEC, s/d.,p.18).

O critério do FUNDEB para fins de distribuição de recursos especiais considera como educação básica de tempo integral a jornada escolar de duração igual ou superior a sete horas diárias para alunos, durante todo o ano letivo, considerando o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares.

O direcionamento de recursos específicos favorece os municípios e estados com baixo aporte orçamentário, contribuindo para com a implementação de novas experiências em educação integral em tempo integral, como constatam Menezes e Coelho (2007),

Entendemos que o Fundeb, ao direcionar recursos para o tempo integral, constitui-se em marco histórico do movimento legal em prol da conquista do direito ao ensino fundamental em tempo integral, uma vez que o direito à educação e, mais especificamente, o direito ao ensino fundamental (em tempo) integral só se efetiva quando acompanhado por consistente provisão de recursos públicos previstos em lei. (p.12)

Com isso, o FUNDEB não só favoreceu o avanço da ampliação da jornada escolar, como regulamentou o tempo integral, “complementando o que já havia sido apresentado no Plano Nacional de Educação. (Menezes 2009, pg.08).

Após três anos de atraso, em 25 de junho de 2014, é aprovado o PNE 2014-2024 - Lei nº13.005, lembrando que o PNE é referência para o planejamento de um setor da ordem social – o setor educacional. O PNE vigente tem, em seu texto, 20 metas para serem cumpridas nos próximos anos.

Tendo no art. 8 a obrigatoriedade dos estados, o Distrito Federal e os municípios de elaborarem os seus Planos (Estaduais e Municipais) evidenciamos a Meta 06 do PNE 2014-2024, que foca nosso objeto de estudo:

Meta 06 - oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo

menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica (BRASIL, 2014)

Com a meta 06, há a necessidade de organização da implantação da educação em tempo integral nos estados, Distrito Federal e municípios, implementação essa que deve está assegurada nos Planos Estaduais de Educação (PEE), no caso dos estados e Planos Municipais de Educação (PME), no caso dos municípios.

Partindo do macro para o micro, ressaltamos o município de Mesquita⁸, objeto desta pesquisa, que desde 2009 oferece ampliação de tempo escolar por meio do PMed, e que, em 2014, inaugurou uma proposta própria de escola de educação integral em tempo integral, por meio da lei nº881, que dispõe sobre diretrizes para *educação integral, integrada e em tempo integral*⁹ com gradual e progressiva ampliação da jornada escolar dos alunos do ensino fundamental da rede municipal de ensino, aprovada em 31 de março de 2015.

O compromisso com a educação integral em tempo integral do município é fortalecido pela Lei 908, publicada em diário oficial no dia 25 de julho de 2015, que estabelece o Plano Municipal de Educação de Mesquita (PME):

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 80% (oitenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação. (MESQUITA, 2015b)

Percebemos que o percentual estipulado pelo PME mesquitense é superior ao PNE; isso se deve pelo município compreender que já ultrapassou o percentual estipulado pela lei federal. Segundo o PME/Mesquita, a partir de dados de matrículas do ano de 2014: “Podemos observar que com relação a esta meta o município já conseguiu alcançar ultrapassando o Brasil, a região sudeste e o Estado do Rio de Janeiro”, e completa “Mesquita já tem uma Lei de Educação Integral e uma matriz curricular aprovada pelo Conselho Municipal de Educação já em funcionamento no Polo de Educação Integral”. (Mesquita, 2015).

⁸O município, assim como suas leis serão apresentadas mais a frente, no terceiro capítulo deste trabalho.

⁹ O termo “educação integral, integrada e em tempo integral”, está apresentado conforme o texto da Lei Municipal N°881.

A apresentação do ordenamento normativo sobre a educação integral em tempo integral nos leva a aprofundar o conhecimento da aplicabilidade de cada uma delas. Portanto, reiteramos a importância de se conhecer de perto as propostas em andamento e no nosso caso, ainda como é materializada, no currículo escolar, uma proposta de educação integral em tempo integral. No entanto, para isso, nos indagamos: Afinal, o que é currículo? Como ele se concretiza no dia a dia das escolas, especificamente quando estas funcionam em ‘tempo integral’?

CAPÍTULO II – CURRÍCULO E ESCOLA: CONCEITOS E RELAÇÕES

Manter os alunos mais tempo na escola em que se tem o objetivo de construir uma educação integral em tempo integral impulsiona o debate acerca do que é oferecido nesse “mais tempo”. Neste sentido, Paro (2009, p. 14) adverte que não basta ampliar o tempo e os espaços na escola, é preciso uma mudança nas concepções que os educadores têm sobre a educação. Segundo o autor, é necessário que se pense sobre o “que é boa educação”, ou seja, esse conceito exige um pouco mais de rigor. Acreditamos que essa expressão não prescinde de uma reflexão – e de práticas – sobre currículo. Silva (1999) esclarece que professoras e professores de todas as épocas e lugares sempre estiveram envolvidos, de uma forma ou de outra, com o currículo, mesmo antes de surgir uma palavra tão especializada como essa.

Nossa intenção, neste capítulo, é apresentar um panorama das configurações de currículo, desde sua gênese até os dias atuais.

2.1- Concepções de currículo em uma arena de conflitos

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, 1999, p. 23)

De um modo geral, o currículo é base de toda organização escolar. Silva (1999) defende-o como a identidade da escola. Em sua obra *Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo*, o autor relata que a existência de teorias sobre o currículo está identificada com a emergência do campo do currículo como um campo profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre o mesmo:

(...) as definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é

depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. (...) A abordagem aqui é muito mais ontológica (qual é o verdadeiro "ser" do currículo?) e muito mais histórica (como em diferentes momentos, em diferentes teorias, o currículo tem sido definido?). (SILVA, 1999, p. 14)

Contextualizando, o termo currículo, provavelmente, aparece pela primeira vez como um objeto específico de um estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte, um momento histórico marcado pelo processo de industrialização, movimentos migratórios e pela massificação da escolarização. Neste período, o livro de Bobbit, "The Curriculum" (1918), apresenta-o como um processo de racionalização de resultados educacionais, a partir da inspiração em Taylor¹⁰.

No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes aparecem como um produto fabril, ou seja, assim como a organização produtiva proposta por Taylor - estabelecimento de objetivos e procedimentos, eficiência, controle e produtividade. O currículo é supostamente isso: precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. Ele propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. A respeito desta 'possibilidade', Lopes e Macedo (2011) pontuam que

Num momento marcado pelas demandas da industrialização, a escola ganha novas responsabilidades: ela precisa voltar-se para a resolução dos problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade. Independentemente de corresponder ou não a campos instituídos do saber, os conteúdos aprendidos ou as experiências vividas nas escolas precisam ser úteis. (p.21)

Destacamos ainda que tal discurso teve uma grande aceitação, pois vinha com a promessa de tornar esse artefato mais científico.

Segundo Silva (1999), o modelo de currículo de Bobbitt iria encontrar sua consolidação definitiva num livro de Ralph Tyler, publicado em 1949, denominado *Princípios básicos de currículo e ensino*. O modelo de Tyler iria dominar o campo do

¹⁰ Engenheiro norte-americano Frederick Taylor (1856-1915) considerado o pai da administração científica e um dos primeiros sistematizadores da disciplina científica da administração de empresas. Publicou, em 1911, o livro: *Princípios de Administração Científica*. A ideia principal do livro é a racionalização do trabalho, que envolve a divisão de funções dos trabalhadores. O livro introduz os quatro princípios fundamentais da administração científica: (1) Princípio de planejamento; (2) Princípio de preparo dos trabalhadores (3) Princípio de controle e (4) Princípio da execução.

currículo não só nos Estados Unidos, mas também exerceria influências em outros países, a exemplo no Brasil, pelas quatro décadas seguintes.

Em oposição à teoria de Bobbit e de Tyler, encontramos as análises de Dewey. “Para Dewey o conhecimento escolar deve atender às finalidades educacionais e não submeter a escola, como faz Tyler, aos objetivos estabelecidos com base em uma concepção instrumental”. (Macedo e Lopes, 2011, p.76).

As ideias pedagógicas de Dewey fundamentavam-se na relação entre experiência e educação. Era importante, no planejamento curricular, levar em consideração os interesses e as experiências das crianças e jovens mais voltados aos princípios democráticos. Para ele, a educação era uma local de vivência e prática direta dos princípios democráticos. Seu pensamento influenciou o movimento de renovação das ideias e das práticas pedagógicas conhecido como Escola Nova, contrário à educação tradicional respaldada na disciplina e centrada no acúmulo de conhecimentos sem qualquer finalidade utilitária.

Anísio Teixeira foi um grande defensor do pensamento de Dewey, no Brasil. Em sua estada nos Estados Unidos, Anísio conheceu as ideias de John Dewey e foi o responsável por introduzir, em solo nacional, essa nova proposta de filosofia da educação e de prática pedagógica.

Entretanto, essa influência não iria se refletir da mesma forma que a de Bobbitt na formação do currículo, como campo de estudos. Apesar de pensar sobre a escola como um espaço de produção de conhecimento, sua preocupação está mais direcionada à democracia do que com o funcionamento da economia; por isso, apesar de mais progressivista, à época, Dewey se insere em uma perspectiva tradicional do currículo.

A base das teorias tradicionais está nos aspectos didáticos, normativos, prescritivos de planejamento, ensino e aprendizagem. Aposta em métodos e técnicas do como ensinar, ou seja, a questão central das teorias tradicionais eram conteúdos, objetivos e ensino destes conteúdos de forma eficaz para ter a eficiência nos resultados.

Caminhando pela história do currículo, os anos 60 são marcados por grandes transformações em vários aspectos e, durante esse período, surgiram livros, ensaios, teorizações que contestavam o pensamento e a estrutura educacional tradicionais (Silva, 1999).

Nos anos de 1970, houve o questionamento sobre a função da escola: visões desafiadoras de escolaridade recebiam considerável apoio de pesquisadores, no campo da sociologia da educação, apontando a desigualdade educacional que legitimava os estudantes das classes menos favorecidas. Ensaio de Althusser, também na década de 70, ao fazer uma importante conexão entre educação e ideologia, considera a escola um dos aparatos de controle social, considerando-a reprodutora da sociedade de classes.

Com base nesse ensaio de Althusser, a teoria crítica do currículo toma corpo em estudos centrados na importância dos processos culturais. Expressões/conceitos como “capital cultural” e “violência simbólica” fazem parte das críticas ao papel reprodutivo da escola e materializam-se no cotidiano dessas instituições, como apontam Lopes e Macedo (2011): “(...) A ação pedagógica é descrita como uma violência simbólica que busca produzir uma formação durável (*habitus*) com efeito da inculcação ou reprodução”. (p.28)

Diferente das teorias tradicionais, que tinham uma visão prescritiva do currículo, as teorias críticas buscavam, assim, entender como os currículos escolares contribuíam para a reprodução e legitimação da divisão de classes, a partir da seleção de determinados conhecimentos presentes em sua composição.

A publicação do livro *Conhecimento e Controle*, em 1971, na Inglaterra, organizado por Michel Young, representa o marco da Nova Sociologia da Educação (NSE), que se constituiu na primeira corrente sociológica primordialmente voltada para a discussão do currículo. Lopes e Macedo (2011) argumentam que

(...) Surge na agenda dos estudos curriculares questões como: por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos, quem os define e a favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com a presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem. (p. 29)

A citação de Lopes e Macedo (2011) nos leva a alguns questionamentos referentes aos nossos estudos, quando pensamos em uma escola funcionando em tempo integral: que conhecimentos são veiculados nesse ‘tempo a mais’ que se constitui na escola? Por que esses conhecimentos, e não outros, ou ainda, que

articulação existe – ou não – entre os conhecimentos que se constroem no tempo escolar ampliado?

Nessa perspectiva, o que significa conhecimento? Segundo Lopes e Macedo (2011)

Young, influenciado pelo interacionismo simbólico, afirma que o conhecimento é construído nas interações sociais entre sujeitos, formando um conjunto de significados disponíveis para o ensino. Esse conjunto de significados – relacionados ao que é razoável, ao que é correto, ao que é verdade, bom e lógico depende de convenções sociais e de acordos dominantes com os quais interagimos. (...) Sua postura é a de discutir o *status* de quem tem o poder de validar certos saberes como sendo conhecimentos e, portanto, verdades, em detrimento de outros saberes não considerados como verdadeiros. Em sua perspectiva inicial, os únicos possíveis critérios de validação dos saberes são a ética e a política. Em outras palavras, um conhecimento é válido e legítimo se tem a capacidade de contribuir para a libertação humana. (p.78 e 79) (Grifo das autoras)

Paulo Freire, em 1970, publica o livro *Pedagogia do Oprimido*. Nesta obra, ele faz uma severa crítica à educação concebida como mero ato de transferir conhecimentos. A esta prática, Freire denomina de “educação bancária”. Sua crítica parte da percepção do conhecimento sendo transferido do professor para o aluno, com um ato de depósito bancário. Nessa concepção, “o educador exerce sempre um papel ativo, enquanto o educando está limitado a uma recepção passiva” (Silva, 1999, p. 58-59).

Para Paulo Freire, a aprendizagem é dialógica e o conhecimento é construído a partir da visão dos próprios alunos sobre o seu universo sócio-cultural. É conhecendo e compreendendo criticamente a realidade em que estão inseridos, que poderão agir na superação de uma sociedade marcada pela opressão.

Nas décadas de 80 e 90, as ideias pós-estruturalistas emergiram, a partir de questões mais amplas trazidas pelas sociedades em mudança. Temas como a subordinação da mulher, das minorias étnicas, entre outros, começam a fazer parte do currículo escolar. Não é aceita a ideia de uma cultura superior à outra; ao contrário, é defendido o currículo multiculturalista, que destaca a diversidade das formas culturais existentes no mundo contemporâneo e, nesse contexto, as terias pós-críticas se constroem. Lopes (2013) defende a importância de se compreender o significado dessa expressão,

Trata-se de uma expressão vaga e imprecisa que tenta dar conta de um conjunto de teorias que problematizam esse cenário pós-moderno: cenário de fluidas, irregulares e subjetivas paisagens, sejam elas étnicas, midiáticas, tecnológicas, financeiras ou ideológicas (Appadurai, 2001). Esse conjunto de teorias inclui os estudos pós-estruturais, pós-coloniais, pós-modernos, pós-fundacionais e pós-marxistas. (LOPES, 2013, p.10)

Contrariamente às teorias críticas, para as teorias pós-críticas, poder e conhecimento não se opõem, mas são mutuamente dependentes. O currículo é pensado na heterogeneidade de contextos e nas condições de vida no mundo pós-moderno, ou seja, ele é a expressão de múltiplas interações complexas, de uma rede de representações e significados.

Vivemos um contexto que apresenta cenários de incerteza e desafios que se instalam no mundo globalizado. Junto a isso, enfrentamos uma crise econômica de ordem nacional e mundial. A tecnologia trouxe o mundo em um clique e a velocidade das informações mudam hábitos, desconstrói certezas. Assim, a expressão “teorias pós-críticas” traz todos os questionamentos dessa nova forma de ver e viver no mundo. Traz ao centro do debate a diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo, com a junção das questões culturais e as de poder. Diferente da teoria crítica, acusada de ficar restrita à questão da classe social, as teorias pós-críticas consideram também as desigualdades centradas nas relações de gênero, raça e etnia. Nessa perspectiva, diferença e identidade são as bases para um currículo multiculturalista. Com origem nos países dominantes do Norte e nos Estados Unidos, o multiculturalismo surgiu como uma questão educacional, curricular.

Mais uma vez, a questão central é “o que conta como conhecimento?” (Silva, 1999). Enquanto as teorias críticas explicitaram as determinações de classe, nas teorias pós-críticas a desigualdade tem bases em outras dinâmicas como as de raça, gênero e sexualidade.

Conhecer as teorias do currículo configura-se, assim, como um instrumento para desnudar e eliminar toda a inocência daquilo que determinamos como currículo. É durante a elaboração e implementação do currículo que decidimos não apenas “o que e como ensinar”, mas principalmente decidimos o que (quem) formar, bem como o porquê formar – visando qual projeto de sociedade.

A partir do que apresentamos até o momento, voltamos a algumas perguntas, levando em consideração a perspectiva de uma concepção de educação integral em tempo integral: qual currículo, para qual sociedade? Quais “organizações” curriculares são possíveis para contemplar a educação integral em tempo integral? Qual saber ou “saberes” são reconhecidos e “empoderados” em uma proposta que busca correlacionar tempo ampliado a uma concepção de educação integral? O que seria uma organização curricular no tempo integral?

2.2- Novos tempos e espaços no fazer pedagógico: uma questão para a educação em tempo integral?

As instituições educacionais processam conhecimento, mas também - e em conexão com esses conhecimentos - pessoas. A história do currículo deve incorporar aquelas questões que têm perspectiva temporal mais ampla. Assim, é importante prestar atenção às formas pelas quais o processamento diferencial do conhecimento está vinculado ao processamento diferencial das pessoas. Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. [...]. (GOODSON, 2005, p. 10).

Assim como o autor que abre esta subseção de nosso capítulo 2, reconhecemos o currículo como identidade capaz de ‘processar’ pessoas, socialmente falando, por meio da instituição ‘escola’; é por meio dele que decidimos o que ensinar, como ensinar e o que (a quem) formar, como dissemos anteriormente. Nessa perspectiva, lembramos mais uma vez que o tema ‘educação integral em tempo integral’ está em voga no país, hoje e, junto ao tema, algumas perguntas: mais tempo para que? Qual a identidade/currículo a ser construído para uma educação que se propõem integral e em tempo integral?

Para Gadotti (2009), todo currículo, necessariamente, está atrelado às intencionalidades do ensino em que está inserido. Portanto, ampliar o tempo requer questionar qual currículo responde por uma formação integral; quais conhecimentos, valores e habilidades são considerados essenciais para a formação integral; quais conteúdos para o cidadão que se pretende formar e qual cidadão se busca formar.

No artigo "Mais tempo para quê?", Menezes (2011) relata que "(A educação integral) é a busca da formação nas suas multidimensões: psicológica, afetiva e política, entre outras possíveis. É possibilitar que os alunos tenham acesso a condições que jamais teriam se permanecessem voltados apenas para o currículo tradicional". Na mesma revista, o artigo de Moll (2011) defende a não fragmentação do ensino: "Não queremos só um tempo complementar, mas um currículo para mais e para melhor".

A defesa das duas autoras confirma a necessidade de um olhar diferenciado a respeito de um novo currículo para uma proposta de ampliação que vise à qualidade e seja um meio de se garantir uma nova concepção do que seja ensinar e aprender. Ou seja, com mais tempo há a possibilidade de uma nova organização curricular?

A crítica ao modelo de escola vigente realizada por Paro (2009), vai além de problematizar a qualidade do que é oferecido. Segundo o autor, a ampliação do tempo escolar deve ser seguida com um novo olhar do que seja a escola. Ampliar o que já é ruim, segundo ele, seria apenas ruim por mais tempo: "multiplicar a ruindade que ali está, não ajuda em nada" (p.15), afirma o autor. Muito mais do que aumentar a quantidade do tempo escolar, é necessário aumentar a qualidade do que é oferecido nessa ampliação do tempo.

Podemos então ter dois olhares sobre a ampliação do tempo que dependem do grupo onde estão inseridos. Esses olhares são sintetizados na escrita de Santos (2010),

Para o grupo cujos critérios econômicos são determinantes em suas ações e decisões, a ampliação da jornada escolar propicia oportunidade maior para a aprendizagem dos conhecimentos escolares e para a recuperação dos alunos com problemas de aprendizagem dos conhecimentos escolares, o que irá melhorar os resultados das escolas nos testes aplicados pelo sistema nacional e/ou local de avaliação. Para aqueles que estou denominando de educadores críticos, a ampliação da jornada escolar também significa maior possibilidade de criação de espaços para estudos, proporcionando aprofundamento dos conhecimentos escolares e contribuindo para a superação de dificuldades de aprendizagem. Porém, mais do que isso, essa ampliação se constitui em um tempo que irá permitir a vivência de outras experiências culturais para a criança e para o jovem (p.844).

Como vimos na primeira seção deste capítulo, ainda é forte a herança do currículo tradicional, instrumental, prescritivo e fragmentado, ou seja, de suas concepções tradicionais. A prática desse modelo de currículo ganha reforço com base nas políticas de avaliação externa. No entanto, novas formas de enxergar a função da escola têm levado a estudos que superam a fragmentação em busca de uma formação mais completa, uma formação integral. No que tange à educação integral em tempo integral é imprescindível a pergunta: o que se espera da ampliação da jornada escolar?

Saber essa resposta – ou pelo menos tentar respondê-la – nos auxilia na decisão sobre que concepção de currículo adotar. Como afirmam Hora e Coelho (2004), “Seja para um projeto de educação integral, ou para qualquer outra proposta na área, sabemos seguramente que sua materialização se engendra na produção do artefato denominado *currículo*” (p.01). Partindo dessa reflexão, é importante pensar sobre o currículo como o coração da escola e que, para cada escolha que se faz em sua materialização, há uma consequência, como afirma Zabala (1988): “Convém se dar conta de que esta determinação não é simples, já que por trás de qualquer intervenção pedagógica consciente se escondem uma análise sociológica e uma tomada de posição que sempre é ideológica (p.29)”.

Desde a década de 80 os professores, por meio de variados movimentos, questionam a fragmentação de conhecimentos presente na organização dos currículos escolares. Principalmente na década de 90, há uma grande produção literária na área educacional que defende modalidades de integração. Nessa perspectiva de análise, conceitos como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, projetos de trabalho e o enfoque globalizador fazem parte das obras de diversos autores, a citar, por exemplo, Santomé (1998); Hernández e Ventura (1998); Zabala (1998).

No livro *A Prática Educativa: Como Ensinar*, lançado no ano de 1998, Zabala indaga sobre qual a função da escola: ensinar os conteúdos, priorizando as capacidades cognitivas que levam em consideração a aprendizagem das disciplinas, ou a escola atender a todas as capacidades das pessoas? Segundo o autor, as respostas a essas perguntas irão determinar as nossas práticas, pois representam a nossa visão de mundo e o papel que temos nele. Durante a passagem a seguir, o autor utiliza o termo ‘formação integral’ para responder a uma pergunta:

Por acaso é dever da sociedade e do sistema educacional atender todas as capacidades da pessoa? Se a resposta é afirmativa e, portanto, achamos que a escola deve promover a *formação integral* dos meninos e meninas, é preciso definir imediatamente este princípio geral, respondendo ao que devemos entender por autonomia e equilíbrio pessoal, o tipo de relações interpessoais a que nos referimos e o que queremos dizer quando nos referimos à atuação ou inserção social. (ZABALA, 1998, p.28) (Grifo do autor)

Dessa forma, questionamos: Qual organização curricular pode contribuir para a formação integral /multidimensional e, ainda, responder ao contexto em que se vive? Quando se pensa em uma jornada escolar ampliada, alicerçada na concepção de educação integral associada a essa formação mais completa, quais elementos de um currículo poderiam estar presentes – e mais ativos – nas práticas escolares?

Essas questões podem levar a diferentes perspectivas de organização curricular, ao mesmo tempo que eleva a reflexão sobre conhecimento e relações de poder em um projeto de construção de uma sociedade.

Levando em consideração nosso tema - educação integral em tempo integral, a questão curricular emerge como uma das dificuldades mais efetivas (Hora, Coelho e Rosa, 2015, p.155).

Segundo Zabala (1998, p. 142). “Ao longo dos anos, a ciência, em seu empenho em compreender a realidade, fragmentou o saber até diversificar o conhecimento numa multiplicidade de disciplinas e cada uma delas em sua especialização”. O currículo escolar acompanhou essa influência e de forma fragmentada, compartimentada, a aprendizagem foi organizada por disciplinas. Nas práticas curriculares, novas organizações vão sendo experimentadas, na tentativa de relacioná-las. Dessa forma, o currículo pode ser organizado tomando como ponto de partida as disciplinas e podem ser classificados conforme sua natureza em três graus de relações disciplinares, a saber:

Multidisciplinares é a organização de conteúdo mais tradicional. Os conteúdos escolares são apresentados por matérias independentes umas das outras.

Interdisciplinares é a interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de ideias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa.

Transdisciplinares é o grau máximo de relações entre as disciplinas, daí que supõe uma integração global dentro de um sistema totalizador. Este sistema favorece uma unidade interpretativa, com o objetivo de constituir uma ciência que explique a realidade sem parcelamento. (ZABALA, 1998, p. 143-144)

Ainda que haja o objetivo de relacioná-las, de conceber formas de integração, todas as classificações apresentadas pelo autor têm o foco na disciplina.

Uma outra proposta apresentada pelo autor são os métodos denominados globalizadores - que podem ser os centros de interesses, trabalho por temas, ou projetos, entre outros (Zabala, 1998); estes, não decorrem da lógica das disciplinas. Lopes e Macedo (2011) relatam que, ao longo da história do currículo, há inúmeras propostas que abordam uma concepção de currículo integrado. Segundo as autoras, essas propostas são denominadas como currículo global, metodologia de projetos, currículo interdisciplinar e currículo transversal. Afirmam ainda que toda proposição de uma organização curricular, “mesmo as que defendem o currículo centrado nas disciplinas acadêmicas consideram importante discutir formas de integração dos conteúdos curriculares” (p.123). As autoras agrupam as diferentes propostas de integração curricular em três modalidades.

Podemos agrupar em três modalidades diversas organizadas em função dos princípios utilizados com base na integração: Integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos; integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência; integração via interesse dos alunos e buscando referência nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas mais amplas. (LOPES, 2011, p.123)

A primeira modalidade está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborado na década de 90, e consiste em um referencial para todo país, assim como também estão presentes os temas transversais, utilizados nos currículos por projetos - os temas *atravessam* as disciplinas escolares. Isto mostra que a utilização dos modelos pode ser feita de modo híbrido.

A segunda modalidade “considera que a integração pode ser pensada quando uma dada disciplina escolar incorpora objetivos de formas de conhecimento diversas, genuinamente articulados”. (Lopes e Macedo, 2001, p.133).

Já a terceira modalidade, com base nos interesses dos alunos e na vida social, está presente o currículo por projetos e por temas transversais; entretanto, é muito comum que sejam trabalhados paralelos às disciplinas escolares. Podemos encontrar fundamentos, nesta modalidade, como em Dewey, assim como nos temas geradores de Paulo Freire.

Nomes como Kilpatrick¹¹ estão presentes nas experiências brasileiras. O interesse e o esforço são o ponto de partida desse autor em suas propostas pedagógicas; cabe ao professor canalizar e integrar as energias individuais dos alunos e assim possam elaborar e executar um projeto. Além de Kilpatrick, outros teóricos estão presentes em métodos globalizados como, por exemplo, Decroly que, por meio dos centros de interesses, propõe um método que parta de uma situação ou tema e, atribuindo diferentes recursos disciplinares, leve ao processo de descoberta e conhecimento e, ainda, Freinet, que trouxe a pesquisa como um método de aprendizagem.

A teoria de Freinet se estrutura no princípio do *tatonnement*: “Parte-se da ideia de que meninos e meninas sabem e trazem para a escola uma grande quantidade de conhecimentos aprendidos de forma natural através de seu próprio tateio experimental”. (Zabala, 1998, p.150).

O passeio, pelos modelos, serve para mostrar as variadas formas de organização curricular. Entretanto, a implementação, o andamento e o sucesso de cada uma das propostas, com base em novas organizações curriculares, se dará por meio da interpretação de cada texto/contexto e da forma como estes se articulam à realidade escolar – principalmente se essa realidade constituir um tempo maior, ampliado.

Em cada escola, em cada sala de aula há a ressignificação da prática e uma recontextualização dos textos curriculares. Segundo Lopes e Macedo (2011) “a política de currículo é assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares” (p.273).

A ampliação de tempo e do espaço, em prol da educação integral, pode levar a novas propostas curriculares ou não, mas em ambos os casos é preciso que tenhamos claro o entendimento de que a partir de nossas escolhas - qual currículo,

¹¹ KILPATRICK, William. O método de projectos. Mangualde: Edições Pedagogo, 2008.

para qual educação e o que (quem) queremos formar (ou seria contribuir na formação -), estão presentes princípios e finalidades que não são neutras, cada uma delas condicionará um tipo de sociedade.

Pensando assim, as propostas de educação integral em tempo integral estão trilhando quais caminhos e buscam quais resultados formativos?

No próximo capítulo, apresentaremos a proposta de ampliação do tempo no município de Mesquita, bem como sua organização curricular, em busca de resposta para as nossas indagações.

CAPÍTULO III - A MATERIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL, INTEGRADORA E EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA MUNICIPAL CRUZEIRO DO SUL

3.1- O município de Mesquita – sua história e sua política de educação de tempo integral em tempo integral: Do Programa Mais Educação à Lei Nº881

Localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, o município de Mesquita faz parte da Baixada Fluminense – território marcado por situações de vulnerabilidade social e de violência. Foi elevado à categoria de cidade por meio da Lei Estadual nº 3.253, de 25 de setembro de 1999 (RIO DE JANEIRO, 1999), num processo de separação do município de Nova Iguaçu, ao qual pertencia.

Cabe destacar que Mesquita é o município mais novo do estado do Rio de Janeiro, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016). Segundo o Censo de 2010, possuía um quantitativo de 168.376 habitantes e uma população estimada, para o ano de 2015, de 170 mil habitantes, distribuídos por uma área territorial de 41.477 km², sendo 2.264 hectares com área de preservação ambiental.

Mesquita limita-se com os municípios de Nova Iguaçu, a norte; Nilópolis, a sul; Belford Roxo, a leste; São João de Meriti, a sudeste e Rio de Janeiro, a oeste. Segundo informações do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento,

(...) no ano de 2010, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Mesquita foi 0,737, o que o coloca em décimo sexto lugar entre os noventa e dois municípios que compõem o Estado do Rio de Janeiro. Já no *ranking* nacional, o Município ocupa a 850a posição desse indicador. Embora o IDHM de Mesquita seja considerado relativamente alto para os padrões nacionais, o Município apresenta elevados índices associados à violência. (RIO DE JANEIRO, 2014) (BRASIL, 2015)

Em um município com as características evidenciadas no trecho anterior, a escola se torna uma necessidade – tanto a partir de seu ‘olhar pedagógico’ quanto em uma posição de ‘assistência’ ou seja, é percebida tanto como locus de aprendizagem formal, quanto um “lugar seguro para deixar os filhos enquanto os pais trabalham”. E como, então, é vista a escola que funciona ‘em tempo integral’?

Conforme já relatamos, o município de Mesquita foi emancipado em 1999, ano em que foi criada sua Lei Orgânica Municipal – a 25 de setembro - que, por sua vez, foi atualizada em 31 de março de 2008. Esta legislação apresenta, em seu

corpo, a configuração de seu sistema de ensino, que não difere dos demais municípios brasileiros.

Nesta perspectiva, apresentamos também a lei nº 442, de 09 de maio de 2008, que institui o Sistema Municipal de Ensino do município de Mesquita. Convém ressaltar que, seguindo essa Lei Orgânica (LO):

Art. 4º O Sistema Municipal de Ensino compreende:

I - as instituições de Ensino Fundamental e /ou de Educação Infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal;

II - as instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - a Secretaria Municipal de Educação;

IV - o Conselho Municipal de Educação.

V – As Instituições de Ensino em outros níveis ou modalidades que venham a ser criadas e mantidas pelo Poder Público Municipal, respeitada a legislação vigente.(MESQUITA, 2008a)

Para caracterizar a rede municipal de ensino de Mesquita, trazemos os dados coletados no relatório da pesquisa intitulada *Programa Mais Educação: Impactos na Educação Integral e Integrada em Mesquita- RJ* (BRASIL, 2015). Segundo o referido relatório, "A rede municipal de ensino de Mesquita, em 2014, possuía 14.512 alunos divididos em 33 unidades escolares e distribuídos em diferentes etapas e modalidades de ensino da educação básica" (p.14), como evidencia o Quadro 5, a seguir:

Quadro 5- Distribuição de escolas e de alunos em Mesquita, por nível/modalidade de ensino.

Nível/modalidade de ensino	Nº de escolas Ano de 2014	Nº de alunos Ano de 2014
Educação Infantil (creche e pré-escola)	12	2.306
Ensino Fundamental regular (anos iniciais e anos finais)	22	10.185
EJA (anos iniciais e finais do Ensino Fundamental)	10	1.902
Ensino Fundamental – Educação Especial	01	119
TOTAL	35	

Fonte: Elaborada a partir de BRASIL (2015)

O termo 'tempo integral' aparece pela primeira vez em documentos oficiais de Mesquita na lei nº 442, que institui o sistema municipal de ensino do município, conforme podemos verificar no artigo dessa Lei, transcrito a seguir:

Art. 19 A jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas diárias de sessenta minutos de trabalho curricular efetivo com orientação de professor e com frequência, de acordo

com a proposta pedagógica da escola, sendo *progressivamente ampliado o período de permanência na escola*. (Grifos nossos)

§ 2º O Ensino Fundamental será ministrado progressivamente em *tempo integral*, em consonância com os órgãos do Sistema municipal de Ensino. (MESQUITA, 2008b, grifo nosso)

A Lei nº 442 - assim como a LO que, em seu § 2º, determina que “*As escolas municipais funcionarão com jornada diária mínima de quatro horas ou turno integral, consideradas a demanda de vagas no Município, a realidade dos alunos e as condições necessárias ao desenvolvimento do processo educativo*” (MESQUITA, 2008a) - estão em consonância com a LDBEN/96, que estipula a ampliação progressiva do tempo de permanência do aluno do Ensino Fundamental na escola (BRASIL, 1996, Art. 34).

Apesar desses documentos com datas anteriores a 2009, foi com chegada do Programa Mais Educação (PMEd) que houve a implementação da educação em tempo integral na rede municipal de educação de Mesquita, conforme podemos comprovar por meio da citação a seguir:

Segundo informações obtidas junto à Gerente de Educação Integral da SEMED, a implantação da educação em tempo integral na rede municipal de educação de Mesquita teve início em 2009, com a chegada do Programa Mais Educação. (BRASIL, 2015p.16).

Implementado no ano de 2009 no município de Mesquita, o Programa Mais Educação teve inicialmente a adesão de onze escolas da rede. Após, seis anos, em 2015, todas as suas instituições escolares de ensino estavam inscritas no Programa. O quadro abaixo apresenta, por ano, o quantitativo de escolas nessa situação, durante 7 (sete) anos¹²:

Quadro 6 - Ano e número de escolas inscritas no Programa Mais Educação, em Mesquita

Ano	Nº de escolas
2009	11
2010	17
2011	17
2012	20
2013	21
2014	23
2015	23

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados fornecidos pela Semed - Mesquita

Contudo, analisando o quadro 07, é possível observar que, apesar do crescimento do número de escolas que aderiram ao Programa Mais Educação do

¹²Lembramos que o recorte temporal desta pesquisa é de 2014 até 2015, por isso concluímos que os dados até 2015 já contemplam a pesquisa.

ano de lançamento, em 2009, até o ano de 2016, há também, em algumas escolas, o declínio do número de alunos matriculados:

Quadro 7- Número de alunos inscritos entre os anos de 2009 a 2014

	Unidade Escolar	Quantitativo de Inscritos no Programa Mais Educação							
		Escolas	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015 ¹³
1	E. M. Lourdes Ferreira de Campos		210	209	218	176	196	120	
2	E. M. Presidente Castelo Branco		500	300	300	300	300	300	
3	E. M. Maria Dolores de Mello Porto		210	210	210	180	150	120	
4	E. M. Vereador Américo dos Santos		425	425	425	300	300	300	
5	E. M. Governador Roberto Silveira		500	300	300	300	360	240	
6	E. M. Machado de Assis		210	210	150	150	150	150	
7	CIEP 431 Mun. Padre Nino Miraldi		276	276	231	240	285	240	
8	E. M. Doutor Manoel Reis		300	300	300	300	350	210	
9	E. M. Irena Sandler		210	210	210	240	240	210	
10	E. M. Rotariano Arthur Silva		350	350	350	350	400	270	
11	E. M. Dr. Deoclécio Dias M. Filho		420	420	420	420	420	270	
12	E. M. Ondina Couto			120	101	100	100	76	
13	E. M. Hélio Mendes do Amaral			150	150	150	126	150	
14	E. M. Genair Ramos Gabriel			120	120	150	150	210	
15	E. M. Ely Baiense Vailante			120	120	120	150	150	
16	E. M. Maria Isabel (Cruzeiro do Sul) ¹⁴			150	150	150	150	381 ¹⁵	
17	E. M. Expedito Miguel			210	150	150	150	150	
18	E. M. Ernesto Che Guevara					150	593	270	
19	E. M. Santos Dumont					150	150	150	
20	E. M. Samuel de Souza Maciel					150	150	100	
21	E. M. Marcos Gil						100	100	
22	E. M. Márcio Caulino Soares							117	
23	E. M. Professor Quirino							120	
TOTAL			3.611	4.080	3.905	4.226	4.970	4.404	

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados fornecidos pela Semed Mesquita

¹³ No ano de 2015, não foi aberto o sistema de inscrição do Mec, assim como não houve novo repasse financeiro. As escolas continuaram a funcionar, mas sem a possibilidade de abrir para novas adesões. Apesar da continuidade do PMEd nas escolas, não ocorreu a inscrição no Simec. Por isso, não podemos analisar os dados de 2015 em relação ao aumento ou declínio de novas adesões.

¹⁴ Apesar de já ter sido feita a troca do nome da escola – de Maria Isabel para Cruzeiro do Sul – em Diário oficial com data do dia 27 de maio de 2015, o mesmo ainda não ocorreu nos documentos junto à Receita Federal. Com isso, os dados da escola ainda não foram alterados no MEC.

¹⁵ A E. M. Maria Isabel (Cruzeiro do Sul) no ano de 2014, inscreveu a totalidade de alunos da EU por apresentar, neste ano, a proposta de Escola Polo de Educação Integral em Tempo Integral com a obrigatoriedade de matrículas, por isso o aumento de alunos matriculados no PMEd.

No primeiro ano de funcionamento as escolas fizeram as inscrições no limite máximo permitido pelo MEC, a partir do número de alunos da unidade. Entretanto, com inauguração e a prática esse quantitativo foi repensado.

A diminuição do número de inscritos no PME, em algumas das escolas de Mesquita, segundo a GEI na SEMED, fez associar-se, entre outros fatores: à falta de espaços físicos dentro das próprias escolas e/ou de espaços parceiros; às estatísticas de violência no entorno das unidades escolares e/ou à dificuldade de mobilidade até os espaços parceiros devido, por exemplo, a questões climáticas; à responsabilidades/tarefas atribuídas, pelos pais, aos alunos do segundo segmento do EF em suas residências, não permitindo, por vezes, que eles frequentassem o Programa. (BRASIL, 2015 p.19)

Em 2011, após dois anos de ampliação do tempo escolar por meio do PMEd no município, é aprovado o Regimento escolar comum às escolas da rede. O termo 'educação integral' é apresentado na Seção II do referido Regimento, sob a Resolução CME nº 001/2011 e relaciona as práticas desenvolvidas em educação integral ao PMEd, demonstrando assim o impacto do programa no município.

Art. 79 – As ações de *educação integral* desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino de Mesquita são regidas pelos princípios e fundamentos do programa de educação integral do Ministério da Educação (MEC).

§ 1º- A realização do *horário integral*, nos termos estabelecidos no presente regimento, é *parte fundamental do processo de implantação de um programa municipal de educação integral* a partir das experiências do programa do MEC;

§ 2º- Cabe à SEMED a coordenação geral das ações de educação integral, observados os princípios, as finalidades, os objetivos e a estrutura de desenvolvimento do programa do MEC. .

Art. 80 – As unidades escolares, na perspectiva de realização da educação integral, fornecerão alimentação saudável e de qualidade, em pelo menos 04 refeições diárias, de forma adequada, colaborando com o desenvolvimento físico e mental do estudante. (MESQUITA, 2011) (grifos nossos)

Podemos então entender que as ações de educação integral no município estiveram diretamente ligadas às ações do PMEd na rede. Ao aderir ao PMEd o município, como contrapartida, seguindo orientação do MEC, segundo informações contidas no *Manual de Educação Integral*¹⁶ (BRASIL, 2014), disponibilizou uma pessoa para coordenar a implementação nas escolas.

¹⁶Nomear o técnico das secretarias estaduais, municipais e distrital de educação, responsável pela coordenação do Programa Mais Educação no âmbito das respectivas secretarias de educação, que

Nesta perspectiva, e com o objetivo de coordenar a implementação nas escolas para o desenvolvimento das atividades, a SEMED disponibilizou um professor que já era integrante da unidade escolar e o denominou *Professor Coordenador Pedagógico da Educação Integral (PCPI)*. Esta denominação difere da que era proposta pelos documentos oficiais do MEC; no entanto, as atribuições do profissional que a desempenhava eram as mesmas, a saber:

Cabe às secretarias estaduais, municipais ou distrital de educação disponibilizar um professor vinculado à escola, com dedicação de no mínimo vinte e preferencialmente quarenta horas, denominado "Professor Comunitário", que será o responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo do programa, e seus custos referem-se à contrapartida oferecida pela Entidade Executora (EEx). (BRASIL, 2014, p.17, 18)

Assim, o PCPI é um professor concursado da rede, designado pela escola entre os docentes com carga 40 horas semanais para exercer a função cuja nomenclatura do MEC corresponde a "professor comunitário". Suas atribuições estão postas no Regimento Escolar da rede, como podemos observar a seguir:

Art. 28 - O professor coordenador pedagógico de educação integral é responsável pelo planejamento, implementação, coordenação e execução das atividades complementares do ensino fundamental e corresponsável pela articulação entre as atividades do horário regular e as do horário complementar, na perspectiva de construir uma educação integral, integrada e em tempo integral, coerentes e capazes de materializar de forma plena o projeto político-pedagógico da unidade escolar. (MESQUITA, 2011)

Antes do início das atividades do PMEd nas escolas, os PCPIs participaram de reuniões e formações oferecidas pela SEMED, com o objetivo de apresentar o programa e suas propostas, conforme evidencia o relatório da pesquisa intitulada *Programa Mais Educação: Impactos na Educação Integral e Integrada*:

(...) podemos concluir que houve um período – equivalente a, aproximadamente, um semestre letivo – de pré-implantação do PME em Mesquita, anterior ao início do Programa, que foi permeado por reuniões de formação e de planejamento envolvendo tanto os profissionais da SEMED quanto os professores que iriam coordenar o PME nas escolas:

“Houve um período grande de capacitação em que lemos, reunimos e estudamos muito [...] Eu fui tirada de sala de aula em março ou abril de 2009, e o Mais Educação, na minha escola, só começou em outubro de 2009.” (PCPEI na EMRAS).

Também foi possível perceber a preocupação, por parte do Município, em apresentar às escolas o Programa que estava chegando. (BRASIL,2015 p.17)

Após a implantação do PMEd, os estudos sobre o Programa se desdobraram para estudos sobre a educação integral em tempo integral. A partir do que discutimos até aqui, neste capítulo, consideramos que quando o PMEd foi lançado no município de Mesquita, teve início o percurso da construção de uma política própria de Educação Integral em Tempo Integral.

Conforme já mencionamos, para a implementação do PMEd nas unidades escolares, houve a seleção de docentes para o cargo de PCPI, e os mesmos iniciaram estudos referentes ao funcionamento do Programa e às propostas que o abarcavam. Embasados em estudos que mostravam os exemplos de Palmas e Apucarana, os PCPIs, junto à coordenação do Programa da SEMED, começaram a esboçar a possibilidade de uma política pública de Educação Integral em Tempo Integral no município de Mesquita. Cabe destacar, que desde o primeiro ano do Programa, ele foi apresentado à comunidade escolar de Mesquita como uma política indutora e não uma política pública.

Neste momento, os PCPIs conquistaram espaço para iniciar suas discussões sobre o tema educação integral em tempo integral.

Com o decorrer dos anos, iniciou-se a organização de seminários para que fossem discutidos os caminhos da educação integral no município. Nessa perspectiva, em 2011 - após dois anos de implementação do PMEd no município - ocorre o *I Seminário de Educação Integral da Rede Municipal de Ensino de Mesquita*, com a presença de municípios como Palmas (TO) e Rio de Janeiro (RJ). Neste evento, foram discutidas diferenças básicas entre a educação em tempo integral e educação integral.

Em 2012, no II Seminário de Educação Integral, com toda a bagagem do seminário anterior, o grupo buscou pressionar a proposta para criação de uma lei municipal que assegurasse a educação de tempo integral no município. Para isso, trouxe como eixo do encontro a proposta de uma construção própria de política pública municipal. Mais uma vez com mesas de debates, foram expostas

experiências de outros municípios - Belo Horizonte – MG e Apucarana – PR, além de relatos de experiências de Mesquita. A intenção do grupo era aproveitar a representatividade de profissionais durante o seminário e iniciar a construção da proposta do projeto de Lei.

A proposta de Lei não foi construída durante o II Seminário; entretanto, ficou acordado que, para a construção da política pública de Educação Integral em Mesquita, haveria Fóruns de Educação Integral para a continuidade das discussões. Esses fóruns contavam com as presenças da Secretaria de Educação, representada pela gerente de educação à época; do grupo de PCPIs das UEs municipais e era ainda aberto a profissionais da rede que tinham o desejo de participar do evento. No decorrer dos Fóruns, iniciou-se a proposta de uma escola piloto de educação integral. No entanto, as ideias ficaram no papel. Em outubro de 2012, há eleições municipais.

Em 2013, com a entrada de um novo governo instalou-se, no grupo, a preocupação de que tudo o que fora construído até ali fosse “jogado fora”. Entretanto, o nome indicado para assumir o cargo de Gerente de Educação Integral no município vinha com larga experiência no Programa Mais Educação, pois exercia, desde 2009, a função de PCPI de uma de suas unidades escolares. Nesse sentido, o novo grupo buscou colocar em prática todas as discussões e decisões tomadas nos Fóruns de Educação Integral.

Esses Fóruns foram institucionalizados com a participação de representação das trinta e três unidades escolares da rede municipal em horário de trabalho, uma grande conquista para o grupo e de demonstração de apoio por parte da Secretaria Municipal de Educação para com a proposta da educação integral enquanto uma política pública municipal. A participação da comunidade escolar é vista como o fortalecimento da proposta no município.

No decorrer de 2013, a proposta de Lei e da escola piloto ganham fôlego, sendo construídas por muitas mãos. No dia 13 de dezembro, em reunião extraordinária, a proposta de *estrutura e funcionamento da matriz curricular da educação integral no ensino fundamental*¹⁷ para o município de Mesquita foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação.

¹⁷ Este fragmento foi retirado da Ata de reunião ordinária do dia 13/11/2013 do Conselho Municipal de Educação de Mesquita, o acesso a este documento foi pelo site: <http://cmemesquita.blogspot.com.br/p/atas-2013.html> (acessado em 04 de julho de 2016).

O III Seminário ocorre em novembro de 2013, tendo como objetivo a apresentação da proposta de implementação da escola piloto como consolidação de uma política pública em educação integral. É importante destacar que todos os Seminários contaram com a participação direta do grupo de PCPIs e da Gerência de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação, tanto na formulação quanto na organização de cada evento.

A trajetória do município em relação à educação em tempo integral está relacionada à interpretação de um texto político (documentos e regulamentos de implementação do Programa); da apresentação do Programa até a vivência do mesmo nas escolas e pelos profissionais que o coordenavam – um movimento de autoria dos PCPIs e da Gerência de Educação Integral no município de Mesquita, o que ‘dá corpo’ aos contextos da prática.

Destacamos que, desde a implementação do Programa Mais Educação, o que ocorreu foi a leitura, a interpretação, a interação desses contextos, de certa forma contrariando a visão de que as políticas públicas educacionais são formuladas e implementadas pelo Estado de forma autoritária, num movimento linear e não dialógico. Como apresenta Rua (1998),

A rigor, uma decisão em política pública representa apenas um amontoado de intenções sobre a solução de um problema, expressas na forma de determinações legais: decretos, resoluções, etc. Nada disso garante que a decisão se transforme em ação e que a demanda que deu origem ao processo seja efetivamente atendida. (p.12)

O campo da política pública é uma arena de disputa composta por lutas, interesses e ambições pessoais. Sua formulação, implementação e continuidade deve ser vista em uma perspectiva interativa. Neste contexto, a análise da trajetória da educação em tempo integral no município de Mesquita é um exemplo disso: uma política nunca se esgota nela mesma e, frequentemente, mostra-se num campo de interesses cruzados, diversificados e, até mesmo, conflitantes.

No dia 31 de março do ano de 2015, foi aprovada e sancionada pela Câmara Municipal de Mesquita a Lei nº 881, que “dispõe sobre diretrizes para a educação integral, integrada e em tempo integral com gradual e progressiva ampliação da jornada escolar dos alunos do ensino fundamental da rede municipal de ensino”. Esta Lei representa um ganho do movimento em prol da Educação Integral – como um movimento participativo, que foi se constituindo de baixo para cima.

A Lei nº 881 representa a consolidação da proposta da primeira escola com os ideais de educação integral em tempo integral no município. Inaugurada em fevereiro de 2014, a Escola Polo de educação integral em tempo integral está no seu terceiro ano de funcionamento. Com a otimização de tempos e espaços e, ainda, com uma organização curricular diferente, inicialmente, do restante da rede, hoje, já é implementada em mais duas escolas municipais.

Contudo, uma pergunta se faz presente, neste momento: Como essa Escola Polo se articulou, no sentido de criar condições para que seu 'tempo integral' fosse se constituindo como 'educação integral'? Que organização curricular se materializou, nesse sentido?

3.2 Escola Municipal Cruzeiro do Sul: Mais história de Educação Integral em Tempo Integral no município de Mesquita.

A escola denominada Cruzeiro do Sul é proveniente da Escola Municipal Maria Isabel, que fora municipalizada a partir de fevereiro de 2002, com início do seu ano letivo em 25 de fevereiro do mesmo ano.

Inicialmente, o prédio de funcionamento era alugado e ficava na rua Hercília, 240, centro de Mesquita (na rua ao lado do prédio atual). Este prédio possuía instalações bastante precárias. Em 2013, foi inaugurado o novo prédio, construído para acolher os alunos e profissionais do antigo prédio. Ao ser inaugurado, o nome de fachada da escola continha o nome Cruzeiro do Sul; entretanto, em todos os documentos oficiais da escola permanece o nome *Escola Municipal Maria Isabel*. Vale dizer que a escola não foi construída para ser a Escola Polo de Educação Integral em Tempo Integral do município de Mesquita. Sua construção foi para resolver a questão de saída da locação para um imóvel próprio, assim como pela demanda para oferecer melhor estrutura física aos alunos daquela unidade escolar.

Somente em 2015, o novo nome foi publicado, sob a lei nº 901 de 27 de maio, pelo Poder Executivo Municipal. Localizada na Rua Elpídio 132, a escola Cruzeiro do Sul, Mesquita/RJ; no entanto até o ano de 2016, tinha como nome registrado junto à Receita Federal o de *Escola Municipal Maria Isabel*. Com isso, o CNPJ, assim como todos os seus documentos oficiais, ainda consta com o antigo nome.

Os profissionais da escola costumam “brincar, afirmando que ela sofre de “crise de identidade”, pois, anteriormente, era denominada Maria Isabel, mas se

fizerem a pergunta aos alunos e mesmo a muitos de seus profissionais, todos a denominam Escola Municipal Cruzeiro do Sul:

Entrevistado III - “Ela tinha esse nome inicialmente, mas quando trocamos de prédio o nome também foi modificado. Aí a gente chama Cruzeiro do Sul”.

Durante todo o ano de 2013, a Escola Municipal Maria Isabel/Cruzeiro do Sul funcionou conforme o restante das escolas da rede e no contra turno oferecia as atividades do PMEd. A escola fora escolhida, para inaugurar a proposta da escola piloto, já no final do ano 2013, conforme será relatado mais adiante.

Durante o primeiro ano de funcionamento, 2013, o novo prédio atendia turmas regulares do 1º. ao 5º. ano de escolaridade, com turmas distribuídas em dois turnos, nos horários da manhã (7:15 às 11:30) e da tarde (13:00 às 17:15). Com o currículo comum ao restante da rede, oferecia ampliação de tempo por meio do PMEd. O quadro a seguir apresenta a estrutura física do novo prédio:

Quadro 8- Estrutura física da Escola Municipal Cruzeiro do Sul

1º Andar	
Espaço	Quantidade
Auditório	01
Banheiro alunos	02
Banheiro funcionários	04
Biblioteca	01
Cozinha	
Direção	
Laboratório de informática	
Pátio externo coberto	
Pátio interno	
Refeitório	
Sala da direção escolar	
Sala da Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional	
Sala dos professores	
Secretaria	
2º Andar	
Salas ¹⁸	09
Laboratório de ciências ¹⁹	01

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

¹⁸ Ao ser inaugurada a proposta educação integral em tempo integral, as salas passaram a ser chamadas de espaços educativos. Os alunos perpassam pelos espaços educativos, de acordo com a organização de aulas do dia.

¹⁹ Na realidade no segundo andar contem 10 salas, sendo que uma delas foi submetida a obras (pias e bancadas) no ano de 2014 para que a sala pudesse ser utilizada como um laboratório de ciências.

Ainda durante o ano de 2013, ocorrem os Fóruns de educação integral no município, e durante estes fóruns, a Escola Municipal Cruzeiro do Sul foi escolhida para se tornar Escola Polo, por meio de votação ocorrida em um desses encontros. A escolha se deu por sua estrutura comportar os alunos em tempo integral e pelo menor impacto na necessidade de transferência de alunos.

Segundo análise das Atas escolares, no dia 1 de outubro de 2013 há a primeira reunião com a comunidade escolar, representante do SEPE e equipe da SEMED. Esta reunião tinha o objetivo de notificar a escolha da escola para ser a primeira instituição de educação integral em tempo integral do município.

Pelo registro apresentado na Ata, a notícia não foi recebida sem conflito: os professores não aceitavam a transferência de escola, tendo em vista que só poderiam ficar os docentes com disponibilidade de 40 horas e, ainda assim, precisariam passar por um processo interno de seleção para o preenchimento do quadro funcional. No entanto, conforme veremos no decreto nº 1724 (2015), a intenção da SEMED era estender o horário integral também aos seus docentes.

Já o registro no livro Ata de 1 de novembro de 2013 relata duas reuniões - uma pela manhã e outra à tarde - com a comunidade escolar. Nessa reunião, estavam presentes diretora geral, diretora adjunta, representante de professores, responsáveis de alunos e representantes da Secretaria de Educação (Diretor de Departamento e as Coordenadoras de Educação Integral). O objetivo das reuniões era informar aos pais sobre as mudanças na escola para o ano letivo de 2014, como horário, currículo e proposta pedagógica.

Após as primeiras informações, os representantes da SEMED apresentaram a proposta da escola polo de educação integral em tempo integral. Apesar do receio da comunidade escolar, a primeira escola Polo de Educação Integral em Tempo Integral é inaugurada em fevereiro de 2014 com estrutura, horário e currículo diferenciados do restante das unidades da rede.

No ano de sua inauguração - 2014, a escola funcionava de 7h às 16h²⁰, cinco dias por semana. Os alunos recebiam 5 refeições diárias²¹. A estrutura física da

²⁰ No ano de 2015 e no ano de 2016 o horário de entrada passou para as 8:00 e saída as 16:00. Segundo, a diretora a redução de horário para os alunos foi devido ao cansaço que os mesmos apresentaram no primeiro ano. Os responsáveis, assim como os professores, apoiaram a redução da carga horária em uma hora.

²¹ A quantidade de refeições se matem, até o ano corrente são servidas cinco refeições diariamente na escola.

escola continuou praticamente a mesma, com apenas 02 adaptações: (i) a sala da coordenação pedagógica foi transformada em sala de recursos e (ii) uma das salas do segundo andar foi submetida a obra, para que pudesse abrigar o laboratório de ciências.

Todas as salas são chamadas “espaços educativos” visto que, durante o dia letivo, os alunos perpassam pelos espaços, dependendo da organização horária daquele dia. Essa organização se faz pela movimentação dos alunos com horário pré-definidos. Além das salas de leitura, auditório e sala para utilização dos computadores, as dez salas que compõe a estrutura física da escola são chamadas de espaço educativo de artes; espaço educativo de linguagem; espaço educativo de humanas; laboratório de matemática e ciências, conforme observamos no PPP da instituição: “ As salas de aula na E.M Cruzeiro do Sul são chamadas de espaços educativos e os alunos perpassam pelos espaços educativos de acordo com as aulas do dia”. (PPP, 2016, p. 46)

Essa organização se assemelha à experiência das Escolas Platoon idealizadas por Anísio Teixeira, durante a década de 30, à frente da secretaria de educação do Rio de Janeiro- DF (1931-1935). Essas Escolas seguiam o Sistema Platoon, conforme palavras de Dórea (2000):

Esse sistema era constituído de salas de aula comuns e salas especiais para auditório, música, recreação e jogos, leitura e literatura, ciências, desenho e artes industriais. O seu funcionamento dava-se pelo deslocamento dos alunos, através de "pelotões", pelas diversas salas, conforme horários pré-estabelecidos (p.155)

Percebemos essa mudança na organização escolar como um modo de fazer uma escola diferente e encontramos bases para essa percepção no PPP (2016): “A educação que defendemos é uma educação integral que, a nosso ver, precisa rediscutir as práticas pedagógicas, a organização curricular, os tempos e os espaços educativos, enfim, que venha (re) significar e validar novas práticas”(p.32).

Para a inauguração da Escola Polo, os professores participaram, em outubro de 2013, de um processo seletivo promovido por meio de parceria entre a Secretaria de Educação e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/UNIRIO, por meio do Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral/NEEPHI.

No entanto, o quadro de professor especialista (PI) não foi totalmente preenchido para atender os anos finais do ensino fundamental; por isso, houve a

necessidade de admissão de professores após o período do processo seletivo interno, motivo pelo qual encontramos, na instituição, docentes que não participaram dessa seleção, no ano de 2013. O mesmo não ocorreu com os professores dos anos iniciais: todos participaram do processo seletivo. O Quadro 10, a seguir, reflete a configuração docente na Escola Cruzeiro do Sul, à época de sua inauguração:

Quadro 09- Quantitativo de professores e formação²² - 2014

Quantitativo de PII	Formação	
13	Nível Médio	02 ²³
	Graduação	05
	Pós-Graduação Lato Sensu	06
	Mestrado	-
Quantitativo de PI	Formação	
19	Graduação	09
	Pós-Graduação Lato Sensu	06
	Mestrado	04
	Doutorado	-

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados fornecidos pela Secretaria da unidade escolar.

Quadro 10- Quantitativo de professores e formação - 2015

Quantitativo de PII	Formação	
12	Nível Médio	-
	Graduação	05
	Pós-Graduação Lato Sensu	07
	Mestrado	-
Quantitativo de PI	Formação	
15	Graduação	06
	Pós-Graduação Lato Sensu	06
	Mestrado	03
	Doutorado	-

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados fornecidos pela Secretaria da unidade escolar.

Um fato relevante é que, levando em consideração o quadro 10, do quantitativo geral de 12 (onze) professoras dos anos iniciais do ensino fundamental (PII), 8 (oito) eram PCPIs em suas unidades escolares de origem, ou seja, já tinham experiência sobre o tempo integral proposto pelo PMEd e trouxeram consigo a participação política na construção, implementação e consolidação da educação integral em tempo integral como uma política pública municipal.

²² No ano inicial de implementação da escola polo, a mesma trabalhou com 11 turmas. Já no ano seguinte, houve a otimização das turmas e a escola passou a funcionar com o quantitativo de turmas previsto anteriormente - 10 turmas; com isso, houve diminuição de quantitativo de professores.

²³ No ano de inauguração da proposta, havia professores em fase de conclusão da graduação e pós-graduação lato sensu, por isso a diferenciação dos quantitativos nos quadros 09 e 10.

Não só em decretos e leis municipais há a defesa da educação integral como fundamento para o tempo integral. Durante o primeiro ano de implantação, seus integrantes foram produzindo documento que representa essa proposta pedagógica. Nesse documento, é relatado que o objetivo da instituição é oferecer educação integral em tempo integral:

Mas, o que é educação integral e tempo integral? Apesar de reconhecermos que ainda não há um consenso sobre o que é educação integral, pois segundo Cavalieri (2009) *hoje é um conceito em construção*, a proposta pedagógica da nossa escola, também em construção, busca não só a ampliação do tempo de permanência dos alunos na unidade escolar, denominado tempo integral. Além da ampliação do tempo de 4 horas, praticado na rede, para 8 horas de efetivo trabalho pedagógico com mais um de almoço, buscamos a educação integral. Segundo Maurício (2009) *“a educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto”*. Maurício (2009). (Documento da Proposta Pedagógica da Escola, 2014, p.05)

Outro cuidado que fica claro nos textos é que a educação a ser oferecida não tenha viés assistencialista, ou que seja restrita à proteção integral:

A educação integral que propomos nasce do amadurecimento da rede municipal na questão da educação integral como garantidora de direitos fundamentais, é um consenso na rede. Estes direitos não se restringem meramente à política assistencialista proporcionada a estas crianças, enquanto os pais trabalham. Referimos-nos à questão de uma educação de qualidade, emancipadora e, conseqüentemente, que colabore na formação integral do sujeito em todos os seus aspectos e não apenas o cognitivo. (Documento da Proposta Pedagógica da Escola, 2014 p.05)

Por todo o documento, seus autores deixam claro que é uma proposta em construção, inacabada. Reconhecem que não há um consenso sobre o que é educação integral em tempo integral; entretanto, é defendida a necessidade do reconhecimento do aluno como um todo, em todas as suas dimensões:

A educação que defendemos não apenas aumenta o tempo do aluno na escola, com o simples objetivo de proteção social ou de reforçar o conteúdo (“dar mais do mesmo”). *A educação que defendemos é uma educação integral que a nosso ver sirva para rediscutir as práticas pedagógicas, a organização curricular, os tempos e os espaços educativos, enfim, venha a (re) significar e validar novas práticas*. Que seja instrumento para uma educação com responsabilidades ampliadas, que possa oferecer mais: mais cultura, mais esporte, mais arte, mais condições e oportunidades de se desenvolverem plenamente. Que nossa escola seja palco de uma

educação significativa para a vida, ultrapassando a atuação restrita à típica instrução escolar. (Documento da Proposta Pedagógica da Escola, 2014 p.06) (Grifos nossos)

Em termos legais, o aumento da permanência dos alunos nas escolas polo de Educação Integral na Rede Municipal de Mesquita é assegurado pelo Decreto 1724²⁴ (2015c). O referido Decreto regulamenta a oferta da educação integral, integrada e em tempo integral nas Unidades Escolares de Ensino Fundamental do município de Mesquita, por meio de três programas municipais:

Art. 2º. A oferta da educação em tempo integral nas Unidades Escolares de Ensino Fundamental no município de Mesquita se fará através do Programa Jornada Escolar Completa, do Programa Mais Educação e das Escolas Polo de Educação Integral. (MESQUITA, 2015c).

Como unidade de análise, para este trabalho, consideramos os artigos relativos ao programa das *Escolas Polo de Educação Integral*, objeto do nosso estudo, a saber:

Art. 16 – As escolas polo de educação integral oferecerão 8 (oito) horas diárias, totalizando 40 (quarenta) horas semanais de aula, considerando a totalidade do tempo de permanência do aluno na unidade escolar.

Art. 17. Serão consideradas escolas polos de educação integral, as unidades escolares que tenham todas as turmas atuando em horário integral e seguindo o disposto neste Decreto. (MESQUITA, 2015c)

Conforme observamos nos artigos 16 e 17, a permanência de oito horas diárias, totalizando 40 (quarenta) horas semanais é obrigatória para todos os alunos da unidade escolar pertencente ao programa de escolas polos. Não só para os alunos há ampliação da carga horária; tal possibilidade também é considerada no que tange à permanência do professor na unidade escolar:

²⁴ O Decreto 1724/2015 tem como objetivo regulamentar a Lei Municipal nº 881, de 31 de março de 2015, que dispõe sobre diretrizes para educação integral, integrada e em tempo integral, prevendo a gradual e progressiva ampliação da jornada escolar dos alunos do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação.

Art. 19. Os profissionais da educação que atuarem nas escolas polo de educação integral terão carga de 40 horas semanais. (MESQUITA, 2015c)

Voltando ao que apresentamos no primeiro capítulo sobre a importância de reconhecer o tempo de escola é uma construção histórica e social podemos dizer, com Parente (2010), “(...) que os tempos escolares são construções históricas, sociais e culturais; (...) Significa desejar que os tempos escolares sejam construídos por meio de um olhar mais atento aos sujeitos das práticas educativas”. (p. 136)

Esse olhar aos sujeitos tem reflexo nas Deliberações oficiais do município de Mesquita, o que poderemos constatar por meio das análises a seguir.

O primeiro “texto oficial” que determina a quantidade de horas da escola polo foi o Decreto CME Nº007(2013a)²⁵ que, em seu primeiro artigo, informa que

Art. 1º - A matriz curricular destina-se aos alunos do ensino fundamental de 1º ao 9º ano, oferecendo-lhes 40 horas de atividades semanais e 1.600 horas de atividades anuais.

Ao ser inaugurada a escola polo funcionou, no ano letivo 2014, de 7h às 16h, ou seja, oferecendo 45 horas semanais, com um tempo de permanência diferente da deliberação. A correção do tempo foi feita por meio da deliberação nº 009, publicada no dia 16 de abril de 2014. Essa deliberação modifica o artigo referente à quantidade de tempo diário de permanência dos alunos, como também altera os artigos 5º e 8º, incluindo assim mais um bloco no ensino de Ciências Humanas nos anos iniciais e um bloco a mais nas atividades de língua portuguesa e língua estrangeiras, compiladas em uma disciplina. Dessa forma, o novo horário ficou assim redigido:

Art. 1º - A Deliberação CME nº 007 passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 1º- A matriz curricular destina-se aos alunos do ensino fundamental de 1º ao 9º ano, oferecendo-lhes 45 horas de atividades semanais e 1.800 horas de atividades anuais”.

..... (NR)

²⁵Lembramos que a Deliberação CME Nº007/2013 estabelece a Matriz Curricular para o ensino Fundamental da Educação Integral nas Unidades Escolares Polo de Educação Integral da Rede Municipal de Educação de Mesquita a partir da ampliação do “tempo” escolar.

“Art.5º - O ensino de Ciências Humanas nos anos iniciais contemplará as demandas de História e Geografia, dando ênfase à integração entre as diversas disciplinas através de projetos diferenciados, aulas-passeio e outras atividades correlatas, com carga horária de 03 (três) blocos didáticos semanais”.

.....(NR)

Art.8º [...]

“Parágrafo Único - As atividades de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira para os anos iniciais do ensino fundamental serão compiladas em uma única disciplina denominada Linguagens, com carga horária de 04 (quatro) blocos didáticos semanais”.

Art.2º - Revogam-se os artigos 1º, 5º e Parágrafo Único do artigo 8º da Deliberação CME N° 007/2013 (MESQUITA,2013ª).

Em 2015, após um ano de funcionamento, o horário da escola mais uma vez é alterado, por meio da Deliberação CME nº 14²⁶. Esta deliberação diminui o horário de permanência dos alunos, e volta a oferecer 40 horas semanais:

Art. 1º - A matriz curricular, conforme anexo desta Deliberação, destina-se aos alunos do ensino fundamental de 1º ao 9ºano, oferecendo-lhes 40 horas de atividades semanais e 1.600 horas de atividades anuais. (MESQUITA ,2015d)

Segundo relato da diretora da unidade escolar, a solicitação da diminuição da carga horária para 8 (oito) horas diárias partiu dos responsáveis e dos professores, que recebiam queixas de cansaço dos alunos. Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Mesquita aceitou as justificativas e alterou o horário, de modo a atender a demanda escolar. Portanto, ao pensar em políticas de ampliação de tempo na escola, acreditamos ser necessário um olhar atento e também saber ouvir as necessidades a quem esse horário ampliado se destina. Ainda nessa perspectiva, é importante lembrar que a ampliação do tempo de permanência dos alunos na unidade escolar ainda está em consonância com o que é considerado por *tempo integral* pelo FUNDEB. O Fundo considera como *tempo integral* a jornada escolar de duração igual ou superior a sete horas diárias para alunos, durante todo o ano letivo. (Brasil, 2007d.)

O texto de justificativa do decreto 1724/2015 relata que, além de ter como objetivo regulamentar a Lei nº881/2015, que: *Dispõe sobre diretrizes para educação integral, integrada e em tempo integral com gradual e progressiva ampliação da jornada escolar dos alunos o ensino fundamental da rede municipal de ensino,*

²⁶ Como veremos na próxima seção, a Deliberação N°14/2015 altera também a organização curricular da Escola Polo de Educação Integral.

apresenta em sua redação o respaldo legal da referida Lei Municipal no decreto nº 7.083²⁷, conforme podemos observar:

A carga horária a que se refere o Decreto encontra respaldo legal no Decreto Federal nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, o qual considera em seu Art. 1º, parágrafo primeiro, “*que considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais*” (Mesquita, 2015a) (grifo da lei)

A carga horária da Lei 881 (2015a) é determinada em seu Art. 1º:

Parágrafo Único. A educação integral em tempo integral ampliará a jornada escolar dos alunos da rede municipal de ensino em, no mínimo, 7 horas, considerando a totalidade do tempo de permanência do aluno na unidade escolar. (MESQUITA, 2015a)

Com a determinação de 40 horas de atividades na escola, trazemos o que discutimos no segundo capítulo, a partir do que Parente (2006) denomina como *tempo na escola*, referente ao trabalho pedagógico organizado “na” escola. (Parente, 2006, p.23). Uma leitura atenta das estratégias da Meta 06 do PME/2015 indicam que o tempo a que estas se referem é o que acontece *na escola*:

6.1) promover a oferta de Educação Integral, 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; (MESQUITA, 2015b)

Nesta estratégia verificamos que o termo “ou sob a sua responsabilidade” pode ser interpretado no projeto de aula passeio proposto em seu projeto pedagógico, que está inserido na estratégia 6.2 do PME (2015b):

6.2) assegurar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, tais como centros comunitários,

²⁷ Decreto que dispõe sobre o Programa Mais Educação.

bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários; (MESQUITA, 2015b)

Na análise do PPP, verificamos que as aulas passeio perpassam todos os objetivos como metodologia pedagógica das áreas de conhecimento. Vejamos alguns fragmentos:

As aulas passeio deverão ser empregadas como saídas técnicas, visitas a museus e outras atividades correlatas que também podem perpassar por temas transversais como Meio Ambiente, Sexualidade, Drogas e etc. Palestras e outras atividades são fundamentais também para a atividade. (...)Prevê-se a organização de, no mínimo, 20 aulas passeio durante o ano letivo. O link entre a realidade que cerca o aluno e os conhecimentos sistematizados ao longo do tempo deve ser posto em práticas nestas aulas passeio.(PPP, 2016, p.48)

O PPP (2016) deixa clara a permanência dos alunos *na escola* quando descreve o perfil da Escola Municipal Cruzeiro do Sul a partir do momento que passou a ser a escola piloto de Educação integral em tempo integral. O documento relata ainda que a escola

Oferece ensino fundamental em turmas do primeiro ao nono ano de escolaridade, totalizando dez turmas em tempo ampliado - os alunos entram às oito da manhã e permanecem até às dezesseis horas - recebendo cinco refeições diariamente: desjejum, lanche, almoço, lanche e janta (PPP, 2016)

Ou seja, as atividades são feitas “na” escola. O artigo 18 do Decreto 1724 reafirma essa permanência:

Art. 18. As Unidades Escolares deverão informar aos responsáveis durante o processo de matrícula que a escola é uma unidade polo de educação integral, devendo o aluno permanecer na escola durante todo o período letivo.

Parágrafo Único. O regime ora estabelecido não é facultativo, devendo o aluno participar das atividades acadêmicas programadas para toda a jornada escolar, inclusive no horário do almoço, que será oferecido no próprio estabelecimento escolar e fará parte das atividades pedagógicas, estando sujeito às sanções da legislação pertinente e as normas da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer, em caso de ausência. (MESQUITA, 2015c)

Em outras palavras, podemos dizer que a administração pública do município de Mesquita institui, com a Escola Polo de Educação Integral em tempo Integral, o que Cavaliere (2009) sintetiza na vertente *Escola em Tempo Integral*, que já analisamos no segundo capítulo: “(...) 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”. (p.53)

Em relação ao financiamento dessa proposta, encontramos a defesa de investimento nas escolas municipais da rede na estratégia 6.7 da meta 06 do PME (2015):

6.7) instituir, em regime de colaboração, programa de adequação e reestruturação de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral; (MESQUITA, 2015b)

Ao garantir a ampliação do tempo, o município de Mesquita inicia, assim nos parece, uma nova proposta de ampliação e organização do tempo. Durante esta seção verificamos, não só nas resoluções, decretos e leis, mas também encontramos no Projeto Político Pedagógico a ampliação para 8 horas diárias de tempo de permanência dos alunos na unidade escolar. Mais que defender a ampliação do tempo verificamos, segundo estes documentos, que o município de Mesquita busca a educação integral por meio da ampliação tempo:

Além da ampliação do tempo de 4 horas, praticado na rede, para 8 horas de efetivo trabalho pedagógico com mais um de almoço, *buscamos a educação integral* (PPP, 2016) (grifo nosso)

Uma proposta de ampliação de tempo como esta, pode ou não ir ao encontro do que defende Coelho (2004), ao dizer:

(...) é importante destacar que *tempo integral na escola pressupõe, em nossa visão, a adoção de uma concepção de educação integral*: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação; que compreenda outras atividades – não apenas as pedagógicas – para a construção da cidadania partícipe e responsável. (p.04) (grifo da autora)

Desse modo, indagamos: Como esses textos e documentos se materializam na prática escolar? E particularmente, como é a organização curricular que defende em seu bojo uma educação integral em tempo integral? É o que pretendemos analisar na próxima seção.

3.3 Organização curricular da Escola Polo de Educação Integral em Tempo Integral.

A primeira matriz curricular da proposta de educação integral do município foi apresentada pela Deliberação CME 007/2013²⁸, de 16 de dezembro de 2013, ou seja, antes da inauguração da escola piloto. Esta deliberação foi substituída em 18 de abril de 2014 pela Deliberação CME 009/2014.

Conforme já relatamos na seção anterior, no ano de inauguração há a publicação de uma segunda deliberação que alterou o horário de funcionamento da escola de 40 horas para 45 horas semanais e incluiu mais um bloco no ensino de Ciências Humanas nos anos iniciais, além de um bloco a mais nas atividades de língua portuguesa e língua estrangeira, compiladas em uma disciplina. Essas alterações foram registradas nos artigos 1º, 5º e parágrafo único do Art.8 da Deliberação CME 007/2013.

Nos Quadros 11 e 12, a seguir, apresentamos as matrizes curriculares dos Anos Iniciais e dos Anos Finais, conforme se encontram na Deliberação CME 009/2014a:

Quadro 11- Matriz curricular do ensino fundamental - Anos Iniciais (1º ao 5º ano) – Escola Polo de Educação Integral.

Educação Básica	Carga Horária Semanal				
	Anos de Escolaridade				
Áreas de Conhecimento	1º	2º	3º	4º	5º
Linguagens	8	8	8	8	8
Artes	4	4	4	4	4
Educação Física	4	4	4	4	4
Matemática	6	6	6	6	6
Ciências da Natureza	4	4	4	4	4
Ciências Humanas	6	6	6	6	6
Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICS)	4	4	4	4	4
Estudo Dirigido	9	9	9	9	9
Total	45	45	45	45	45

Fonte: Deliberação CME 009/2014

²⁸ Deliberação CME 007 que “Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Educação Integral nas unidades escolares Pólo de Educação Integral da Rede Municipal de Mesquita” (Mesquita, 2013)

Analisando o quadro 11, é possível observar a intenção de ajustar alguns componentes curriculares, como ocorre em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira que, apesar de serem ministradas por professores específicos, foram compiladas como uma única área, denominada *Linguagens*, assim como acontece com Ciências Humanas (História e Geografia), ainda que com uma grande diferenciação de tempo, pois enquanto Matemática tem 6 (seis) horas, Ciências Humanas totaliza 4 (quatro). Percebemos que na organização da matriz como um todo há, mesmo de forma tímida, a intenção de “integrar as áreas de conhecimentos”.

No entanto, essa integração é realizada apenas na matriz direcionada do 1º ao 5º ano de escolaridade, como podemos perceber, a seguir, em relação à descontinuidade desta perspectiva para os alunos dos anos finais do ensino fundamental:

Quadro 12- matriz curricular do ensino fundamental- Escola Polo - Anos Finais (6º ao 9º ano)

Educação Básica	Carga Horária Semanal			
	Anos de Escolaridade			
Áreas de Conhecimento	6º	7º	8º	9º
Língua Portuguesa	6	6	6	6
Língua Estrangeira	2	2	2	2
Artes	4	4	4	4
Educação Física	4	4	4	4
Matemática	6	6	6	6
Ciências da Natureza	4	4	4	4
História	4	4	4	4
Geografia	4	4	4	4
Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICS)	2	2	2	2
Estudo Dirigido	9	9	9	9
Total	45	45	45	45

Fonte: Deliberação CME 009/2014

Com o objetivo meramente comparativo apresentamos, a seguir, no Quadro 13, a matriz curricular dos anos finais do ensino regular da rede municipal de Mesquita, encontrada na Deliberação N° 11/CME/2014.

Art.1º - A Matriz Curricular destina-se aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano de escolaridade), oferecendo-lhes **26 horas/aulas semanais** e 1.040 horas/aulas anuais.

§ 1º - Os horários de aula serão distribuídos em **05 (cinco) aulas de 50 (cinquenta) minutos**, separados por um intervalo de 20 (vinte) minutos após o terceiro horário em **04 (quatro) dias da semana** e **06**

(seis) aulas de 50 (cinquenta) minutos, separados por um intervalo de 20 (vinte) minutos após o terceiro horário **no outro dia**. (MESQUITA, 2014b. Grifo nosso)

Quadro 13- matriz curricular do ensino fundamental - Anos finais (6º ao 9º ano) (Ensino Regular)

Educação Básica	Carga Horária Semanal			
	Anos de Escolaridade			
Áreas de Conhecimento	6º	7º	8º	9º
Língua Portuguesa	5	5	5	5
Língua Estrangeira	2	2	2	2
Artes	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2
Matemática	5	5	5	5
Ciências	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Geografia	3	3	3	3
Ensino Religioso	1	1	1	1
Total	26	26	26	26

Fonte: Deliberação CME 0011/2014

A leitura atenta desse Quadro 13 nos possibilita verificar que entre as duas matrizes dos anos finais – a regular e a da Escola Polo- há poucas diferenças no que tange os componentes curriculares. As duas apresentam uma estrutura fragmentada, com fronteiras bem definidas, assim como tempos diferentes para cada componente, ressaltando a hierarquização entre esses componentes. A título de exemplo, na matriz do ensino regular para Língua Portuguesa e Matemática 5 (cinco) “tempos de aula” para cada; já para Educação Física e Artes, a quantidade cai para menos da metade: 2 (dois) “tempos de aula” para cada uma. A mesma situação ocorre com a primeira matriz da escola polo. A quantidade de tempos de matemática e língua portuguesa são maiores que o das outras disciplinas.

Essa diferenciação de quantidade de tempos demonstra a relação de poder inerente à hierarquização que valoriza as disciplinas científicas em detrimento das referentes à arte e ao corpo. Esse tipo de “diferenciação” separa a razão da emoção, o que vai de encontro com o que é defendido na perspectiva da educação integral que tem a formação humana como seu eixo fundamental.

No entanto, há, durante a implementação da escola polo, a reflexão sobre a matriz curricular e a concepção de educação integral que se almejava. Podemos observar essa reflexão na seguinte fala de um de nossos entrevistados:

Entrevistado I - Eu me lembro que quando a gente começou a proposta do Cruzeiro do Sul, da Escola Polo, eu me lembro que meses depois, quando a gente pegou a matriz, gente isso aqui não está muito conteudista, não?! Porque eu me lembro que a gente tinha feito basicamente, estendeu as disciplinas... português, matemática, geografia... onde tinha três, a gente passou para cinco... onde tinha quatro, a gente passou para seis... então, recorre novamente a Paro... a gente tá oferecendo mais do mesmo. E no quê isso é educação integral?

Com base nessas reflexões, em 09 de setembro de 2015 é aprovada a Deliberação CME nº14. Neste documento, é exposta a redução de cinco horas diárias da carga horária dos alunos matriculados nas Escolas Polo de Educação Integral em Tempo Integral - conforme já discutido na seção anterior - mas também uma nova organização curricular – que pode ser observada como um avanço dos textos relativos à defesa de uma proposta de educação integral em tempo integral que comunga com a perspectiva de educação multidimensional/formação humana defendida no PPP da escola. Apesar da publicação em setembro, a referida matriz, assim como o horário reduzido, já estava em efetivo exercício desde o início do ano letivo de 2015. Conforme disposto no quadro nº 14.

Quadro 14- Matriz Curricular do Ensino Fundamental (Educação Integral)

ÁREA DO CONHECIMENTO	Carga Horária Semanal								
	Anos de Escolaridade – Ensino Fundamental								
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Linguagens	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Matemática e Ciências da Natureza	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Ciências Humanas	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Expressão Corporal e Artística	10	10	10	10	10	10	10	10	10
TOTAL	40	40	40	40	40	40	40	40	40

Quadro em Anexo da Deliberação Nº14 de 09 de setembro de 2015

Como podemos observar no Quadro 14, não há divisão por componentes curriculares – como havia nas matrizes anteriores – e sim por área do conhecimento. Nesta nova organização, a nosso ver, há a defesa da quebra da hierarquia entre os componentes, uma vez que não se estabelece diferenciação do “tempo” / quantidades de blocos entre uma área e outra. Essa tendência foi explicitada pelo entrevistado I:

Entrevistado I - No currículo de área a gente acabou com a hierarquização das disciplinas. A gente dividiu toda a concepção,

toda a matriz da escola em quatro blocos idênticos, em quatro áreas idênticas e cada uma com a mesma carga horária(...) Colocar isso não quer dizer que português e matemática não sejam importantes. Eles são fundamentais, mas a arte, a educação física também são.

Mas, neste bojo, embora observemos uma tentativa de diminuir a hierarquização no que tange aos componentes curriculares, questionamos quais os critérios para aglutinação – por áreas do conhecimento – das disciplinas em questão. Este questionamento se pauta na discussão sobre a necessidade de promoção de um ensino ‘transdisciplinar’ – no qual, para além das disciplinas e/ou áreas do conhecimento, haja uma efetiva integração de diferentes saberes o que, acreditamos, pode contribuir e/ou facilitar uma perspectiva de educação integral mais afeita ao viés da formação humana/multidimensional que defendemos.

Contudo, a organização da nova matriz curricular pode ser considerada como uma possibilidade de proporcionar o diálogo entre as disciplinas, pois apesar da organização em áreas, ainda há o foco nas disciplinas.

Quadro 15- Matriz Curricular do Ensino Fundamental (Educação Integral)

LINGUAGENS E CÓDIGOS	Contemplará os conteúdos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Oficinas de Produção Textual, atividades correspondentes à Sala de Leitura e todas atividades correlatas que estejam diretamente relacionadas à promoção da língua materna bem como de idiomas estrangeiros modernos.
MATEMÁTICA, CIÊNCIAS DA NATUREZA E TECNOLOGIAS	Contemplará os conteúdos de Matemática, Ciências da Natureza e Tecnologias da Informação e Comunicação dando ênfase às atividades contextualizados, privilegiando o caráter concreto dos conteúdos trabalhados, aos conteúdos procedimentais, ressaltando a importância dos conceituais para o amplo desenvolvimento dos alunos, bem como jogos, oficinas e atividades alternativas que ensejem o efetivo aprendizado dos educandos.
CIÊNCIAS HUMANAS	Contemplará os conteúdos de História, Geografia, Ensino Religioso e Filosofia bem como as alterações instituídas pela Lei nº 11.645/08 de 10 de março de 2008, incluindo-se igualmente um aprofundamento sobre a História de Mesquita e do Rio de Janeiro, bem como seus aspectos sócio geográficos, dando ênfase à integração entre as diversas disciplinas através de projetos diferenciados, aulas-passeio e outras atividades corretadas.
EXPRESSÃO ARTÍSTICA E CORPORAL	Contemplará os conteúdos de Artes e Educação Física e tem como objetivo a promoção do desenvolvimento artístico, estético e cultural do educando e a ampliação da concepção de si, de sua cultura e de outras culturas, ensinando conceitos básicos sobre o próprio corpo desde a função estrutural anatômica até a reflexão sobre como as diferentes culturas lidam com esse instrumento.

Fonte: (PPP ,2016)

Conforme questionamos anteriormente, quais foram os critérios para seleção das diferentes disciplinas para esta organização por áreas do conhecimento, na medida em que, por mais que haja uma certa ‘coerência’ em relação às especificidades e natureza destes conhecimentos, numa perspectiva que visa desconstruir a hierarquia e colocar os componentes curriculares em ‘pé de igualdade’ – não temos certeza de que esta nova organização dará conta desta demanda, embora já se tenha dado um importante passo para a compreensão de novas possibilidades de se organizar o cotidiano escolar.

Nessa nova organização, cada área de conhecimento está relacionada a duas ou mais disciplinas, o que se insere no que discutimos no segundo capítulo: o currículo pode ser organizado tomando como ponto de partida as disciplinas e pode ser classificado conforme sua natureza em três graus de relações disciplinares. No caso da matriz curricular apresentada, classificamos dentro do que Zabala (1998) defende como *interdisciplinares*.

Neste viés apresentado pelo teórico – no que tange à perspectiva da interdisciplinaridade – acreditamos que o município de Mesquita começa a despontar, levando em consideração essa nova organização dos componentes curriculares.

Uma outra inovação foi concebida com a publicação da deliberação nº 14/2015, que além da mudança no horário e na organização da matriz curricular, trouxe em seu texto uma forma diferenciada de organizar os anos de escolaridade, passando de série para ciclo.

Enquanto o restante da Rede Municipal de ensino tem implementado o ciclo de alfabetização apenas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental²⁹, a escola polo passou, em 2016³⁰, a ser organizada em Ciclos em todos os anos do ensino fundamental. Essa mudança nos remete ao que Parente (2006) define como *tempo de escolarização*, conceito que discutimos no segundo capítulo desse trabalho.

²⁹ Na Rede Municipal de Mesquita os 3 (três) primeiros anos do Ensino Fundamental correspondem ao Ciclo básico de Alfabetização. Organização estabelecida pela Deliberação CME 005/2013.

³⁰ Ressaltamos que apesar do nosso recorte temporal para esta pesquisa ser os anos de 2014 e 2015, consideramos oportuno apresentar a nova organização do tempo de escolarização, em funcionamento no ano 2016.

A implementação de ciclos para toda a escola promoveu um novo jeito de viver a escola e esta orientação fez com que os profissionais refletissem sobre essa nova organização:

O ciclo enquanto proposta filosófica e pedagógica não pode ser confundido com apenas uma organização do “mais tempo”. Este deve ser entendido como um meio de organizar a escola de maneira a quebrar paradigmas e transformá-la num ambiente mais democrático. (PPP, 2016, p.44)

Mudar paradigmas é se despir dos rituais impregnados na tradição escolar e sendo assim, em nossa prática. A materialização de uma avaliação processual, holística, formativa; o desenvolvimento de um planejamento articulado e pensado para diminuir as necessidades dos educandos e, dessa forma, contribuir para o seu desenvolvimento humano mais completo, dentre tantas outras ações – nos possibilita dialogar, diretamente, com os pressupostos de Krug, (2000):

Nesse sentido, romper com a tradição ritualista escolar compreende, entre outras coisas, desserializar o conteúdo escolar, construir novas relações entre os que participam da escola e dimensionar o tempo considerando as necessidades dos grupos envolvidos no processo de escolarização. Desserializar o ensino implica romper com os rituais marcados pela repetição dos tempos, dos conteúdos, das atividades e das séries. (p.84)

A introdução dos ciclos para todos os anos do fundamental³¹ influenciou o método de avaliação na escola polo, como evidencia a deliberação nº 14/2015:

Art. 7º - As avaliações dos educandos ao longo de cada ciclo será (sic) processual, sendo permitida a retenção por rendimento somente após ao final de cada etapa final de ciclo.³² (MESQUITA, 2015d)

Assim, essa nova organização implicou em um novo modo de avaliar para todos os anos de escolaridade.

Com a leitura do PPP da unidade escolar, percebemos que a implementação do ciclo proporcionou a reflexão e a ampliação da percepção dos educadores da escola polo sobre a avaliação de seus alunos e também sobre os processos de

³¹ Na Rede Municipal de Mesquita os 3 (três) primeiros anos do Ensino Fundamental correspondem ao Ciclo básico de Alfabetização.

³² O texto do Art. 7º foi corrigido na Deliberação Nº15/2015: **Art. 7º** - As avaliações dos educandos ao longo de cada ciclo serão processuais, sendo permitida a retenção por rendimento somente após ao final de cada etapa final de ciclo.

aprendizagem – nos diferentes “tempos”. Essa reflexão nos remete a Mainardes (2000), quando afirma que “não basta alterar o sistema de promoção dos alunos. Há a necessidade de se rever toda a concepção de conteúdos, metodologias, avaliação, bem como alterar as relações de poder na escola”. (p.114)

Percebemos a transformação da organização da escola, como idas e vindas, a mudança no “tempo na escola” e no “tempo de escolarização” são possibilidades permitidas com a ampliação do tempo

Analisar as deliberações referentes à matriz curricular das escolas que compõe a rede municipal de ensino de Mesquita nos permite perceber que a mesma partiu de uma lógica curricular em que os componentes estavam organizados de forma hierárquica, cada um com quantidades de tempos diferenciados, ou seja nos quadros 12 e 13, que representam a matriz curricular apresentada e vivenciada no primeiro ano de implantação da escola polo, verificamos uma matriz hierarquizada, compartimentada e isolada em uma lógica tradicional de organização curricular, ainda que na matriz apresentada no quadro 12, para os anos iniciais, haja uma diferenciação no que tange à junção de alguns componentes. É importante salientar que os professores que praticavam essa matriz são professores na maioria formados no curso de pedagogia, habilitados a ministrarem aulas de todos os componentes que constituem a matriz curricular dos anos iniciais do ensino fundamental.

Podemos perceber também, em uma leitura mais atenta do quadro 15, a dificuldade de se desprender da compartimentação de componentes tão enraizados na lógica tradicional. Podemos citar a área “Matemática, Ciências da Natureza e Tecnologias” que, apesar de ser “uma” área, tem a denominação de três componentes curriculares – Matemática, Ciências e Tecnologia. Outra questão é sobre o conceito de Linguagem e códigos. Não teriam as outras áreas as suas ‘linguagens e códigos’?

Tudo o que viemos discutindo até aqui, pode contribuir para a superação de um currículo formal, construído e herdado por séculos, sequencial e fragmentado, o que implica reconstruir e estar aberto a novas possibilidades.

Neste momento, partimos para a análise das entrevistas realizadas com os profissionais que estiveram e estão inseridos na construção da proposta – assim como na sua efetivação. Vamos em busca de indícios que mostrem essa tentativa de reconstruir organizações e práticas curriculares, buscando na voz de quem faz a escola descortinar o texto e o contexto dessa reconstrução.

CAPÍTULO IV – ENTRE O ESCRITO E O VIVIDO

*De tempos em tempos
Percebo que quem mais sobreviveu ao tempo
Foi quem mais se arriscou a enfrentá-lo
Quem mais ousou encará-lo
Quem não desistiu de vivê-lo.
(Cláudia da Mota Darós Parente)*

Estruturamos este capítulo apresentando a análise das entrevistas realizadas e, na sequência, a análise dos ‘conteúdos’ que delas emergiu. Conforme o roteiro proposto para esta pesquisa e que consta do Anexo 01, 6 (seis) questões foram elaboradas na intenção de realizar a entrevista semiestruturada com os educadores - tanto do cotidiano escolar quanto da gestão pública. Para esta finalidade, formulamos dois questionários que atendessem a estes dois segmentos de profissionais, destacados nos tópicos a seguir:

- Funcionários SEMED – a quem solicitamos autorização para realizar a pesquisa na unidade escolar anteriormente selecionada, e, ainda, para a realização das entrevistas semi-estruturadas com o Gerente de Educação Integral e com o Subsecretário de Educação, ambos formados em Pedagogia, que à época da implantação do PMEd, no município de Mesquita, foram Coordenadores do Programa Mais Educação em suas unidades escolares de origem.
- Funcionários da unidade escolar pesquisada que vivenciam, no dia a dia, a prática de uma proposta de “educação integral em tempo integral”, além da organização de uma matriz curricular diferenciada.

No que tange aos profissionais do segmento ‘escola’ que participaram das entrevistas, temos 4 (quatro) professoras dos anos iniciais, 3 (três) com formação em Pedagogia e uma (1) com licenciatura em Matemática e Formação de Professores na modalidade Normal, exigência de formação mínima do concurso público do município para professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Com relação aos outros professores, destacamos que são profissionais que fizeram o concurso para professores especialistas e, assim, estão habilitados para ministrarem aulas nos anos finais do ensino fundamental. Sobre suas formações, sinalizamos que 2 (dois) profissionais possuem licenciatura em Matemática, 1 (um) é formado em Arte e Psicologia, 1 (um) é da área de Educação Física e (1) possui formação em História.

Certos destes esclarecimentos, evidenciamos, no que tange à primeira questão – referente à trajetória da educação integral em tempo integral no município de Mesquita – que 8 (oito) dos 12 (doze) entrevistados apresentam o PMEd como o responsável pelo início da discussão sobre da educação integral em tempo integral no referido município, aspecto este que podemos observar nas contribuições a seguir:

Entrevistado III - Olha, que eu conheço, começou em 2009, com o programa de educação em tempo integral, que foi o Programa Mais Educação e as ideias de educação em tempo integral surgiram nesse momento.

Entrevistado IX - Eu participei desse primeiro momento através do projeto Mais Educação. Aí depois foram feitas reuniões para ver a possibilidade de ter uma escola integral no município, através dos parâmetros, como a gente tinha com base no Mais Educação.

Ainda que não estivessem trabalhando no município, no ano de 2009 – ano que iniciou o PMEd nas escolas públicas de Mesquita, alguns professores relatam que passaram a ouvir sobre o tema educação integral e educação em tempo integral a partir do contato com o Programa, ainda que em outros municípios:

Entrevistado VII - Eu confesso que eu não sei quando começou realmente a trajetória da educação em tempo integral em Mesquita. Eu comecei a acompanhar a partir do momento em que, no ano de 2013, foi aberto um processo seletivo para professores, para trabalhar na escola polo de educação integral (...) O que eu conhecia, até então, era o que era feito através do Mais Educação, nas escolas do Município do Rio, onde eu trabalhei.

Podemos identificar, nos destaques ofertados pelo professor entrevistado, que houve, por parte do município, uma preocupação com a qualidade do serviço a ser ofertado na escola polo de educação em tempo integral – visto a realização de um processo seletivo para atuação dos educadores neste cotidiano escolar.

Entre os profissionais que relacionam o programa federal com o início da trajetória da Educação Integral em Tempo integral no município, encontramos também profissionais com matrículas recentes na rede e que só tiveram contato com discussões sobre educação em tempo integral quando chegaram à unidade escolar em pesquisa, dado este que exemplificamos, na contribuição abaixo, por compreendermos a importância do espaço escolar, inclusive, na formação desses educadores:

Entrevistado V - Bom, como eu disse no começo, eu entrei na prefeitura de Mesquita diretamente quando a escola polo de educação integral Cruzeiro do Sul foi... inaugurou seu trabalho. Então, eu não participei... eu não estava na rede ainda nesse processo de implantação... no amadurecimento da ideia, da construção da educação integral no município de Mesquita. E nem de outros municípios porque a minha formação em história foi relativamente recente. Eu me formei no ano de 2010 e ingressei em algumas prefeituras, a partir de 2012, trabalhei na prefeitura de Mesquita, prefeitura de Belford Roxo, prefeitura de Paracambi, prefeitura de Maricá, prefeitura de Magé e atualmente estou na prefeitura de Mesquita e do Rio de Janeiro. E em nenhuma dessas outras redes municipais eu participo, nem participei de nenhum projeto, nenhum processo de educação integral. Então, a minha única experiência com educação integral é mesmo na escola Cruzeiro do Sul, da rede municipal de Mesquita.

Nesta perspectiva, por certo muitos educadores não participaram da formulação da proposta da escola polo de educação integral em tempo integral de Mesquita. Entretanto, tiveram a oportunidade de trabalhar, ainda que não em Mesquita, em Programas relacionados ao “guarda chuva” do PDE:

Entrevistado VI - Eu não participei da formulação, da preparação da proposta, mas eu tive contato com a educação integral através do projeto Segundo Tempo.

Convém relacionar estas falas com o que discutimos no capítulo anterior, quando é relatado o processo de construção da política de educação integral em tempo integral no município de Mesquita e sua veiculação com a inserção do Programa Mais Educação na rede municipal de ensino. As falas demonstram a importância do PMEd como estratégia indutora, ao trazer o tema “educação integral em tempo integral” para a agenda do município de Mesquita, não deixando de relacionar a importância das formações dos PCPIs sobre o tema, o que foi se expandindo para o restante da rede:

Entrevistado XII - Na verdade, o programa foi uma estratégia de implantação mesmo da educação integral. Aqui em Mesquita funcionou como estratégia. Nossa preparação foi gradativa, a preparação dos coordenadores foi gradativa. A gente foi amadurecendo com a proposta. Os nossos anseios foram amadurecendo conforme a proposta caminhou.

Entrevistado I - A trajetória da educação em tempo integral começa com o Mais Educação, em 2009. O município adere ao Mais Educação em algumas escolas e aí a gente começa uma política que

foi se expandindo aos poucos, mas inicialmente, ao mesmo tempo, concomitante com o Mais Educação, tinham os estudos que a gente fazia sobre concepção de tempo integral/educação integral. E aí começa a surgir uma política nossa, me lembro dos coordenadores... inicialmente se restringia aos coordenadores do Mais Educação, poucas outras pessoas faziam parte disso, mas a coisa começou a se estender com os seminários de educação integral, muitos deles nós fazíamos por conta própria, sem muito respaldo da secretaria de educação. Era basicamente a coordenadora da educação integral, que era a Luana e os coordenadores nas escolas que 'metiam a cara' e faziam.

Como já relatado no início do capítulo, os dois participantes profissionais da SEMED foram Coordenadores do PMEd nas unidades – antes de aceitarem o convite para assumirem os cargos na Secretaria Municipal de Educação, assim como as professoras entrevistadas que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, na escola polo. Apenas uma – do quantitativo total – não passou pela experiência de coordenar o Programa em sua escola de origem, ainda que tenha vivido a experiência como monitora/oficineira do PMEd em outra rede municipal de ensino.

Neste sentido, convém salientar que o processo ocorrido no município de Mesquita – em que as pessoas diretamente ligadas ao funcionamento do PMEd nas escolas, nas organizações dos fóruns e seminários, assim como nos momentos de estudos sobre o tema – muito contribuiu, ao nosso ver, para o sentimento de pertencimento da construção dessa política, como apresentamos no excerto que se segue:

Entrevistado II - Quando em 2009 esses coordenadores se juntam para pensar no que seria o Mais Educação e como ele se organizaria e funcionaria em 2010, de fato, aí começa esse processo que culmina em tudo o que nós temos hoje enquanto ganho de uma proposta de educação integral, né!? Então, assim, eu lembro que eu entrei em março de 2011 na rede, eu lembro que eu participei de todos os fóruns que existiram. Eu lembro que a gente se reunia ali nas duas igrejas em Cosmorama... tanto a evangélica e a católica... nós nos reunimos ali... lembro também de um momento no próprio Deoclécio, que a gente discutia o Mais Educação em si e até o que seria... além da proposta do Mais Educação, né, então, eu acho que o que nós temos hoje deu o pontapé lá em 2009 e foi angariando, pensando além do Mais Educação. Então, o que nós temos hoje de proposta começou lá. Então, uma vez eu participando desses fóruns, dessas reuniões, eu me sinto colaborador dessa proposta que nós temos hoje.

Tendo socializado o que as vozes dos educadores dizem sobre a trajetória da política municipal de educação integral em tempo integral de Mesquita, faz-se necessário destacar que, quando perguntamos - especificamente para os entrevistados que participam da entrevista como segmento da SEMED, sobre a compreensão acerca da temática educação integral em tempo integral, percebemos a correlação entre PMEd, a busca por uma concepção que atendesse as particularidades do município e a necessidade de construir uma proposta própria, além da importância dos momentos de formação, onde os PCPIs tiveram acesso a autores sobre o tema e que dessa forma embasam a concepção de educação integral em tempo integral do município. Percebemos, nos fragmentos abaixo, o quanto todo esse processo contribuiu para a compreensão conceitual dos educadores:

Entrevistado I - Bem, isso daí acho que é um tema que vai para 2009, reporta 2009, que foi quando a gente começou, quando nós começamos os estudos de educação integral no município. (...) nós tínhamos os coordenadores do Mais Educação nas escolas que discutiam e estudavam educação integral em tempo integral. Então, assim, vários nomes embasavam nossos estudos... era Ana Cavaliere, Lígia Martha, Janaína Menezes, Jaqueline Moll... Foram vários nomes que, depois foram entrando outros conforme a literatura foi se expandindo.

Entrevistado I - *A nossa base, digamos assim, inicialmente financeira, de certa forma filosófica é uma herança do Mais Educação, mas nós colocamos coisas que tinha mais a ver com a nossa experiência, com a nossa proposta.* E essa temática de tempo integral e educação integral foi um dos pontos chaves da escrita da nossa proposta, por quê isso? Nós observávamos diversos... não sei se o termo correto seria esse, mas de diversos “furos” dentro dessa proposta do Mais Educação. Pra gente era uma proposta de educação integral, a gente não tinha currículo articulado entre os turnos, então você tinha dois turnos totalmente independentes dentro da escola. (grifos nossos)

Entrevistado II - Em relação à concepção é... eu acho que fazendo até *um contraponto com o Mais Educação, essa dicotomia de ter turno e contraturno que o Mais Educação prega vai muito de encontro com o que a gente propõe à educação integral. Infelizmente o Mais Educação, por mais que você tentasse, enquanto coordenador, integrar a escola nesses turnos, além de ser muito difícil, a estrutura diz não. Entendeu?! Então, na verdade, a gente burlava, talvez tenha uma palavra melhor, essa condição dessa dicotomia. Então, assim, o que a gente entende de educação integral é justamente essa visão de homem completo, desse horário completo, dessa, pode até dizer dessa visão holística do ser... dessa*

visão ... que para a ideia grega ela pregava que hoje, infelizmente, com uma escola de tempo parcial, a gente não consegue fazer essa integração... desse homem, desse ser completo.

Pontuamos que as vozes nos trazem muitas frentes de discussão quando nos sinalizam os autores que fundamentam a construção da política municipal, bem como o suporte financeiro do PMEd e, ainda, a visão de educação integral defendida pelos educadores e, inclusive, diferenciada, na essência, do referido Programa.

No entanto, como a proposta de ampliação do território – um dos objetivos da concepção contemporânea de educação integral em tempo integral – não é desconsiderada, trazemos um destaque sobre esta discussão, com o objetivo de reconhecer a realidade da cidade. Neste contexto, lembramos que Mesquita é uma cidade marcada pela violência urbana, insuficiência de serviços públicos e, em muitos lugares, a escola é o melhor, ou único, aparelho social, apontando este que vai ao encontro das contribuições trazidas pela entrevista a seguir:

Entrevistado I - Então, vários desses pontos, sem contar a questão dos espaços parceiros, que era uma das tônicas do Mais Educação, que recorre à carta das cidades educadoras, aos territórios... Então, essa filosofia nós tivemos que pensar adaptados a nossa realidade. E uma delas, a questão do espaço, do território é muito legal, mas em algumas escolas é totalmente impossível que a gente faça isso. Então, uma das concepções nossas era: a escola precisa ter, a escola precisa ser adaptada para atender todos os seus alunos dentro dela e a gente não pode ficar dependente de outros espaços. Por isso, esse é um dos pontos da Escola Polo.

Tendo evidenciado esta articulação com diferentes espaços educativos, outro aspecto desta visão contemporânea se relaciona com a contribuição de outros agentes no processo educativo. Apesar de não descartarmos a possibilidade desses outros educadores estarem inseridos no cotidiano escolar, houve preocupação para que o quadro de horários da escola fosse preenchido com professores concursados, devido às dificuldades vivenciadas no PMEd. Essas dificuldades podem ser percebidas na fala do entrevistado a seguir:

Entrevistado I - Nós tínhamos os monitores, mas era uma coisa até de certa forma precária isso porque os monitores eram totalmente... me fugiu o termo agora... eram muito rotativos. Tinham monitores excelentes que ficavam três meses e depois saiam. Então, não dava para você fazer um trabalho de continuidade.

A fala do entrevistado vai ao encontro do que Cavaliere (2009) diz sobre a possibilidade de fragmentação do conhecimento, quando se insere na perspectiva “alunos em tempo integral”, o que já discutimos em momentos anteriores neste estudo.

Por isso Mesquita, ao pensar em um projeto de escola em tempo integral, pensou também em professores em horário integral, conforme sinaliza o entrevistado, na sequência:

Entrevistado I - Outra coisa também é a questão da gente trabalhar com os professores no horário integral, com todos os professores concursados. A gente tem os monitores³³ de aprendizagem que entram em alguns momentos, mas eles não são regentes na totalidade do tempo e basicamente para mim é o principal da proposta, é a quebra do turno / contra turno. A gente tem turno único na escola.

Esse processo, além das experiências vivenciadas enquanto coordenadoras do PMEd, contribuiu para alimentar o desejo de muitos na participação do processo seletivo para a escola polo, como podemos ver a partir das respostas à pergunta sobre que os levou a participarem do corpo docente e gestor da escola polo:

Entrevistado XII - Houve um processo que não foi só de formação da escola, mas de pessoas que trabalhariam nessa escola. A gente participou de formações, a gente organizou fóruns de educação porque a rede precisava ter consciência do que estava sendo feito e a rede também precisava fazer parte desse movimento. Não era uma necessidade só das pessoas que estavam trabalhando, ela precisava ser uma necessidade da rede para se tornar uma escola. E depois, a partir do processo seletivo que foi feito, aí sim formou pessoas que tinham pré-requisitos para estar aqui.

Entrevistado XI - Eu já era lotada nesta unidade escolar, até então chamada Escola Municipal Maria Isabel, onde recebemos o convite para participar do processo seletivo. *Como eu já tinha participado do Programa Mais Educação*, me interessava continuar na escola e também participar porque pra mim era um desafio. *Eu nunca tinha vivenciado enquanto escola. Eu entendo que o Programa Mais Educação é um processo indutor... então, seria como uma escola de*

³³ Há na escola atividades diversificadas na matriz curricular, como capoeira, dança, recreação e música. Para estas atividades existem os monitores de aprendizagem. Essas atividades ocorrem em parceria com algum professor, dependendo do planejamento anterior e também como eletivas as quintas feiras pela manhã – quando os professores se encontram em horário de planejamento coletivo. Esses monitores são selecionados, pela Secretária de Educação, mediante edital específico e contratados por período de seis meses, podendo ocorrer renovações.

tempo integral, também a primeira vez na rede... eu me interessei por esses motivos. Por vivenciar um novo paradigma na educação.(Grifos nossos)

Embora as falas nos abram espaços de discussão de muitas questões voltadas para a formação dos educadores e, ainda, de construção da política municipal coletivamente, destacamos que esta última fala permite outra análise: ainda que a entrevistada já tivesse vivenciado experiências com o PMEd, a mesma não o reconhece como um programa que proporcione ou garanta uma “escola de tempo integral” (CAVALIRE, 2009).

Convém pontuarmos que o PMEd não promove a matrícula de “todos” os alunos na unidade escolar; inclusive, no manual do Programa, é recomendado um perfil de aluno para que este possa participar das oficinas na unidade escolar. Dessa forma, na visão da professora, pela primeira vez, em Mesquita, a rede teria uma escola de tempo integral.

Tendo a clareza desta perspectiva e da tentativa na construção desta visão de educação integral em tempo integral na rede, encontramos, nas contribuições dos entrevistados, problematizações voltadas para a categoria tempo e trabalho docente – traços que levaram os educadores a participarem do corpo docente da escola polo, como encontramos nos fragmentos, a seguir:

Entrevistado IX - Já tinha ouvido falar algumas coisas a respeito, no Rio. Sempre concordei com o lance do professor trabalhando em jornada... em que se dedicasse mais à escola porque cria um vínculo com a escola... assim como o aluno.

Entrevistado VI - Eu tive conhecimento dessa proposta... de que iria iniciar um projeto piloto e eu fiquei super interessado... até mesmo pela oportunidade que nós teríamos como professor, né... um maior tempo, um maior contato com aquele aluno e com isso poderia ter uma... poderíamos, não, teríamos mais chance, mais oportunidade de trabalhar os conhecimentos de cada área de conhecimento... que a gente poderia contextualizar melhor... fazer com que o aluno pudesse entender. Tentar atingir todos. Eu sei que é difícil atingir todos. Mas a gente poderia ter tempo para planejar, para atingir aquele aluno que estava com uma certa dificuldade. Então, esse tempo... isso foi um atrativo muito grande.

Percebamos que o desejo dos educadores em atuar numa escola com ampliação do tempo escolar está relacionado com a compreensão de que ampliar o tempo pode ser considerado ampliar possibilidades de novas práticas profissionais. Segundo Cavaliere (2016), a distribuição de tempos e espaços define e expressa

prioridades, atitudes, metodologias e metas. Essa distribuição envolve as condições subjetivas dos atores e também as condições objetivas - dos equipamentos e recursos escolares. (p.979)

Assim, nos chamou a atenção alguns entrevistados relacionarem a possibilidade de trabalhar em uma escola com proposta de educação integral em tempo integral já pensando em novas possibilidades de práticas que podem se refletir, de alguma forma, na organização curricular.

Para alguns entrevistados, a ampliação do tempo é considerada a oportunidade de materializar algo que na escola regular não era possível, como destacamos na sequência:

Entrevistado VII - No momento, eu estava estudando bastante essa questão da interdisciplinaridade, da multidisciplinaridade e eu, mesmo sem conhecer muitas teorias que falam sobre a educação integral, eu acreditava que numa escola de educação integral, eu poderia desenvolver o meu trabalho de artes com outras disciplinas.

Entrevistado V - Eu achei a proposta de educação integral em tempo integral muito interessante. A minha frase para ele foi “eu aceito porque esse é o sonho de todo o professor: integrar o conhecimento”. E é a materialização de várias propostas teóricas sobre a educação.

Pinçamos das falas anteriores duas construções: articulação e integração entre os conhecimentos – um importante pressuposto de organização curricular para o cotidiano de uma escola de educação em tempo integral que prevê, em essência, uma educação integral e integrada. Sendo assim, entendemos que o aumento do tempo abre perspectivas para a ampliação de possibilidades de novas práticas docentes que muitas vezes se encontram engessadas em uma escola com turno de 4 (quatro) horas. Em tempo, evidenciamos que a escolha por uma concepção de educação integral poderá contribuir para fundamentar e auxiliar essas práticas.

Dentro desta esfera de concepção de educação, trazemos, neste momento, a compreensão dos entrevistados sobre a temática “educação integral e(m) tempo integral”. Pontuamos que as respostas são muito similares, uma vez que a maioria dos entrevistados relaciona a temática à formação multidimensional do aluno (COELHO, 2009) e a ampliação do tempo como uma ferramenta para que esta formação aconteça:

Entrevistado III - A ideia que eu tenho é *de que a educação integral é uma educação de um todo. Que a criança precisa tanto das questões do intelecto, do emocional... de um ser humano como um todo. E para isso acontecer, como a gente tem um tempo bem reduzido na escola, eu acho que é interessante que seja em tempo integral* porque é difícil você trabalhar como um todo nessas 4 horas diárias. Na verdade, é difícil em 8, imagina em 4 horas.(?) (grifos nossos)

Entrevistado X Eu acho que é uma educação que rompe os muros da escola, entendeu?! A educação integral em tempo integral, eu acho que ela não tem que visar somente... ela não vê o aluno como um simples ser, ela vê o aluno como um todo. Então, esse todo envolve o meio social que ele se encontra, envolve a cultura dele... envolve tudo isso. Então, eu vejo dessa forma.

Como sinalizado anteriormente, as falas convergem na construção de uma clareza conceitual no que tange à concepção de educação integral e também é possível percebermos que os professores dissociam a educação integral da educação em tempo integral – aspectos significativos que apresentamos na sequência:

Entrevistado VI - Ao meu ver, elas são diferentes. Tempo integral seria você botar o aluno o tempo todo na escola. E educação integral é você trabalhar aquele *aluno por um todo*, como um todo, né... o afetivo, o social, o motor, o cognitivo (...)

Entrevistado XI -, eu acredito que a educação integral tenha que dar conta de todo o ser humano por completo, vai governar todos os aspectos da educação dele. Ela não é só uma escola. *Mas a escola com o tempo integral consegue dar mais conta de todas as particularidades do ser humano.* Uma escola de tempo regular, de 4h, não consegue dar ao aluno toda a educação real que deveria oferecer. *Então, eu acho que não há uma dissociação.(...) Mas há também tempo integral que não é uma educação integral.*

Entrevistado VII - Eu vejo que a educação integral, até partindo próprio nome dela, penso em uma integralidade dos conhecimentos. Onde o aluno é visto de uma perspectiva mais ampla, numa formação como um todo. *Não entendo a educação integral como a educação de tempo integral, onde apenas a carga horária é ampliada.*

A partir desses fragmentos, remetemo-nos ao capítulo I, em que apresentamos os estudos que abordam diferentes concepções que dão suporte às propostas pedagógicas de educação em tempo integral – atualmente em expansão nos sistemas públicos de ensino, quando refletimos sobre quatro visões apresentadas por Cavaliere (2007) nessa construção.

Assim, inserimos a seguir um destaque diferenciado dos demais e que apareceu durante a entrevista. Um entrevistado relacionou a educação integral em tempo integral com a visão autoritária, onde “a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção do crime”. (CAVALIRE 2007, p.1028 e 1029):

Entrevistado IX - O tempo integral na escola é importante tendo em vista que lá fora o que eles poderão estar fazendo não seria bacana porque os pais, em sua maioria trabalham.

Ainda que com uma percepção da escola como uma instituição que acolhe e protege enquanto os pais trabalham, o mesmo entrevistado percebe a escola polo diferente, por conta da formação dirigida aos alunos dessa unidade, como podemos identificar no recuo apresentado a seguir:

Entrevistado IX - No nosso caso, que eu acho que a escola é diferente, ela tem uma proposta diferente... então quando a gente fala do aluno com foco em outro tipo de formação, formação crítica, numa formação onde ele vai poder dar a opinião dele. (...) A gente vê isso quando...A visão sobre a escola e a visão até do que eles acham porque eles falam. Eles falam também. Você vê, às vezes, alunos de escola regular onde as coisas são impostas e ele fica quietinho ali na dele e ele faz o que é imposto, aqui, não. Eles perguntam, eles questionam.

Convém problematizarmos que o entrevistado percebe a educação em tempo integral, no geral, numa visão mais ‘autoritária’; no entanto, pelo contato com a prática pedagógica desenvolvida na escola polo de Mesquita, sua percepção é potencializada para a perspectiva mais ‘democrática’ – aspecto necessário para identificarmos a importância de uma estruturação do currículo escolar em diálogo com uma formação humana efetivamente mais completa.

Certamente, toda esta compreensão tem de estar materializada no trabalho desenvolvido no cotidiano escolar. Nesta certeza, podemos observar, ao discorrermos sobre os alunos, que os professores percebem o avanço dos estudantes nessa direção:

Entrevistado XI - Se a gente olhar hoje a turma que está no 3º ano, que era a turma do 1º ano em 2014, a gente vê muitos avanços. De comportamento, de relacionamento, de conhecimento mesmo, a gente vê os alunos tendo propriedade, sendo atendidos em todas as dimensões: físicas, cognitivas, esportivas... são outros alunos. São alunos que têm pensamento crítico, que é uma questão, um perfil,

muito da escola, esse pensamento crítico, esse pensamento questionador. Não é estático, não é imóvel. Ele não recebe conhecimento. Eles pensam. Eles refletem. Eles inquiram muito da gente quando a gente não sabe responder, porque isso foi desenvolvido. Não é de cada um. É algo que está sendo desenvolvido.

Entrevistado VII - Comparando com os meus alunos de uma outra rede escolar, do 6º ano, que hoje se encontram no 9º ano, eu vejo uma diferença enorme, porque são alunos que conseguem pensar, refletir sobre determinados assuntos... são alunos críticos porque dentro dessa perspectiva, fora das caixinhas das disciplinas e da própria forma como nós entendemos o currículo e deixamos os alunos se expressarem onde eles não são mais apenas pessoas que absorvem conteúdos, mas que podem se expressar... eu vejo que eles se desenvolveram bastante. Se tornaram mais críticos, mais responsáveis.

A análise das entrevistas nos possibilita observarmos a relação da educação integral em tempo integral com a possibilidade de uma escola reinventada, onde a aprendizagem é mútua – direcionada ao aluno, assim como ao professor.

Entrevistado I - Eu lembro muito de uma fala do Arroyo que falava que a escola boa é a escola ruim, a escola chata é a escola que ensina português, matemática... e a escola legal é a escola que tem música, teatro... então, a ideia é: por que a escola não pode ser toda legal ou toda boa?

Entrevistado XII - Minha compreensão é a de que a educação integral ela é uma escola nova dentro de uma escola que já existe. É assim: não é só para o aluno, a educação integral é para toda a escola. É uma transformação dessa escola. É oportunizar a possibilidade não só do aprender do aluno, mas do aprender pra vida, da vida. Eu vejo muito, eu falo pelo o que eu vivo na sala de aula, né?! A transformação dos alunos. Eles se transformam de uma forma que começam a conviver de uma forma diferente. A querer outros horizontes. Alargam. É alargamento de horizonte. Não só do aluno, mas do meu, porque eu precisei estudar muito. Eu precisei buscar. Mexeu com a minha vida profissional. Eu tive que voltar a estudar para poder entender, para poder fazer. Acho que é isso. Pra mim, educação integral é isso. É um alargamento. Foi um alargamento pra mim, dentro da minha vida.

Um dado interessante é que em todas as questões anteriores vimos sinalizando a profunda conexão com a organização curricular no cotidiano escolar – aspecto central de nosso estudo; assim, neste momento, a partir da abordagem sobre o “reinventar a escola”, questionamos aos entrevistados se essa reinvenção teria reflexo no currículo escolar. Como já apresentado no Capítulo II, percebemos o

currículo como a identidade da escola e, ainda, como um lugar em que se entrecruzam saber e poder (SILVA, 1999).

Partindo desta compreensão, indagamos aos professores a respeito do que seja “currículo”, sem a pretensão de encontrarmos uma definição consensual sobre o conceito – até mesmo porque currículo se configura num território em disputa (Ibidem, 1999), mas sim para sabermos como os professores pensam o que venha a ser currículo. Apresentamos, a seguir, relatos dos entrevistados sobre a concepção que cada possui acerca do que seja currículo e, principalmente, quando este precisa se materializar em uma escola de tempo integral, em sua organização curricular:

Entrevistado XI - Eu acredito que currículo não é só aquela lista de conteúdos que fica só no papel. É toda a relação educativa dentro de uma escola. Seja o procedimento em sala de aula, seja a relação da família com a comunidade, com a escola, perdão, da escola com a comunidade... tudo que se possa materializar enquanto relações. Uma identidade mesmo da escola. Acho que o currículo deveria mostrar tudo o que a escola pretende. (...) Tanto no aspecto de relação, de conhecimento, de tratamento entre os funcionários e a comunidade. Uma coisa muito mais ampla do que só um papel. E na escola de tempo integral isso devia ser muito mais evidenciado entre as relações integrais mesmo porque o currículo vai demandar muito mais. Não só do conteúdo para o avanço de série, como para uma formação mais humana daquele cidadão.

Entrevistado V - Bom, eu penso que, antes de mais nada, o currículo não pode ser encarado como uma relação de conteúdos de determinada disciplina.

As duas contribuições acima convergem sobre a percepção de que currículo é muito mais do que um emaranhado de conteúdos programáticos e didaticamente organizados. Em seguida, podemos observar uma compreensão que insere a necessidade de o currículo levar em consideração o contexto:

Entrevistado IV - O currículo, ele precisa não só trabalhar as disciplinas tradicionais, mas ele precisa também trazer para dentro da sala de aula todo o contexto social, as diversidades que o aluno traz né, as necessidades dele. Da comunidade, do bairro, trazer mesmo a vivência para dentro da escola e essa vivência ser trabalhada juntamente com as disciplinas regulares e... com a dança, a capoeira, com as atividades físicas.

Entrevistado X - Então, eu, assim, vejo o currículo como algo muito amplo. Além de plano de curso, além de conteúdos... eu vejo o currículo igual quando uma pessoa vai arrumar um emprego. Ela

preenche um currículo, a pessoa diz ali as qualidades que ela tem para poder conseguir alcançar o emprego dela. Um objetivo tem. Então, eu vejo que um currículo na escola é como se também fosse para alcançar um objetivo. O currículo do aluno tem que ser para ele alcançar um objetivo. Qual o objetivo dele? A vida. Entendeu? Eu vejo essa amplitude, fora. Não só fechado em paredes, entendeu?! É levar em consideração o que o aluno traz... o conhecimento do aluno, as vivências, adequar tudo isso.

Entrevistado VIII - Currículo para mim é a organização de conhecimento, na questão dos conteúdos... mas também é a formação crítica do aluno. Tem toda uma parte assim, que a gente acaba trabalhando com o aluno também. Não só a questão do conteúdo, de ficar focado nisso... assim, pra mim, o conteúdo, essa questão dos conteúdos, eu tento cumprir em sala de aula, mas pra mim não é o principal porque nós temos vários alunos, todos eles diferentes em sala de aula. Então, cada um precisa de uma atenção diferenciada. Ainda mais aqui, que a gente passa o dia inteiro praticamente com o aluno... então a gente tem um olhar diferente, já. Eu consigo ver aquele aluno que tem dificuldade numa coisa... um que já esteja mais avançado... e a gente consegue dar um auxílio maior para o aluno.

Percebemos que estes fragmentos dialogam com os aportes teóricos que apresentamos no capítulo 2, uma vez que pensar o currículo escolar exige-nos, potencialmente, reflexão sobre o contexto em que esta unidade escolar se encontra inserida. Entretanto, sinalizamos a necessidade de não se desconsiderar o conteúdo – parte integrante do currículo e, sem dúvida, relevante – como o professor, na sequência, pontua:

Entrevistado IX - Currículo, para mim, não entra só conteúdo. Isso eu sempre deixei claro. Embora eu ache conteúdo importante quando aluno vai fazer um vestibular, quando ele vai fazer prova para um colégio, para uma escola técnica.. eu acho isso importante. Então, quando você fala de currículo você tem que levar em consideração o conteúdo sim, inteiro. Não gosto de confundir com currículo mínimo. Porque currículo mínimo é o mínimo que o aluno tem que aprender é isso aqui e você descarta outras coisas. Eu estou falando a respeito de tudo. O currículo tem que ter todo o conteúdo, só que o foco maior deve ser, ainda mais no nosso caso, que eu acho que a escola é diferente, ela tem uma proposta diferente... então quando a gente falar do aluno com foco em outro tipo de formação, formação crítica, numa formação onde ele vai poder dar a opinião dele.... você chegar para o camarada e dizer para ele que a equação do segundo grau e que trigonometria é importante para formação dele é mentira. Aquilo ali é mais para o ego do professor, eu acho.

Constatamos, a partir de reflexão sobre as falas dos entrevistados, que os professores, ao perceberem o currículo como algo mais amplo, entendem os

conhecimentos universais historicamente construídos como conteúdo, e a partir disso, trazem à baila a junção “Conteúdo & Contexto”, ou seja, tentam a todo momento trabalhar o que consideram “conteúdo” dentro de uma necessidade real da escola, sem desconsiderar o que o aluno é, ou traz do seu contexto. Desse modo, trazemos para complementar, com Coelho e Maurício (2016), a ideia de que

A tessitura de atividades diversificadas que a escola de tempo integral pode oferecer, reunindo os conhecimentos universais, historicamente constituídos, e aqueles da cultura local, vai revelar os conhecimentos praticados por ela, na busca da inclusão das crianças no contexto da sociedade em que vivem, possibilitando-lhes acessar e contribuir com toda a atividade humana que aquela cultura construiu. (p.1109)

No contexto da inclusão, encontramos também a defesa por uma inserção de interesses que, segundo a fala de um professor, é negligenciado no modelo de educação tradicional, quando esta tem como mero objetivo a transmissão de conhecimentos historicamente acumulados:

Entrevistado IV - Às vezes até mesmo aquele aluno, um bom aluno, que entende a importância da educação acaba se desmotivando ao longo da sua trajetória dos nove anos de ensino fundamental porque ele não percebe essa conexão entre o saber escolar e o saber que ele assume, adquire, acumula e constrói, né, na sua vida de interação, no seu mundo, com seus amigos, sua família, consigo mesmo, namorado ou namorada...e não vê essa integração nem a utilidade prática daquele conhecimento escolar que ele está recebendo e não ajudando a construir.

Embora este apontamento do professor seja significativo e represente sua visão potencializada da função social da escola, este mesmo entrevistado destaca a pressão de um currículo para atender às necessidades das provas externas enquanto um aspecto dificultador para um trabalho diferenciado:

Entrevistado V - Então, o currículo de história, por exemplo, não pode ser apenas a relação de tópicos, conteúdos a serem ministrados, divididos por ano de escolaridade... 6º, 7º, 8º ano, no caso do ensino fundamental 2 e em cada ano de escolaridade...como ele vai ser distribuído cronologicamente primeiro, segundo, terceiro e quarto bimestre. Mas isso é o que tradicionalmente se faz. Os parâmetros curriculares, as diretrizes curriculares nacionais...é... os livros didáticos do programa nacional de livros didático... todos eles são montados com base nesse entendimento..o que prejudica muito no ato de ensinar, na atividade do professor no dia-a-dia na sala de

aula... qualquer tipo de interação com outra disciplina, qualquer tipo de fuga ou adição de um determinado tema ou assunto principalmente com relação a atualidades, isso acaba ficando em segundo plano porque o conteúdo tem que ser dado. A matéria tem que ser ministrada e as avaliações externas, as avaliações que estão aí apenas para medir conhecimento, elas cobram esse conteúdo. Elas não cobram a integração das áreas de conhecimento, elas não cobram a aplicabilidade daquilo na vida útil, na vida prática do indivíduo... não cobram isso.

Neste contexto, convém resgatarmos a discussão apresentada no segundo capítulo desta dissertação, pois percebemos, na fala do professor, a influência de um modelo de currículo apresentado em 1918 com a publicação do “The Curriculum”, de Bobbitt que até hoje – quase 200 anos depois – se faz tão presente em nossas escolas e políticas curriculares nacionais. Nessa perspectiva, os modelos de organização curricular têm como foco os objetivos, procedimentos e métodos para que, a partir dos seus resultados, possa ser mensurada a qualidade do ensino e isso acontece desde a elaboração do material que é distribuído para as escolas à formação direcionada aos professores.

É possível percebermos, nas entrelinhas, a dificuldade de “inovar”, de “transgredir” – aspectos relacionados a uma organização enraizada na própria formação docente. O “ficar a cargo de uma iniciativa individual do professor” pode ser entendido como a dificuldade de encontrar essa inovação como um objetivo coletivo. No entanto, cabe ressaltar a importância da formação continuada e do planejamento coletivo como espaços em que se podem discutir novas possibilidades de ensino-aprendizagem, além de oportunizar a busca por inovações, sinais que se relacionam com as observações do entrevistado a seguir, quando ressalta a importância da formação desenvolvida pela UNIRIO:

Entrevistado VII - Então, nas primeiras reuniões de planejamento, onde foram apresentadas... até com suporte da UNIRIO, onde nós tivemos uma formação em educação integral, que foi bastante importante para poder apresentar isso pra gente. (...) Essa formação aconteceu dentro da nossa escola, nos nossos horários de planejamento, e esse currículo... vou falar como professor: nós chegamos aqui com a ideia ainda das disciplinas estanques umas das outras. (...) Aí, assim, eu até falo disciplina porque nesse momento eu ainda penso o conteúdo curricular como disciplina, onde um conhecimento é diferente do outro e ele é aplicado de forma estanque um do outro. Então, a gente começa a construir a partir do próprio estudo e das, não só das intervenções da UniRio, mas das nossas próprias trocas que a gente tinha durante o nosso processo

de formação. A gente começa a compreender o que é um conteúdo curricular e aí nós dividimos dentro da escola o conteúdo curricular de linguagens, o conteúdo curricular de expressão corporal e artística, o conteúdo curricular de matemática e ciências da natureza, o conteúdo curricular de ciências humanas (...) Posteriormente, eu começo a compreender que esses componentes também podem se relacionar. O que eu acredito que seja a própria identidade da educação integral, onde essa formação se dá dentro dos diversos componentes curriculares e que eles possam se articular entre si. Eu acho que na verdade a gente está construindo, a gente está tentando.

Ao considerarem a escola de tempo integral “diferente”, a partir dos relatos dos entrevistados, entendemos que o ser “diferente” se relaciona com o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais ousadas e na oferta de espaços coletivos de estudo e planejamento para que as trocas e possibilidades aconteçam:

Entrevistado III - Para falar sobre currículo de uma escola de educação de tempo integral, é interessante que ele seja integrado. Porque o currículo, na verdade, é tudo o que acontece na escola. De forma sistematizada, mas é tudo o que acontece dentro de uma escola. E, assim, com a gente quer uma escola diferente, uma escola que trabalhe como um todo e trabalhe em conjunto, que todos possam pensar juntos numa escola, o interessante é que esse currículo seja integrado.

Entrevistado IV - Claro, as áreas de conhecimento estão ali... as que são mais próximas, mas isso não depende de você só trabalhar sua área de conhecimento e é dessa maneira que a gente faz. Planejando, tendo contato com os outros profissionais... das outras áreas... a gente debate, a gente pergunta o que a professora está passando para eles na sala de aula... eu que, no caso pego o primeiro ciclo, primeiro, segundo e terceiro ano, então, é muito contato com letras, né... faço formação deles... peço para eles se posicionarem em ordem alfabética, ordem crescente, decrescente... de acordo com o que a professora mais ou menos trabalha em sala de aula. A gente tem espaço para isso. Esse planejamento é muito importante para isso também, para refletir na nossa maneira de trabalhar, né, na nossa qualidade.

Entrevistado X - Você começa a ver que eu posso estar com o professor de educação física e no que eu estou trabalhando ali com o meu aluno, o professor de educação física pode estar junto comigo, me ajudando através dessa integração. Eu vi um avanço nisso. Acabou aquela coisa assim: eu, o meu aluno e a porta fechada. Aqui na escola integral não é muito assim. É: eu, o meu aluno e as áreas de conhecimento e a integração com os professores que pegam meus alunos junto comigo. Eu vejo assim.

Nesta direção, percebemos que passam a entender a ampliação do tempo como uma possibilidade de se recriar a organização curricular, a partir do tipo de educação que se deseja construir. Contudo, essa recriação se dá por meio de idas e vindas, pois, neste campo, reconhece-se o processo conflituoso, ou seja, a arena de disputas político-ideológicas no cotidiano escolar. Desse modo, percebemos, no fragmento a seguir, o quanto é disputado o campo entre a teoria e a prática:

Entrevistado I - Então, basicamente isso que eu falei. Currículo integrado. É o fim da divisão de turno contra turno. Que a gente tenha um turno único. Isso por si só impede que a gente tenha alunos em tempo parcial dentro dessa escola de tempo integral, mas sobretudo que esse currículo não seja restrito à questão cognitiva. Eu repeti. Eu me lembro que quando a gente começou a proposta do Cruzeiro do Sul, da Escola Polo, eu me lembro que meses depois, quando a gente pegou a matriz, gente isso aqui não está muito conteudista, não?! Porque eu me lembro que a gente tinha feito basicamente, estender as disciplinas... português, matemática, geografia... onde tinha três, a gente passou para cinco... onde tinha quatro, a gente passou para seis... então, recorre novamente a Arroio... a gente tá oferecendo mais do mesmo. E no quê isso é educação integral? A gente começa a refletir. Na verdade, essa reflexão a gente está fazendo a todo o momento. Eu até coloco que em 2014/2015 foram os momentos em que a escola mais se modificou. Toda hora ela se modificava. Toda semana o horário era diferente. Toda semana tinha uma modificação porque a gente não partiu de uma modelo pronto.

Entrevistado VI – (...) foi o primeiro ano, a gente estava construindo realmente... então, a gente estava separado... as disciplinas separadas, cada um na sua caixinha... e a gente tentando, ali, de alguma maneira, integrar... que a gente pudesse... eu, a minha matéria, a minha disciplina, de alguma maneira integrar um conteúdo... Passou um tempo e a gente ia modificando semana a semana ... cada dia era uma grade, uma maneira diferente e a gente passou para as áreas de conhecimento aí agora a gente consegue planejar junto com as áreas de conhecimento, as áreas afins... que são mais próximas, mas claro que isso não me impede de trabalhar também uma fora da minha área de conhecimento. Eu sou da educação física, eu posso trabalhar também a matemática, tá. E isso às vezes eu faço e faço várias vezes. Por exemplo, teve uma... uma atividade que a gente fez... uma oficina de pipas, que é um brinquedo, e ali a gente estava trabalhando ângulos, simetrias (...)

Entre o escrito e o vivido, muitos desafios se apresentam cotidianamente. Nesta certeza, o desenvolvimento de uma nova organização curricular publicada não se configura na garantia de que, realmente, o modificar na estrutura e na prática

pedagógica aconteça instantaneamente, partindo do pressuposto de que integrar as disciplinas nem sempre é garantia de acabar com a fragmentação curricular, como podemos observar a partir das vozes dos próximos entrevistados:

Entrevistado XI - a escola integral visa, a todo o momento, estar integrando todos os tipos de conhecimento através das disciplinas, a solução que foi proposta para gente foi dividir em quatro áreas de conhecimento. As quatro áreas de conhecimentos têm que agir integradas. No momento em que a gente recebeu essa proposta, foi algo bem difícil, bem confuso, não foi fácil e ainda está caminhando. Cada dia é uma descoberta, então eu não posso dizer para você “ah, é isso e ponto”. É uma coisa que está andando.

Entrevistado XII - Eu estava conversando outro dia com os professores como foi positivo a questão da área de conhecimento, para o 5º ano, com os professores trabalhando dentro da área de conhecimento, houve como exemplo na sala de aula a professora Talita com matemática, ano passado, eu estou com o 5º ano este ano e a professora Kenia. Eles trazem muita coisa de experimento das aulas de ciências e muito do experimento das aulas de matemática. E o que acontece, hoje a gente consegue perceber que eles estão totalmente interligados e que na vida eles vão usar isso interligado. O que foi falado na aula de ciências, na minha vida não vai se separar para eu viver.

Percebemos que ao relatarem sobre o dia a dia do currículo praticado, os professores não consideram a área de conhecimento com unidade. É nítida a separação entre “aulas de ciências e aulas de matemática”. Neste bojo, destacamos a fala de um professor, que nos afirma que não há integração curricular na escola:

Entrevistado V - Os blocos didáticos de disciplinas foram substituídos por blocos didáticos por área do conhecimento, mas também não passou de uma mudança de nomenclatura e uma mudança no quadro de horários. Os professores da área de humanas, história, geografia, filosofia... passaram a dar aulas para a sua turma com essa nomenclatura. Mas o professor de história, como eu, continuou a dar aulas de história, o professor de geografia continuou a dar aulas de geografia... só que os tempos eram divididos em área do conhecimento. Talvez tenha sido uma tentativa forçosa de dizer que agora o conhecimento era por área e, por isso, haveria a integração curricular, integração de conteúdo, integração do conhecimento... mas não passou de uma mera nomenclatura mesmo.

Convém sinalizarmos que, a partir dessa contribuição, analisamos uma necessidade de mudança de postura profissional individual e coletiva, pois cada integrante precisa estar aberto a novas tentativas do “como fazer”. Por esta questão,

defendemos que a mudança não ocorre por decreto ou leis, mas na prática construída no dia-a-dia e no desenvolvimento de posturas mais coletivas e menos fragmentadas. O excerto da entrevista abaixo reforça a nossa defesa:

Entrevistado XI - A organização curricular, a gente viu no primeiro ano, em 2014, se mantinha o que o uma escola regular traz. Cada um com a sua disciplina. Já no ano de 2015 eu virei a professora da área de conhecimento isso não mudou o ensino. A questão prática do trabalho foi muito mais, infelizmente, uma coisa que veio de cima para uma instituição no papel do que uma coisa que prática ... porque as coisas já aconteciam... pode ser que tenha facilitado visualmente, mas eu acho que na prática em si não foi um ganho total. Quem já tinha esse hábito de buscar conseguia buscar dentro da sua área, fora da sua área. A área em si, organizou, mas acho que ela não integrou.

Neste contexto, por mais que ocorra uma “organização no papel”, se essa organização não for entendida e praticada pelos atores nela envolvidos – articulação entre o escrito e o vivido -, as chances que ‘dê certo’ são mínimas, pois, sempre haverá disputas, conflitos e defesas de interesses, como inferimos da contribuição que destacamos na sequência:

Entrevistado VII - Eu percebo que, por ser muito difícil, não só os meus colegas, mas eu também... o trabalho se torna muito mais fácil quando você fecha a porta da sala e descarrega em cima do aluno aquele conteúdo. Numa visão de educação integral, isso é muito mais difícil porque a própria relação que você tem que ter com o seu colega, os espaços para os encontros devem existir e na nossa escola existe, mas eles têm que ser bem acompanhados e o que eu entendo é que, assim, é um trabalho muito árduo, é um trabalho difícil.

A proposta de mudança da matriz por disciplinas, em 2014, por uma matriz que levava em consideração a integração das disciplinas em áreas de conhecimento, em 2015, privilegiou a “junção” de uma ou duas disciplinas, mas não garantiu as necessidades de todos. O fragmento que apresentamos, a seguir, é de uma professora que ministrava aulas de matemática e ciências no 4º e 5º ano dos anos iniciais. Formada em matemática, para ela a sua disciplina dialoga mais com outras e, não necessariamente, com ciências, e, além disso, o fato de integrar as disciplinas parte muito mais do interesse do professor do que de um documento

oficial:

Entrevistado XI - (...) Mas eu acho que ainda mais... se juntou... não necessariamente precisava só dialogar com aquela área. Acho que poderia dialogar muito mais, numa turma de 4º ano, com geografia do que com ciências, que trabalha a questão da organização do espaço e outras coisas também. Dentro da própria geografia, a questão do tempo... (...) pode até ser que em alguns anos de escolaridade pode até ter ajudado. Por exemplo, se você olhar o 9º ano, o conteúdo de ciências é muito próximo do de matemática, entendeu? Dá conta disso! Mas eu acho que isso, para você pegar desde o 1º ano até o 9º, e instituir como um documento oficial da escola, eu acho que o ganho não é tão proveitoso quanto uma questão pontual. Eu não vejo como um ganho maior até porque não se mudou a postura de quem... eu, por exemplo, professora de matemática, dava aula de matemática. Em nenhum momento eu pensei: “não, eu vou ver aquele conteúdo... posso dar aula de ciências?”. Eu ajudei num trabalho com artes, fiz trabalho com português, não fiquei fixa em ciências. Ciências nunca dialogou comigo necessariamente. Nunca pensei em dialogar só com ciências. Dialogava com aquilo que, no momento; o conteúdo da aula me daria. Nunca fiquei fixa porque eu estaria junto com ciências. Não sei se foi só para mim, mas eu acho que não ficou claro que essa organização veio para essa união específica. Eu não entendi. Acho que em certos momentos, sim, ciências dialoga muito bem com matemática, mas em outros momentos, não. Então, por que eu tenho que ficar fixo? Por que isso tem que se já uma coisa estruturada da escola? Eu poderia ter a minha disciplina e dialogar com todas as do currículo? Eu tenho que estar junto com uma área só dentro daquela área? Na minha opinião, acho que pode ser que eu esteja errada também(...)

Convém destacarmos que, entre os relatos dos professores, foi possível identificarmos que há quem defenda a integração das disciplinas como uma prática anterior à organização, por decreto, pela Secretaria de Educação e também o relato de um professor que não compreende as áreas de conhecimento como uma prática da escola. Essa dissonância pode ser reflexo da percepção dos professores com a oficialização de uma organização curricular que muitos deles relatam haver antes da publicação da deliberação CME nº14, como um mecanismo de controle e regulação e, ainda, como um meio de resolver a falta de professor na rede municipal de ensino, como pontuamos no destaque abaixo:

Entrevistado V - não passou de uma nova forma de compartimentalizar em caixas a nossa grade curricular. Acabou servindo, não sei se sem querer ou intencionalmente para a Secretaria de Educação como uma forma de esconder a carência de professores. Então, se não tinha professor de matemática, mas tinha

de ciências na rede: ah, eles estão tendo bloco didático da área de conhecimento MCT – Matemática, Ciências e Tecnologias. Não importa se tem só um bloco de matemática e quatro de ciências. Estão tendo cinco blocos de ciências. Não importa se não tem professor de linguagem, de língua portuguesa para todo mundo, uma turma vai ter só um bloco de língua portuguesa e vários blocos de língua estrangeira outro exemplo que possa ser usado... sem aula ninguém ficava, porque os professores também tinham os blocos didáticos de planejamento individual e, se por algum motivo não tivesse aula por licença médica ou algo assim, entrava em sala o professor que estivesse na escola em planejamento individual, ou entrava algum monitor de dança, atividade com o corpo, educação física, música... que pudesse suprir essa carência, essa ausência. Então, sem aula realmente o aluno não ficava. Muito raramente o aluno ficava solto, sem aula dentro da escola.

Nesse sentido, mais uma vez comprovamos que o currículo se configura num espaço de conflito e de poder, pois os receios de uma nova organização curricular servir para fins econômicos não podem ser desconsiderados. Desse modo, é necessário um olhar atento e vigilante, ainda que no discurso da Secretaria de Educação essas visões dos professores não sejam despercebidas, como consta no excerto apresentado a seguir:

Entrevistado I - A gente passou de 2014 para 2015 de uma divisão disciplinar para uma divisão por áreas, só que já existem alguns movimentos, de algumas pessoas observando que talvez as áreas também não sejam interessantes. No meu olhar, pra mim o ideal era não ter nem área. Seria tudo uma coisa só, mas isso já é muito utópico. Não que por ser utópico a gente não vá realizar. Depende de uma apropriação melhor por parte dos professores, que eles entendam isso não como uma maneira de precarizar, mas como uma maneira de garantir mais e não tirar.

Apesar dos receios e dissonâncias tanto dos professores quanto dos representantes da Secretaria de Educação, consideramos positiva a quebra da hierarquia das disciplinas, assim como relatam alguns entrevistados:

Entrevistado V - A diferença é que não houve hierarquização de disciplinas, então, língua portuguesa e matemática tinham a mesma quantidade de blocos didáticos que as outras disciplinas.

Para o Subsecretário de Educação, essa exclusão de hierarquia vai em direção à concepção de educação integral defendida pelo município:

Entrevistado I - Então, para mim, a característica maior desse currículo é a queda dessa hierarquia dessas disciplinas e quando você pergunta em qual concepção de educação a gente tá apoiado é basicamente nessa concepção de educação integral, que coloca que é preciso desenvolver não apenas o cognitivo, a gente precisa desenvolver principalmente, quebrar aquela ideia que tem no conselho de classe que Educação Física e Artes todo mundo vai passar porque não é importante. Eu acho que essa concepção valoriza essa questão do estético, do corporal, do sensitivo, de tudo isso... dar devida importância e mostrar que ela tá no mesmo patamar, é tão importante quanto português, matemática... não é dizer que é mais nem menos. Colocar isso não quer dizer que português e matemática não sejam importantes. Eles são fundamentais, mas a arte, a educação física também são. O currículo vai para esse lado.

Retomando a discussão, destacamos que o movimento sobre as áreas de conhecimento é reforçado nos relatos dos professores que descrevem o processo de integração como uma possibilidade entre todas as áreas e não apenas uma exclusividade de uma determinada área de conhecimento, traços que podem ser identificados nos fragmentos que se seguem:

Entrevistado VIII - (...) por exemplo, minha área: matemática, ciência e tecnologia. Eu não consigo sempre integrar com tecnologia. Mas, consigo muitas vezes, com educação física, que não é da minha área. Mas também acho que a gente tem essa liberdade de integrar, mesmo tendo uma área, integrar com outras áreas, assim como eu já fiz projeto com história, com educação física.

Entrevistado XII - Linguagens, conhecimento lógico-matemático, ciências da natureza, ciências tecnológicas, que está junto com conhecimento lógico, e ciências humanas, voltada para a área de humanas. E, assim, essa divisão ou essa junção, leva o professor a fazer uma discussão que ele não estava acostumado, né?! E é nessa discussão que começa a surgir a transversalidade, né?! Que o professor começa a descobrir o que é pluralidade... nesse trabalho eu percebi isso.

Dessa forma, percebemos que a mudança da organização curricular exigiu ou exige uma mudança de postura profissional. Estar em uma proposta que almeja proporcionar uma educação integral em tempo integral exige do profissional, nela inserido, despojar de sua zona de conforto e mergulhar em mares por ele desconhecidos. Por isso, a importância de que esse profissional tenha o desejo e a motivação para o fazer diário:

Entrevistado XII - Na verdade, eu penso assim hoje: numa escola de educação integral, o currículo não pode ser fechado porque ele tem que se adequar. Eu vejo que hoje a gente tem um currículo fechado ainda nas disciplinas.

Entrevistado III - Até porque é uma questão nunca posta em prática, não é uma coisa fácil, não é comum. Você luta pelas disciplinas, você quer dar conta dos seus objetivos pessoais, quer avançar com aquela turma naquilo que se propõe. Então, é muito mais trabalhoso e mais denso você olhar para uma coisa geral e tentar achar no geral a sua especificidade. Porém, a questão da gente se desconstruir daquela sua postura do professor da disciplina, para tentar juntar com um colega(...) O não saber como fazer porque você não aprendeu antes essa nova forma. E o novo você tem que sair da sua zona de conforto, tem que se desconstruir completamente e isso é algo extremamente difícil para todos os lados. É difícil para a direção, é difícil para a coordenação, é difícil para o corpo docente, é difícil para a secretaria de educação, é muito difícil, inclusive, para a família.

A fala do entrevistado III traz-nos outro fator para análise: a aceitação da proposta pelos responsáveis dos alunos matriculados na escola polo de educação integral em tempo integral. Como vimos no terceiro capítulo, inicialmente, a proposta de uma escola com ampliação de horário não foi recebida sem reservas pelos responsáveis dos alunos que já eram matriculados na unidade. Pelo que pudemos observar, nas análises dos registros de ATA da escola, houve quem não quisesse a proposta. E com isso, precisou ser feito um trabalho de convencimento com os responsáveis dos alunos e a comunidade no entorno, aspecto que identificamos no fragmento a seguir:

Entrevistado III - Porque para a família entender que aqui é uma escola diferente, que as nossas ideias são diferentes... é muito complicado esse entendimento por parte da família. (...) mas hoje a gente já tem uma resposta muito positiva da família, mesmo não tendo essa conscientização de educação integral, eles já entenderam que a escola é diferente, eles gostam da proposta, gostam muito da forma com que os filhos estão aprendendo, de como os filhos estão chegando com as novidades em casa... a princípio teve até certa rejeição no primeiro ano, ano de implementação da escola polo, porque eles não sabiam, não conheciam. Mas hoje, ela reduziu muito. Nem sei se a gente pode dizer que a gente tem uma rejeição, não. Porque os pais que trazem os filhos, que já trouxeram... hoje já tem certo reconhecimento. Apesar de terem outras escolas de educação integral no município, nós não temos vaga para o quantitativo de alunos que se interessam em estudar aqui.

Entrevistado IV - Eu fiz parte da educação regular dessa escola e vi ela se transformar em educação integral. Então, modificou aquela... a localidade porque a mudança que teve na escola... porque quando ela chegou... toda mudança gera uma resistência. Até mesmo pelo desconhecimento que se tem daquela proposta. Então, depois que foram vendo o que era educação integral, que não era só estar com o aluno mais tempo na escola e sim buscando atingir o aluno pela sua integralidade, todos os... psicomotor, afetivo, cognitivo, social...e isso, a comunidade, ela foi vendo que era diferenciado para melhor. Para atingir aquele aluno melhor... para que ele tivesse uma formação melhor e isso, com certeza, modificou o entorno da escola.

No bojo desta problematização sobre o processo de convencimento da relevância de uma escola de educação em tempo integral que prima por uma formação humana mais completa aos educandos, de maneira articulada e integrada, consideramos oportuno analisar partes pontuais dos fragmentos das falas anteriores.

Esta releitura nos permite verificar que a aceitação está respaldada no desenvolvimento dos alunos dentro da unidade escolar, e não apenas da necessidade dos pais/responsáveis terem onde deixar seus filhos/educandos, o que resvalaria para uma concepção contemporânea de educação integral.

Ao perguntarmos sobre os avanços que os professores têm observado sobre a implementação da proposta de educação integral em tempo integral, os mesmos os relacionam ao desenvolvimento dos alunos e, também, à mudança de olhar sobre a sua prática docente. Inicialmente, podemos observar a contribuição da entrevistada VII, no que tange ao avanço dos alunos:

Entrevistado VIII - Para mim, o maior avanço são os alunos. Nas escolas regulares que eu trabalho, que eu já trabalhei eu não vejo esse empenho, essa dedicação, esse interesse dos alunos igual eu vejo aqui.

Partindo dessa construção, perguntamos à professora por que ela achava que os alunos na escola *tem mais interesse e dedicação*. Segunda a mesma:

Entrevistado VIII - Eu acho que já é do que a própria escola ao longo dos anos vem ajudando a formar os alunos. A gente não vê isso em alunos novos, mas aos poucos eles vão se adaptando e vendo que a escola é diferente. Eu vejo muito interesse pela leitura... não em todos, mas em muitos. Os projetos que os professores apresentam... a maioria dos alunos participa bastante... O maior avanço que eu vejo é em relação aos alunos. (...) Você vê claramente a diferença entre os alunos de outras escolas regulares para os alunos daqui. Aí vem a questão que eu falei: que você pode

dar uma atenção maior e tal... você pode conversar mais com o aluno, mostrar mais coisa e ele tem um interesse maior, né?

Como já vimos, os profissionais na escola a reconhecem como sendo “diferente”, caminham com o objetivo de trabalho em prol de uma educação mais completa a partir do tempo ampliado. Dessa forma, professores completam a questão sobre os avanços alcançados, assim como os desafios encontrados, justamente por estarem nessa escola de tempo ampliado que reflete em mudanças de posturas profissionais:

Entrevistado VIII - O meu avanço foi tentar ser mais participativa com outras disciplinas mesmo dentro da minha área ou em outras porque eu não tinha isso. No regular eu tinha aquela questão de estar focada apenas em matemática... mas eu já tinha um pouco disso pelo Pró EJA, que também fazia uma integração... então, aqui, eu tive uma maior motivação para buscar esse avanço. O que eu vejo de mudança em mim é essa parte, de eu não estar mais focada só em matemática.

Entrevistado IV - Com a educação integral, a gente chega, tem os horários de planejamento, a gente consegue trocar e isso vai refletir no nosso trabalho. Eu, hoje, indo para o terceiro ano de educação integral, com certeza, eu mudei, modifiquei... com certeza modifiquei para melhor, né, porque isso faz a gente crescer profissionalmente.

Frente aos avanços e desafios que apresentamos nos fragmentos anteriores, sinalizamos que o horário de planejamento dos educadores se configura num dos destaques para que possam expor suas dificuldades e, neste contexto, buscar repostas para seus anseios no coletivo, contribuição muito significativa, segundo eles, no campo da organização curricular:

Entrevistado XI - Uma coisa que eu acho muito importante foi o planejamento coletivo. Para todo mundo se olhar e ver que está todo mundo no mesmo barco, querendo, fazendo porque é possível fazer. Então, assim, o desejo de fazer sempre bem feito e também esse tempo estendido, com outras áreas sendo desenvolvidas e não só o peso em português... Em uma turma de 1º ano, que tem um professor só, ele vai querer alfabetizar. É prioridade dele. Quando você tem vários professores também alfabetizando, mas com outros recursos, com outras áreas, aquele aluno vai aprender muito melhor.

Entrevistado IV - Avanços para os professores, pelo fato da gente estar em muita atividade de planejamento, os horários que a gente tem... o período que a gente tem... isso facilita muito no nosso trabalho porque através de uma troca... às vezes da mesma área

mesmo, como eu dei o exemplo do professor de educação física. Tem três professores de educação física, com três formações diferentes. Então, a gente troca entre disciplina, né, no caso, educação física e troca também com as outras disciplinas. Eu dei o exemplo da educação física com três formações diferentes imagina uma formação com o professor de geografia? Vai enriquecer mais ainda. De história, de línguas e isso assim vai... matemática... e isso vai enriquecer e isso, com certeza, enriquece o professor da educação integral. Eu falei e vou repetir, eu, quando entrei, eu vim de uma educação de uma escola regular, né, a gente não tinha esse tempo de planejamento... então, a gente vinha, dava aula, conversava um pouquinho e ia embora.

Se para os educadores a questão do tempo para o planejamento coletivo, articulado e integrado se configura num avanço, já para os representantes da Secretaria de Educação os maiores avanços estão na legislação municipal – que defende e garante a política municipal de educação integral em tempo integral:

Entrevistado I - Eu acho que a consolidação através das legislações. Nós não tínhamos nada, em termos de legislação municipal. Hoje nós temos duas portarias que instituem o Comitê Municipal e o Comitê Local de Educação Integral, que são instâncias de participação coletiva e deliberação das questões de educação integral do município. A gente tem uma lei de educação integral que é uma das primeiras do Estado, não tem com dizer que é a primeira, mas é uma das primeiras do Estado que consolida a educação integral como política pública. Eu tenho decreto que regulamenta as diversas formas de educação integral no município e eu tenho uma deliberação do conselho municipal de educação que institui a matriz curricular das escolas Polo de Educação Integral. (...) E o mais importante: legislações que não foram feitas da Secretaria de Educação para baixo. Elas partiram dessas instâncias de participação coletiva para cima. Por que eu digo avanço? Porque qualquer pessoa que tente mudar agora, mude uma gestão... ela pode até mudar, mas vai ter um trabalho muito grande porque isso foi discutido com a Rede. E quando você discute com a Rede, com o coletivo, você mantém, você está arranjando uma briga com quem discutiu.. né?!

Com relação aos desafios percebidos ao longo desse processo, o representante da Secretaria de Educação veicula à expansão do atendimento da legislação municipal, enquanto os educadores associam à descontinuidade da gestão e outras problemáticas que emanam do cotidiano escolar, conforme identificamos abaixo:

Entrevistado I - O maior desafio, em minha opinião, é você continuar fazendo essa expansão que atende a lei, que atende a legislação, né?! A nossa lei prevê essa expansão, o Plano Municipal

de Educação também prevê e o próprio Plano Nacional. É a gente atender o que diz a lei no momento de crise... nós somos um município pobre, em que a gente gasta... ano passado nós gastamos 99,38% do Fundeb com folha de pagamento e o investimento nas Escolas Polo é um investimento muito grande porque todos os profissionais são integrais, de acordo com o decreto. O maior desafio é estender de modo a atender a lei e no momento de crise, no momento de retração da economia, no momento de retração dos recursos que chegam para a educação. O desafio vai ser esse. Vamos ter que pensar em estratégias, vamos ter que pensar em outros meios...

Entrevistado III - Nos desafios que nós temos, nós também temos a preocupação com a continuidade da ideia, do projeto, da implementação das escolas, até por conta da nova gestão que está por vir no próximo ano... até por conta da crise financeira mesmo que está assolando o país... a gente tem essa preocupação porque, assim, a educação integral demanda muitos recursos, né?! É algo muito caro;

Entretanto, no bojo dos desafios para uma escola que tem uma proposta de educação integral em tempo integral, observamos que os professores e gestores pontuam o processo de construção constante da escola, em todos os sentidos.

Entrevistado III - E, como é uma proposta nova, como é algo inovador, então a gente está errando e acertando o tempo todo para poder conseguir alcançar os nossos objetivos.

Entrevistado IV - Nós precisamos caminhar muito na questão do pedagógico da integração curricular ainda, eu ainda sinto que a gente precisa sentar pra estudar mais pra ver como podemos integrar mais as disciplinas é como eu já falei... É um processo que para nós não é fácil por conta da bagagem tradicional que a gente, que o professor já traz né, com ele já. Mas eu acredito que a gente vai chegar um dia e sentar e conseguir fazer realmente um planejamento integrado e dizer assim: caramba conseguimos fazer um planejamento integrado!

São tantas questões que emergem das vozes dos professores e dos gestores neste nosso estudo, que afunilando para a organização curricular enquanto um processo em permanente construção, encontramos como um grande desafio a perspectiva de integração curricular, como sinaliza o entrevistado abaixo:

Entrevistado II - Então, assim, quando você pergunta o que é mais... dificuldades, né, vamos dizer dificuldades dessa escola... do que seria... acho que é justamente essa integração curricular, que a gente trabalha com professores do segundo segmento e fazer com o que ocorra essa articulação entre as áreas de conhecimento estando inseridos... por serem especialistas... é bem complicado, né, uma vez

que o P2 já está acostumado a fazer isso nas atividades... eles fazem atividades integradas. Então, pressupõe que eles já têm essa intimidade (...). Como é que a gente diminui essa distância entre disciplinas, né... que infelizmente além do tempo a gente ainda tem essas disciplinas que fazem com o que o conhecimento fique engavetado, então, dá esse distanciamento entre as disciplinas e você não consegue essa integração.

No capítulo 2, refletimos sobre a importância de se estruturar um currículo integrado no cotidiano escolar. Nesta construção, trazemos os pressupostos de ZABALA, 1998 e LOPES E MACEDO, 2001 para evidenciar a significativa contribuição de um currículo que prima pela articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e que não promova hierarquia nas disciplinas.

Um grandioso desafio para toda e qualquer unidade escolar certamente é a integração curricular, mas, automaticamente, esta demanda se articula com outros desafios impostos, tais quais a questão profissional e o investimento financeiro. Com relação ao primeiro desafio, sinalizamos as seguintes contribuições:

Entrevistado X - A parte mais difícil é manter essa integração constante por causa do cronograma, por causa do horário, por causa dos projetos... então, assim, ter um relacionamento constante com os meus colegas de trabalho para poder haver essa integração para não ficar como uma escola regular só mudada de nome, eu acho que são dois desafios: o desafio pela escola eu acho que é não ter uma escola integral só no nome. Isso é um desafio que incomoda a maioria de nós. De não ter só o nome de fachada: escola integral.

Entrevistado VIII - Eu acho que é tentar me integrar mais com os alunos porque eu sempre tive essa questão de alunos lá e professor aqui e aos poucos eu venho tentando mudar isso e já estou conseguindo porque a gente passa muito tempo com eles e eu não tenho mais aquele olhar que eu tinha do aluno que às vezes eu nem sabia o nome. Aqui você conhecer a história do aluno. O meu desafio é esse. É tentar ser mais participativa, eu acho.

Quanto ao que se refere ao desafio de investimento financeiro, pontuamos a necessidade de verba para a aquisição de materiais diversos, bem como a importância de investimentos nas unidades escolares, como se destaca nas falas dos entrevistados a seguir:

Entrevistado IV - A gente tem que aumentar o incentivo da questão de verba porque precisa de material. Muitos dos materiais das

minhas aulas, eu tenho tirado do meu bolso. Então, isso prejudica também na qualidade.

Entrevistado VIII - O desafio eu já acho que é em relação ao investimento.

Por fim, um acompanhamento da consolidação da proposta de educação integral em tempo integral. Destacamos que o nosso recorte temporal é entre 2014 – 2015; no entanto, não podemos desconsiderar a fala da professora, no que tange ao acompanhamento da proposta:

Entrevistado XII - O que aconteceu, a gente percebeu que foi como se a gente abrisse uma janela e visse que tem um mundo maravilhoso dentro de cada uma dessas crianças. E a gente ficou olhando para esse mundo e querendo estar ali para semear a terra para fazer florescer... só que eu preciso de água, eu preciso de luz, eu preciso de alimento, eu preciso de tempo. Eu costumo dizer que o primeiro ano foi de aprendizagem, o segundo ano foi de prática e o terceiro ano foi de consolidação. A gente está consolidando. (...) A escola não está recebendo...acho que é esse acompanhamento que a escola se acostumou a ter. A gente teve inicialmente na preparação, a gente teve esse olhar durante todo o tempo. A gente precisa desse olhar: porque a educação integral não é só da escola. A educação integral é da rede. Então, a gente precisa desse caminhar mesmo que seja lento, mas em consonância.

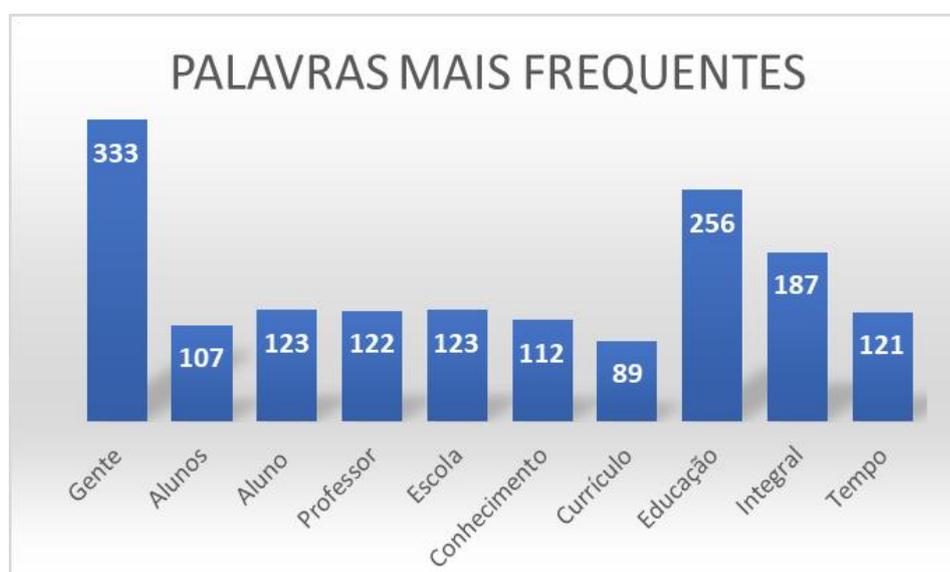
Não é incomum encontramos, no contexto das políticas de educação, ações públicas que se descontinuam, perdem a sua legitimidade e sofrem os impactos do endividamento público, cortes no orçamento e crises econômicas. No entanto, a certeza de que dispomos, neste momento, é que nos preocupamos em incorporar e valorizar, nesta pesquisa, as vozes dos profissionais que estavam envolvidos diretamente com a formulação e execução da proposta de educação integral em tempo integral no município de Mesquita – na perspectiva de documentar este processo e ampliar o leque de reflexões no campo da educação.

Desse modo, tendo apresentado os recortes específicos das contribuições dos entrevistados que respondiam a nossas indagações, apresentamos, na próxima seção, uma análise mais detida dos ‘conteúdos’ que emergiram dessas vozes – um olhar metodológico perspicaz para aprofundarmos questões que precisam ser ampliadas.

4.1- O que nos diz o vivido?

Trazemos nesta seção os resultados que ficaram implícitos durante as falas dos entrevistados, lançando mão não apenas das palavras expressas diretamente, mas também aquelas que estão subentendidas no discurso. Desse modo, apresentamos nesta seção a análise de conteúdo dos dados coletados previamente analisados. Utilizou-se para de montagem das categorias a ferramenta chamada WordCounter³⁴. Esta ferramenta possibilitou a seleção das palavras mais usadas no corpo de texto de todas as entrevistas reunidas e ainda permitiu que pudéssemos eliminar palavras conectivas (ex: “que” “de” “para”) que se repetiram nas falas dos entrevistados. O gráfico II apresenta as nove palavras mais utilizadas pelos participantes das entrevistas:

Gráfico II- Análise de conteúdo: Palavras mais frequentes nas entrevistas.



Formulado pelo autor

Após a seleção de palavras passamos para o agrupamento das mesmas³⁵.

³⁴ Ferramenta gratuita disponível no Website: <http://www.wordcounter.com/>

³⁵ As palavras alunos e alunos foram comprimidas e no agrupamento ambas estão representadas na palavra aluno.

É conviver, é se “amarrar nela”!

Ora é lógico...
 Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,

Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
 É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

Paulo Freire (1997)

Com essa perspectiva, iniciamos com o primeiro conjunto que consiste nas palavras **Gente, Aluno e Professor**.

Lembrando que nossas categorias de análise para este estudo são *educação em tempo integral e currículo* e como cenário para esta pesquisa fora escolhida uma escola pública municipal que traz em seu bojo a construção de uma concepção de educação integral em tempo integral, muito nos toca a poesia *Escola é...*, quando pensamos que uma escola com um tempo ampliado não pode ser apenas o lugar em que se vai para “estudar”. Será possível uma escola como a relatada por Paulo Freire em seu poema? A leitura exaustiva das entrevistas, em muitos fragmentos, nos fez associar o ideário de uma escola em construção ao referido poema.

Iniciamos pela palavra que mais apareceu nas entrevistas: “gente”. O que é ser gente? Segundo o dicionário Aurélio³⁶, o significado da palavra “gente” é: conjunto indeterminado de pessoas; conjunto dos habitantes de um território, país; gênero humano; grupo de pessoas com afinidades ou interesse comum; os membros de uma mesma família.

Portanto,

O Diretor é gente,
 O coordenador é gente,
 O professor é gente,
 O aluno é gente,
 Cada funcionário é gente.

A escola é feita por todos que dela participam. A escola não é feita por paredes - sem tirar a importância da estrutura das escolas para a qualidade enquanto objetivo em qualquer projeto de educação -, mas sim por pessoas... é a “gente” que realiza no dia a dia a educação integral em tempo integral; gente que se percebe no coletivo, gente que se sabe inacabada e gente que cresce e amadurece, ou seja, gente que é um ser histórico:

³⁶ <https://dicionariodoaurelio.com/gente>

Entrevistado XII - Não temos apenas o “gente” temos muito presente o “a gente” coletivo.

Entrevistado XI - A gente vê o avanço nos alunos. E também nos funcionários. Por mais que a dificuldade apareça, a gente tem crescido enquanto profissional e enquanto pessoa também na relação.

Sendo assim, outro personagem da “escola”, o *aluno*, é concebido durante as entrevistas como “gente”, gente que é ser crítico e participante, que tem voz, interfere e é agente de mudança:

Entrevistado IX - Você vê, às vezes, alunos de escola regular onde as coisas são impostas aí em cima e ele fica quietinho ali na dele e ele faz o que é imposto, aqui, não. Eles perguntam, eles questionam, entendeu? Eu nunca vi... eu já participei de outras reuniões de conselho escolar e nunca vi aluno em massa assim igual vai daqui.

No primeiro ano de funcionamento da escola polo, houve a formação do Grêmio Estudantil³⁷; a princípio, apenas alunos do segundo segmento participariam do grêmio. No entanto, os alunos dos anos iniciais reivindicaram participação e, com isso, na formação do Grêmio Escolar há a participação de estudantes do 4º ao 9º ano de escolaridade. Os professores entendem que o movimento de participação e a criticidade dos alunos são resultados do tipo de formação que a escola polo oferece:

Entrevistado VIII - Eu acho que já é do que a própria escola ao longo dos anos vem ajudando a formar os alunos. A gente não vê isso em alunos novos, mas aos poucos eles vão se adaptando e vendo que a escola é diferente.

Entrevistado XI - São alunos que têm pensamento crítico, que é uma questão, um perfil, muito da escola, esse pensamento crítico, esse pensamento questionador. Não é estático, não é imóvel. Ele não recebe conhecimento. Eles pensam. Eles refletem.

³⁷ Vale ressaltar que apenas quatro escolas da rede municipal têm em sua unidade a formação do Grêmio Estudantil. A Escola Polo de Educação Integral em Tempo Integral é uma delas. No primeiro ano foi apresentada a proposta aos alunos que demonstraram interesse imediato. Para a formação do Grêmio houve a contribuição da Secretaria Municipal de Juventude que auxiliou a escola na implementação do Grêmio Escolar e acompanhou as primeiras reuniões, assim como estabeleceu ponte para a participação nos eventos municipais que envolviam a juventude.

Não nos parece leviano relacionar a formação participativa dos alunos com o reflexo da própria formação da política pública municipal de educação integral em tempo integral, consolidada na implementação da escola polo. Conforme apresentamos anteriormente, o grupo de professores que hoje faz parte do quadro funcional da escola polo foi responsável pelo caminhar e planejamento dessa proposta. A defesa por uma formação participativa é defendida no PPP produzido pela escola:

Que nossos alunos possam desenvolver suas potencialidades, tornando-se adultos participativos com o meio social e político. Buscamos fornecer ferramentas para que nossos alunos estejam em pé de igualdade no enfrentamento de todas as disputas sociais que, com certeza, encontrarão pela vida. (PPP, 2016 p.10)

Não estamos, aqui, relacionando apenas os professores que participaram do movimento de construção da proposta como formadores. O que nos move à reflexão é a importância de objetivos claros para o que se quer como resultado de um trabalho; além da importância do professor, que também é “gente”.

Quem é e como poderia ser o professor em uma proposta de educação integral em tempo integral? Uma resposta inicial, está em consonância com o poema, pois professor é “gente” que forma e se forma dialogicamente. Seria a busca pela efetiva superação do *professor* como transmissor de conteúdo, ou seja, conhecer o conteúdo, expor e transmitir? Ou será um professor que sabe do processo dialógico da/na sua prática?

Neste sentido, abrimos um espaço para a fala a seguir, especificamente sobre a necessidade de sair da ‘zona de conforto’ e buscar o que falta em sua formação. Ao desenvolver uma nova concepção de educação, os professores sentiram necessidade de buscar novas formas de aprender e ensinar. Percebemos que implementar algo “diferente” daquilo que já existia na rede mexeu com o que é considerado como função do professor e assim...

Entrevistado XII - A querer outros horizontes. (...) Não só do aluno, mas do meu porque eu precisei estudar muito. Eu precisei buscar. Mexeu com a minha vida profissional. Eu tive que voltar a estudar para poder entender para poder fazer

Entrevistado VIII - Eu sempre tive essa questão de alunos lá e professor aqui e aos poucos eu venho tentando mudar isso e já estou conseguindo porque a gente passa muito tempo com eles e eu não

tenho mais aquele olhar que eu tinha do aluno que às vezes eu nem sabia o nome.

As falas nos levam a pensar sobre a mudança do lugar do “professor” e do lugar do “aluno” enquanto um ensina o outro aprende - essa visão tradicional do ensino que, nas palavras de Paulo Freire, é chamada de educação bancária. Essa mudança é feita não apenas com o apoio da academia, mas também entre pares:

Entrevistado VII - Então, a gente começa a construir a partir do próprio estudo e das, não só das intervenções da UniRio, mas das nossas próprias trocas que a gente tinha durante o nosso processo de formação.

As vozes dos entrevistados abrem caminho para falarmos sobre a importância da formação continuada. A implementação e consolidação de uma proposta inovadora, pois, em relação ao município de Mesquita em que a Escola Municipal Cruzeiro do Sul foi a escola piloto, não pode vir sem um acompanhamento e suporte de formação aos professores.

O desafio de responder às demandas que o contexto impõe estimulam a refletir sobre a sua prática e função, percebendo que a mudança é um processo, ainda que se reconheçam em construção:

Entrevistado VII - Eu acho que na verdade a gente está construindo, a gente está tentando

E quando o professor se reconhece em construção, o conceito de escola, de alguma forma, sofre uma alteração. Na perspectiva dessa construção, passamos para a análise do segundo bloco de palavras: **Escola, Conhecimento e Currículo**

*Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar
,É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!*

*Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,*

Segundo o que foi apresentado no primeiro capítulo, temos a herança de uma escola pública brasileira com poucas horas, poucos espaços e poucos profissionais, principalmente quando esta atende às classes populares (Cavaliere, 2009). No ano

de 1953³⁸, Anísio Teixeira (2007) já relatava os problemas e desafios da escola brasileira:

A atividade escolar consiste em “aulas”, que os alunos “ouvem”, algumas vezes tomando notas, e “exames” em que se verifica o que sabem, por meio de provas escritas e orais. Marcam-se alguns “trabalhos” para casa se supõe que o aluno “estuda” – o que corresponde a fixar de memória quanto lhe tenha sido oralmente ensinado nas aulas. (p.50)

A leitura que descreve as atividades escolares de seis décadas passadas apresenta algo diferente do que ocorre hoje, na maioria das escolas brasileiras? Dessa forma, não conseguimos fugir das indagações que nos inquietam. Para que serve a escola pública? Para que serve ampliar o tempo da escola, principalmente na escola pública? Podemos aprofundar a indagação e, assim, nossa pergunta não é apenas para que serve mas, também, a quem serve a escola pública?

Desde a década de 80, vivemos a ampliação de vagas e, como resultado, a universalização do ensino fundamental; no entanto, ainda estamos longe do atendimento de qualidade que corresponda às necessidades de uma clientela diversificada que, por um longo período da nossa história, ficou à margem do nosso sistema educacional.

A escola contemporânea é acusada de não ser suficientemente atraente para manter os alunos nela. Os professores são acusados de atuarem da mesma forma que seus antecessores de séculos atrás.

No entanto, durante a pesquisa, vimos que muitos dos professores aceitaram participar do processo seletivo e a partir disso, atuarem na escola polo, por esta ser uma proposta diferente. Será que para o professor, o modelo tradicional de ensino não é ultrapassado?

Entrevistado VI - Mas o que mais me atraiu... era uma proposta inovadora...

Entrevistado V - Eu achei a proposta de educação integral em tempo integral muito interessante. A minha frase para ele foi “eu

³⁸ Em conferência pronunciada na Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas.

aceito porque esse é o sonho de todo o professor: integrar o conhecimento”. E é a materialização de várias propostas teóricas sobre a educação.

Durante a pesquisa, percebemos que a escola polo se tornou atraente para os professores por ser uma proposta nova. Essa proposta nova foi implementada com sonhos que alimentavam o ideário de uma escola melhor e possível. Aqui, nos reportamos a Rua (1998):

A rigor, uma decisão em política pública representa apenas um amontoado de intenções sobre a solução de um problema, expressas na forma de determinações legais: decretos, resoluções, etc. Nada disso garante que a decisão se transforme em ação e que a demanda que deu origem ao processo seja efetivamente atendida. (p.12)

A implementação de uma política pública vem acompanhada de expectativa e, para acontecer, precisa de gente que a transforme em uma ação:

Entrevistado XII - Porque quando nós chegamos, nós tínhamos mais sonhos do que pé no chão. E aí, a gente teve que colocar o pé no chão para poder construir esses sonhos.

Mas como tudo o que é novo, para ser real, é preciso que seja sólido. E o caminho é possível por meio do diálogo. Mais uma vez, afirmamos - uma escola “diferente” “inovadora” não se faz por decreto, se faz com gente. Gente que luta, gente que reflete, gente que acredita na construção pela ação e pelo diálogo. Dessa maneira, a proposta “é construída no diálogo e no amadurecimento da equipe”. (Entrevistado XII).

Uma escola “diferente” não é fácil de fazer. Para que ela exista, é preciso romper com séculos de tradições pedagógicas ainda tão presentes. Ainda que os profissionais da escola defendam uma proposta diferenciada, concomitantemente os desafios são constantes, seja por conta da formação dos próprios profissionais que engessam suas práticas, seja nas ‘cobranças sociais’ e até mesmo no ‘como fazer’. Quais conhecimentos são válidos ensinar? O que é considerado conhecimento, em uma proposta de educação integral em tempo integral?

Nesta discussão, nos vemos inseridos em uma arena de disputas que muitas vezes passa despercebido pelos que estão no centro do processo. Voltamos, então, com o que apresentamos no capítulo dois:

(...) o conhecimento é construído nas interações sociais entre sujeitos, formando um conjunto de significados disponíveis para o ensino (...) Um conhecimento é válido e legítimo se tem a capacidade de contribuir para a libertação humana”. (LOPES E MACEDO 2011, p.78 e 79)

No entanto, quem decide sobre o que é um conhecimento válido e legítimo? Quais conhecimentos contribuem para que “nossos alunos possam desenvolver suas potencialidades, tornando-se adultos participativos com o meio social e político” (PPP, 2016)?

Pelo que pudemos observar, os sujeitos entrevistados tecem em suas falas a representação das experiências do dia a dia como conhecimento – conhecimento contextualizado - entretanto, considerando o “conteúdo” que, em nossa leitura, significa o conhecimento especializado. Conhecimento especializado, segundo Young (2007), é:

(...) o conhecimento independente de contexto ou conhecimento teórico. Ele fornece generalizações e busca universalidade. Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências. É esse conhecimento independente de contexto que é, pelo menos potencialmente, adquirido na escola e é a ele que me refiro como conhecimento poderoso (p.1296)

Encontramos nas falas dos entrevistados a defesa, tanto do conhecimento contextualizado, quanto do conhecimento especializado. Para os entrevistados, o conhecimento contextualizado não pode ser secundarizado, ou seja, para eles é importante primeiro considerar o contexto, para assim, em seguida, “trabalhar o conteúdo”:

Entrevistado X - É levar em consideração o que o aluno traz... o conhecimento do aluno, as vivências, adequar tudo isso.

Entrevistado V- Ela entra na escola aberta para o mundo de conhecimento trazendo já um conhecimento que não pode ser desprezado consigo... um conhecimento do senso comum, um conhecimento familiar e a partir dali é que a gente tem que trabalhar

para ampliar os horizontes, dar uma possibilidade de autonomia da pesquisa...

No relato do entrevistado V, percebemos que o professor se refere ao conhecimento que o aluno traz enquanto experiência de vida como mola propulsora para a construção do conhecimento escolar.

Saber que conhecimento favorecer, pode contribuir para compreender que as disciplinas acadêmicas, matérias ou componentes curriculares, devem ser usados na promoção de uma educação que leve, a quem dela se sirva, a consciência do ser histórico e social ou corremos o risco de reproduzir a concepção de currículo como lista de conteúdos a serem ensinados. Essa visão tradicional, com raízes tão profundas na educação brasileira, engessa as possibilidades de tentar o novo. Podemos confirmar essas raízes em um panorama apresentado por Anísio Teixeira, na década de 50, mas que permanece atual:

Somente semelhante teoria do saber poderia produzir a escola brasileira, com seus curtos períodos de aulas, seus pobres livros esquemáticos e seus exames para a reprodução do aprendido nas aulas. (...) Encurtamos o período das aulas, *encurtamos* os professores. Nessa escola brasileira, tudo pode ser dispensado: prédio, instalações, biblioteca, professores... Somente não pode ser dispensada a *lista completa de matérias*. Qualquer daquelas disciplinas tem de existir no currículo. Uma só que retiremos, porá abaixo todo edifício de nossa cultura! Ai de quem pensar em tirar uma só daquelas línguas, ou fundir uma disciplina na outra! (TEIXEIRA, 2007, p.52) (grifos do autor)

Recorrendo às análises de Teixeira, percebemos na atualidade os mesmos desafios. No que tange à questão sobre o currículo, como devem ser organizados os vários conhecimentos de uma escola com proposta de educação integral em tempo integral?

Entrevistado IV - O currículo, ele precisa não só trabalhar as disciplinas tradicionais, mas ele precisa também trazer para dentro da sala de aula todo o contexto social, as diversidades que o aluno traz né, as necessidades dele. Da comunidade, do bairro, trazer mesmo a vivencia para dentro da escola e essa vivencia ser trabalhada juntamente com as disciplinas regulares e... com a dança, a capoeira, com as atividades físicas.

Conforme já apresentado, a escola lócus da nossa pesquisa dispõe de um currículo diferenciado do restante da rede pública municipal, pois é organizado em áreas de conhecimento. A experimentação de uma nova proposta curricular levou os profissionais ligados à escola a refletirem sobre sua própria prática e essa reflexão recai sobre o currículo que praticam:

O professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas. O currículo, enquanto expressão de sua prática e das qualidades pretendidas, é o elemento que se reconstrói na indagação, da mesma maneira que também se reconstrói da sua ação. Experimenta-se com a própria prática com o objetivo de melhorar sua qualidade, e esta experimentação proporciona novos critérios curriculares, bem como novas experiências para os docentes. (CONTRERAS, 2002, p. 119)

São essas experiências, ou seja, de “gente” que tenta o novo, que experimenta e reflete sobre sua prática, que vai dando corpo às palavras que compõe o próximo bloco de palavras-chave. **Educação, tempo e integral.**

É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo (Paulo Freire)

As três palavras que fazem parte do terceiro bloco a ser analisado, para nós, devido à natureza deste estudo, estão interligadas a partir da perspectiva *educação integral em tempo integral*. Por isso, não vamos desassocia-las. Em muitos momentos, tanto dos áudios, quanto na leitura das transcrições, parece que os entrevistados percebem a educação integral em tempo integral como a possibilidade de garantir uma educação mais completa.

Neste sentido, consideramos oportuno tocar em uma questão presente no sistema educacional brasileiro, que é o dualismo da educação enquanto oferta educacional - uma educação mais completa para uma determinada classe, e uma educação aligeirada, de poucas horas, com poucos recursos para a grande massa da sociedade, a classe popular.

As atividades educativas sempre estiveram condicionadas a um momento histórico, somos resultado de um meio, mas também somos agentes de mudanças

desse mesmo meio. A educação escolar, por séculos, foi privilégio de poucos e ainda os que nela conseguiam entrar, nem sempre nela permaneciam.

No século XIX, Bakunin foi um grande difusor do pensamento anarquista. Ele preconizava a emancipação das massas operárias por meio do acesso ao conhecimento produzido pelo desenvolvimento científico (Martins, 2013).

O pensador defendia uma educação absolutamente igual para todas as crianças e jovens. Neste sentido, seria a educação integral em tempo integral um dos caminhos na superação desse dualismo?

Entrevistado X - A educação integral em tempo integral, eu acho que ela não tem que visar somente... ela não vê o aluno como um simples ser, ela vê o aluno como um todo.

Entrevistado II - Então, o que a gente entende de educação integral é justamente essa visão de homem completo, desse horário completo, dessa, pode até dizer dessa visão holística do ser... dessa visão da... que para a ideia grega ela pregava que hoje, infelizmente, com uma escola de tempo parcial, a gente não consegue fazer essa integração... desse homem, desse ser completo.

Entrevistado III - Mas a escola com o tempo integral consegue dar mais conta de todas as particularidades do ser humano. Uma escola de tempo regular, de 4h, não consegue dar ao aluno toda a educação real que deveria oferecer.

Ao relacionarem o tempo à possibilidade de uma educação mais produtiva no que tange a formação completa do ser, conforme discutimos no primeiro capítulo, essa ampliação de tempo está relacionada ao tempo *chronos* ou ao tempo de *kairós*? Como essa pergunta, partimos para a última palavra categorizada: *tempo*.

No primeiro capítulo, trouxemos as características de dois deuses gregos que tem como significado o tempo. Lembramos que enquanto *Chronos* representa o tempo *cronometrado*, *quantificado*, *mensurado*. *Kairós*, também deus do tempo, não se preocupa com o relógio, calendário. *Kairós* é o que acontece no momento, a “oportunidade favorável”. Enquanto *Chronos* é o “controle”, é o tempo preciso entre uma coisa e outra, *Kairós* é a “oportunidade”, é o tempo em potencial, ou seja, enquanto o primeiro é quantitativo o segundo é qualitativo.

Pensando nessa perspectiva, observamos que os profissionais que participam da implementação de uma proposta que significa o resultado de uma política municipal que tem em seu bojo a ampliação do tempo quantificado, admitem

que a ampliação do tempo – tempo quantificado - favorece as oportunidades – tempo qualitativo. Os profissionais que participam da pesquisa defendem o movimento para tornar esse tempo mais prazeroso e podemos inferir mais qualitativo: “Para fazer com que seja um ambiente o mais prazeroso possível porque também não dá para você ficar o dia inteiro num ambiente que te cansa, que te massacra.” (Entrevistado III).

Voltando ao poema “A escola é...”, a escola é lugar de Chronos e Kairós. Tudo nela remete a controle, ordem e prazo, é o tempo de Chronos: calendário letivo, calendário de exames, dia letivo, ano letivo, bimestres, trimestres, semestres, hora aula, grade/matriz curricular. Entretanto, *a escola é...* gente. gente que faz desse tempo novas formas de organização, de prática e de vivencia.

Trazendo a segunda categoria da nossa pesquisa, *currículo*, verificamos durante a análise das entrevistas, juntamente com a teoria abordada no trabalho, que o currículo é, sim, uma ferramenta de regulação do tempo, mas também ferramenta de possibilidades do que se fazer nesse tempo diferente. E esse tempo diferente não se faz por decretos, leis e portarias, se faz por gente. Se faz por gente que trabalha, que estuda, que convive, que alegra e se integra.

Quem sabe o desejo, o desafio e a vontade de fazer diferente não contribuam para que possamos construir uma escola mais humana, de qualidade e verdadeiramente para todos?

Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

(Paulo Freire)

Considerações Finais

"De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar. Fazer da interrupção um caminho novo. Fazer da queda um passo de dança, do medo uma escada, do sono uma ponte, da procura um encontro"

Fernando Sabino

Iniciamos as considerações finais deste trabalho com as poéticas palavras de Fernando Sabino, por encontrar nelas semelhanças com a materialização das políticas públicas na educação brasileira. Temos uma herança política de descontinuidade; no entanto, por sermos seres históricos, ao refazê-las trazemos conosco, de alguma forma, experiências e novas expectativas.

Produzir um trabalho com o objetivo de analisar a materialização da organização curricular de uma escola de educação integral em tempo integral em implementação, tendo a clareza dos fatores intervenientes que envolvem esta implementação foi um grande desafio. No entanto, foi o desafio a mola propulsora para que ele acontecesse. Este “desafio” está recheado de indagações que perpassam pelas construções sociais, históricas e culturais dos conceitos de tempo, educação integral e currículo.

No primeiro capítulo, tivemos, entre outros autores, a contribuição de Cavalière (2009), na apresentação dos dois modelos que configuram as propostas de tempo integral na atualidade, a saber, “escola de tempo integral” e “alunos em tempo integral”. A partir desses dois modelos, apresentamos três experiências brasileiras de ampliação do tempo escolar: O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, e as Escolas Classes/ Escolas Parques do Distrito Federal nos anos 50, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), e a estratégia indutora de amplitude nacional, o Programa Mais Educação. Todos os três exemplos apresentados carregam concepções de educação integral em tempo integral em suas propostas, e se constituíram como fontes de inspiração para novas experiências no campo. Dessa forma, observamos que desde as primeiras décadas

do século passado, há a defesa da ampliação do tempo escolar, e que é comum esta defesa vir associada a perspectivas de educação integral.

Em Coelho (2009), vimos que podemos compreender a Educação Integral em termos sociohistóricos e também como uma tendência contemporânea: “(...) há pontos em que elas convergem e há pontos – a maioria - em que divergem. Mas, fundamentalmente, são as divergências que as individualizam e fomentam os grandes embates ideológicos (...)” (Coelho 2009, p.85). São então essas divergências e convergências que vão influenciar a organização do que fazer e onde fazer essa ampliação do tempo, tendo por base uma concepção de educação integral que dá corpo a novas políticas de educação integral em tempo integral.

O município de Mesquita, lócus desta pesquisa, na Lei municipal Nº 881 (2015), dispõe em seu texto as diretrizes para a *educação integral, integrada e em tempo integral*. A implementação de uma escola com essa finalidade nos instigou a questionar a finalidade desse *tempo integral*, ou seja, para que serve ter mais tempo na escola? “O que fazer, nesse tempo ampliado?”.

Esses questionamentos desembocam no que consideramos a base de toda organização escolar, o currículo, pois, conforme apresentamos no segundo capítulo, Silva (1999) o defende como a identidade da escola.

A partir desse ponto, expusemos, no capítulo II, as teorias sobre o currículo. Refletir sobre elas, contribuiu para desvelar seu caráter de seleção, hierarquia e poder visto que cada uma delas traz, em seu interior, concepções próprias de mundo, de homem e de sociedade. Ainda no capítulo II, vimos que as décadas de 80 e 90 foram férteis no debate de movimentos que questionam a fragmentação de conhecimentos presentes na organização dos currículos escolares. Assim, conceitos como interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, projetos de trabalho e o enfoque globalizador fazem parte das obras de diversos autores como Santomé (1998); Hernández e Ventura (1998); Zabala (1998), convidados para os diálogos travados na demonstração de diversas formas de organização curricular.

Ao relacionarmos o currículo a uma perspectiva de educação integral em tempo integral, outras questões surgem: Quais “organizações” curriculares são possíveis para contemplar a educação integral em tempo integral? Qual saber ou “saberes” são reconhecidos e “empoderados” em uma proposta que busca correlacionar tempo ampliado a uma concepção de educação integral? Estas questões desaguam em um oceano de possibilidades. Acreditando nisto, a pesquisa

foi realizada tendo como cenário uma proposta de educação integral em tempo integral em implementação no município de Mesquita, que propõe, a partir da ampliação do tempo e escolar, uma nova organização curricular.

Dessa forma, no capítulo III, além de contextualizar o município de Mesquita, trouxemos as análises das matrizes curriculares elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação de Mesquita. Nessa perspectiva, percebemos, na leitura e análises dos documentos municipais, o amadurecimento e as intenções de adequar o currículo a uma concepção de educação integral em construção. Sua organização parte de um currículo bem similar ao já praticado na rede do ensino regular, em que os componentes curriculares são apresentados em uma organização fragmentada e com tempos diferentes, ressaltando a hierarquia entre os componentes. Inicialmente a mudança mais visível entre o currículo do ensino regular (parcial de 4 horas) e o currículo da escola polo de educação integral em tempo integral (integral de 8 horas) é o aumento do tempo em cada um dos componentes. No entanto, após um ano de funcionamento, da proposta, há uma mudança substancial na organização curricular, onde, o currículo passa a ser composto por quatro áreas de conhecimentos, com o objetivo de integrar os componentes curriculares.

A comunhão do currículo escolar com uma concepção própria de educação integral foi o tema do capítulo IV. Vimos, nas análises das entrevistas, a importância do PMEd, apresentado pelos entrevistados como o ponto de partida para o debate a respeito da ampliação do tempo, assim como os aprofundamentos no que tange aos estudos sobre o tema *educação integral*.

As vozes revelam a importância da função indutora do Programa do Governo Federal, mas também a busca por uma proposta própria, de acordo com o contexto local e, inclusive, diferenciada, na essência, do referido Programa, principalmente na questão do turno e contra turno, como na defesa de professores em jornada integral, sendo estes os agentes principais responsáveis pelo currículo escolar.

Verificamos que os profissionais da escola polo distinguem educação integral e tempo integral; entretanto, acreditam que, para que aconteça a educação integral, é preferível o tempo integral.

No que tange aos dois modelos de propostas de tempo integral apresentados por Cavaliere (2009), percebemos que a escola polo de educação integral em tempo integral se insere no que a referida autora chama de “escola em tempo integral”, tendo em vista que as atividades ocorrem no interior da escola.

Segundo relatos apresentados durante as entrevistas, os professores que hoje trabalham na escola pelo relacionam a ampliação do tempo como uma forma de materializar algo, segundo eles, que na escola regular não era possível.

Percebemos que a ampliação do tempo contribuiu para que os profissionais nela inseridos começassem a refletir sobre as possibilidades de se organizar este tempo, tanto que culminou na reorganização curricular, que passou de uma matriz organizada por componentes curriculares distintos para uma organização por área de conhecimentos, na defesa por um ensino transdisciplinar - em prol de um currículo integrado - reorganização de séries para ciclos de aprendizagem e também no modo de avaliar.

Dessa forma, entendemos que o aumento do tempo abre perspectivas para a ampliação de possibilidades de novas práticas docentes que, muitas vezes, se encontram engessadas em uma escola com turno de 4 (quatro) horas. Neste contexto, passam a entender a ampliação do tempo como uma possibilidade de se recriar a organização curricular, a partir do tipo de educação que se deseja construir. Contudo, essa recriação não se dá sem conflitos e disputas, ou seja, reconhece-se o processo conflituoso do campo de disputas político-ideológicas que é o cotidiano escolar.

Constatamos, neste sentido, que, a partir de reflexão das vozes dos entrevistados, os professores, ao perceberem o currículo como algo mais amplo, ainda que, muitas vezes se sintam pressionados a atender às necessidades das provas externas, elegem essa pressão enquanto um aspecto dificultador para um trabalho diferenciado. Dentre estas possibilidades, observamos, durante a análise das entrevistas, que os profissionais não desconsideram que a escola também acolhe e protege, mas a todo momento, percebemos a defesa por uma função primeira de escola – a de primar pela *formação integral*.

A *formação integral*, defendida pela escola, é uma formação que procura abarcar todas as possibilidades das crianças e jovens nela matriculados e que esta escola possibilita uma nova formação, não só para os alunos, mas também para os profissionais nela inseridos. Vimos que muitos relatam as mudanças profissionais frente às demandas da proposta em implementação.

Neste sentido, ao desenvolver uma nova concepção de educação, os professores sentiram necessidade de buscar novas formas de aprender e ensinar. Nos relatos examinados, os profissionais expõem o conceito de escola “diferente”

daquilo que já existia na rede, o que ‘mexeu’ com a sua prática e o modo de viver a escola.

Talvez por isso, na análise de conteúdo, a palavra que mais foi citada durante as entrevistas foi “gente”, um “gente” no coletivo, enquanto integrantes de uma escola.

No entanto, essa instituição se faz com investimento e uma das dificuldades apontadas pelos profissionais é na questão do investimento. Se por um lado, há de se considerar o investimento com a formação do quadro funcional da escola com professores 40 horas, as questões apontadas como dificuldades, no que tange à falta de material nas escolas, não podem ser desconsideradas.

Dessa forma, defendemos que uma escola “diferente” não é fácil de se fazer. Para que ela exista, é preciso romper com séculos de tradições pedagógicas ainda tão presentes, assim como investimento condizente com o que o que se propõe a oferecer.

Contudo, com todos os desafios concluímos que, apesar de a todo o momento percebermos nas entrelinhas que não há na escola, no município, um conceito fechado sobre a concepção de educação integral em tempo integral, o caminho trilhado até o momento está para uma visão democrática de educação de tempo integral, que se materializa em um currículo ainda com foco na disciplina, mas em movimento de diálogo que possibilita uma integração. Ainda não pode ser considerada uma prática essencialmente de integração, visto que algumas barreiras ligadas à formação docente, cultura, disputa e poder dificultam, mas não impedem a tentativa. E é esta a maior conclusão deste trabalho, ou seja, chegamos à conclusão que nada está concluído, que ainda há muito o que se buscar...

As leis, decretos e portarias que constroem a proposta de educação integral em tempo integral em Mesquita contribuem na esperança pela continuidade dessa política, ainda que outros governos passem por ela. Vimos que, em termos documentais, a educação integral em tempo integral como política pública municipal garante a implementação do tempo e registra a intenção de uma educação integral e em tempo integral. No entanto, é no errar e acertar da prática que se determina como e o que fazer nesse tempo.

Neste desfecho, mais uma vez, trazemos Rua (2008) por nos orientar que “uma decisão política não se esgota nela, é preciso que a transforme em ação” (p.12) e, em se tratando em proposta de educação integral em tempo integral, esta

'ação' precisa estar aliada à uma concepção de educação integral e a um currículo que, efetivamente, a contemple.

Concluimos que não existe receita pronta. Assumir uma proposta de ampliação de tempo com foco na educação integral é indignar-se em aceitar dar mais do que já não é bom em horário reduzido. Essa ação é um convite para assumirmos a nossa responsabilidade social e profissional da educação diante a necessidade de construir uma nova cultura de educação.

Essa escola como um espaço de possibilidade de educação integral em tempo integral é fruto da experiência e do investimento pedagógico e financeiro. Ou seja a educação escolar, assim como (...) *a poesia – esta misteriosa senhora – cobra-nos o secreto vínculo entre o escrito e o vivido(...)*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 229 p. 1977.

BALL, Stephen J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n. 2, p. 10-32, jul./dez 2006

BOMENY, H.. **A escola na Brasil de Darcy Ribeiro**. In: MAURÍCIO, L. V (org.). Revista Em Aberto, Brasília MEC-INEP, vol. 22, nº 80, abril. 2009, p. 109-120.

CAVALIERE, Ana Maria. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** *Educação e Sociedade*, Campinas, n.81, dez, p.247-270, 2002.

_____, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. *Educação e Sociedade*. Soc. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007

_____, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, Brasília, v.22, n. 80, p.51- 63, abr. 2009.

_____, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral**. *Paidéia*, v. 20, n. 46, p. 249-59, maio-ago. 2010.

_____, Ana Maria. **Apresentação da Seção Temática Tempo de Escola**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 975-984, out./dez. 2016

COELHO, Ligia Martha Coimbra. **Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral**. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 133-146.

_____, Lígia Martha Coimbra da Costa. **História(s) da educação integral**. Brasília: Em Aberto, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

_____, Lígia Martha C. da C. PORTILHO, Danielle B. **Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas**. In COELHO, Lígia Martha C. da C.(Org). *Educação integral em tempo integral estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro: DP et alii / FAPERJ, 2009.

_____, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares?** In: MAURÍCIO, Lucia Velloso Mauricio (Org.). *Tempos e espaços escolares. Experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Ponteio; FAPERJ, 2014.v. 1, p. 181-198.

COELHO, Ligia Martha.; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Sobre Tempo e Conhecimento praticado na Escola de Tempo Integral**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortes, 2002.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos. *Revista da FAEEBA*. Salvador, n.13, jan./jun. 2000, p.151-160.

GABRIEL, C. T. & CAVALIERE, A. M. V. **Educação integral e currículo integrado: Quando dois conceitos se articulam em um programa**, in: MOLL, Jaqueline. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p.: 277 – 294.

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

GALIAN, CLÁUDIA VALENTINA ASSUMPÇÃO. **A seleção do conhecimento em documentos curriculares: ciências naturais e arte**. Rev. Bras. Edu. 2016, vol.21, n.67, pp.989-1007.

GALLO, S. **Anarquismo e educação - os desafios para uma pedagogia anarquista hoje**. Revista de Ciências Sociais, n. 36 - abril de 2012 - p.169-186.

GUARÁ, I. M. F. R. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos Cenpec: Educação Integral. São Paulo, SP: Cenpec, n. 02, 2006, p.15-24.

GIMENO SACRISTÁN, Jose. **O currículo**. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GHIRALDELLI, P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

HORA, Dayse Martins; COELHO, Lígia Martha C; ROSA, Alessandra Victor do N. **Organização Curricular e Escola de Tempo Integral: precisando um conceito e(m) sua(s) prática(s)**. Revista Teias v. 16 . n. 40. 2015. P. 155-173.

KRUG, Andréa Rosana Fetzner. Dessertar o ensino: Qual currículo? Qual conhecimento? In: SILVA, Luiz Heron (Org). **Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis, Rj; Vozes, 2000. p. 81-94.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; **Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo**. Educação, Sociedade & Culturas, nº 39, 2013, 7-23.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, v.27, n.94, p.47-69, jan/abr.2006

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre a política de ciclos no Brasil: panorama e desafios. In: SILVA, Luiz Heron (Org). **Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis, Rj; Vozes, 2000. p. 113-126.

MAURÍCIO, V. M. **Literatura e representações da escola pública de horário integral**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 27, p. 40-56, dez. 2004

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Angela Maria Souza. **A educação integral segundo a pedagogia libertária**, . In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). Educação integral: história, políticas e práticas. 1ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2013

MIGNOT, Ana C. V. Escolas na vitrine: **Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987)**. Estudos Avançados, São Paulo, vol. 15, n. 42, p. 153-168, 2001.

MENEZES, Janaina S.S. e COELHO, L.M. **Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional legal em discussão**. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. Caxambu, Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional legal em discussão. Pernambuco: Anais da Anped, 2007. p. 0116.

MENEZES, J. S. S. **Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE**. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a. p. 69-87.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOLL, Jacqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, SILVA, Tomaz Tadeu da, (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013

PARENTE, Claudia da Mota Darós. **A construção dos tempos escolares: possibilidades e alternativas plurais**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2006.

_____, Claudia da Mota Darós. **Nos tempos de escola: das discussões sobre antecipação e ampliação da escolarização ao direito à educação**. Revista de Educação. São Paulo, v. 11, n. 12, 2008.

_____, Claudia da Mota Darós. **A Construção dos Tempos Escolares**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n.02, p.135-156, ago. 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade**. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et Alli, 2009. p. 13-20.

Rosa, Alessandra Victor do Nascimento. **Educação integral e(m) tempo integral: espaços no Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu – RJ**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais. Rio de Janeiro: Universidade do estado do Rio de Janeiro, 2011.

RUA, Maria das Graças. **Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos**: RUA, Maria das Graças, CARVALHO e Maria Isabel Valadão (orgs). O Estudo Da política. Tópicos selecionados Brasília: Paralelo, 15. Brasília, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC**. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 99) – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SANTOS, Lucíola L. C. P. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 31, n. 112, p. 833-850, jul-set. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Coleção Anísio Teixeira, v.6. 7ª ed./comentada por Marisa Cassim; organização da coleção Clarice Nunes: apresentação Marisa Cassim Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução Ana Thorell; revisão Técnica Cláudio Damascena. – 4. ed.- Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, Antonio. **A prática educativa: como ensinar**; tradução Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. São Paulo: Saraiva, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF- 23 de dez. 1996.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de jan. 2001

_____. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007a.

_____. Portaria Interministerial nº. 17, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abril. 2007b.

_____. Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF- 21 de jun. 2007 e retificado em 22 de jun. 2007c.

_____. Decreto, nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 nov. 2007d.

_____. MEC (s/d.). **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF, 2007e.

_____. MEC: **EDUCAÇÃO INTEGRAL: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC, Secad, 2009.

_____. Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

_____. MEC. **Série Mais Educação: Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada**. Brasília, 2011

_____. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: IMPACTOS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA- MESQUITA-RJ**. Brasília, DF, 2015.

MESQUITA (Município). **Lei Orgânica do Município de Mesquita**, de 25 de setembro de 1999. Câmara Municipal, 1991. Atualizada em: 31 mar. 2008a.

_____. Lei nº 442, de 09 de maio de 2008. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Mesquita e dá outras providências. Mesquita, 2008b.

_____. Resolução CME nº 001, de 11 de maio de 2011. Aprova o Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino de Mesquita. **Diário Oficial de Mesquita**, RJ, 11 maio. 2011.

_____. Deliberação CME nº N° 007 que estabelece a **matriz curricular para o ensino fundamental da educação integral nas unidades escolares polo de educação integral da rede municipal de educação de mesquita** e dá outras providências. 2013a

_____. Deliberação CME nº N° 009 que estabelece a **matriz curricular para o ensino fundamental da educação integral nas unidades escolares polo de educação integral da rede municipal de educação de mesquita** e dá outras providências. 2013b

_____. (Município). Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Portaria nº 025/2013. Institui o **Comitê Municipal de Educação Integral de Mesquita**. Mesquita, 2013c.

_____. (Município). Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Proposta Pedagógica da Escola Piloto de Educação Integral em Tempo Integral – Escola Municipal Cruzeiro do Sul**. Mesquita, 2014. Mimeografado.

_____. Deliberação CME nº N° 011 que estabelece a **matriz curricular para os anos finais do ensino fundamental das unidades escolares** da rede municipal de educação de Mesquita. 2014

_____. Lei nº 881 de 31 de março de 2015. Dispõe sobre diretrizes para educação integral, integrada e em tempo integral com gradual e progressiva ampliação da jornada escolar dos alunos do ensino fundamental da rede municipal de ensino. Mesquita, 2015a.

_____. Lei nº 908, de 29 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação. Publicado em **Atos Oficiais** do Município de Mesquita, Mesquita, RJ, 25 de jul. 2015b

_____. DECRETO Nº 1.724 DE 08 DE SETEMBRO DE 2015 que regulamenta a oferta da educação integral, integrada e em tempo integral nas Unidades Escolar de Ensino Fundamental do município de Mesquita. Mesquita, 2015c.

_____. Deliberação CME nº 14, de 09 de setembro de 2015. Estabelece a matriz curricular para o ensino fundamental da educação integral nas unidades escolares polo de educação integral da rede municipal de educação de mesquita e dá outras providências. **Diário Oficial de Mesquita**, RJ, 09 set. 2015d.

_____. Deliberação CME nº 17, de 07 de outubro de 2015. Altera a Deliberação CME N°015 e dá outras providências. **Diário Oficial de Mesquita**, RJ, 07 out. 2015d.

_____. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Plano de Ação da Escola Piloto de Educação Integral em Tempo Integral – Escola Municipal Cruzeiro do Sul**. Mesquita, 2015. Mimeografado. Mesquita, 2015e.

_____. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Projeto Político Pedagógico da Escola Cruzeiro do Sul - Escola Polo de Educação Integral em Tempo Integral**. Mesquita, 2016. Mimeografado. Mesquita, 2016.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> acessado em 09 de fevereiro de 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 2000. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf acessado em 09 de fevereiro de 2017

BRASIL. **Apresentação do Programa Mais Educação**. <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao> acessado em 09 de maio de 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. (2001). **Memórias das escolas de tempo integral do Rio de Janeiro (CIEPs): documentos e protagonistas**. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017_ana_maria_vilella.pdf. Acesso em 15 de maio de 2016.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **Educação Integral: concepções e práticas na educação fundamental**. In: Reunião Anual da ANPED, 27. Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/tl37.pdf>>. Acesso em 27 dez. 2016

COELHO, Lígia Martha – UNIRIO. **Educação Integral: Concepções e Práticas na Educação Fundamental**. 2004. Disponível em <http://27reuniao.anped.org.br/gt13/t137.pdf>. Acessado em: 20 janeiro de 2016.

HORA, D. M. e COELHO, L. M. **Diversificação curricular e Educação Integral**. 2004, p. 1-18. Disponível em http://www.maxima.art.br/inicio/arquivo/Texto_-_Ligia_Martha_Coimbra.pdf Acessado em: 20 maio de 2016

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Informações gerais sobre todos os municípios do Brasil. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=330285>>. Acessado em: 20 de junho de 2016.

MENEZES, J. S. S In: JARETA, Gabriel. **Mais tempo para que?** Disponível em <http://www.revistaeducacao.com.br/mais-tempo-para-que/setembro> de 2011- acessado em 20 de maio de 2016

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Escola pública de horário integral e inclusão social**. Revista Espaço (INES), 2007. <http://luciaveloso.com.br/arquivo/publicacoes/artigo09.pdf>. Acessado em 04 de maio de 2016,

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013*. Disponível em:

<<http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/ranking-idhm-municipios-2010.aspx>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

YOUNG, Michael. **Para que servem as Escolas?** Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>, acessado em 18 de maio de 2016.

APÊNDICES

ROTEIRO DE ENTREVISTAS 1

(PROFISSIONAIS SEMED – MESQUITA)

Dados pessoais:

- a) Nome-
- b) Profissão, formação e tempo de atuação-

Dados específicos:

- 01) Conte nos sobre a trajetória da educação em tempo integral no município de mesquita?
- 02) O senhor, participou da elaboração do projeto da escola polo de educação integral em tempo integral? Fale um pouco como foi o processo.
- 03) Qual sua compreensão acerca da temática “educação integral e(m) tempo integral”?
- 04) Qual sua concepção acerca de currículo, especificamente quando este precisa se materializar em uma escola de tempo integral?
- 05) Como foi planejado o currículo da escola pólo de educação integral em tempo integral do município de mesquita? Ele segue alguma concepção de educação? Em caso afirmativo, qual?
- 06) Quais os maiores avanços e desafios no que tange à concretização dessa proposta de educação integral e(m) tempo integral no município de mesquita?

ROTEIRO DE ENTREVISTAS 2

(PROFISSIONAIS DA ESCOLA POLO CRUZEIRO DO SUL – MESQUITA)

Dados pessoais:

- c) Nome-
- d) Profissão, formação e tempo de atuação-

Dados específicos:

- 07) Como se deu a trajetória da educação em tempo integral em mesquita? Em que momento o município começou a pensar nesta proposta e como ocorreu esse processo?
- 08) O que o/a levou a participar do corpo docente/corpo gestor da escola polo - proposta piloto de educação integral em tempo integral?
- 09) Qual sua compreensão acerca da temática “educação integral e(m) tempo integral”?
- 10) Qual sua concepção acerca de currículo, especificamente quando este precisa se materializar em uma escola de tempo integral?
- 11) Como se materializa a organização curricular no cotidiano da escola polo de educação integral em tempo integral de mesquita?
- 12) Quais os maiores avanços e desafios no que tange à concretização dessa proposta de educação integral e(m) tempo integral no município de mesquita?

ANEXOS
Documentos Municipais

8th February 2013

RESOLUÇÃO CME Nº 001 /2011- Aprova o Regimento Escolar comum das escolas que compõem a Rede Municipal de Ensino de Mesquita.

**ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE MESQUITA**

**GABINETE DO PREFEITO
RESOLUÇÃO CME Nº 001 /2011**

Aprova o Regimento Escolar comum das escolas que compõem a Rede Municipal de Ensino de Mesquita.

O CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MESQUITA-CME, no uso das atribuições que lhe confere a Lei Municipal nº 08 de 06 de março de 2001 e, considerando o Parecer Conclusivo do CME nº 01/2011,

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar o Regimento Escolar comum das escolas da Rede Municipal de Ensino de Mesquita.

Art. 2º - Determinar que as direções das escolas dêem ciência das normas contidas no Regimento a toda comunidade escolar, para o seu efetivo cumprimento.

Art. 3º - A Secretaria Municipal de Educação deverá encaminhar cópia do Regimento Escolar ao Ministério Público, ao Conselho Tutelar e ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA.

Art. 4º - Esta Resolução entra vigor na data de sua publicação.

Mesquita, 11 de maio de 2011.

MARIA FÁTIMA DE SOUZA SILVA
Presidente do Conselho Municipal de Educação.

**REGIMENTO ESCOLAR
da Rede Municipal
de Ensino de Mesquita
SUMÁRIO**

Título I - Da Natureza, das Finalidades e dos Objetivos

Capítulo I: Dos Níveis e Modalidades da Educação

Capítulo II: Das Finalidades e Objetivos

Seção I: A Rede Municipal

Seção II: Educação Infantil

Seção III: Ensino Fundamental

Seção IV: Educação Especial

Seção V: Educação de Jovens e Adultos

Título II - Da Estrutura

Capítulo I: Da Equipe Técnico- Administrativo- Pedagógica

Seção I: Da Direção

Seção II: Do Professor Coordenador Pedagógico

Seção III: Do Professor Coordenador Pedagógico de Educação Integral

- Seção IV: Do Professor de Apoio à Atividade Docente
 Seção V: Do Orientador Pedagógico
 Seção VI: Do Orientador Educacional
 Seção VII: Do Secretário
 Seção VIII: Do Supervisor Educacional
 Seção IX: Do Agente Administrativo Pedagógico – Dirigente de Turno
 Seção X: Do Agente Pedagógico – Inspetor de Alunos
 Seção XI: Do Auxiliar de Secretaria
Capítulo II: Da Equipe Docente
Capítulo III: Da Equipe de Assistência ao Estudante
 Seção I: Da Merendeira
 Seção II: Do Auxiliar de Creche/Pré-Escola
Capítulo IV: Da Equipe de Apoio
 Seção I: Do Auxiliar de Cozinha
 Seção II: Do Auxiliar de Serviços Gerais
 Seção III Dos Porteiros / Vigias
Capítulo V: Do Corpo Discente
 Seção I: Dos Direitos do Estudante
 Seção II: Das Responsabilidades do Estudante
 Seção III: Das Responsabilidades dos Pais
Título III – Do Funcionamento Pedagógico e Administrativo
Capítulo I: Da Estrutura Curricular
Capítulo II: Da Gestão Escolar Democrático-Participativa
 Seção I: Do Projeto Político-Pedagógico
 Seção II: Da Educação Integral
Capítulo III: Do Processo de Verificação do Rendimento Escolar
 Seção I: Do Critério de Avaliação
 Seção II: Da assiduidade e pontualidade escolar

Capítulo IV: Do Conselho de Classe e Reuniões Pedagógicas
 Seção I: Do Conselho de Classe
 Seção II: Das Reuniões Pedagógicas
 Seção III: Dos Centros de Estudos
Capítulo V: Do Calendário Escolar
Capítulo VI: Da Matrícula
Capítulo VII: Das Transferências
Capítulo VIII: Da Organização das Turmas

Título IV - Das Disposições Gerais Transitórias e Finais

Anexo Único

Quadro de Horário e Funcionamento das Unidades Escolares

Título I

Da Natureza, das Finalidades e dos Objetivos

Capítulo I

Da Identificação, Dos Níveis e Modalidades da Educação

Art. 1º - As escolas da Rede Municipal de Ensino de Mesquita são mantidas pela Prefeitura da Cidade de Mesquita e administradas pela Secretaria Municipal de Educação (que doravante se designará SEMED), de acordo com as legislações federal, estadual e municipal em vigor.

Art. 2º Fica estabelecido que este regimento seja comum a todas as unidades escolares pertencentes à Prefeitura, inclusive as incorporadas através de convênios, comodato, aquisições, alienações ou outro instrumento legal.

Art. 3º - O presente regimento é o instrumento através do qual são fixadas as diretrizes administrativas, pedagógicas e disciplinares das unidades escolares, pela SEMED, e a cada unidade escolar cabe a elaboração de seu projeto político-pedagógico em sintonia com os marcos legais da sociedade brasileira e com este regimento escolar.

Art. 4º - A escola municipal é pública e gratuita, de direito da população e dever do poder público, livre de quaisquer preconceitos ou discriminações e tem por objetivos: o pleno desenvolvimento do estudante, o exercício da cidadania e a formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades necessárias para sua auto-realização.

- I. Assessorar e compartilhar a execução das atividades propostas ao diretor geral, em consonância com o projeto político-pedagógico da unidade escolar;
 - II. Exercer uma gestão democrática e compartilhada, favorecendo as relações interpessoais e o estabelecimento do bem comum.
 - III. Atuar como elemento de articulação entre a equipe técnico-pedagógica, corpo docente e diretor geral;
 - IV. Co-responsabilizar-se em todas as atribuições exercidas pelo diretor geral e substituí-lo nos impedimentos legais eventuais, incluindo a assinatura de documentos inerentes à função exercida;
 - V. Atender a comunidade escolar e o público em geral com respeito, atenção e cordialidade, fornecendo informações e orientações pertinentes;
 - VI. Garantir junto com a comunidade escolar as disposições deste regimento;
 - VII. Manter absoluta assiduidade, comunicando, com antecedência, possíveis atrasos ou faltas, conforme legislação em vigor.
- Art. 25** - Na unidade escolar onde não houver direção constituída, e enquanto esta não se constituir, a SEMED será a responsável pela coordenação das ações administrativa, financeira e pedagógica, assim como pela supervisão do cumprimento deste regimento escolar.

Seção II

Do Professor Coordenador Pedagógico

- Art. 26** - O professor coordenador pedagógico, em parceria com a comunidade escolar, é o responsável pela coordenação das atividades pedagógicas, pela elaboração e materialização do seu plano de trabalho e do projeto político-pedagógico da unidade escolar, para as turmas de Educação Infantil e de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, em consonância com a legislação em vigor.
- Art. 27** - São atribuições específicas do professor coordenador pedagógico:
- I. Participar das reuniões, fóruns de planejamento e estudos organizados pela SEMED;
 - II. Planejar com os demais professores e acompanhar o desenvolvimento de diferentes ações pedagógicas que visem o resgate da autoestima, a integração no ambiente escolar e a efetivação das aprendizagens dos estudantes e que contemplem a integração de todos os sujeitos no ambiente escolar;
 - III. Coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas a serem desenvolvidas com os estudantes, bem como as reuniões com os pais, Centros de Estudos e Conselhos de Classe, estes em conjunto com o orientador educacional e a direção da escola;
 - IV. Planejar e coordenar os Centros de Estudo junto com o diretor e o orientador educacional, viabilizando a atualização pedagógica em serviço;
 - V. Coordenar a ação do professor de apoio nas unidades escolares que possuem essa função;
 - VI. Coordenar e atuar no desenvolvimento das Oficinas de Aprendizagem nas unidades escolares em que elas são oferecidas;
 - VII. Articular, juntamente com o diretor e o orientador educacional, a elaboração coletiva do projeto político-pedagógico da, bem como acompanhar e avaliar sua execução;
 - VIII. Coletar, analisar e divulgar os resultados de desempenho dos estudantes, visando correção e intervenção no planejamento pedagógico, quando for o caso;
 - IX. Analisar/avaliar junto aos professores, diretor, orientador educacional e demais profissionais da escola, as causas da evasão e repetência propondo ações para superação;
 - X. Propor e planejar ações de atualização e aperfeiçoamento de professores, visando a melhoria de desempenho profissional;
 - XI. Propor e planejar ações de enriquecimento pedagógico para toda a equipe de trabalho;
 - XII. Divulgar e analisar, junto aos professores, documentos e diretrizes emanadas da SEMED, buscando implementá-los na unidade escolar, atendendo às suas peculiaridades e as da comunidade na qual está inserida;
 - XIII. Substituir o professor, assumindo a regência de turma em situações eventuais e emergenciais ou de caráter provisório;
 - XIV. Atender a comunidade escolar e o público em geral com respeito, atenção e cordialidade, fornecendo informações e orientações pertinentes;
 - XV. Manter absoluta assiduidade, comunicando, com antecedência, possíveis atrasos ou faltas, conforme a legislação em vigor.

Seção III

Do Professor Coordenador Pedagógico da Educação Integral

- Art. 28** - O professor coordenador pedagógico de educação integral é responsável pelo planejamento, implementação, coordenação e execução das atividades complementares do ensino fundamental e co-responsável pela articulação entre as atividades do horário regular e as do horário complementar, na perspectiva de construir uma educação integral, integrada e em tempo integral, coerentes e capazes de materializar de forma plena o projeto político-pedagógico da unidade escolar.
- Art. 29** - São atribuições do professor coordenador pedagógico da educação integral:
- I. Acompanhar a frequência dos monitores;
 - II. Acompanhar as Oficinas de Acompanhamento Pedagógico, observando a atuação dos monitores e intervindo pedagogicamente, quando necessário;
 - III. Zelar pelo bom andamento das oficinas, preocupando-se com a abertura e fechamento dos espaços parceiros assim como a limpeza dos mesmos;

IV. Traçar estratégias para a busca ativa de estudantes para o horário integral de acordo com a estrutura já existente;
 V. Organizar as turmas em sistema de rodízio, de forma que todos os estudantes matriculados no horário integral participem de todas as atividades oferecidas.

VI. Organizar a grade horária de acordo com as atividades oferecidas e a quantidade de parceiros, tendo o cuidado de não prejudicar o andamento dos horários da escola, tais como: entrada e saída dos estudantes, recreação, merenda, almoço/lanche;

VII. Articular-se com a rede de parceiros próxima à escola;

VIII. Promover a integração, através de encontros, envolvendo os agentes da escola e os agentes da comunidade externa;

IX. Participar articuladamente das ações da escola;

X. Enviar mensalmente, ou quando solicitado, os relatórios referentes ao andamento e à situação geral das ações de educação integral desenvolvidas na escola;

XI. Coordenar o planejamento semanal das atividades de educação integral e elaborar estratégias (grupo de estudos, análise de casos, leitura de texto reflexivo, vídeos com fins pedagógicos, análise de atividades, dentre outros.);

XII. Diagnosticar e selecionar os monitores que possuem perfil para o trabalho com as turmas específicas de alfabetização;

XIII. Participar dos encontros pedagógicos realizados pela escola, tais como: culminância, reuniões, Conselhos de Classe, Centros de Estudos, entre outros;

XIV. Organizar turmas de estudantes que necessitem de intervenção efetiva e diferenciada e traçar estratégias de acompanhamento destas turmas;

XV. Manter a SEMED informada sobre as ações de educação integral, desenvolvidas na escola enviando relatórios relativos à frequência e ao desempenho pedagógico dos estudantes participantes;

XVI. Atender a comunidade escolar e o público em geral com respeito, atenção e cordialidade, fornecendo informações e orientações pertinentes;

XVII. Manter absoluta assiduidade, comunicando, com antecedência, possíveis atrasos ou faltas, conforme a legislação em vigor.

Seção IV

Do Professor de Apoio à Atividade Docente

Art. 30 - O professor de apoio à atividade docente tem a atribuição de auxílio à execução das atividades desenvolvidas pelos professores com seus estudantes. É função de caráter provisório, em conformidade com a legislação municipal em vigor;

Art. 31 - São atribuições do professor de apoio à atividade docente:

I. Manter acervo de atividades de leitura e/ou produção textual e de raciocínio lógico-matemático para os diferentes anos de escolaridade, dos anos iniciais do ensino fundamental para serem desenvolvidas quando da substituição do professor regente;

II. Auxiliar o professor regente no desenvolvimento de atividades no ambiente escolar, quando solicitado.

III. Substituir o professor regente de turma no caso de ausência do mesmo na unidade escolar;

IV. Atender a comunidade escolar e o público em geral com respeito, atenção e cordialidade, fornecendo informações e orientações pertinentes;

V. Manter absoluta assiduidade, comunicando, com antecedência, possíveis atrasos ou faltas, conforme a legislação em vigor.

Seção V

Do Orientador Pedagógico

Art. 32 - O orientador pedagógico tem por finalidade o planejamento, a orientação, o acompanhamento e a avaliação das atividades pedagógicas para as turmas de 6º ao 9º ano de escolaridade do ensino fundamental, participando da elaboração e da promoção de atividades que contribuam para a realização do projeto político-pedagógico da unidade escolar.

Art. 33 - São atribuições do orientador pedagógico:

I. Participar com os membros da comunidade escolar da elaboração e execução do projeto político-pedagógico da unidade escolar;

II. Coordenar a organização, a caracterização e o acompanhamento das turmas de 6º ao 9º ano de escolaridade nas unidades escolares onde houver;

III. Acompanhar e avaliar, junto com a equipe docente e com os demais integrantes da equipe técnico-pedagógica, o processo ensino-aprendizagem, visando a melhoria da qualidade de ensino;

IV. Orientar e subsidiar a ação pedagógica do corpo docente, dos funcionários de apoio e dos agentes pedagógicos, incentivando o aprimoramento e a articulação entre os membros da unidade escolar;

V. Organização e participar, com a equipe técnico-administrativo-pedagógica e professores das reuniões pedagógicas com o conjunto de membros da comunidade escolar;

VI. Participar do processo de integração escola-família-comunidade, contribuindo para a criação de um espaço educativo de trocas e crescimento recíproco, com vistas ao melhor funcionamento pedagógico incentivando as atividades do Conselho Escolar;

DELIBERAÇÃO CME nº 007/2013

Estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental da Educação Integral nas Unidades Escolares Pólo de Educação Integral da Rede Municipal de Educação de Mesquita.

Art. 1º - A matriz curricular destina-se aos alunos do ensino fundamental de 1º ao 9º ano, oferecendo-lhes 45 horas de atividades semanais e 1.800 horas de atividades anuais.

Parágrafo Único - Os horários de aula serão distribuídos em quatro blocos didáticos de uma (01) hora e quarenta (40) minutos, totalizando vinte (20) blocos didáticos semanais, sendo o primeiro separado do segundo por um intervalo de vinte (20) minutos, o segundo separado do terceiro por um intervalo de uma (01) hora e o terceiro separado do quarto por um intervalo de vinte (20) minutos.

Art. 2º - O ensino de uma Língua Estrangeira será ministrado por professor específico da área desde o 1º ano de escolaridade com um (01) bloco didático do 1º ao 9º ano de escolaridade.

Parágrafo Único - Nas unidades escolares da rede municipal de educação que ofereça a educação integral será oferecida a Língua Inglesa ou Espanhola.

Art. 3º - O ensino de História regulamenta-se pelo Art. 26-A da lei 9.394/96, assegurado pela alteração instituída pela Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008, incluindo-se igualmente um aprofundamento sobre a História de Mesquita e do Rio de Janeiro, compondo uma carga horária de dois (02) blocos didáticos semanais no 6º a 9º ano de escolaridade.

Art. 4º - O ensino de Geografia aprofundará os aspectos sócio-geográficos de Mesquita e do Rio de Janeiro, compondo uma carga horária de dois (02) blocos didáticos semanais no 6º a 9º ano de escolaridade.

Art. 5º - O ensino de Ciências Humanas nos anos iniciais contemplará as demandas de História e Geografia, dando ênfase à integração entre as diversas disciplinas através de projetos diferenciados, aulas-passeio e outras atividades correlatas, com carga horária de dois (02) blocos didáticos semanais.

Art. 6º - O ensino de Ciências da Natureza dará ênfase aos conteúdos procedimentais, ressaltando a importância dos conceituais para o amplo desenvolvimento dos alunos, tendo carga horária de 02 (dois) blocos didáticos semanais no 1º ao 9º ano de escolaridade.

Art. 7º - O ensino de Matemática dará ênfase às atividades contextualizadas, privilegiando o caráter concreto dos conteúdos trabalhados, tendo carga horária de 03 (três) blocos didáticos semanais no 1º ao 9º ano de escolaridade.

Art. 8º - O ensino de Língua Portuguesa privilegiará o desenvolvimento das habilidades indispensáveis para a comunicação na norma culta, utilizando para isso os mais diversos meios e instrumentos, tendo carga horária de 03 (três) blocos didáticos semanais no 1º ao 9º ano de escolaridade.

Parágrafo Único – As atividades de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira para os anos iniciais do ensino fundamental serão compiladas em uma única disciplina denominada Linguagens, com carga horária de 03 (três) blocos didáticos semanais.

Art. 9º - O ensino de Arte tem como objetivo a promoção do desenvolvimento artístico, estético e cultural do educando, tendo carga horária de 02 (dois) blocos didáticos semanais do 1º ao 9º ano de escolaridade.

Parágrafo Único – As linguagens artísticas a serem implementadas através do ensino de Arte são Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, que serão oferecidas de acordo com a demanda e a disponibilidade de docentes na rede.

Art. 10º - O ensino de Educação Física tem como principal objetivo ampliar a concepção de si, de sua cultura e de outras culturas, ensinando conceitos básicos sobre o próprio corpo desde a função estrutural anatômica, até a reflexão sobre como as diferentes culturas lidam com esse instrumento, tendo carga horária de 02 (dois) blocos didáticos semanais do 1º ao 9º ano de escolaridade.

Art. 11 – O ensino de Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICS) privilegiará a integração entre as diferentes áreas do conhecimento, utilizando para isso as mais diversas tecnologias e formas de expressão digital, tendo carga horária de 02 (dois) blocos didáticos semanais do 1º ao 5º ano de escolaridade e de 01 (um) bloco didático semanal do 6º ao 9º ano de escolaridade.

Art. 12 – As atividades denominadas Estudo Dirigido serão desenvolvidas em 04 (quatro) blocos didáticos semanais do 1º ao 9º ano de escolaridade e tem como objetivo propiciar um momento de estudo, orientação e autonomia por parte do aluno, servindo inclusive como momento de integração entre alunos, professores no espaço interno ou externo da unidade escolar.

Art. 13 – Esta resolução entra em vigor a partir do período letivo de 2014, nas unidades escolares pólo de educação integral, revogando-se as disposições em contrário.

Mesquita, 16 de dezembro de 2013.

DELIBERAÇÃO CME Nº 009/2014

DISPÕE SOBRE A ALTERAÇÃO DOS
ARTIGOS 1º, 5º E PARÁGRAFO ÚNICO DO ART 8º, DA DELIBERAÇÃO 007/2013,
QUE TRATA DA MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS UNIDADES ESCOLARES
DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MESQUITA.

Art. 1º - A Deliberação CME nº 007 passa a vigorar com as seguintes alterações:

"Art. 1º- A matriz curricular destina-se aos alunos do ensino fundamental de 1º ao 9º ano, oferecendo-lhes 45 horas de atividades semanais e 1.800 horas de atividades anuais".

..... (NR)

"Art.5º- O ensino de Ciências Humanas nos anos iniciais contemplará as demandas de História e Geografia, dando ênfase à integração entre as diversas disciplinas através de projetos diferenciados, aulas-passeio e outras atividades correlatas, com carga horária de 03 (três) blocos didáticos semanais".

.....(NR)

Art.8º [...]

"Parágrafo Único - As atividades de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira para os anos iniciais do ensino fundamental serão compiladas em uma única disciplina denominada Linguagens, com carga horária de 04 (quatro) blocos didáticos semanais".

Art.2º - Revogam-se os artigos 1º, 5º e Parágrafo Único do artigo 8º da Deliberação CME Nº 007/2013.

Art.3º - Esta Deliberação entra em vigor na data da sua publicação.

Mesquita, 16 de Abril de 2014

Conselheiros

Jorge Jaime Melo dos Santos - Presidente
Valesca de Souza Lins dos Santos
Alessandra Cristine Fernandes
Josiane Bárbara Martins
Cleidmar Loriano do Couto
Úrsula dos Santos Torres Irazabal
Antonio Carlos Gomes

ANEXO I

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

Anos Iniciais (1º ao 5º ano)

Educação Básica	Carga Horária Semanal				
	Anos de Escolaridade				
Áreas de Conhecimento	1º	2º	3º	4º	5º
Linguagens	8	8	8	8	8
Artes	4	4	4	4	4
Educação Física	4	4	4	4	4
Matemática	6	6	6	6	6
Ciências da Natureza	4	4	4	4	4
Ciências Humanas	6	6	6	6	6
Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICS)	4	4	4	4	4
Estudo Dirigido	9	9	9	9	9
TOTAL	45	45	45	45	45

Os horários de aula serão distribuídos em quatro blocos didáticos de uma (01) hora e quarenta (40) minutos, totalizando vinte (20) blocos didáticos semanais, sendo o primeiro separado do segundo por um intervalo de vinte (20) minutos, o segundo separado do terceiro por um intervalo de uma (01) hora e o terceiro separado do quarto por um intervalo de vinte (20) minutos.

O ensino de Ciências Humanas nos anos iniciais contemplará as demandas de História e Geografia.

As linguagens artísticas a serem implementadas através do ensino de Arte são: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, que serão oferecidas de acordo com a demanda e a disponibilidade de docentes na rede.

O ensino de Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICS) privilegiará a integração entre as diferentes áreas do conhecimento, utilizando para isso as mais diversas tecnologias e formas de expressão digital.

As atividades denominadas Estudo Dirigido tem como objetivo propiciar um momento de estudo, orientação e autonomia por parte do aluno, servindo inclusive como momento de integração entre alunos, professores no espaço interno ou externo da unidade escolar.

ANEXO II

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

Anos Finais (6º ao 9º ano)

Educação Básica	Carga Horária Semanal			
	Anos de Escolaridade			
Áreas de Conhecimento	6º	7º	8º	9º
Língua Portuguesa	6	6	6	6
Língua Estrangeira	2	2	2	2
Artes	4	4	4	4
Educação Física	4	4	4	4
Matemática	6	6	6	6
Ciências da Natureza	4	4	4	4
História	4	4	4	4
Geografia	4	4	4	4
Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICS)	2	2	2	2
Estudo Dirigido	9	9	9	9
TOTAL	45	45	45	45

Os horários de aula serão distribuídos em quatro blocos didáticos de uma (01) hora e quarenta (40) minutos, totalizando vinte (20) blocos didáticos semanais, sendo o primeiro separado do segundo por um intervalo de vinte (20) minutos, o segundo separado do terceiro por um intervalo de uma (01) hora e o terceiro separado do quarto por um intervalo de vinte (20) minutos.

O ensino de História regulamenta-se pelo Art. 26-A da lei 9.394/96, assegurado pela alteração instituída pela Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008, incluindo-se igualmente um aprofundamento sobre a História de Mesquita e do Rio de Janeiro.

O ensino de Geografia aprofundará os aspectos sócio-geográficos de Mesquita e do Rio de Janeiro.

As linguagens artísticas a serem implementadas através do ensino de Arte são: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, que serão oferecidas de acordo com a demanda e a disponibilidade de docentes na rede.

O ensino de Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICS) privilegiará a integração entre as diferentes áreas do conhecimento, utilizando para isso as mais diversas tecnologias e formas de expressão digital.

As atividades denominadas Estudo Dirigido tem como objetivo propiciar um momento de estudo, orientação e autonomia por parte do aluno, servindo inclusive como momento de integração entre alunos, professores no espaço interno ou externo da unidade escolar.



Publicado nos Atos Oficiais em 23/12/2014
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MESQUITA

DELIBERAÇÃO Nº 011/CME/2014

ESTABELECE A MATRIZ CURRICULAR PARA OS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS UNIDADES ESCOLARES
DA REDE MUNICIPAL DE MESQUITA/RJ

Considerando o art. 33 da 9394/96;

Considerando a Lei 11.114/2005;

Considerando a Resolução nº 7, DE DE DEZEMBRO DE 2010;

O Conselho Municipal de Educação de Mesquita:

DELIBERA:

DA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA MATRIZ CURRICULAR

Art.1º - A Matriz Curricular destina-se aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano de escolaridade), oferecendo-lhes 26 horas/aulas semanais e 1.040 horas/aulas anuais.

§ 1º - Os horários de aula serão distribuídos em 05 (cinco) aulas de 50 (cinquenta) minutos, separados por um intervalo de 20 (vinte) minutos após o terceiro horário em 04 (quatro) dias da semana e 06 (seis) aulas de 50 (cinquenta) minutos, separados por um intervalo de 20 (vinte) minutos após o terceiro horário no outro dia.

§ 2º - O Ensino Religioso, regido pelo Art. 33 da Lei 9394/96, de oferta obrigatória e matrícula facultativa, deve ser tratado como área do conhecimento em articulação com os demais aspectos da cidadania, como saúde, sexualidade, meio ambiente, trabalho, ciência, tecnologia, arte, entre outras, podendo ser ministradas por professores que possuam habilitação em História, Filosofia ou Ciências Sociais que, pela graduação que cursaram, devem ter formação para abordar os conteúdos da forma como foram propostos, ou seja, vinculados às demais áreas do conhecimento, contando com uma 01 (uma) aula semanal.

§ 3º - O Ensino de Língua Estrangeira é regido pelo Art. 26, § 5º da Lei nº 9394/96 e será ministrado por professor específico da área com 02 (duas) aulas semanais.

I – Nas Unidades Escolares da Rede Municipal será oferecida a Língua Inglesa ou Espanhola.

§ 4º - O Ensino de Geografia aprofundará os aspectos sócio-geográficos de Mesquita e da Baixada Fluminense, compondo uma carga horária de 03 (três) aulas semanais.

§ 5º - O Ensino de História regulamenta-se pelo Art. 26-A da lei 9394/96, assegurado pela alteração instituída pela Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008, incluindo-se igualmente um aprofundamento sobre História de Mesquita e da Baixada Fluminense, compondo uma carga horária de 03 (três) aulas semanais.

I – Em atendimento à Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003, os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira não se limitarão aos anos citados, sendo ministrados em caráter multidisciplinar no âmbito de todo o currículo escolar.

§ 6º - O Ensino de Língua Portuguesa tem como objetivo compreender e valorizar a cultura escrita e a leitura destacando a importância da produção escrita e da oralidade em todos os seus aspectos sociais, compondo uma carga horária de 05 (cinco) aulas semanais.

§ 7º - O Ensino da Matemática contemplará os aspectos abstratos e concretos desta disciplina enquanto forma de linguagem e comunicação e interação com o meio, dando ênfase às situações cotidianas e sua ligação direta com a disciplina, compondo uma carga horária de 05 (cinco) aulas semanais.

§ 8º - O Ensino de Ciências deverá conjugar os diferentes aspectos procedimentais, atitudinais e conceituais, retirando o aspecto eminentemente conceitual desta disciplina, contemplando diferentes abordagens e práticas na vivência de sala de aula, compondo uma carga horária de 03 (três) aulas semanais.

§ 9º - O Ensino de Educação Física contemplará questões acerca do conhecimento do próprio corpo e do outro, atividades rítmicas e expressivas, levando a uma reflexão sobre sua própria condição e sobre o espaço em que está inserido, compondo uma carga horária de 02 (duas) aulas semanais.

§ 10 - O Ensino de Artes deverá ser capaz de implementar as seguintes ações, objetivando a formação do indivíduo:

I – contribuir para o desenvolvimento mais humano e por uma ética/estética do conviver e viver a vida, implicadas na diversidade cultural, promovendo leituras imagéticas, sonoras, táteis e corporais, ampliando a expressividade na formação de leitores/criadores de uma poética singular/plural, formar um público capaz de reconhecer a produção artístico/estético e cultural local, nacional e internacional;

II – discutir e questionar os estereótipos e preconceitos culturais, visando o respeito à diversidade em qualquer nível e saber;

III – desenvolver procedimentos pedagógicos que favoreçam ao aluno uma visão ampliada sobre Arte e Cultura;

IV – planejar e executar aulas de campo a instituições históricas e culturais, participação em eventos de natureza sócio-culturais, propondo alternativas quando da existência de obstáculo para essas práticas.

V – socializar informações culturais, articulando os diversos conhecimentos sistematizados de diferentes fontes culturais, sejam conhecimentos locais, globais, do senso comum e/ou de natureza científica.

§ 11 – Artes Visuais, Dança, Teatro e Música caracterizam as principais linguagens artísticas a serem implementadas através do Ensino de Artes e serão definidas a cada ano de escolaridade conforme planejamento da Secretaria Municipal de Educação.

§ 12 - O Ensino de Artes com carga horária de 02 (duas) horas/aula semanais organizar-se-á no currículo escolar considerando-se as diferentes linguagens e formas de conhecimentos artísticos

Art. 2º - Ficará a cargo do Sistema Municipal de Ensino a definição dos conteúdos das citadas disciplinas, ouvidas entidades representativas de gestores, professores e alunos, junto aos assessores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 3º – Esta Deliberação entra em vigor no período letivo de 2015, revogando-se as todas as disposições em contrário.

Conselho Municipal de Educação

Conselheiros

Jorge Jaime Melo dos Santos – Presidente

Antonio Monteiro da Silva – Secretário

Úrsula Torres Irazabal

Valesca de Souza Lins dos Santos

Cleidmar Loriano do Couto

Rodrigo Vinco de Souza

Alessandra Cristine Fernandes

Antonio Carlos Gomes

Rosa Maria Abdalla

Elisangela Bernardes do Nascimento

ANEXO I
MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL
 Anos Finais (6º ao 9º ano)

Educação Básica Anos Finais	Carga Horária Semanal			
	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Língua Portuguesa	5	5	5	5
Matemática	5	5	5	5
História	3	3	3	3
Geografia	3	3	3	3
Ciências	3	3	3	3
Língua Estrangeira	2	2	2	2
Artes	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2
Ensino Religioso	1	1	1	1
TOTAL	26	26	26	26

Mesquita, 16 de Dezembro de 2014.



Estado do Rio de Janeiro Prefeitura Municipal de Mesquita

META NACIONAL	META ESTADUAL	META MUNICIPAL
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.	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.	Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 80% (oitenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

ANÁLISE SITUACIONAL

EDUCAÇÃO INTEGRAL

A meta 6 do Plano Nacional de Educação prevê o oferecimento de 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. Apesar de ser preconizado no Caderno de Orientações do Plano Nacional de Educação, que o Plano Municipal de Educação deverá ser do município, e não apenas da rede ou do sistema municipal, todavia como especificada na meta 6 explicita que essas ofertas deverão ser das escolas públicas. Então, nesse diagnóstico os dados analisados serão referentes às redes estaduais e municipais situadas no município de Mesquita.

A importância da educação integral para a formação do sujeito não é tema recente. Desde a antiguidade, como bem coloca Gadotti (2009), Aristóteles já falava em educação integral, assim como educadores europeus como Claparède e Freinet. No Brasil, este conceito de educação integral aparece forte com Anísio Teixeira e a criação das escolas parque. Mais recentemente, o projeto dos CIEPs, de Darcy Ribeiro, traz novamente a tona o debate sobre a educação integral.

Atualmente, a educação integral recebe especial atenção uma vez que, segundo Gadotti (2009), "a educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências". No Brasil, a Carta Magna de 1988 já previa uma série de direitos sociais que, com a promulgação da Lei nº 9.394 que instituiu os diretrizes e bases da educação nacional a enfoque à educação integral é dado de maneira mais clara.

O debate de educação integral está na ordem do dia no Brasil. A LDB – Lei de Diretrizes e Bases para Educação, nos seus artigos 34 e 87, prevê o aumento progressivo da jornada escolar para a jornada em tempo integral. O Brasil, por falta de investimentos e de criar condições, até mesmo alternativas, vem prorrogando esta questão, pois necessita mudar toda a estrutura da educação nos municípios. (CARNEIRO, 2007).

Esta alternativa para a implantação da educação integral começa a surgir com a publicação da Portaria Interministerial nº 17/2007, que cria o Programa Mais Educação. Trata-se, como bem coloca Leclero (2012), "de uma estratégia que reconhece as oportunidades educativas em experiências vividas em nível de escolas, redes de ensino e organizações não governamentais e as transforma em ofertas educativas". A rede municipal de Mesquita adere ao Programa e inicia suas atividades no ano de 2009 em 10 escolas da rede municipal. Hoje, segundo a fonte: MEC/INEP/DEED, o Programa Mais Educação atende 22 escolas, com 152 turmas em um total de 4.083 alunos, representando aproximadamente 95% da rede municipal de ensino fundamental.

Na Escola Municipal Cruzeiro do Sul, escola polo de Educação Integral, temos 263 alunos, 31 professores, 05 monitores, 01 Professor Coordenador Pedagógico, 01 Orientadora Educacional, 01 Diretora, totalizando 39 profissionais de educação envolvidos.

Na tabela abaixo, visualizamos as demandas das escolas estaduais e municipais com quantitativo de matrículas, parcial, integral e matrículas em Educação Especial na Educação Básica.

Unidades da Federação Município Dependência Administrativa	Matrícula Inicial – 2014									
	Ensino Regular									
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais			
Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	
MESQUITA										
Estadual Urbana	0	0	0	0	0	0	2.742	451	4.372	326
Municipal Urbana	231	481	1.403	0	3.303	2.564	2.434	1.035	0	0
Estadual e Municipal	231	481	1.403	0	3.303	2.564	5.176	1.486	4.372	326
MESQUITA - PSE										
Estadual Urbana	0	0	0	0	0	0	7	1	5	1
Municipal Urbana	2	3	21	0	208	228	81	30	0	0
Estadual e Municipal	2	3	21	0	208	228	88	31	5	1

A tabela abaixo está condensada e ela representa o quantitativo total de matrículas dos horários: parcial e em tempo integral.

Demanda de educação em tempo integral – Educação Básica		
	Quantitativo de alunos por horário	
	Parcial	Integral
Educação Infantil (Creche)	233	484
Programa Mais Educação - Mesquita	9.799	4.083
Escola Polo de Ed. Integral	0	263
Rede Estadual	7.126	779
Total	17.158	5.609

No Educação Infantil, em relação ao número total de matriculados, atendemos em tempo integral, 67% dos nossos alunos.

Demanda de educação em tempo integral – Educação Infantil		
	Quantitativo de alunos	
	Total	Integral
Educação Infantil (Creche)	717	484

No Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, em relação ao número total de matriculados, atendemos em tempo integral, 44,35% dos nossos alunos.

Demanda de educação em tempo integral – Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)		
	Quantitativo de alunos	
	Total	Integral
Programa Mais Educação - Mesquita	9.799	4.083
Escola Polo de Ed. Integral	0	263

No Ensino Médio, em relação ao número total de matriculados, atendemos em tempo integral, 11% dos nossos alunos.

Demanda de educação em tempo integral – Ensino Médio		
	Quantitativo de alunos	
	Total	Integral
Rede Estadual	7.126	779

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.

Indicador 6A - Percentual de escolas públicas com alunos que permanecem pelo menos 7h em atividades escolares.



Estado do Rio de Janeiro Prefeitura Municipal de Mesquita

	Brasil
Região	34,7%
Estado	Brasil
Mesorregião	44,7%
Município	Sudeste
Meta Brasil: 50%	53,3%
	Rio de Janeiro
Meta Brasil: 50%	58,8%
	Metropolitana do Rio de Janeiro
Meta Brasil: 50%	71,4%
	RJ - Mesquita

Indicador 6B - Percentual de alunos que permanecem pelo menos 7h em atividades escolares.

	Brasil
Região	13,2%
Estado	Brasil
Mesorregião	12,0%
Município	Sudeste
Meta Brasil: 25%	18,8%
	Rio de Janeiro
Meta Brasil: 25%	20,4%
	Metropolitana do Rio de Janeiro
Meta Brasil: 25%	24,2%
	RJ - Mesquita

Podemos observar que com relação a esta meta o município já conseguiu alcançar ultrapassando o Brasil, a região sudeste e o Estado do Rio de Janeiro.

Mesquita já tem uma Lei de Educação Integral e uma matriz curricular aprovada pelo Conselho Municipal de Educação já em funcionamento no Polo de Educação Integral.

ESTRATÉGIAS

6.1) promover a oferta de Educação Integral, 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) assegurar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos, tais como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.3) operacionalizar propostas curriculares visando garantir a Educação Integral, em tempo integral, como desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões, quer a intelectual e cognitiva, quer a social, emocional e ética, assim como a corporal;

6.4) 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;

6.5) estimular as Instituições privadas de Ensino Fundamental a adotarem as diretrizes de projetos inovadores para a oferta da Educação Integral, em tempo integral, sempre que possível. (Conforme legislações municipais)

6.6) promover a formação continuada de profissionais das diferentes áreas de conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar, visando assegurar práticas pedagógicas voltadas para a Educação Integral, em tempo integral, como desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões;

6.7) instituir, em regime de colaboração, programa de adequação e reestruturação de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral;

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na Educação Básica, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

AÇÃO	ORGANIZADOR	COLABORADOR
criação do PME	SEMECTEL - Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer	MEC, SEEDUC

META NACIONAL	META ESTADUAL
Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:	Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias estaduais para o IDEB:

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,3	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

METAS IDEB ESTADUAL	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,6	5,9	6,1	6,4
Anos finais do ensino fundamental	4,9	5,1	5,4	5,6
Ensino médio	4,2	4,6	5,0	5,2

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias estaduais para o IDEB:

META IDEB MUNICIPAL	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,0	5,3	5,6	5,9
Anos finais do ensino fundamental	4,6	4,9	5,2	5,6
Ensino médio	4,2	4,6	5,0	5,2

ANÁLISE SITUACIONAL

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ofertar educação pública de qualidade para todos é o maior desafio para as políticas sociais e educacionais e para os gestores de educação, uma vez que a qualidade do ensino vincula-se aos mais diversos espaços, agentes/atores e processos formativos e em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, por tratar-se de garantir a realização/efetivação da educação como direito social constitucional.



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Prefeitura Municipal de Mesquita
Gabinete do Prefeito

LEI Nº 881 DE 31 DE MARÇO DE 2015.

Autor: Poder Executivo

“Dispõe sobre diretrizes para educação integral, integrada e em tempo integral com gradual e progressiva ampliação da jornada escolar dos alunos do ensino fundamental da rede municipal de ensino.”

A **CÂMARA MUNICIPAL DE MESQUITA**, por seus representantes legais aprova e eu sanciono a seguinte,

LEI:

Art. 1º. Com fundamento no art.34, §5º do art.87 e inciso X do art. 3º da Lei Federal 9394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – ficam instituídas as diretrizes para a educação integral em tempo integral dos alunos do ensino fundamental da rede municipal com o aumento progressivo da jornada escolar.

Parágrafo Único. A educação integral em tempo integral ampliará a jornada escolar dos alunos da rede municipal de ensino em, no mínimo, 7 horas, considerando a totalidade do tempo de permanência do aluno na unidade escolar.

Art. 2º. A instituição da educação integral em tempo integral terá caráter facultativo quanto à oferta pelas escolas e obrigatório quanto à adesão dos alunos.

Parágrafo Único. O regime ora estabelecido não é facultativo, devendo o aluno participar das atividades acadêmicas programadas para toda a jornada escolar, inclusive no horário do almoço, que será oferecido no próprio estabelecimento escolar e fará parte das atividades pedagógicas, estando sujeito às sanções da legislação pertinente e as normas da Secretaria Municipal de Educação, em caso de ausência.

Art. 3º. Na educação integral em tempo integral para os anos do ensino fundamental estarão assegurados ao aluno:

- I – a formação básica comum referida no inciso IV do art. 9º da Lei Federal nº 9.394/96;
- II – acompanhamento do desempenho escolar;
- III – atividades culturais, artísticas, esportivas e de lazer;
- IV – atividades que lhe possibilitem a convivência com os colegas e a prática da cidadania;
- V – no mínimo, 03 (três) refeições, de forma a garantir-lhe o suprimento das necessidades nutricionais diárias.

Art. 4º. A ampliação da jornada escolar para a instituição da educação integral em tempo integral dar-se-á de forma gradativa e progressiva de acordo com a realidade de cada unidade escolar, observando a previsão no plano plurianual, a previsão na proposta orçamentária e as características e necessidades da demanda escolar a ser atendida pela escola, de acordo com o cronograma de metas no Anexo I.

Art. 5º. A educação integral em tempo integral prevê o atendimento de escolas da rede pública municipal de Ensino Fundamental que atendam aos seguintes critérios:

- I – intenção expressa da comunidade escolar, ouvido o Colegiado Escolar;



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Prefeitura Municipal de Mesquita
Gabinete do Prefeito

II – espaço físico compatível com o número de alunos, salas de aula e espaços alternativos para o desenvolvimento de atividades em horário integral.

§1º - As novas escolas a serem criadas e as que sofrerem reorganização em sua estrutura de atendimento, em virtude de ampliação e/ou construção de novos prédios, serão equipadas visando a possibilidade de implantação da educação integral em tempo integral.

Art. 6º. A escola, no momento da matrícula, deverá informar aos pais e responsáveis sobre a jornada escolar em tempo integral.

Art. 7º. Os profissionais da educação que atuarem nas escolas integrais em tempo integral terão, preferencialmente, carga de 40 horas semanais.

Art. 8º. A organização e o funcionamento das escolas integrais em tempo integral serão regulamentados por Portaria da Secretaria Municipal de Educação em 60 (sessenta) dias a contar da publicação desta Lei.

Art. 9º. As despesas com execução da presente Lei correrão por conta de dotações orçamentárias próprias, suplementadas, se necessário, por recursos advindos de outras fontes complementares.

Art. 10º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 11º. Revogam-se as disposições em contrário.

Mesquita, 31 de março de 2015.

ROGELSON SANCHES FONTOURA
 Prefeito Municipal de Mesquita

ANEXO I

Cronograma de Metas para ampliação da jornada escolar para a instituição da educação integral em tempo integral:

- I – 10% das unidades escolares até 2016;
- II – 20% das unidades escolares até 2018;
- III – 30% das unidades escolares até 2020;
- IV – 50% das unidades escolares até 2023.



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE MESQUITA
GABINETE DO PREFEITO

DECRETO Nº 1.724 DE 08 DE SETEMBRO DE 2015

**“REGULAMENTA A OFERTA DA
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL
NAS UNIDADES ESCOLARES DE
ENSINO FUNDAMENTAL DO
MUNICÍPIO DE MESQUITA”.**

O **PREFEITO MUNICIPAL DE MESQUITA** no uso de suas atribuições, com fundamento no art. 34, §5º do art. 87 e inciso X do art. 3º da Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - e em conformidade com a Lei Municipal nº 881/2015, de 31 de março de 2015,

DECRETA:

I – DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS

Art. 1º - Fica regulamentada a oferta da educação integral, integrada e em tempo integral nas Unidades Escolares de Ensino Fundamental do município de Mesquita, atendendo a legislação vigente e com base nos princípios da ética e da cidadania, através dos programas municipais de educação integral.

Art. 2º. A oferta da educação em tempo integral nas Unidades Escolares de Ensino Fundamental no município de Mesquita se fará através do Programa Jornada Escolar Completa, do Programa Mais Educação e das Escolas Polo de Educação Integral.

II – DO PROGRAMA JORNADA ESCOLAR COMPLETA

Art. 3º. O Programa Jornada Escolar Completa é de oferta facultativa às escolas e de matrícula obrigatória aos alunos das turmas escolhidas de acordo com critérios elencados pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer.

§1º. O Programa Jornada Escolar Completa garante aos alunos das turmas participantes uma carga horária de 35 (trinta e cinco) horas semanais, divididas em 7 (sete) horas diárias de atividades pedagógicas.

§2º. A matriz curricular do Programa Jornada Escolar Completa será objeto de aprovação pelo Conselho Municipal de Educação.

Art. 4º. Cabe à Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer determinar, através da Portaria de Matrícula referente ao ano letivo em questão, os anos de escolaridade e turmas eleitas para o Programa Jornada Escolar Completa.

Rua Arthur de Oliveira Vechi, 120, Centro – Mesquita – RJ – CEP 26245-240.
Telefone: 2696-1062 - PABX: 2696-1522– e-mail:

gabinete@mesquita.rj.gov.br



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE MESQUITA
GABINETE DO PREFEITO

Art. 5º. As Unidades Escolares deverão informar aos responsáveis durante o processo de matrícula se o ano de escolaridade/turma na qual o aluno está sendo matriculado é participante do Programa Jornada Escolar Completa.

Parágrafo Único. Em caso afirmativo, a presença do aluno em todo o horário é obrigatório, estando sujeito às normas legais quanto à frequência em caso de ausência no período em que deveria estar sob responsabilidade da escola.

Art. 6º. É de autonomia das Unidades Escolares, sob a coordenação e supervisão da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer, a montagem dos horários das turmas atendidas pelo Programa Jornada Escolar Completa, no que se refere aos intervalos para alimentação, higiene e descanso.

Art. 7º. A coordenação das atividades do Programa Jornada Escolar Completa nas Unidades Escolares é atribuição da equipe pedagógica, sob responsabilidade direta do Coordenador Pedagógico da Educação Integral, da Direção da Unidade Escolar e Professor Coordenador Pedagógico e/ou Orientador Pedagógico.

Art. 8º. A coordenação das atividades do Programa Jornada Escolar Completa no âmbito municipal é atribuição da Gerência de Educação Integral, da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer.

Art. 9º. As turmas atendidas pela Jornada Escolar Completa terão seu horário de aula complementado até atingir 07 (sete) horas diárias, totalizando 35 (trinta e cinco) horas semanais.

§ 1º - No complemento ao qual faz menção o caput deste artigo, os alunos serão atendidos por monitores de aprendizagem, admitidos pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer, através de contratação direta ou convênio específico.

§ 2º - As atividades a serem oferecidas no complemento da carga horária serão: Leitura, Interpretação e Produção Textual; Raciocínio Lógico e Resolução de Problemas; e Educação para o Movimento, com sua carga horária distribuída de acordo com Deliberação do Conselho Municipal de Educação.

§ 3º - Os monitores de aprendizagem receberão treinamento e acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer através da Gerência de Educação Integral ou de convênios e parcerias estabelecidos para tal fim.

§ 4º - A critério da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer, e de acordo com a disponibilidade orçamentária, o complemento ao qual faz menção o caput deste artigo poderá ser ministrado por professores da Rede Municipal de Educação.

Art. 10. A instituição da Jornada Escolar Completa nas turmas eleitas pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer não gerará qualquer modificação na Matriz Curricular proposta para o Ensino Fundamental, sendo apenas complementar ao já regulamentado.

III – DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Rua Arthur de Oliveira Vechi, 120, Centro – Mesquita – RJ – CEP 26245-240.

Telefone: 2696-1062 - PABX: 2696-1522 – e-mail:

gabinete@mesquita.rj.gov.br



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE MESQUITA
GABINETE DO PREFEITO

Art. 11. O Programa Mais Educação é de oferta e matrícula facultativa aos alunos das Unidades Escolares de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação.

Art. 12. A base financeira do Programa Mais Educação são os repasses do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através do PDDE-Educação Integral.

Art. 13. As Unidades Escolares contempladas com recursos do PDDE-Educação Integral, automaticamente, passarão a fazer parte do Programa Mais Educação, devendo seguir suas diretrizes, bem como todas as orientações emanadas pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer.

Art. 14. O documento orientador para as ações do Programa Mais Educação é o Manual Operacional da Educação Integral.

IV – DAS ESCOLAS POLO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Art. 15. É prerrogativa da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer a instituição das Escolas Polo de Educação Integral, consultada a comunidade escolar, através do Comitê Municipal de Educação Integral, e de acordo com os recursos financeiros disponíveis para a execução.

Art. 16 – As escolas polo de educação integral oferecerão 8 (oito) horas diárias, totalizando 40 (quarenta) horas semanais de aula, considerando a totalidade do tempo de permanência do aluno na unidade escolar.

Art. 17. Serão consideradas escolas polos de educação integral, as unidades escolares que tenham todas as turmas atuando em horário integral e seguindo o disposto neste Decreto.

Art. 18. As Unidades Escolares deverão informar aos responsáveis durante o processo de matrícula que a escola é uma unidade polo de educação integral, devendo o aluno permanecer na escola durante todo o período letivo.

Parágrafo Único. O regime ora estabelecido não é facultativo, devendo o aluno participar das atividades acadêmicas programadas para toda a jornada escolar, inclusive no horário do almoço, que será oferecido no próprio estabelecimento escolar e fará parte das atividades pedagógicas, estando sujeito às sanções da legislação pertinente e as normas da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer, em caso de ausência.

Art. 19. Os profissionais da educação que atuarem nas escolas polo de educação integral terão carga de 40 horas semanais.

Art. 20. A matriz curricular das escolas polo de educação integral bem como seus processos de registro e avaliação serão objeto de deliberação do Conselho Municipal de Educação.

V – DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Rua Arthur de Oliveira Vechi, 120, Centro – Mesquita – RJ – CEP 26245-240.
Telefone: 2696-1062 - PABX: 2696-1522 – e-mail:

gabinete@mesquita.rj.gov.br



ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PREFEITURA MUNICIPAL DE MESQUITA
GABINETE DO PREFEITO

Art. 21. Para efeitos no disposto no art. 4º e anexo I da Lei nº 881, de 31/03/2015, serão consideradas Unidades Escolares de Educação Integral aquelas que tiverem 100% dos alunos matriculados em tempo integral.

Art. 22. Este Decreto entra em vigor na data da sua publicação.

Art. 23. Revogam-se as disposições em contrário.

Mesquita, 08 de setembro de 2015.

ROGELSON SANCHES FONTOURA
Prefeito

JUSTIFICATIVA

O presente Decreto tem como objetivo regulamentar a Lei Municipal nº 881, de 31 de março de 2015, que dispõe sobre diretrizes para educação integral, integrada e em tempo integral, prevendo a gradual e progressiva ampliação da jornada escolar dos alunos do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação.

Cabe destacar que a educação integral tal qual vem sendo apreendida na referida Lei, já está sendo ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer, desde o ano letivo de 2014, restando apenas ao Poder Público a regulamentação formal de tais atividades, de modo a garantir a legitimidade das mesmas.

A carga horária a que se refere o Decreto encontra respaldo legal no Decreto Federal nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, o qual considera em seu Art. 1º, parágrafo primeiro, “*que considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais*”

Cumpra-se destacar, ainda, que os impactos orçamentários que advirão da implantação dos programas não têm relação com este Decreto, uma vez que apenas regulamentam a oferta, cabendo sempre ao Secretário de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer, com anuência do Prefeito Municipal, a autorização expressa para expansão da educação integral, integrada e em tempo integral nas escolas da Rede Municipal de Educação.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MESQUITA**DELIBERAÇÃO CME Nº 014, DE 09 DE SETEMBRO DE 2015.****ESTABELECE A MATRIZ CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS UNIDADES ESCOLARES PÓLO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MESQUITA E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.**

O Conselho Municipal de Educação de Mesquita no uso de suas atribuições e **CONSIDERANDO:**

- A Lei Federal 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- A Lei Federal 11.645/08, de 10 de março de 2008.
- O Parecer CME 04/2015, de 02 de setembro de 2015.
- O Decreto Municipal nº 1724, de 08 de setembro de 2015.

DELIBERA:

Art. 1º - A matriz curricular, conforme anexo desta Deliberação, destina-se aos alunos do ensino fundamental de 1º ao 9º ano, oferecendo-lhes 40 horas de atividades semanais e 1.600 horas de atividades anuais.

Parágrafo Único - Os horários de aula serão distribuídos em quatro blocos didáticos de uma (01) hora e quarenta (40) minutos, totalizando vinte (20) blocos didáticos semanais, sendo o primeiro separado do segundo por um intervalo de vinte (20) minutos, o segundo separado do terceiro por um intervalo de uma (01) hora e o terceiro separado do quarto por um intervalo de vinte (20) minutos.

Art. 2º - O ensino de Linguagens e Códigos contemplará os conteúdos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Oficinas de Produção Textual, atividades correspondentes à Sala de Leitura e todas atividades correlatas que estejam diretamente relacionadas à promoção da língua materna bem como de idiomas estrangeiros modernos, compondo uma carga horária de cinco (05) blocos didáticos semanais.

Parágrafo Único - Nas unidades escolares da rede municipal de educação que ofereça a educação integral será oferecida a Língua Inglesa, Língua Espanhola ou outra língua estrangeira moderna de acordo com as disponibilidades da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 3º - O ensino de Ciências Humanas contemplará os conteúdos de História, Geografia, Ensino Religioso e Filosofia bem como as alterações instituídas pela Lei nº 11.645/08 de 10 de março de 2008, incluindo-se igualmente um aprofundamento sobre a História de Mesquita e do Rio de Janeiro, bem como seus aspectos sociogeográficos, dando ênfase à integração entre as diversas disciplinas através de projetos diferenciados,

aulas-passeio e outras atividades corretadas, compondo uma carga horária de cinco (05) blocos didáticos semanais.

Art. 4º - O ensino de Matemática, Ciências da Natureza e Tecnologias contemplará os conteúdos de Matemática, Ciências da Natureza e Tecnologias da Informação e Comunicação dando ênfase às atividades contextualizados, privilegiando o caráter concreto dos conteúdos trabalhados, aos conteúdos procedimentais, ressaltando a importância dos conceituais para o amplo desenvolvimento dos alunos, bem como jogos, oficinas e atividades alternativas que ensejem o efetivo aprendizado dos educandos, tendo carga horária de cinco (05) blocos didáticos semanais.

Art. 5º - O ensino de Expressão Artística e Corporal contemplará os conteúdos de Artes e Educação Física e tem como objetivo a promoção do desenvolvimento artístico, estético e cultural do educando e a ampliação da concepção de si, de sua cultura e de outras culturas, ensinando conceitos básicos sobre o próprio corpo desde a função estrutural anatômica até a reflexão sobre como as diferentes culturas lidam com esse instrumento, tendo carga horária de 05 (cinco) blocos didáticos semanais do 1º ao 9º ano de escolaridade.

§1º – As linguagens artísticas a serem implementadas através do ensino são Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, que serão oferecidas de acordo com a demanda e a disponibilidade de docentes na rede.

§2º - Outras atividades correlatas poderão ser implementadas dentro da carga horária semanal desde que estejam dentro do projeto pedagógico da escola.

Art. 6º - A organização dos anos de escolaridade nas escolas de educação integral será feita por ciclos, sob a seguinte organização:

I – 1º ciclo: composto pelos 1º, 2º e 3º anos de escolaridade;

II – 2º ciclo: composto pelos 4º, 5º e 6º anos de escolaridade;

III – 3º ciclo: composto pelos 7º, 8 e 9º anos de escolaridade.

Art. 7º - As avaliações dos educandos ao longo de cada ciclo será processual, sendo permitida a retenção por rendimento somente após ao final de cada etapa final de ciclo.

Art. 8º - Dada a peculiaridade da organização por ciclos e sua dinâmica, os anos de escolaridade receberão as seguintes nomenclaturas:

I – Etapa Inicial do 1º Ciclo (1I) – referente ao 1º ano

II – Etapa Intermediária do 1º Ciclo (1M) – referente ao 2º ano

III – Etapa Final do 1º Ciclo (1F) – referente ao 3º ano

IV – Etapa Inicial do 2º Ciclo (2I) – referente ao 4º ano

V – Etapa Intermediária do 2º Ciclo (2M) – referente ao 5º ano

Catalogação informatizada pelo(a) autor(a)

Duque, Gisele Bastos Tavares
CURRÍCULO INTEGRADO EM UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE MESQUITA
(RJ): ENTRE O ESCRITO E O VIVIDO. / Gisele Bastos
Tavares Duque. -- Rio de Janeiro, 2017.
174 f

Orientador: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Educação, 2017.

1. Políticas Públicas. 2. Educação Integral em
Tempo Integral. 3. Currículo. I. Coelho, Lígia
Martha Coimbra da Costa, orient. II. Título.