



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

GERUSA VIDAL FERREIRA

EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM SANTARÉM:
AÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
NO PERÍODO DE 2008 A 2014

SANTARÉM – PA
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

GERUSA VIDAL FERREIRA

EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM SANTARÉM:
AÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
NO PERÍODO DE 2008 A 2014

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Oeste do Pará, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

SANTARÉM – PA
2015

GERUSA VIDAL FERREIRA

EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL EM SANTARÉM:
AÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
NO PERÍODO DE 2008 A 2014

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Oeste do Pará, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares.

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

Aprovada em: ____/____/____

Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Orientadora (PPGE/UFOPA)

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto
(UFSCAR)

Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha
(PPGE/UFOPA)

Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza
(PPGE/UFOPA)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha querida mãe, Maria Antônia, ao meu esposo, Frank, e a meus filhos Rafael e Vitor, pelo incentivo, apoio e compreensão no momento de superação e nas ausências.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me ter abençoado com saúde, energia e sabedoria.

À minha querida mãe, Maria Antônia Vidal, por ter me incentivado, estimulado e inspirado nesta etapa da minha vida acadêmica e principalmente pela ajuda que me impulsionou durante a pesquisa.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, por ter me acolhido durante este período de Mestrado sob sua orientação; por acreditar neste trabalho, pelos ensinamentos e, acima de tudo, pelo respeito, atenção e paciência dispensada a mim durante a pesquisa.

Aos membros da Banca de Qualificação e de Defesa, Prof. Dr. Pedro Goergen, Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto, Profa. Dra. Solange Helena Ximenes Rocha e Profa. Dra. Fátima Matos de Souza, por aceitar o convite de contribuir com esse processo de produção intelectual.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas, História, Sociedade e Educação no Brasil-Histedbr/Ufopa, pelas sessões de estudo.

Ao meu esposo, Frank, pelo incentivo e apoio e por sempre acreditar no meu potencial.

À Semed/Santarém, pelo apoio e disponibilização dos dados para a pesquisa.

Às minhas amigas e companheiras na aventura acadêmica do Mestrado Elenise Arruda e Ângela Rocha, pelo apoio, troca e principalmente pela amizade construída nesse processo.

À Universidade Federal do Oeste do Pará, pelo apoio.

A todos os professores que ministraram as disciplinas e possibilitaram aumento do conhecimento, colaborando em muito para o desenvolvimento de todos os trabalhos.

À Capes, pela concessão da bolsa, que possibilitou maior dedicação à pesquisa.

A todos os amigos que contribuíram direta ou indiretamente com este trabalho.

Muito obrigada!

RESUMO

Para a formação plena de uma pessoa são necessários um conjunto amplo de conhecimentos, habilidades e valores, que vão além das aprendizagens cognitivas que a escola propicia. O objetivo desta dissertação foi identificar as ações que a Secretaria Municipal de Educação de Santarém – Semed desenvolveu no período de 2008 a 2014, buscando atender aos princípios e orientações políticas nacionais de educação integral. A escolha do período para realização da pesquisa deu-se em função da implantação do Programa Mais Educação, de abrangência nacional (Portaria Interministerial nº 17/2007), a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (Lei nº 11.494/2007), bem como as iniciativas locais de ampliação do tempo escolar. A pesquisa histórica e documental consistiu na análise de documentos da Prefeitura Municipal de Santarém, incluindo relatórios da Secretaria de Educação; projetos pedagógicos das escolas e da Semed; planos orçamentários do município; portarias e leis municipais; lotações dos setores pedagógicos e das escolas; documentos do FNDE e Fundeb. Foi necessário ainda realizar visitas *in loco* nas escolas de tempo integral e de atendimento complementar, e na Semed. Para a discussão dos dados utilizamos a técnica da análise bibliográfica e documental, sendo os conteúdos transversalizados pelas categorias: financiamento, infraestrutura, currículo e perfil dos profissionais envolvidos com a educação de tempo integral. Os resultados mostram a existência de duas estratégias de ampliação do tempo escolar no município: escola de tempo integral e o aluno de tempo integral, sendo esta última a mais utilizada pela Semed para atender a realidade financeira do município. A estratégia mais adequada foi instituir escolas de atendimento complementar, cuja organização de atendimento consegue atingir maior número de alunos. No entanto, essas mesmas estratégias foram fragilizadas pela redução de carga horária e dos abonos salariais, mudança de função e transferência desses profissionais para outros setores. Concluímos que as estratégias da Semed constituem ações, ou seja, políticas de governo de educação de tempo integral, na medida em que os projetos para esse fim enfraquecem ou desaparecem na medida em que ocorrem mudanças de governo.

Palavras-chave: Educação integral. Políticas educacionais. Ensino.

ABSTRAC

For the full formation of the person an extensive knowledge is necessary, skills and values that go beyond cognitive learning that generally the school provides. This set can be called integral education. The objective of the research reported in this thesis was to identify the actions that the City Department of Education of Santarém–SEMED developed from 2008 to 2014, seeking to meet the national principles and policy guidelines of integral education. The choice of the period took place according: a) the implementation of the More Education Program, nationwide (Ministerial Decree No. 17/2007); b) the regulation of the Development and Basic Education Maintenance and Enhancement of Education Professionals Fund (Law No. 11,494 / 2007) and c) local initiatives for expansion of school time. The historical and documentary research consisted in the analysis of documents of the Santarém City Hall, including Semed reports; educational projects in schools and in Semed; budget plans of the municipality; ordinances and local laws; manning of educational sectors and schools; documents FNDE and Fundeb. There were also on site visits in all-day schools and supplementary services, and Semed. For the discussion of the data we use the technique of bibliographical and documentary analysis, being mainstreamed by content categories: funding, infrastructure, curriculum and profile of the professionals involved in integral education. The results show the existence of two expansion strategies of school time in the network of municipal schools in Santarém: full-time schools and full-time students, the latter being the most used by Semed to suit the financial reality of the city. The most appropriate strategy was to set complementary service schools, whose service organization can reach more students. However, these same strategies were weakened by reducing working hours and salary allowances, change of function and transfer of these workers to other sectors. We conclude that Semed strategies constitute government policies (still fragile and sporadic) designed for full-time education untill that projects weaken or disappear when changes of managers and / or government teams occur

Keywords: Full time education. Educational policies. Teaching.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I - Organograma da Semed (2008-2012)

ANEXO II - Organograma da Semed (2013)

ANEXO III – Quadro Demonstrativo das Receitas e Despesas com FUNDEB (2008)

ANEXO IV- Quadro Demonstrativo das Receitas e Despesas com FUNDEB (2009)

ANEXO V- Quadro Demonstrativo das Receitas e Despesas com FUNDEB (2010)

ANEXO VI - Quadro Demonstrativo das Receitas e Despesas com FUNDEB (2011)

ANEXO VII - Quadro Demonstrativo das Receitas e Despesas com FUNDEB (2012)

ANEXO VIII - Quadro Demonstrativo das Receitas e Despesas com FUNDEB (2013)

ANEXO IX - Quadro Demonstrativo das Receitas e Despesas com FUNDEB (2014)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pressupostos da educação integral.....	40
Quadro 2- Experiências de jornada ampliada no Brasil	60
Quadro 3 - Destinação dos Recursos do Programa Mais Educação.....	108
Quadro 4 - Atividades e/ou projetos previstos no PPA- 2013/2017	110
Quadro 5- Demonstrativo das dependências das escolas de tempo integral e de atendimento complementar- Smed, 2013- 2014.....	114
Quadro 6 - Demonstrativo dos computadores e internet- escolas de tempo integral e de atendimento complementar, 2014	114
Quadro 7- Demonstrativo dos Equipamentos das escolas de tempo integral e atendimento complementar, 2014	115
Quadro 8- Demonstrativo de Saneamento básico das escolas de tempo integral e de atendimento complementar, 2014	115
Quadro 9 - Obras Inauguradas no ano de 2014	115
Quadro 10– Número de Escolas e Coordenadorias que possuem PP e a situação junto ao CME	121
Quadro 11 - Atividades (Oficinas) desenvolvidas nas escolas atendidas pelo PME no período de 2013 a 2015.....	126
Quadro 12-Atividades (Oficinas) desenvolvidas nas escolas atendidas pelo PME no período de 2013 a 2015.....	128
Quadro 13- Ampliação da estrutura organizacional da Smed -2008/ 2014.....	132
Quadro 14- Lotação da equipe administrativa das escolas de tempo integral e atendimento complementar, Smed, 2011-2014	134
Quadro 15- Lotação de Pedagogo nas escolas de tempo integral e atendimento complementar, Smed, 2011-2014.....	135
Quadro 16- Lotação de Secretário Escolar e Auxiliar administrativo das escolas de tempo integral e atendimento complementar, Smed, 2011-2014	136
Quadro 17- Lotação de Servente/ educador alimentar das escolas de tempo integral e atendimento complementar, Smed, 2011-2014	137

Quadro 18- Lotação de Vigia e Serviços Gerais das escolas de tempo integral e atendimento complementar, Semed- 2011-2014.....	137
Quadro 19 - Aderência Formação/Atuação e carga horária do Professor/Educador das escolas de tempo integral, Semed – 2011-2014	139
Quadro 20- Aderência Formação/Atuação e carga horária do Professor/ Educador das escolas de atendimento complementar, Semed- 2008-2014	142
Quadro 21- Formação continuada promovida pelos setores da SEMED	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Evolução do número de matrículas no ensino fundamental por dependência administrativa, segundo a duração do turno de escolarização - Brasil - 2008/2014	72
Tabela 2- Série histórica dos valores anuais mínimos, segundo etapas da educação básica pública em tempo integral e parcial, 2008- 2014	74
Tabela 3 - Demonstrativo de números de alunos matriculados por região na Rede Municipal de Ensino no ano de 2014.....	79
Tabela 4 - Resultados e metas do índice da educação básica: série histórica.	80
Tabela 5: Demonstrativo do número de Classes Multisseriadas por ano/Censo 2008 – 2014.	81
Tabela 6 - Evolução do número de matrículas no ensino fundamental, segundo a duração do turno de escolarização - Santarém - 2008/2014.....	84
Tabela 7- Série histórica dos valores anuais mínimos, no âmbito do Estado Pará, e estimativa de receita do Fundeb, por etapas, modalidades de ensino da educação básica (Art. 15, III, da Lei nº 11.494/2007), 2008- 2014.....	99
Tabela 8 - Variação da arrecadação da receita do Fundeb/ Santarém, 2008-2014.....	103
Tabela 9 - Aplicação dos Recursos na Manutenção e no Desenvolvimento do Ensino 2014/2017 (Anexo II do PPA 2014-2017)	103
Tabela 10- Recursos efetivamente recebidos e aplicados pela Smed do Governo Federal através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE-2014	104
Tabela 11- Plano de Ações Articuladas: histórico de liberações (R\$) para a prefeitura municipal de Santarém	106
Tabela 12– Recursos destinados ao PME Nacional por anos e os respectivos números de Alunos e escolas – 2008-2012	108
Tabela 13 – Recursos destinados ao PME para Santarém por ano e os respectivos números de alunos e escolas – 2009-2012	109
Tabela 14 - Funcionários e Docentes da Smed, Santarém (PA) – 2008-2014	132
Tabela 15- Número de Matrículas das Escolas de Tempo Integral e de Atendimento complementar, Smed, 2008-2014	133
Tabela 16- Situação Funcional de Professor/ Educador das escolas de tempo integral e de atendimento complementar, Smed- 2011-2014	139
Tabela 17- Professores/educadores, por sexo, das escolas de tempo integral e de atendimento complementar, Smed- 2008-2014.....	144

ABREVIATURAS E SIGLAS

AIB	Ação Integralista Brasileira
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CF	Constituição Federal
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CME	Conselho Municipal de Educação
CNS	Conselho Nacional dos Seringueiros
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PA	Pará
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Programa Especial de Educação
PASEP	Programa de Formação do Patrimônio do Servidor Público
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SEMAD	Secretaria Municipal de Administração
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Santarém
SEP	Sociedade de Estudos Políticos
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	EDUCAÇÃO INTEGRAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS	21
2.1	Origens da educação integral: matrizes ideológicas	23
2.1.1	Os fundamentos políticos da educação integral na antiguidade grega	25
2.1.2	Heranças da Revolução Francesa: educação integral como emancipação humana	30
2.2	Educação integral e em tempo integral: diferenças conceituais	33
3	AÇÕES DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL	39
3.1	Concepções de educação integral no Brasil.....	39
3.2	Teoria e prática: décadas de ações concretas de educação integral	43
3.2.1	O Movimento Integralista e suas práticas educativas.....	44
3.2.2	Anísio Teixeira e o ensino público: ideias e práticas	48
3.2.3	Darcy Ribeiro e os Centros Integrados de Educação Pública	52
3.2.4	Programa de Formação integral da Criança- PROFIC: a experiência de São Paulo.....	56
3.3	A Escola e o Aluno de Tempo Integral: arranjos da escola brasileira	59
3.4	Ampliação da jornada escolar no contexto da legislação	64
4	AS AÇÕES DA SEMED/SANTARÉM PARA VIABILIZAR A EDUCAÇÃO INTEGRAL	77
4.1	O Município de Santarém	77
4.2	Estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Santarém e a gestão da educação integral	80
4.3	Ampliação da jornada escolar na Semed: iniciativas locais	83
4.3.1	O Programa Escola da Gente.....	85
4.3.2	Arte na Escola da Gente	86
4.3.3	Escola de Atendimento Complementar	87
4.3.4	As Escolas de Tempo Integral.....	92

4.3.5 O Programa Mais Educação	94
4.4 As práticas de ampliação do tempo escolar da Semed e sua relação com a educação integral	96
4.4.1 Financiamento da educação integral em Santarém	96
4.4.2. Infraestrutura e os desafios da gestão local	112
4.4.3. O currículo e os programas na Semed.....	119
4.4.4 Perfil dos profissionais atuantes na educação integral da Semed.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
REFERÊNCIAS	154
ANEXOS	164

1 INTRODUÇÃO

A finalidade deste estudo foi compreender a educação de tempo integral como parte da política pública educacional no município de Santarém/PA no período de 2008 a 2014. Elegeu-se como eixos de análises: o currículo, o financiamento, o perfil dos profissionais que atuavam na educação de tempo integral e a infraestrutura da rede pública municipal, considerando três gestões municipais de 2008, de 2009 a 2012 e 2013 a 2014.

Dentre as inúmeras reflexões e debates sobre a educação, emerge a concepção de educação integral, que pressupõe a integralidade do ser humano em suas múltiplas dimensões. Por definição, integral refere-se a algo global, inteiro, íntegro, alguma coisa que está completa, ou seja, que conserva suas propriedades originais (FERREIRA, 2008).

Tendo em vista que a presente dissertação trata de ações da Secretaria Municipal de Educação (Semed), voltadas para a educação de tempo integral consideramos necessário destacar a diferença entre os termos implantar e implementar. O termo “implantar” pode ser usado quando uma ação foi planejada e efetivada; no entanto, a implantação de uma política não garante, necessariamente, a sua continuidade. Por isso, o termo “implementar” significa a garantia de sua efetividade pela reedição, ou pelo redirecionamento após avaliação e replanejamento (PINA, 2008).

A ampliação do tempo escolar constitui realidade em muitas escolas públicas brasileiras, apontando para a consolidação da educação de tempo integral como política pública, tendência ratificada pelas iniciativas presentes nas diferentes esferas de governo em todo o País.

Minha trajetória profissional, iniciada como professora da educação básica conduziu-me ao trabalho técnico como pedagoga da rede municipal de ensino, no qual tive a oportunidade de acompanhar o trabalho pedagógico na área urbana e no campo que, na Semed, em Santarém, divide-se em “Planalto” e “Rios”. Nesse percurso profissional pude perceber que a Secretaria Municipal de Educação vem realizando atividades de ampliação do tempo escolar. Contudo, as atividades extracurriculares são preferidas pelos alunos, em detrimento dos conteúdos escolares, estando ainda dicotomizadas em turno e contraturno, estudo e diversão. As dúvidas, contradições e polêmicas que o tema tem gerado nos espaços educacionais são os principais motivadores para a realização desse trabalho.

Outra motivação de ordem acadêmica mantém estreita relação com este recorte temático: o ingresso no PPGE da Ufopa, em 2014, na linha de pesquisa “História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.” Esse processo de formação me aproximou de autores que tratam da educação integral, como Anísio Teixeira (1928/1958); Antônio Gramsci (2001); István Mészáros (2008); Jaqueline Moll (2002); Lígia Martha Coelho (2009); Ana Maria Villela Cavaliere (2002); Darcy Ribeiro (1995), Vitor Paro (1988) bem como aqueles que discutem políticas públicas educacionais, como Eloisa Höfling (2001), Perez (1999), entre outros.

A luta pela educação integral e em tempo integral não é recente, mas ainda encontra resistências. Considerando o recorte histórico de 2008 a 2014, esse estudo traz como questão principal a seguinte indagação: como a Semed tem interpretado e respondido às Políticas Públicas de Educação Integral? E quais ações implementadas pela Semed são voltadas para a educação integral? Outras questões norteadoras do estudo são: o financiamento da escola de tempo integral é suficiente e tem respondido às demandas locais? E, finalmente, quais experiências foram desenvolvidas pela Semed para ressignificar o currículo escolar, considerando a diversidade sociocultural da região?

Para responder a essas questões, realizamos um levantamento nos seguintes documentos: Relatórios da Semed; Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas e da Secretaria; Planos Orçamentários do Município; portarias, decretos e leis municipais e federais, em especial as normativas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); lotações dos setores pedagógicos, que forneceram informações tanto nos documentos oficiais como nos documentos escolares para a investigação. Para encontrar as distorções ou incoerências, analisamos os pressupostos teóricos dos documentos oficiais do MEC, confrontando-os com os documentos da esfera municipal e das escolas, procurando as relações de pertinência entre concepção e proposição.

No entanto, no decorrer da análise de dados percebemos a necessidade de recorrer a outros instrumentos de investigação, a citar: visita nas escolas de tempo integral, de atendimento complementar e na Semed, além da realização de entrevistas com gestores para sanar as lacunas identificadas no processo investigativo.

Este estudo foi realizado por meio da abordagem qualitativa numa perspectiva histórica. Compreendemos o fenômeno social do ponto de vista do processo histórico, concreto, temporal, contraditório e conflitante, resultante de ações intencionais de pessoas que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são, ao mesmo tempo, produzidos e

reproduzidos por ela (FREITAS, 1996). Enfatizamos, nessa abordagem, a compreensão dos fenômenos com base nos acontecimentos históricos em que o particular se insere na totalidade social.

Para o alcance dos objetivos propostos, utilizamos a técnica da análise bibliográfica e documental. Os conteúdos utilizados nas análises da pesquisa foram transversalizados pelas categorias temáticas já mencionadas: *currículo, financiamento, perfil dos profissionais atuantes na escola de tempo integral e de atendimento complementar e infraestrutura na rede pública municipal*. A incursão por essas categorias temáticas nos direcionou a outras referências teóricas mais específicas, sem, entretanto, nos aprofundarmos a elas, pois que apenas nos auxiliaram na compreensão do nosso objeto de estudo.

A dissertação está organizada em três seções, além da introdução e das considerações finais. Essa finalidade geral desdobra-se em etapas menores. Primeiro, aproximamo-nos do tema, tentando compreendê-lo a partir de uma abordagem histórica e conceitual, identificando as diferenças entre educação integral e educação em tempo integral. Em seguida, discutimos a concretização da educação integral no Brasil e algumas experiências acumuladas, identificando os dispositivos legais de ampliação do tempo escolar proposto pelo governo federal. E, por fim, identificamos as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Santarém - Semed voltadas para a educação integral.

A seção II, *Educação Integral: aspectos históricos e conceituais* têm por finalidade apresentar um modelo de educação cujas raízes históricas estão na Grécia antiga, entre outras civilizações, significando uma formação mais completa. Nesse percurso histórico, percebemos que as concepções de educação integral estão arraigadas em matrizes ideológicas e têm representações político-filosóficas: conservadorismo, liberalismo e socialismo. Essas matrizes filosóficas, políticas e econômicas advogam interpretações distintas de educação integral, que vão desde uma educação para a emancipação do educando, numa perspectiva inclusiva, até a sua desvirtuação para o assistencialismo, enquanto justiça compensatória.

A distinção conceitual entre educação integral e educação em tempo integral, também discutida nesta seção, é compreendida tomando por base a perspectiva neoliberal que entende a educação integral apenas como ampliação do tempo escolar, mantendo a organização pedagógica dicotômica e fragmentada, cujo foco é o assistencialismo.

Na seção III *Ações de Educação de Tempo Integral no Brasil*, trazemos reflexões sobre as correntes defendidas por movimentos políticos brasileiros, relativas à educação integral no país a partir do século XX. São elas: os integralistas, os liberais e socialista. Essas correntes influenciaram, em certa medida, as políticas públicas destinadas à educação integral.

Nas décadas de 1930 a 1960, surgem experiências concretas de educação integral baseadas nas concepções do Movimento Integralista, cuja concepção se fundamentava nos valores morais cristãos, em uma visão de submissão do ser humano ao poder divino. Plínio Salgado, líder do movimento integralista, via na educação a formação do caráter do indivíduo, que incluía a dimensão religiosa além da escolar.

A corrente liberal defendida por Anísio Teixeira também tinha a educação integral como bandeira de luta. Contudo, em oposição aos integralistas, o foco era a sociedade mais democrática. Por isso, torna-se um forte defensor da escola pública. Apesar de este movimento ter sido desencadeado no Brasil nas décadas de 1920 e 1930, seus resultados só começaram a aparecer nos anos de 1950, quando Anísio Teixeira implantou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR, visando uma concepção de educação ampliada em bases pragmáticas.

Por sua vez, Darcy Ribeiro idealiza os Centros Integrados de Educação Pública-CIEPs, cuja proposta tinha cunho político-social e pretendia centrar em um único espaço diversos atendimentos sociais, garantindo igualdade de direito aos cidadãos por meio de um centro que oferecia: educação, cultura, atendimento psicológico, odontológico, de saúde e assistência familiar.

Ainda nesta seção, analisamos a ampliação da jornada escolar no contexto da legislação, pontuando os principais dispositivos legais indutores do movimento de capilarização da educação integral nos municípios brasileiros, constantes na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069/1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e leis decorrentes, como as que aprovaram os Planos Nacionais de Educação. Tais dispositivos investem na implantação da educação integral como política pública federal, estadual e municipal, criando mecanismos de operacionalização estratégicos para tal política.

A seção IV, *As Ações da Semed/Santarém para Viabilizar a Educação Integral*, tem por finalidade compreender como a política de educação integral vem sendo implementada no município de Santarém, e encontrar respostas às indagações da presente investigação. Nesta seção, contextualizamos o município de Santarém em seus aspectos históricos, geográficos e educacionais, situando a Secretaria Municipal de Educação, sua organização e enfrentamento dos desafios postos pela implantação da educação integral. Nesse sentido, registramos as dificuldades logísticas para atender às escolas da região de Rios, considerando a distância entre elas, a persistência do ensino multisseriado, entre outras dificuldades. Para responder a

essa peculiaridade, a Semed se organiza em assessorias, coordenações, divisões e seções para facilitar à assistência administrativa e pedagógica nas regiões de Planalto e de Rios.

No segundo momento, analisamos as ações de ampliação da jornada escolar por meio dos programas, projetos e escolas de tempo integral no período de 2008 a 2014. Assim, vimos que está apenas começando, se considerarmos que a Semed conta com dois programas, três escolas de atendimento complementar e duas escolas de tempo integral para atender uma demanda, uma vez que no total possui 59.954 alunos matriculados na rede municipal de ensino.

Em relação ao perfil dos profissionais que atuam na educação de tempo integral, também discutida nessa sessão, identificamos um cenário de relativa instabilidade no quadro funcional, refletido pelas oscilações constantes de carga horária, situação funcional, formação inicial e continuada. O Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do grupo do Magistério do município, instrumento que poderia amparar esses profissionais, contempla apenas os servidores do grupo magistério. Outro aspecto observado é a prática persistente de se admitir professores para ministrar disciplinas das quais não possui a habilitação (formação inicial) requerida e, para agravar, as formações continuadas também não tem suprido essas lacunas.

Quanto ao financiamento, realizamos levantamento do montante dos recursos direcionados tanto no âmbito federal como no municipal, por meio do Plano Plurianual do município, no período proposto para o estudo, e dos relatórios financeiros da Secretaria. A análise desse item foi cruzada com as demais categorias, notadamente as de formação continuada e de infraestrutura das escolas, sua ampliação, como construção de quadras, bibliotecas ou outros espaços necessários à educação integral.

Se concebermos a educação integral como formação plena do ser humano, em suas múltiplas dimensões e condicionado a essa concepção, a ampliação do tempo escolar, constatamos uma infraestrutura regular e boa, apenas no núcleo estudado, ou seja, duas escolas de tempo integral e três escolas de atendimento complementar. Porém, se consideramos a execução do Programa Mais Educação e o cômputo geral das escolas municipais de Santarém, constatamos uma infraestrutura deficitária, principalmente no quesito espaço, condições climáticas ambientais e os projetos arquitetônicos.

Para finalizar, consideramos relevante o reforço de dois pontos centrais identificados com o desenvolvimento da pesquisa: já existem ações instaladas de ampliação da jornada escolar na Semed, mas ainda persiste a perspectiva neoliberal de educação em tempo integral, distinta da concepção de educação integral assumida nesse trabalho. Ou seja, diante da leitura

detida dos referenciais teóricos e dos documentos, constatamos a existência de ações propositivas de ampliação do tempo escolar, ampliando-se também as dimensões formativas dos alunos, porém vimos igualmente muitos desafios que ainda devem ser vencidos para a concretização da política de educação integral no município, cujo foco ainda é o assistencialismo.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Esta seção tem por finalidade apresentar os aspectos históricos da educação integral, sua evolução conceitual de forma geral, com breves destaques aos projetos nessa área, os precursores e os principais incentivadores que culminaram com os avanços na legislação brasileira atual.

Desse modo, situamos o objeto investigado para compreender como, originalmente, foi concebido esse modelo de educação que serviu de base para a regulamentação das políticas públicas e a legislação brasileira vigente. Assim, contextualizamos historicamente a educação integral com base na sua caracterização por diferentes correntes de pensamento, sob o fulcro das lentes sociológicas, políticas e filosóficas.

Partimos desses conceitos para esclarecer, preliminarmente, que a compreensão sobre educação integral adotada neste trabalho extrapola o reducionismo do tempo em sala de aula. Defendemos uma formação diversificada, que possa desenvolver os educandos na sua totalidade, considerando o ser humano como ser multifacetado.

Essa concepção pressupõe o resgate, na filosofia, das dimensões humanas: a ética, a estética e a episteme. A separação dessas três áreas do conhecimento humano só é possível no campo teórico, pois estão imbricadas no cotidiano. Assim, para educar, há que se conjugar o tempo e o modelo de educação, considerando uma formação que oportunize o desenvolvimento da faculdade de compreender o mundo por meio dos sentidos (estética), do aguçamento da sensibilidade dos meios pelos quais os sujeitos interagem com o mundo (visão, audição, tato, olfato e paladar). Também, é necessário incluir atividades que abordem a ética – entendida como ciência da conduta humana – no que concerne aos valores e à maneira de pensar, cooperar, consumir e se solidarizar com o outro semelhante, com os animais, rios, mares, florestas. O desenvolvimento cognitivo, a episteme, não deve ser negligenciado, mas também não deve haver supervalorização em detrimento das outras dimensões. (PAVIANI, 2008).

Os espaços educativos devem oportunizar o acesso diversificado ao conhecimento que possibilite a evolução não só do raciocínio, do pensamento, da memória, mas também da imaginação, da afetividade, da empatia, dos esportes e do lazer. Esses aprendizados são mediatizados pelas relações humanas, o que necessariamente pressupõe a necessidade da

ética. Quando nos relacionamos e imprimimos juízos de valor, estamos exercitando a moral, elemento fundamental da vida humana. Subsidiando esse raciocínio, Goergen (2005) acrescenta que:

A educação moral pode ser entendida como um dos aspectos da educação integral, que abrange a educação corporal, a educação intelectual, a educação afetiva, a educação artística, para ficarmos apenas nos aspectos mais tradicionais. A educação ocupa um lugar de destaque porque pretende dar uma orientação e um sentido ao ser humano como um todo; ela, de certo modo, perpassa transversalmente todas as dimensões da formação humana (p. 1006).

A complexidade do ser humano deve ser o ponto de partida para se ultrapassar, em especial no campo da educação escolar, as concepções reducionistas e/ou unilaterais. Quando definimos as dimensões da formação humana, não podemos incidir no erro de hierarquizar essas características e, assim, inviabilizar a compreensão da integralidade do ser humano. Antes, porém, precisamos entendê-las como complementares e fundadas radicalmente no social (COELHO, 2009). Uma educação que almeje ser completa/integral deve levar em consideração essas questões.

Por isso, o tempo educativo é apenas um dos elementos constituintes da cultura escolar que, também, é condição para a concretização de uma educação integral. Compreendemos que a variável tempo escolar é fundamental para alcançar essa formação ampliada. Esse tempo deve ser qualificado, no sentido de ampliar as possibilidades de aprendizagem dos educandos e não “mais do mesmo” tempo (MOLL, 2012, p. 133). A compreensão do tempo como espaço tem sentido na interação, ritmo, processos, valores e nas normas, elementos que são produtos da humanidade. Ainda precisamos superar as lacunas existentes no tempo planejado e executado e, acima de tudo, no tempo necessário ao aprendizado dos alunos (ARCO-VERDE, 2012).

Pensar no tempo integral nas escolas incide levar em consideração as variáveis; tempo, espaço e oportunidades de aprendizados, essas variáveis não são neutras, assim como qualquer ato educativo é intencional. Quando as iniciativas educacionais se limitam a ampliar o tempo escolar em função do assistencialismo, apenas para suprir as carências, sejam elas, sociais ou financeiras de alguns indivíduos, sem ofertar-lhes a formação ética, estética e intelectual, estaremos apenas oportunizando mais tempo do mesmo tempo, perpetuando a visão fragmentada da realidade sem compromissos reais com a formação emancipadora.

A formação integral do ser humano não se restringe aos aspectos reducionistas de ampliação do tempo. Muito menos a visão curricular que reduz a educação ao estudo de algumas disciplinas desconectadas entre si, sem uma vinculação com a vida e o cotidiano. A

ampliação do tempo só faz sentido quando for qualitativo e não apenas quantitativo. Trata-se de oportunizar novas formas de aprendizagem, ampliá-las para que se tornem significativas e emancipadoras. As estratégias de ampliação de tempo educativo devem, necessariamente, estar fundamentada em uma concepção de educação integral, de formação humana plena, promotora de processos de mudança e de transformação, individuais e coletivas a partir de uma reflexão sobre o ideal de sociedade que almejamos alcançar.

2.1 Origens da educação integral: matrizes ideológicas

No desenvolvimento das sociedades humanas, o processo educativo se constitui como prática social histórica na perspectiva de produção, socialização de conhecimento e preservação dos saberes acumulados, historicamente, favorecendo, dessa forma, o desenvolvimento das sociedades. Ou seja,

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2013, p.6).

O progresso de um povo o impele à prática da educação. É por meio dela que essas comunidades transmitiram e conservaram suas especificidades materiais e espirituais, perpetuando sua forma de existência intencionalmente, isto é, por meio da vontade e da razão (JAEGER, 1995).

Assim, compreendemos que a educação em geral é uma atividade inerentemente humana, de caráter intencional. É a forma com que o ser humano apreende o mundo, sendo indissociada do ato de viver e, portanto, resultado de práticas sociais de um determinado contexto, que, por sua vez, resultam em visões de mundo distintas. “[...] Eis por que se pode falar de diferentes tipos de saber ou de conhecimentos.” (SAVIANI, 2013, p.7). Esse ato é responsável pela humanização do ser humano, sendo uma construção histórica relacionada às necessidades de seu próprio tempo e espaço.

Optamos por iniciar este estudo abordando a herança deixada pela cultura greco-romana clássica, por dois motivos. O primeiro motivo é que nos parece inegável a influência dessa civilização, em especial na educação, nas nações as quais se convencionou denominar de ocidentais. O segundo deve-se à compreensão de que o estudo em questão precisava ter uma delimitação epistêmica. Jaeger, ao descrever a relação do Ocidente com o povo grego, esclarece que “Por mais que alarguemos os nossos horizontes geográficos, as fronteiras da nossa

história jamais ultrapassarão a antiguidade daqueles que há vários milênios traçaram o nosso destino” (Idem, 1995, p. 6).

Isso não significa negar, contudo, as influências de outras civilizações na formação do mundo contemporâneo. É evidente o quão complexo é o processo civilizatório, constituído por permanências e mudanças. Essa dinâmica cultural é histórica, engendrada também pelos contatos interculturais, cujo impacto e ecos reverberam até nossos dias.

É primordial compreender a importância das diversas civilizações na composição da história da humanidade, já que parte dessa composição se percebe pelo legado que elas deixaram. E cada uma dessas civilizações contribuiu para o desenvolvimento social, cultural e científico das sociedades humanas. Dessa forma, podemos compreender que uma civilização se caracteriza e se diferencia não só por suas especificidades, tais como: a cultura, a história, a educação, os aspectos sociais, mas também pelo sentimento de pertencimento das pessoas àquele grupo. Segundo Huntington (1997), a humanidade poderia ser dividida em oito principais civilizações: a ocidental, a islâmica, a chinesa, a hindu, a ortodoxa, a latino-americana¹ (onde estão incluídas as civilizações indígenas), a japonesa e a africana.

Culturas complexas costumam influenciar outras culturas, como a civilização ocidental também foi influenciada pelos povos do oriente próximo (egípcios, fenícios, persas, palestinos e sírios). O alfabeto, a astronomia, a matemática, a medicina, entre outras invenções, são legados dos orientais aos ocidentais. O Cristianismo, a maior força expansionista da cultura ocidental, é uma das heranças orientais legadas ao ocidente europeu, uma vez que foi gestada no Judaísmo, religião dos hebreus (FUNAN, 2002).

Pelas lentes da transculturalidade, há na história do Brasil conexão com a história da Europa, da África e, evidentemente, com os povos indígenas. Esse intercâmbio cultural entre esses povos durante o período colonial e pós-colonial brasileiro foi decisivo para a formação e o delineamento da nossa multiculturalidade. Compreender a influência dessas culturas é fundamental para o enfrentamento dos desafios das políticas públicas educacionais da atualidade.

Para Lúcia Coelho (2009), ao longo da história das ciências políticas, há ideologias divergentes como visões sociais de mundo. São elas: o conservadorismo, o liberalismo e o socialismo. Suas representações, crenças e hábitos embora haja pontos convergentes,

¹ Huntington considera que a América Latina também pode ser classificada como pertencente à civilização ocidental, uma vez que as nações que a compõem foram colonizadas por países da Europa ocidental. No entanto, o fato de essas nações possuírem fortes influências culturais indígenas e negro-africanas lhes confere uma singularidade tal que pode ser entendida como civilização.

divergem entre si. Essas ideologias influenciam as concepções de educação ao longo da história da Humanidade.

Visto sob a perspectiva da dinâmica em que se inserem as sociedades complexas, há pontos em que elas convergem e há pontos – a grande maioria – em que divergem. Mas, fundamentalmente, são as divergências que as individualizam e fomentam os grandes embates ideológicos. Assim, podemos dizer que, historicamente, as reflexões sobre uma formação mais completa remontam ao início da civilização humana e, com ela, perpassam matrizes ideológicas bem diferentes em termos político-filosóficos (idem, *ibidem*, p.84).

É importante analisar esses sistemas de ideias até se chegar ao contraponto e, assim, tornar mais evidente suas distinções, dicotomias e até semelhanças, pois o “tratamento por antíteses oferece a vantagem, em seu uso descritivo, de permitir que um dos dois termos jogue luz sobre o outro” (BOBBIO, 1987, p. 10).

2.1.1 Os fundamentos políticos da educação integral na antiguidade grega

Nos debates² sobre a educação integral, existem representações político-filosóficas diferentes. São perspectivas por vezes opostas, e outras complementares. Essas representações conceituais precisam ser resgatadas para podermos compreender seus avanços e recuos. Esse resgate histórico nos leva ao ideal de homem pensado pelos gregos antigos, uma vez que os ideais humanistas, bem como os princípios democráticos³ das sociedades ocidentais, têm suas raízes na história desse povo.

Coelho (2009), Gauthier e Tardif (2010) realçam o que também temos percebido, ou seja, a necessidade do resgate histórico, tendo a Grécia como referência e palco onde tudo efervesceu: os princípios, conceitos e práticas desses povos influenciaram a cultura ocidental, auxiliando-nos a compreender o presente.

Para compreendermos os desafios educacionais que nos inquietam, vemos e pensamos de um lugar: do tempo, do contexto histórico e da opção teórica. No entanto, não podemos esquecer de que a raça humana é produto (criador e criatura) histórico, ou seja, recebemos uma herança cultural de gerações anteriores. Jaeger (1995) alerta para a importância de buscar o entendimento das civilizações antigas, em especial da Grécia, para compreendermos as

² As seguintes obras trazem debates sobre a educação integral: A Educação - problema da formação nacional de **Teixeira** (1958); O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver, de **Arroyo** (2012); Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira?, de **Cavaliere**, (2002); História(s) da educação integral, de **Coelho** (2009).

³ A palavra democracia se originou na Grécia antiga. É a junção da palavra *demo* (povo) e *kracia* (governo). O governo do “povo” foi desenvolvido em Atenas. O conceito de povo era restrito ao cidadão (homens livres). (LEÃO; FERREIRA; FIALHO, 2010).

influências dessas civilizações na formação do pensamento ocidental. Para ele, “[...] o conhecimento essencial da formação grega constitui um fundamento indispensável para todo o conhecimento ou intento de educação atual” (p. XVIII).

Não é possível descrever em poucas palavras a posição revolucionadora e solidária da Grécia na história da educação humana [...]. Contudo, essa história vivida já teria desaparecido ao longo do tempo se o homem grego não a tivesse criado na sua forma perene. Criou-se como expressão da altíssima vontade com que talhou o seu destino. [...] A ideia de educação representava para ele o sentido de todo o esforço humano. Era a justificação última da comunidade e individualidade humanas. (JAEGER, 1995, p. 7).

Nessa mesma perspectiva, Coelho afirma que “historicamente, as reflexões sobre uma formação mais completa remontam ao início da civilização humana” (2009, p. 85), uma vez que as sociedades ocidentais herdaram os ideais humanistas, bem como os princípios democráticos cujas raízes remontam à Grécia antiga.

Se voltarmos nosso olhar para a Antiguidade, chegamos à Paidéia grega que, consubstanciando aquela formação humana mais completa, já continha o germe do que mais tarde se denominou educação integral – formação do corpo e do espírito. [...] que, relacionados, correspondem a esse ideal de Homem que, em última análise, se forma por meio de uma concepção ampliada de educação [...] (COELHO, 2009, p. 85).

Contudo, as interpretações do passado são, de certo modo, superficiais, pois são recriações de uma realidade não mais existente, feita à luz de testemunhos encontrados em fontes históricas ou de historiadores da área. No mais, convém observar que nossos conhecimentos são interpretações de um objeto, passíveis de superficialidades. Parafraseando Valéry ⁴ (1992), para quem o mais profundo é a pele, considero que é uma dificuldade compreender o ideal educativo mais completo possível relativo à humanidade, presente nos ideais da Grécia Clássica, considerando o contexto de onde se fala.

É necessário, no entanto, um esforço para compreender o conceito de *paideia*, não sob a ótica histórica atual, mas sob o ponto de vista do homem grego. Só se pode compreendê-lo na medida em que o contextualizamos em sua contemporaneidade e nos esforçamos em dar-lhe forma no contexto histórico em que foi forjado. Assim, precisamos encontrar a unidade originária do termo estudado, só lograda pelo vínculo de seu berço, e não pela ótica do ser humano moderno.

Segundo Jaeger (1995), *paideia* é um termo difícil de conceituação; é um nome grego utilizado para exprimir uma ideia grega que “resiste a deixar-se encerrar numa fórmula

⁴ Paul Valéry, filósofo, poeta, ensaísta e escritor francês (1992).

abstrata” (p. 1), uma vez que, para expressar seu significado, seria necessário empregarmos os termos como tradição, literatura, cultura e educação, “todos de uma só vez” (*Ibidem*, p. 3). Cada um desses termos representa apenas um aspecto desse conceito. Assim, em uma acepção de releitura, portanto simplificada, *paideia* significaria, ao mesmo tempo, civilização, cultura, tradição, literatura e educação.

O panorama histórico no qual surge a *paideia* são as *pólis*⁵ (séculos VIII-VII a. C.) e intencionava a formação integral (físico e espírito) de homens gregos livres⁶, a partir do século V a.C. O conceito também pode significar a própria cultura, uma vez que para os gregos ambas são indissociáveis e compõem o legado de uma geração para outra. Diferentemente de outros povos, os gregos tinham uma palavra para definir a sua singularidade, denominada de cultura. Idolatravam a sua cultura e se preocupavam pedagogicamente com ela, almejando sempre fortalecê-la e passá-la para outras gerações (FERREIRA, 2010).

O conceito fundamental na *paideia* era a *areté*, outro termo de difícil conceituação, cuja palavra que mais se assemelha a ela em nossa língua seria a *virtude*, uma mescla de beleza, no sentido de imagem perfeita, e heroísmo. Seria a “expressão do mais alto ideal cavaleiresco unido a uma conduta cortês e [...] ao heroísmo guerreiro, talvez pudesse exprimir o sentido da palavra grega [...]” (JAEGER, 1995, p. 25).

Os agentes, professores da *paideia*, são os poetas e os filósofos a quem cabia a formação dos jovens gregos (dos 7 aos 16 anos) nas palestras em que aprendiam a filosofia, história, gramática, música; e na ginástica, quando recebiam treinamento para o exercício da coragem e do autodomínio. Somente seria livre o homem que não se submetia às paixões dos sentidos. O objetivo da *paideia* não era ensinar ofícios, mas o treinamento para a liberdade e a nobreza. A atitude moral, resultado da coerção das leis ou do Estado, não leva a essa liberdade. Para os gregos, a primacial conduta moral que conduz à verdadeira liberdade é aquela que emana do próprio indivíduo.

Nesse sentido, para os gregos, a educação não é neutra, e toda ação educativa traz um propósito. A poesia, a música, a gramática, a retórica, a ética e a dialética eram para os cidadãos gregos as principais forças modeladoras da alma. Nessa formação, o homem é

⁵ *Pólis* – denominação atribuída às cidades-estado da Grécia Antiga (período arcaico ao período clássico). Eram comunidades organizadas e independentes formadas pelos cidadãos, homens livres, nascidos na cidade. Nestes espaços foi instituído o modo de vida urbano, base da civilização ocidental (SILVEIRA, 2001).

⁶ A sociedade Grega era escravista. Os homens livres, uma pequena parcela da sociedade, tinham direito a educação eram aqueles pertencentes à elite (nobreza e famílias de comerciantes ricos). Os escravos, mulheres e estrangeiros não usufruíam de qualquer benefício. (LEÃO; FERREIRA; FIALHO, 2010).

considerado membro da sociedade e só pode ser compreendido mediante as suas condições sociais. Todos esses bens espirituais, ou seja, toda a tradição grega e as estratégias pedagógicas de manutenção dessa tradição, denominada de *paideia*, perduravam por toda vida. Aos gregos interessava formar o ser humano completo, com senso crítico e estético na busca pelo equilíbrio da razão e emoção: "esta educação ética e política é um traço fundamental da essência da verdadeira Paideia" (JAEGER, 1995, p. 05).

O conceito de natureza, elaborado por eles em primeira mão, tem indubitável origem na sua constituição espiritual. Muito antes de o espírito grego ter delineado essa ideia, eles já consideravam as coisas do mundo numa perspectiva tal que nenhuma delas lhes aparecia como parte isolada do resto, mas sempre como um todo ordenado em conexão viva, na e pela qual tudo ganhava posição e sentido. Chamamos orgânica a esta concepção, porque nela todas as partes são consideradas membros de um todo. A tendência do espírito grego para a clara apreensão das leis do real, tendência patente em todas as esferas da vida – pensamento, linguagem, ação e todas as formas de arte – radica-se nesta concepção do ser como estrutura natural, amadurecida, originária e orgânica (idem, *ibidem*, p.10 a 11).

É tomando por base o ideal de homem forjado pelos gregos que podemos compreender a *paideia* como processo formativo, no sentido de dar forma e modelar física e espiritualmente homens virtuosos e heroicos, um povo antropoplástico moldado em sua plenitude de beleza. Nesse sentido, os gregos foram pioneiros em interpretar a educação como uma ação consciente, intencional e, por isso, sistemática, almejando a perfeição humana, consequentemente a estrutura do Estado também seria perfeita (JAEGER, 1995).

O ideal educativo grego estava pautado na concepção de ética e de política, derivadas da vida coletiva (*pólis*), ou seja, o homem como cidadão precisava ser formado para conviver em sociedade. Sua natureza é corporificada na vida social e na busca pela sabedoria, resultante da práxis humana e política. Nessa acepção, Jaeger afirma:

Esta identificação *humanitas*, do ser-homem, com o estado, compreende-se apenas na estrutura vital da antiga cultura da *polis* grega, para a qual a vida em comum é a súpula da vida mais elevada e adquire até uma qualidade divina. É um cosmo legal segundo este velho modelo helênico – onde o Estado seria o próprio espírito e a cultura espiritual visaria o Estado como seu fim último - o que Platão esboça nas Leis. Ali ele define como oposta ao saber especializado dos homens de ofícios, negociantes, merceeiros, armadores, a essência de toda a verdadeira educação ou *paidéia*, a qual é educação na *arete* que enche o homem do desejo e da ânsia de se tornar um cidadão perfeito, e o ensina a mandar e obedecer, sobre o fundamento da justiça (JAEGER, 1995, p. 146-147).

A construção dessa cultura e dos conhecimentos advindos dela só foi possível em razão da organização das cidades gregas e do conceito de cidadania. Tanto em Atenas como em Esparta o corpo cívico era uma minoria que explorava a maioria de homens livres e

escravos. No entanto, as duas cidades obtiveram, durante um longo período, estabilidade política, apesar de restringir a participação a limites estreitos.

Dessa forma, podemos observar que foi no contexto sociocultural grego que emergiu a ideia de formação de “um elevado tipo de homem” (JAEGER, 1995, p.7) pleno e em sua totalidade. O ser humano é compreendido como composto por diversas dimensões, e sua formação deve garantir o atendimento/desenvolvimento das dimensões moral, esportiva e afetiva, além da cognitiva. Portanto, o sentido de completude para a formação é imanente à educação integral, supondo que o desenvolvimento das potencialidades humanas, sejam elas, intelectuais, físicas, metafísicas, estéticas, éticas, só pode ser atingido se a educação não separar o ser humano do ser biológico e do ser social. Enfim, a educação deve ser compreendida como instrumento de emancipação humana.

Como já mencionado anteriormente, o ato consciente e intencional de educar é inerente ao ser humano e sempre fez parte da história da raça humana. Sua forma mais rudimentar já pode ser encontrada em sociedades primitivas (MANACORDA, 1997). No entanto, foi a civilização grega antiga que legou a nós, ocidentais, a educação formal, com espaços específicos e reflexões filosóficas que logravam a compreensão do ser humano em sua totalidade e, conseqüentemente, a ideia de educação, *paideia*, que abrangesse sua integralidade.

A *paideia* influenciou fortemente o império romano. Após conquistarem os gregos (148 a.C.), os romanos assimilaram a sua cultura. A *paideia* grega foi inspiração para a educação humanitas⁷ romana cujo objetivo era a formação do homem em sua completude.

No entanto, o declínio do Império Romano ocidental⁸ possibilitou a ascensão e a consolidação do Cristianismo. Do confronto histórico das aspirações cristãs com a cultura greco-romana, emerge outro ideal de homem e, com ele, a necessidade de uma formação específica para moldá-lo à imagem de Jesus Cristo. As escolas monásticas são fundadas (século VII), mas a preocupação era com a formação dos jovens e das crianças que almejavam a vida religiosa. A instrução nos monastérios transcorria no regime de internato. Segundo Larroyo (1982), graças a Carlos Magno (742–814), o imperador romano germânico responsável por consolidar o Império Franco, houve uma renovação da educação e a

⁷ Palavra que se refere à *cultura universalizada*, ou seja, à formação do humano virtuoso, como ser moral, político e literário. Foi o equivalente à *paideia*, buscando aquilo que caracteriza o homem em todos os tempos e lugares (FUNAN, 2002).

⁸ Referimo-nos apenas à queda da parte ocidente do império (476 d.C.), que ocorreu com a tomada de Roma pelos hérulos. Parte oriental do império, o Império Bizantino, continuou a existir por quase mil anos, até 1453, quando houve a Queda de Constantinopla (FUNAN, 2002).

ampliação do seu atendimento também para o povo em geral. Com o apoio da igreja, foram criadas escolas, nas quais eram ministrados três graus de educação: o elementar, o secundário e o superior (LARROYO, 1982).

Segundo Monroe (1988), no período da Idade Média, o ensino era quase exclusivamente religioso. A herança greco-romana de formação galgada nos cuidados com o corpo e no exercício da retórica foi aos poucos perdendo a importância diante da ênfase na instrução doutrinal, que enfatizava a disciplina e a fé cristã. Assim, as dimensões intelectuais, principalmente a estética da *paideia*, foram quase eliminadas do ensino no período entre os séculos VI e XII.

2.1.2 Heranças da Revolução Francesa: educação integral como emancipação humana

Ao longo da história das civilizações ocidentais o entendimento de como deveria ser esse ensino formal⁹ foi sendo modificado de acordo com o contexto social, político, econômico ou religioso. As mudanças e o viés filosófico dado à educação sofriam variações em conformidade com os interesses dominantes, e a intervenção estatal era quase nula a esse respeito.

Durante séculos, a formação humana – mais ampla ou menos ampla – deixou de ser ponto de reflexão e/ou debate mais aprofundado. Afinal, a educação formal – conforme a concebemos hoje –, não estava ainda materializada em instituições públicas que atendessem a todos, indistintamente. (COELHO, 2009, p. 86).

Com as reformas protestantes, o Iluminismo, a Revolução Francesa e o início do sistema capitalista, principiados no século XVII, a história da pedagogia moderna começa a se desenhar. Foi durante a Revolução Francesa que a cultura e os ideais de formação plena da Grécia e de Roma voltam a ser referência para os intelectuais revolucionários.

Boa parte dos dirigentes da Revolução Francesa acreditava que o passado da Antiguidade Clássica tinha algo a ensinar à França. É uma crença que adquiriu, durante os anos de estudo, em contacto com as obras de autores antigos — na sua quase totalidade latinos — que se referiam a um passado grandioso e idealizado da Grécia e de Roma, exaltavam os feitos e heróis que a uma e outra tinham dado fama e tornado poderosas (FERREIRA, 2010, p. 175).

Com a Revolução Francesa (século XVIII), a educação para a liberdade era enaltecida, mas continuava a ser usufruto de quem podia pagar. Essa cultura intelectual ocidental

⁹ A palavra formal adotada neste trabalho possui o sentido de formalidade, solenidade, oficialidade. Assim o conceito de ensino formal está relacionado com o uso de regras claramente definidas pelo estado, ou seja, a institucionalização do ato de educar em estabelecimentos de ensino obedecendo a programas escolares.

germinada nas civilizações antigas resultou na ciência, que, por sua vez, revolucionou a forma de o ser humano se relacionar com a vida e com o trabalho.

Nesse sentido, foi no século 18, mais precisamente com a Revolução Francesa e a constituição da escola pública, que a educação integral voltou à cena, desta vez concretizada sob a perspectiva jacobina de formação do homem completo (COELHO, 2009, p. 86).

A educação como direito de todos, independentemente de raça, sexo, religião, nascimento ou situação social, como compreendemos nos dias atuais, foi um dos legados da Revolução Francesa. É nesse contexto que a Educação Integral emerge novamente, concretizada sob a perspectiva jacobina¹⁰ de formação do homem completo. Inspirados pelo ideário da revolução – Liberdade, Igualdade e Fraternidade –, os jacobinos almejavam a consolidação de uma educação nacional e instituíram a escola primária pública para todas as crianças. Essas bases são colocadas em prática nos séculos seguintes em instituições escolares dirigidas por educadores libertários, como Paul Robin, Francesc Ferrer e Sebastien Faure¹¹. Coelho (2009) chama a atenção para dois aspectos, até então inusitados: o surgimento da escola como a percebemos hoje e a omissão de elementos propostos anteriormente, desde a Paideia.

Nesta conjuntura, há dois pontos que precisam ser ressaltados: o primeiro, de que o período constitui a instituição pública de ensino – a escola – como locus privilegiado desse trabalho educativo; o segundo, de que é evidente que essa completude contém elementos propostos anteriormente, desde a Paidéia, mas também descarta, ou pelo menos olvida outros que o pensamento anarquista, construído ao longo dos séculos 18, 19 e 20, vai trazer à tona e tornar relevantes como, por exemplo, a dimensão estética dessa formação completa. (COELHO, 2009, p. 86)

Com a Revolução Industrial, a escola irá despertar o interesse tanto para a classe burguesa quanto para a classe operária. Uma sociedade em franca evolução necessitava de instituição, como a escola que colaborasse com a manutenção das estruturas de poder existentes. Assim, houve um exponencial crescimento das atividades relacionadas aos setores

¹⁰ Organização política francesa, criada durante a Revolução Francesa (1789), composta pela baixa burguesia (pequenos comerciantes e profissionais liberais). Entre as principais ideias jacobinas destacam-se: transformação da França em república; participação popular no governo; educação para todos e fim da escravidão nas colônias francesas.

¹¹ - Paul Robin: Educador anarquista francês pertencente à corrente libertária da pedagogia moderna - Francesc Ferrer: Pedagogo Espanhol, criador da Escola Moderna em Barcelona no ano de 1890 - Sebastien Faure: Pedagogo anarquista. Deu continuidade as ideias de Paul Robin através da experiência educacional realizada em sua comuna de *La Ruche*.

Esses educadores utilizavam no cotidiano escolar jogos e atividades artísticas como: música, dança, escultura, pintura e literatura. Em sua proposta pedagógica não havia separação entre as atividades manuais e as intelectuais, as crianças confeccionavam os materiais didáticos.

comerciais (indústrias, comércio, agricultura, transporte, comunicação), e a demanda por mão de obra minimamente qualificada também cresce na mesma proporção. Com essa realidade como pano de fundo, surge um tipo de ensino baseado em racionalidade instrumental (MARIANA, 2011).

É possível perceber que a concepção de educação como instrumento de emancipação humana é substituída pela racionalidade técnica e instrumental: “a escola moderna emoldura-se enquanto organismo auxiliador da emergente classe burguesa para o estabelecimento dessa nova ordem socioprodutiva” (MARIANA, 2011, p. 2). O ensino ofertado nesses espaços escolares separa o corpo da mente, e o conhecimento é hierarquizado e fragmentado.

Diante desta realidade imposta pelo sistema capitalista, alguns movimentos políticos, tendo como bandeira a transformação social, recusavam-se a aceitar essa escola fria, disciplinadora e segregadora, disponibilizada às futuras gerações de trabalhadores industriais europeus. Segundo Mariana (2011), as origens modernas do conceito de educação integral surgem com a resistência ativa de trabalhadores e educadores contra a alienação do processo produtivo advindo com a consolidação do capitalismo.

Assim, pensadores do movimento anarquista, principalmente Bakunin e Proudhon, estruturam suas práticas pedagógicas com base nos objetivos libertários para a educação formal. Para eles, a formação humana é permanente e processual, ou seja, o ser humano está em constante construção e reconstrução. Os anarquistas defendiam o fim de qualquer forma de autoridade e dominação. Para eles, a sociedade deveria ser baseada na liberdade responsável dos indivíduos. Para tanto, seria necessário garantir aos cidadãos o direito ao nascimento digno, à educação, ao trabalho e à igualdade. Quando Bakunin defendia direitos iguais e uma educação para todos, partia do princípio da sociedade igualitária, pois ele observava que a boa formação já era disponibilizada àqueles que podiam pagar por ela, os burgueses. Assim, o movimento anarquista requeria uma educação de qualidade para todos e não somente aos burgueses (COELHO, 2009).

Além do interesse pelas diversas expressões artísticas como experiência educativa, os anarquistas se preocupavam com a saúde e com a instrução profissional dos educandos. No entanto, essa concepção de educação mostrava um cunho progressista e político forte, o de formar cidadãos para a vida em sociedade e principalmente para o mercado de trabalho, ou seja, para o mundo do capital.

Outro conceito de educação integral surgido no século XIX decorre da filosofia socialista, que propunha o fim do domínio capitalista. Essa corrente surge com o movimento dos trabalhadores, impulsionado também pela Revolução Francesa, que trazia como uma de

suas bandeiras a luta por um sistema educacional estatal que propiciasse melhores oportunidades de educação para eles e para seus filhos.

Ainda na primeira metade do século XX, nos Estados Unidos, o movimento pragmatista¹², liderado pelo filósofo educador norte-americano John Dewey – que desenvolveu uma filosofia que buscava a unidade entre teoria e prática – defendia a democracia e a liberdade de pensamento como instrumentos para a manutenção emocional e intelectual das crianças. As experiências educacionais desenvolvidas por Dewey caracterizam-se como educação integral. Já em 1896, Dewey fundou a primeira Escola Experimental da Universidade de Chicago, na qual o educador colocou em práticas todas as suas postulações sobre educação como “reconstrução da experiência” (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010).

Ao longo de sua carreira, Dewey desenvolveu uma filosofia que advogava a unidade entre teoria e prática, unidade de que dava exemplo em sua própria ação como intelectual e militante político. O pensamento dele baseava-se na convicção moral de que “democracia é liberdade” –, ao que dedicou toda sua vida, elaborando uma argumentação filosófica para fundamentar esta convicção e militando para levá-la à prática. (ibidem, p. 11)

No entanto, esses ideais descritos anteriormente não são inerentes a todos os movimentos político-filosóficos que influenciaram as concepções de educação integral presentes nos dias atuais. Coexistem movimentos que possuem os mais variados conceitos, princípios e valores educacionais.

2.2 Educação integral e em tempo integral: diferenças conceituais

Desde as experiências dos integralistas¹³, dos escolanovistas¹⁴ (década de 1930), da Escola Parque na Bahia (década de 1950) e os Centros Integrados de Educação Pública no Rio de Janeiro (décadas de 1980 e 1990), houve tentativas pontuais de implantação de escolas de educação integral no Brasil, que se efetivaram por meio de políticas públicas intencionadas a ampliar o tempo de permanência do aluno na escola. Muitas dessas iniciativas traziam explicitamente o interesse assistencialista e de proteção, em especial as desenvolvidas nas décadas de 1980 e 1990.

¹² O pragmatismo é uma corrente filosófica Surgida nos Estados Unidos em meados do século XIX. Seus principais idealizadores foram John Dewey, Charles Pierce, William James e George Herbert Mead. (CAVALIERE, 2002).

¹³ Movimento político de extrema-direita inspirado na doutrina social da Igreja Católica. Fundado em 1932, com a Ação Integralista Brasileira, conhecido como fascismo brasileiro (COELHO, 2006).

¹⁴ Movimento educacional que pretendia renovar o ensino. Ganhou força na década de 1930 com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 (MARIANA, 2011).

Recentemente, surgem novas estratégias de educação integral, novamente associadas ao tempo de permanência dos alunos nas escolas, como os programas Escola Integral e o Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada, políticas vinculadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).¹⁵

Nas experiências brasileiras, percebemos um esforço em unificar, na escola, diferentes áreas de atendimento assistencial à criança e ao adolescente, evidenciando uma concepção de educação integral e da própria escola como sinônimo de assistencialismo e compensação. Assim, é preciso acautelar-se para não incidirmos no erro de desvirtuar a razão de ser da escola. Ora, com essas atividades acontecendo dentro do espaço escolar, o que é periférico pode tomar o lugar daquilo que é principal “deslocando, em consequência, para o âmbito do acessório, aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola” (SAVIANI, 2013, p. 15). Ou seja, se prioriza a proteção ao alunado impondo-lhe mais tempo na escola e, dessa forma, retirando-o das ruas, secundarizando a escolarização necessária para sua formação humana.

São diversos os teóricos¹⁶ que apontam na direção de que a qualidade da educação escolar está indissociavelmente ligada à relação de tempos e espaços educativos. A pesquisadora Celia Lessa Kerstenetzky (2006) afirma que se alcançará essa qualidade na medida em que se amplie a jornada escolar.

No entanto, Vitor Paro (1988) acredita que não se pode pensar em ampliar o tempo de permanência da criança ou do adolescente na escola, uma vez que a escola pública que aí está não possui qualidade. Assim, o que já é ruim seria apenas ruim por mais tempo. Ainda existem aqueles teóricos, como Ana Maria Cavaliere (2002) e Lígia Martha Coelho (2009), que acreditam que essa ampliação, por si só, não garante a qualidade do ensino, mas a sua efetivação suscita debates e potencialidades. Assim, “com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação; que compreenda

¹⁵ Programa Federal que pretende ampliar as ações para a educação básica, unificando os programas e projetos governamentais para garantir o acesso e a permanência do aluno na escola. Uma espécie de guarda-chuva sob o qual se reúnem as principais estratégias para a educação, tais com: o piso salarial nacional dos professores; ampliação do financiamento da educação básica; ampliação do acesso dos educadores à universidade; instalação de laboratórios de informática em escolas rurais; garantia de acesso à energia elétrica para as escolas públicas; transporte escolar para os alunos residentes em áreas rurais; saúde do estudante; criação/ampliação dos institutos federais de educação profissional, científica e tecnológica entre outras (BRASIL/MEC, 2009).

¹⁶ As seguintes obras corroboram a afirmação: Educação Integral: textos referência para o debate nacional (2009) e Educação Brasileira e(m) tempo integral (2002) de Moll; Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1959) de Teixeira; Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? (2002) e Tempo de escola e qualidade na educação pública (2007) de Cavaliere. A formação continuada de professores na escola de tempo integral (2012) de Lobato, Mendonça e Pereira.

outras atividades – não apenas as pedagógicas – para a construção da cidadania partícipe e responsável” (COELHO, 2009, p. 5).

Dessa forma, é necessário esclarecer sobre qual conceito de educação estamos falando e se existem diferenças entre a educação integral e a educação em tempo integral. Essas definições expressam diferentes concepções de sociedade e precisam ser elucidadas, uma vez que estão presentes nas políticas educacionais e no cotidiano escolar.

Na perspectiva neoliberal centrada na manutenção da sociedade capitalista, a educação em tempo integral é compreendida apenas como ampliação do tempo escolar ou currículo, ou seja, a organização político-pedagógica é mantida, sendo as atividades divididas em curricular e extracurricular, em turno e contraturno. Essas ações estão relacionadas ao aumento do tempo de permanência do aluno na escola, que passa a ter a jornada de 7 horas diárias, durante todo o ano letivo.

Nessa concepção, o foco central da escola é o assistencialismo porque se limita a aumentar o tempo escolar para suprir as necessidades básicas de alimentação, proteção, higiene e saúde dos alunos sem, no entanto, garantir-lhes autonomia, formação intelectual e consciência crítica.

Dessa forma, a educação de tempo integral proporciona mais tempo do mesmo tempo, ou seja, a estrutura pedagógica da escola tradicional, cindida em partes desconectadas, é mantida com disciplinas, turmas e turnos bem divididos, numa perspectiva fragmentada da realidade e sem compromissos reais com o pedagógico.

Arroyo (2012) nos alerta que a forma como percebemos a infância e a adolescência das camadas populares a quem se destina a escola pública vai ser determinante para a prática e para as políticas educativas destinadas a essas faixas etárias. Essa constatação nos leva à necessidade de repensarmos como concebemos a infância e adolescência das camadas populares. Segundo o autor, nossas representações acabam condicionando a forma como tratamos e implementamos os programas educacionais.

A tendência será pensá-los tendo como referência as representações sociais tão arraigadas em nossa cultura política segregadora, inferiorizante e preconceituosa. Ver o povo, os subalternos como foram e continuam vistos ao longo de nossa formação social, política e cultural, pelo negativo. Carentes de valores, dedicação, esforço; carentes de cultura, de racionalidade; com problemas mentais, de aprendizagem, lentos, desacelerados, desmotivados, indisciplinados, violentos. (ARROYO, 2012, p. 36).

Em consequência dessas visões-motivações negativas, ainda enraizadas na cultura escolar, desvirtuam-se os programas, pois, quando elas predominam, as intenções serão de

conceder mais tempo, a fim de compensar essas carências e tirar estes jovens “do risco de contaminação com as violências, as drogas, o roubo [...]” (ARROYO, 2012, p. 37).

Na perspectiva de fundamentar nossas reflexões sobre a necessidade de que a educação em tempo integral se constitua em uma educação integral, recorremos a Paro et al. (1988), que pondera sobre a necessidade de estender o tempo escolar para garantir a instrução sem, no entanto, desconsiderar a importância da socialização, da vivência coletiva, com atividades de lazer em ambientes ricos em oportunidades de aprendizado.

Assim, compreendemos educação integral como aquela que oportuniza aos alunos, enquanto sujeito histórico, a apropriação da cultura, da arte, da história e dos conhecimentos construídos pela humanidade, de forma diversificada, vivenciada e experimentada, para além da pura e simples transmissão de conteúdos, garantindo-lhes o acesso ao “saber objetivo, [...] o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação” (SAVIANI, 2013 p.9).

Na educação concebida como integral busca-se a ampliar as capacidades intelectuais, físicas com o intuito de desenvolver a autonomia intelectual, moral dos educandos. Assim, o papel da escola é oferecer a “cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 33).

A concepção de educação formulada por Antonio Gramsci destaca a escola como “uma sementeira de intelectuais ao elevar a consciência do homem do senso comum ao senso crítico, visando à construção de uma sociedade proletária”. Para Gramsci, a Educação Unitária deveria preparar o ser humano para o trabalho intelectual e manual, possibilitando a superação das relações de alienação, tendo, assim, a educação um caráter emancipatório. Dessa forma, o indivíduo estaria preparado e “elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa” (GRAMSCI, 2001, p.36).

Para Mészáros (2008; p. 57), a visão de Gramsci é “profundamente democrática. É a única sustentável”, pois faz emergir a ideia de educação como possibilidade de libertação, emancipação do ser humano, sendo todos contribuintes para a formação da concepção de mundo predominante. Essa contribuição pode ser de manutenção da ordem vigente, de mudança ou mesmo de ambas. Para Mészáros (Idbem), é preciso resgatar o verdadeiro sentido da educação para além das concepções restritas.

[...] A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será ela conducente à auto-realização dos indivíduos como "indivíduos socialmente ricos"

humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela ao serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e finalmente incontrolável do capital? Será o conhecimento necessário para transformar em realidade o ideal da emancipação humana, em conjunto com a determinação sustentada e a dedicação dos indivíduos para conduzir a auto-emancipação da humanidade até à sua conclusão com êxito, [...] Isto é assim porque "a aprendizagem é, verdadeiramente, a nossa vida". E como tanto é decidido desta forma para o bem e para o mal, o êxito depende de tornar este processo de aprendizagem, [...] um processo consciente, de forma a maximizar o melhor e a minimizar o pior (Idbem, Idbem p.47-48).

Por “integral” entendemos o total, o completo, o inteiro. Portanto, educar integralmente pressupõe compreender o ser humano em sua integralidade. “Educação integral forma pessoas íntegras” (MORAES, 2009, p.21), críticas e reconhecedoras das contradições do mundo em que vivem.

Compreender a educação integral como formação do sujeito de forma integral significa pensar em um projeto pedagógico que espelhe um projeto social de mundo e de ser humano. Para isso, a escola necessita ministrar, com rigor, os diversos ensinamentos sob sua responsabilidade. No entanto, este projeto pedagógico deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento de sua autonomia, no que concerne aos seus interesses individuais, para que possa manter sua individualidade, mas também se constituir parte de uma sociedade, como afirma Manacorda,

Porque, diante das exigências do mundo moderno, nós precisamos mirar o mais possível na preparação do aluno não somente para ser ele mesmo, mas também para entrar na sociedade, senão com capacidade de ser um produto de cultura em todos os campos, pelo menos com a capacidade de desfrutar, de gozar de todas as contribuições da civilização humana, das artes, das técnicas, da literatura. A cultura deve ser direcionada totalmente para todos, facilitando as disposições intelectuais e ao mesmo tempo forçando todo mundo, com firme doçura, a aprender a participar de todos os prazeres humanos. Esta, creio eu, é a sugestão a se ter presente. Para isso se precisa de uma escola que ministre o mais possível ensinamentos rigorosos [...] mas que possibilite, ao mesmo tempo, um espaço em que cada um livremente se forme naquilo que é do seu gosto: pode ser arte, a música, a matemática, o aeromodelismo, [...]. É preciso que a escola [...] seja o espaço onde sejam estimulados em suas qualidades pessoais [...] (2007, p. 15 -16).

Enfim, educação integral pressupõe ver o educando como um todo e uma educação que atenda a esse modo de pensar/agir. O espírito não é considerado do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais (JAEGER, 1995). Para isso, é preciso uma reformulação da escola e da educação que temos para não reduzi-la ao mero assistencialismo ou ao cumprimento vazio dos dispositivos legais.

As matrizes ideológicas da educação integral estão no Ocidente (Grécia), pelo ideal de formação do corpo e do espírito; no Oriente, pelo vasto legado das ciências, da espiritualidade e das artes, que influenciaram as demais civilizações. Da Grécia, berço da civilização

ocidental, abstraímos os fundamentos políticos e democráticos, que foram tomando significados diversos ao longo da história e dos contextos geográficos.

Feitas essas considerações iniciais a respeito dos aspectos históricos e conceituais da educação integral e suas matrizes ideológicas, tratamos, na seção seguinte, da trajetória da educação integral no Brasil, mais especificamente das correntes que iniciaram as discursões e práticas desse fazer educativo e que influenciaram as políticas públicas destinadas à educação integral da atualidade.

3 AÇÕES DE EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

As iniciativas de instituir a educação de tempo integral no Brasil começam a partir da primeira metade do século XX, associadas às questões políticas, sociais e as representações filosóficas educacionais existentes a época (CAVALIERE 2010). Foi a partir dessas décadas que se creditou a educação uma conotação de salvacionismo e esperança. Um período de efervescência intelectual que gerou consensos, mas também muitos conflitos, como afirma Coelho (2005, p. 84): “A educação torna-se, assim, ponto de confluência e, ao mesmo tempo, um diferencial dos projetos político-ideológicos em seus embates”.

A presente seção objetiva analisar a educação integral no Brasil a partir dos quadros históricos que desencadearam ações de ampliação da jornada escolar efetivadas, bem como a identificação dos dispositivos legais que tratam da ampliação do tempo escolar.

3.1 Concepções de educação integral no Brasil

A formação em tempo integral no Brasil surge antes da escola pública, tendo sua origem nos internatos particulares destinados a atender aos filhos de famílias com alto poder aquisitivo, que viam na educação a forma de preservar sua riqueza e acima de tudo o *status quo* dessas famílias (PARO et al., 1988).

No entanto, a ideia de educação integral em tempo integral como direito universal e principalmente para as classes populares só começa a ser discutida em nosso país a partir do século XX, por movimentos políticos brasileiros, com destaque para integralistas, liberais, socialistas e algumas ordens religiosas¹⁷. Cada uma dessas correntes possuía definições próprias de educação integral, que influenciaram, significativamente, as concepções

¹⁷ Movimentos e ordens religiosas ligadas à igreja católica, como por exemplo: a) os integralistas vinculados à doutrina social da igreja que fundou instituições escolares de tempo integral, ou em regime de internato (COELHO, 2009); b) a ordem Franciscana que também instituiu escolas em regime de internato e depois se tornaram escolas de tempo integral, a exemplo da Escola Santo Antônio, no município de Bebedouro/SP (LOPES; SOUZA, 2011); a ordem dos jesuítas que possuíam colégios no período colonial que eram de tempo integral. A companhia jesuíta continua atuante no Brasil mantendo universidades e escolas, a título de ilustração citamos a Universidade Católica do Rio de Janeiro, a Universidade Católica de Pernambuco, e os colégios; São Luiz/ SP, Santo Inácio/ RJ, Colégio Catarinense, Florianópolis (SILVA, 2010). Quando surgiram essas instituições escolares desenvolviam atividades cognitivas, artísticas e educação física, sob uma rígida disciplina religiosa.

posteriores de oferta de educação nas escolas brasileiras, assim como as políticas públicas para essa área, como destaca Coelho,

Ao período compreendido entre as décadas de 30 e 60, quando um verdadeiro *caldo político-ideológico* encontrou, nos movimentos anarquista, integralista e liberal, os ingredientes para a formação do sistema de ensino nacional laico tendo, como um de seus panos de fundo, concepções de educação integral e de tempo integral (2006, p.3).

Apesar de essas correntes políticas, anteriormente citadas, defenderem a educação integral em seus projetos educacionais, os princípios filosóficos e, conseqüentemente, a forma que concebem o ser humano, a sociedade e a educação apresentam divergências significativas. A seguir (quadro 1) estão três pressupostos de educação integral.

Quadro 1 – Pressupostos da educação integral

Autor	Definição
Leopoldo Aires	[...] ideal educativo é o que se propõe a educar o homem todo [...] do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual (apud CAVALARI, 1999, p. 46).
Anísio Teixeira	[...] que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização (TEIXEIRA, 1976, p. 72).
Darcy Ribeiro	Uma boa escola [...] funcionando em regime de dia completo [...] durante o período de 8 horas diárias (inclusive horário de almoço) ministra a seus alunos currículo, [...] com aulas e sessões de Estudos Dirigidos, além de oferecer atividades como, esportes e participação em eventos culturais, numa ação integrada que objetiva elevar o rendimento global do aluno. p 42 (RIBEIRO, 1995, p. 42).

Fonte: Elaborado pela autora (2014) com base nos textos de autores supracitados.

Podemos observar, no quadro elaborado, as correntes filosóficas dos autores claramente expostas em suas definições de educação integral ou de escola. O movimento integralista defendido, entre outros, por Leopoldo Aires e Plínio Salgado apregoava que a educação só poderia ser integral se desenvolvesse no ser humano a espiritualidade, o nacionalismo e a disciplina, fundamentos caracterizadores da política conservadora.

A organização da Sociedade de Estudos Políticos – SEP foi o marco inicial do movimento integralista brasileiro. A partir da organização dessa Sociedade, que conseguiu articular muitos intelectuais nacionalistas, foi criada a Ação Integralista Brasileira – AIB, que viria a ser “[...] o primeiro partido político brasileiro com implantação nacional e reunindo cerca de meio milhão de aderentes [...]” (TRINDADE, 1979, p. 1).

Os integralistas acreditavam que, para educar os cidadãos e governar a nação, eram necessários três pilares: Deus, pátria e família. Para eles, a educação era fundamental, e a escola seria um prolongamento do lar. A ideia de educação integral para o homem integral

estava constantemente presente nos discursos e nos documentos do movimento, como é possível observar nas Diretrizes Integralistas (SALGADO; REALE; GUT, 1933).

XIII) - O Integralismo considera a educação intensiva e integral do povo como um dever fundamental do Estado, no interesse de sua própria estabilidade e progresso material e moral. Por isso, o Integralismo defende um programa amplamente educativo: ensino unificado e gratuito nos graus primários e secundários, com obrigatoriedade de matrícula e frequência; intensificação do ensino técnico; barateamento do ensino superior; levantamento do nível econômico, social e moral do professorado brasileiro; criação de universidades inspiradas nos princípios de uma filosofia integral; criação de cursos populares e de alta cultura; estímulo às pesquisas científicas, às belas artes e à literatura em suas diferentes modalidades, respeitados sempre os limites impostos pelos imperativos de ordem moral, social e nacional; liberdade e estímulo à iniciativa particular em todos os ramos de ensino, sujeitando-a, porém, à indispensável fiscalização por parte do Estado, no sentido de serem respeitados os mesmos imperativos [...] (Ibidem, p.02).

É possível verificar, pelas Diretrizes Integralistas, que há uma preocupação e um cuidado com a prática educativa “vista como possibilidade de transformação de mentes e corpos. E esse cuidado traduzia-se em uma concepção integral, expressão que se funda o próprio movimento [...]” (COELHO, 2005, p. 85). Para a AIB, a criação de uma nova concepção política e filosófica de mundo passava necessariamente por uma escola e seu papel moralizador da educação, que elevasse a cultura da população nos aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais, conseguidos pelo sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência, ou seja, o aluno deveria ser moldado para servir aos interesses do estado integral (CAVALARI, 1999).

Além da corrente integralista, destacam-se as correntes liberais, representadas pelos movimentos de renovação da escola. Entre as correntes liberais que conclamavam a educação integral dos cidadãos como estratégia para a reconstrução do desenvolvimento democrático, concebia-se a educação voltada para o progresso e o desenvolvimento econômico (CAVALIERE, 2002). Entre os liberais, destaca-se Anísio Teixeira, um dos principais precursores do movimento do escolanovismo no Brasil.

Esse movimento desencadeado no Brasil culminou com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, importante documento que defendia a escola pública, laica, obrigatória, além da construção de um plano nacional de educação. Podemos inferir as bases de uma educação para o progresso, o desenvolvimento econômico, pressupostos do pensamento liberal (CAVALIERE, 2010). Para este movimento, a educação escolar deveria:

[...] visar – não à especialização de alguns indivíduos – mas à *formação comum do homem* e à sua posterior especialização para os diferentes quadros de ocupações, em uma sociedade moderna e democrática (TEIXEIRA, 1959, p.12).

Redigido por Fernando Azevedo, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) ressaltava que todo indivíduo tem o direito biológico à educação integral, e esse direito deve ser garantido pelo Estado. Essa afirmação fica evidente no seguinte trecho: “O estado em face da educação”, do referido manifesto:

a) A educação, uma função essencialmente pública.

Mas, do direito de cada indivíduo à sua educação integral decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. A educação que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos [...] para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado. Esta restrição progressiva das atribuições da família – que também deixou de ser “um centro de produção” para ser apenas um “centro de consumo”, em face da nova concorrência dos grupos profissionais, nascidos precisamente em vista da proteção de interesses especializados – fazendo-a perder constantemente em extensão, não lhe tirou a “função específica”, dentro do “foco interior”, embora cada vez mais estreito, em que ela se confinou. Ela é ainda o “quadro natural que sustenta socialmente o indivíduo, como o meio moral em que se disciplinam as tendências, onde nascem, começam a desenvolver-se e continuam a entreter-se suas aspirações para o ideal”. Por isso, o Estado, longe de prescindir da família, deve assentar o trabalho da educação no apoio que ela dá à escola e na colaboração efetiva entre pais e professores, entre os quais, nessa obra profundamente social, tem o dever de restabelecer a confiança e estreitar, as relações, associando e pondo a serviço da obra comum essas duas forças sociais – a família e a escola –, que operavam de todo indiferentes, senão em direções diversas e, às vezes, opostas. (AZEVEDO, 1932, p. 43).

Percebemos que a educação integral para os pioneiros da Escola Nova extrapolava o entendimento de formação como sinônimo de escolarização livresca e acadêmica e deveria ser um direito de todos. Cavaliere destaca que o movimento escolanovista trouxe:

Novas ideias em educação que questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à “vida”. (2002, p. 252)

Por sua vez, a concepção educacional descrita por Darcy Ribeiro evidencia a ideia de escola como instituição promotora de mudanças sociais. Para este educador a escola é um espaço integrador entre a cultura dos educandos e a da cidade, além de possuir um caráter preventivo à marginalização. Podendo alcançar tais fins apenas quando fosse instituído o tempo ampliado para alunos e professores e um currículo que agregasse a educação geral, educação física, artes, trabalho e cultura. Essa educação integral e de tempo integral

possibilitaria o desenvolvimento do País, superando a tradição da educação elitista e segregadora brasileira.

A convergência dessas concepções incide no princípio unitário da escola e em sua finalidade. Tanto para os integralistas como para os Pioneiros Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, o conceito de educação integral deveria superar as fragmentações corpo e mente, visando à plena humanização do homem, mas a diferença fundamental está na finalidade dessa educação em relação à sociedade existente ou almejada na época. Se a concepção de Anísio Teixeira trazia embutido o pensamento progressista, próprio do liberalismo, em Darcy Ribeiro percebe-se um forte cunho assistencial e a ideia da educação como redentora da sociedade.

Evidencia-se, na construção histórica da concepção da educação integral, a articulação entre o processo educacional e o mundo do trabalho, sendo função da escola preparar a mão de obra para a sociedade industrial, oportunizando o desenvolvimento das capacidades inerentes a cada indivíduo, ou seja, a educação como preparação do indivíduo para o processo produtivo.

No entanto, a compreensão de educação integral adotada aqui é mais ampliada. Assim a interpretamos como a própria vida. Portanto, a cultura, a arte e os conhecimentos socialmente construídos são partes de um todo. A educação de qualidade é aquela que possibilita a formação completa do ser humano de forma unitária, como sugere Gramsci, elevando a consciência do senso comum para o senso crítico e possibilitando estabelecimento de conexão entre espaços e tempos da escola e da comunidade, buscando o desenvolvimento do ser humano de forma ampla.

3.2 Teoria e prática: décadas de ações concretas de educação integral

O movimento que decorre da teoria à prática é, historicamente, aquele que emerge das práticas sociais humanas. Querer saber quem veio primeiro, se a teoria ou a prática, é uma discussão inócua, pois dialeticamente o pensar e o fazer convivem, de forma que uma dimensão incorpora a outra. Nesse sentido, pode haver teoria que tem a força propulsora da ação, assim como ação desencadeadora de uma teoria. Não se discute uma prática num vazio conceitual, assim como não é possível uma concepção teórica esvaziada de práticas, pois estas a engendram com base na crítica ao instituído. Então, qualquer realidade tem uma teoria que a embasa e a contradiz, impulsionando uma nova teoria, que, por sua vez, embrionará novas práticas. Essa concepção de mundo foi nossa opção teórica para explicar o movimento integralista e suas práticas educativas.

3.2.1 O Movimento Integralista e suas práticas educativas

Nas décadas de 1930 a 1960, também eclodiram pelo país experiências concretas de educação integral baseadas nas concepções do Movimento Integralistas. Os pressupostos educacionais e ideais de formação humana integral desse movimento foram implementadas em diversas instituições escolares brasileiras.

Coelho (2005) afirma ser possível aferir que adeptos do movimento/partido integralista implantaram escolas em vários estados brasileiros, graças ao significativo número de jornais e revistas mantidos pelo movimento/partido para divulgar suas ideias, além de obras do próprio líder do movimento, Plínio Salgado. Assim, encontramos evidências de escolas integrais em edições do jornal *A Razão*, do município de Pouso Alegre, em Minas Gerais (1936 a 1937); no jornal *A Ação*, de São Paulo (1937 a 1938); na revista mensal *Anauê* (1937), produzida no Rio de Janeiro.

Apesar de existirem essas fontes primárias, esse movimento é pouco estudado. Coelho (2005) credita esse parco interesse pelos integralistas, por parte da comunidade científica, ao caráter fascista do movimento, com feição antidemocrática que tem verossimilhanças com o nazismo alemão.

Ação Integralista Brasileira - AIB¹⁸ desejava resgatar valores morais e espirituais¹⁹ da população por meio da educação escolar, do resgate e da valorização das instituições sociais (igreja, família e pátria). Concebia que os pressupostos da fé cristã se constituiriam na verdadeira democracia integralista, sendo base dos conceitos e práticas de educação do movimento integralista. Essas afirmações podem ser aferidas nos escritos do movimento na época:

I) O Integralismo compreende o mundo de um modo total, e pretende construir a sociedade, segundo a hierarquia de seus valores espirituais e materiais, de acordo com as leis que regem os seus movimentos e sob a dependência da realidade primordial, absoluta e suprema, que é Deus.

II) - Essa hierarquia, [...] faz prevalecer o Espiritual sobre [...] Moral sobre o Social, o Social sobre o Nacional e o Nacional sobre o Particular.

XXIV) [...] a democracia verdadeira é a que não se escraviza às mentiras do democratismo, que originam as oligarquias prepotentes. Todo partido político traz o fermento de uma ditadura disfarçada. O democratismo ilude as turbas, tornando o voto uma coisa desprezível. A verdadeira representação nacional é a que se efetua através das profissões organizadas, dos grupos naturais, das associações culturais e científicas do país, não mais como expressão quantitativa, mas como índice qualitativo da Nação. O Integralismo é pela organização corporativa do Brasil. (Diretrizes Integralistas, 1933, p. 1-3).

¹⁸ Movimento Integralista de bases nacionalistas e militaristas, surgido no período pós Primeira Guerra (1914-1918) e que veio originar partido político (PRP) no ano de 1937. (TRINDADE, 1979)

¹⁹ A ideia do espiritualismo defendido pelos integralistas está relacionada a uma visão cristã, ligada especificamente ao Cristianismo (COELHO, 2005).

Deus dirige o destino dos Povos. O homem deve praticar sobre a terra as virtudes que o elevam e o aperfeiçoam. O homem vale pelo trabalho, pelo sacrifício em favor da Família, da Pátria e da Sociedade (SALGADO, 1982).

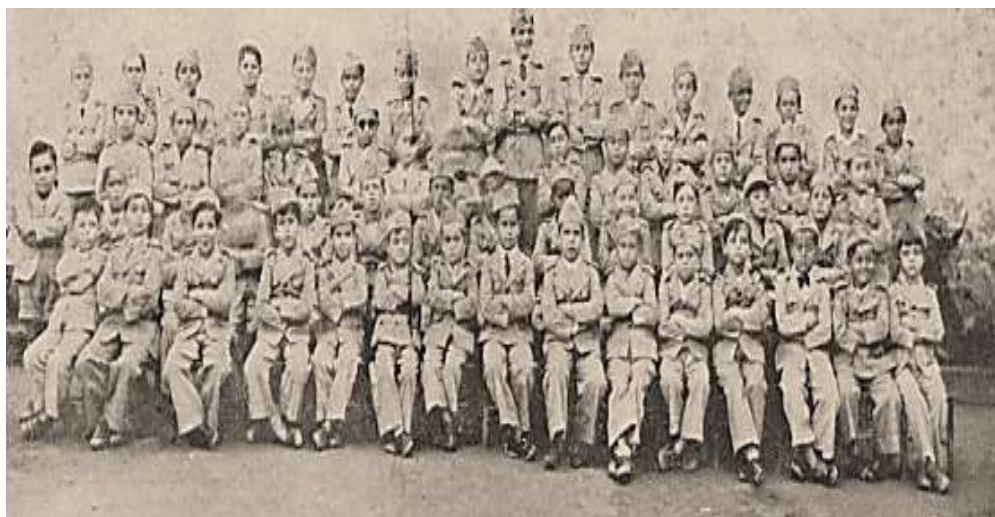
Podemos verificar que a concepção de democracia integralista está fundamentada nos valores morais cristãos, em uma visão de submissão do ser humano ao poder divino. Assim sendo, inferimos que a escola proposta por Plínio Salgado pelos demais integralistas se configurava como necessária na formação de,

Consciências subordinadas aos imperativos espirituais e cívicos e visualiza-a como escola de disciplina e hierarquia estabelece elos com aqueles valores caros à democracia integralista de cunho cristão, visto que tais expressões baseiam-se em valores presos à ideia-força da submissão. (COELHO, 2006, p. 13).

A comunidade científica, no âmbito da educação, considerou inexistentes as instituições escolares integralistas. No entanto, os vestígios das práticas de educação integral com bases nos princípios integralistas em jornais, revistas publicadas entre 1932 e 1937, dizem-nos o contrário (Coelho, 2006). Também é possível extrair, dessas fontes primárias, uma concepção de educação integral dos integralistas. Essa afirmação pode ser comprovada pelos trechos transcritos abaixo:

FOLHA CORRIDA - A Ação Integralista Brasileira comparecerá às eleições de 3 de janeiro próximo, com a seguinte folha corrida: [...] – Instalou 3.246 núcleos municipais, onde exerce uma obra educacional e de assistência social notabilíssima, mantendo mais de 3.000 escolas de alfabetização, mais de 1.000 ambulatórios médicos; centenas de lactários; numerosos gabinetes dentários e farmácias; centenas de campos de esporte; centenas de bibliotecas. [...] – Realizou nas 240 semanas de sua existência, em 3.000 núcleos, 720.000 conferências educacionais. [...] – Mantém escolas de educação moral, cívica e física, onde ministra aos moços que arranca dos prazeres fúteis e da velhice precoce, lições de ginástica, atletismo, esgrima, jogos esportivos, prodigalizando-lhes também aulas de história e moral cívica (A RAZÃO, 1937, p. 2).

Figura 1: Alunos da Escola Integralista José Luiz Schroeder de Sampaio (Rio Grande do Sul).



Fonte: Revista Anauê (1937, p.41).

Figura 2: Alunos do Colégio Imaculada Conceição (Rio de Janeiro)



Fonte: Revista Anauê (1937, p.41).

Figura 3: Alunos da Escola Integralista de Prado (Bahia)



Fonte: Revista Anauê (1937, p.41).

Conforme podemos verificar, as notas e fotos dos periódicos municipais *A Razão* e da Revista *Anauê*²⁰ são reveladoras da existência de escolas integralistas. Evidenciam que o movimento integralista manteve em funcionamento, no que eles denominam de núcleos municipais, “mais de 3.000 escolas de alfabetização” (*A Razão*, 1937, p. 2) por diversos estados do país. Segundo Coelho, a maioria das instituições escolares era de alfabetização, em menor número escolas profissionalizantes, como a Escola Profissional Maria José.

No periódico *A Razão*, a seção denominada “Folha Corrida” configura-se em uma singular prestação de contas, como bandeira publicitária para as eleições de 1937 que anunciava Plínio Salgado candidato à Presidência da República. Neste Periódico, é possível verificar a concepção de educação integral quando confirma que nessas escolas ministravam-se “educação moral, cívica e física, [...] lições de ginástica, atletismo, esgrima, jogos esportivos, [...] história.” (*A Razão*, 1937, p. 2). Percebemos o interesse nas futuras gerações com investimento na formação cívica e patriótica, pois

[...] entendia-se que já a partir da infância os futuros militantes deveriam receber uma carga doutrinária que os permitiria desenvolver os seus valores patrióticos, noções de disciplina, de obediência e capacitação física para que pudessem crescer fortes e prontos para servir ao chefe nacional (FAGUNDES, 2009 p. 87).

Como podemos verificar, além do cunho assistencial dos núcleos municipais, a escola se configuraria no espaço de execução do ideário integralista à medida que os alunos recebessem educação com ênfase na espiritualidade, no nacionalismo e no comportamento ético do cidadão servil. Em síntese, é um modelo de educação contextualizada e parcial, pois está a serviço de um interesse particular, de uma ideologia. Um ideário político-ideológico que concebia a educação como redentora da sociedade.

Essa ideia de educação como impulsionadora da mudança social e fixadora da doutrina aparece em várias obras²¹ de Plínio Salgado. Para tanto, seria necessário o aprofundamento dos conhecimentos como forma de enriquecimento do repertório cognitivo e aprofundamento dos fundamentos ideológicos que o constituem, só assim o país sairia da condição de subdesenvolvido. Para o autor o principal problema do Brasil era a educação. Ele conceituava distintamente, educação e instrução afirmando que:

²⁰ Revista cultura Integralista mensal, com sede no Rio de Janeiro. Foi criada para atrair novos seguidores para o movimento e disseminara suas ideologias. Circulou de 1935 a 1937. Tinha como público alvo a família. Abordava temas variados, como teatro, moda, cinema, sociedade, saúde e informações sobre o movimento e seus núcleos de todo Brasil.

²¹ Obras de Plínio Salgado: *A doutrina do Sigma* (1937); *Reconstrução do homem* (1950), *direitos e Deveres do homem* (1951); *Espírito da Burguesia* (1951), *A Mulher no Século XX* (1949).

Todos os problemas do Brasil se reduzem, afinal, ao problema da educação. A instabilidade política, a desordem sócia, a negligência não só nas atividades administrativas como no processo de trabalho nos diferentes ramos profissionais, tudo tem por única origem a ausência de uma obra sistemática de formação da consciência popular no sentido da compreensão das responsabilidades de cada qual. A própria instrução pública, desde os graus primário e secundário ou superior e as especializações técnicas, ressentem-se do fundamento primordial da Educação. Confundem-se no Brasil essas duas coisas tão diversas: Instrução e Educação. Julgamos preenchidas as necessidades desta, pelo fato de possuímos um Ministério de Educação e, em cada Estado uma Secretaria de Educação, órgãos esses que comandam universidades, liceus, escolas primárias, museus e pinacotecas. Tal aparelhamento não passa, entretanto, de meios de instrução; e instrução é coisa muito diferente de Educação. Aquela tem por fim enriquecer a inteligência, esta objetiva formar o caráter. A cultura de um povo mede-se pelo grau de equivalência e de inter-comunicação entre o acervo dos conhecimentos científicos, literários, artísticos e técnicos e o conjunto de idéias baseadas num conceito de vida pessoal e de destinação nacional inspirado em nítida concepção do Universo e do Homem e norteado para o futuro segundo o ritmo da tradição histórica (SALGADO 1950, p.115).

Desse modo, a compreensão de Plínio Salgado é de que a instrução, desenvolvida no âmbito escolar, seria responsável pela formação intelectual conseguida apenas pelo desenvolvimento de várias dimensões que compõem o todo do ser humano. No entanto, para o líder do movimento integralista, a educação teria a função de formação do caráter do indivíduo. Ou seja, os dois conceitos são complementares e necessários para a “conformação holística do ser humano” (COELHO, 2004, p. 4). E que escolas brasileiras, em sua maioria, resumem suas atividades apenas no âmbito da instrução, o sentido básico de ação doutrinária, uma vez que entendiam formação como um processo de conversão a uma verdade já estabelecida. Em síntese era a concepção doutrinária e, dentro dela, a incorporação da dimensão religiosa à educação escolar, as características específicas da educação integral, tal como a entendia o movimento integralista.

Nesse sentido, é possível afirmar que os integralistas tinham uma preocupação e cuidado com a educação no sentido de unir a formação intelectual, a formação moral e física dos educandos, na perspectiva de transformação de seres humanos plenos. A concepção de educação integral do movimento era bastante singular, pois concebia a escola a serviço de interesses específicos. Para tanto, a educação escolar deveria superar a ideia de escola de turnos, como um dos esforços para alcançar a educação que transforme a sociedade.

3.2.2 Anísio Teixeira e o ensino público: ideias e práticas

Contemporâneo da corrente autoritária dos integralistas e, em oposição a ela, insurge-se a corrente liberal, movimento político filosófico brasileiro, que também tinha a educação integral como bandeira de luta, sendo esta a base para uma sociedade mais democrática. Apesar

de este movimento ter sido desencadeado no Brasil nas décadas de 1920 e 1930, seus resultados só começam a aparecer nos anos de 1950, quando Anísio Teixeira implanta o CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

O educador brasileiro Anísio Teixeira se inspirou na filosofia social de John Dewey para criar a proposta pedagógica do CECR. Quando ocupou o cargo de Diretor-Geral de Instrução do Estado da Bahia, em 1927, o educador brasileiro foi aos Estados Unidos com o objetivo de realizar pesquisas e, dessa forma, compreender como as escolas americanas públicas se organizavam e quais os métodos de ensino estadunidenses eram mais efetivos.

O projeto de educação idealizado pelo filósofo americano John Dewey, que ficou conhecido mundialmente por Escola Nova, encantou o educador brasileiro. Essa abordagem criticava a transmissão vazia de conteúdos e propunha uma escola integrada à sociedade com um papel político de mitigar as discrepâncias sociais, incluindo os historicamente marginalizados no mundo capitalista (FREITAS, 2007). Nessa concepção, a função da escola é formar o ser humano útil e produtivo por meio da música, pintura, teatro, dos valores e dos conteúdos disciplinares.

Em seu livro *Educação no Brasil*, Teixeira (1976) descreve as impressões que tinha, naquela época, acerca da efervescência intelectual no âmbito educacional como convergência de ideias e ideais políticos-ideológicos.

A consciência dos erros se fazia cada vez mais palpitante e o ambiente de preparação revolucionária era propício à reorganização. O país iniciou a jornada de 30 com um verdadeiro programa de reforma educacional. Nas revoluções, como nas guerras, sabe-se, porém, como elas começam, mas não se sabe como acabam. A primeira fase daquela jornada caracterizou-se por ímpeto construtivo e por um esforço singular pela recuperação da escola, sem perda da prudência, que uma longa consciência de nossa pobreza em recursos humanos nos havia inculcado (p. 27).

Teixeira advogava a favor da escola pública estruturada do ponto de vista do trabalho, estudo e da recreação, abarcando todos os aspectos da natureza humana. Para ele, a educação escolar adequada possibilitaria o pleno desenvolvimento democrático da nação, com indivíduos intencionalmente formados para o cooperativismo e para a participação. No entanto, para que essa educação inteira se efetivasse, seria necessária a ampliação da jornada escolar. Segundo Teixeira, a “escola existente, toda ela de pura instrução ou ilustração, desde o nível primário até o superior. Para fazê-la também capaz de formação e educação, cumpre, antes do mais, suprimir o regime de turnos [...]” (1976. p. 140).

Em seu retorno ao Brasil, Teixeira passou a defender a escola pública laica e obrigatória e desenvolveu uma concepção de educação ampliada em bases pragmáticas, segundo a qual os espaços escolares criariam uma ambiência na qual os indivíduos fossem

educados para o mundo prático. Assim, caberia à escola a reprodução de uma sociedade ideal e de um cidadão integrado socialmente. “Durante todo o seu percurso como administrador e como intelectual, permaneceu fiel à visão de educação escolar que procurou reinventar, tendo como referência e finalidade a realidade educacional brasileira”. (CAVALIERE, 2010, p. 250).

Assim, Teixeira compreendia a educação como dever e parte de uma consciência política fundamental para o desenvolvimento da sociedade. Segundo ele, a

[...] consciência da necessidade da escola, tão difícil de criar em outras épocas, chegou-nos, assim, de imprevisto, total e sôfrega, a exigir, a impor a ampliação das facilidades escolares. Não podemos ludibriar essa consciência. O dever do governo - dever democrático, dever constitucional, dever imprescritível - é o de oferecer ao brasileiro uma escola primária capaz de lhe dar a formação fundamental indispensável ao seu trabalho comum, uma escola média capaz de atender à variedade de suas aptidões e das ocupações diversificadas de nível médio, e uma escola superior capaz de lhe dar a mais alta cultura e, ao mesmo tempo, a mais delicada especialização. Todos sabemos quanto estamos longe dessas metas, mas o desafio do desenvolvimento brasileiro é o de atingi-las, no mais curto prazo possível, sob pena de percermos ao peso do nosso próprio progresso. (TEIXEIRA, 1959, p.22).

Entretanto, durante a ditadura, Getúlio Vargas (1937 e 1945), Teixeira foi perseguido por seus ideais revolucionários. Nesse período, retornou à cidade natal, distanciando-se da vida pública e da educação. Com o fim do Estado Novo, retorna à vida pública, assumindo a Secretaria de Educação e Saúde de Caetité (BA).

Em meados da década de 1940, a pedido do então governador da Bahia, Otávio Mangabeira, Teixeira assumiu a gestão da Secretaria de Educação e Cultura e, com a mesma convicção do poder da escola comum²², criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, amplamente conhecido como Escola Parque. Nesse Centro, o educador pretendia experimentar suas ideias de escola de tempo integral, dividindo o processo de escolarização em instrução, entendida como currículo normal (português, matemática, ciências exatas e humanas), e educação (artes, educação física e atividades socializantes).

Em seu discurso de inauguração do Centro, o educador revela decepção com o sistema educacional brasileiro, que considerava simplista, improvisado e destrutivo da inteireza humana, e acrescenta ainda que a criação do CECR nascia de um desejo de

dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola

²² Anísio Teixeira entendia a Escola Comum como aquela “destinada a ensinar as artes de ler, escrever e contar para uma sociedade, em que tais artes se fizeram imprescindíveis para o próprio trabalho” (1976, p. 366).

eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. [...] não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

No CECR, além da ampliação dos conhecimentos e das atividades para um currículo de educação integral, era motivo de atenção de Teixeira a jornada diária escolar e a duração do ano letivo. Para ele, a carga horária anual da educação elementar de 640 horas era insuficiente. Assim, propunha 1.080 horas, sendo seis horas diárias. Cavaliere afirma que

O tempo ampliado tornou-se uma necessidade prática imposta pela proposta educacional que defendia, ou seja, foi decorrência de sua concepção abrangente de educação escolar. Segundo o autor, para uma educação primária efetivamente pública, seria necessário (a) manter e não reduzir o número de séries escolares; (b) prolongar e não reduzir o ano letivo; (c) enriquecer o programa com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; (d) preparar um novo professor para as funções mais amplas da escola [...] (2010, p. 20).

Figura 4: Inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. 21-09-50. Salvador/BA



Fonte: Biblioteca virtual Anísio Teixeira.

Figura 5: Setor de Trabalho. Exposição de trabalhos dos alunos. 21-09-50. Salvador/BA



Fonte: Biblioteca virtual Anísio Teixeira.

As atividades do Centro eram divididas em dois períodos. Assim, os alunos eram distribuídos em quatro “Escolas-Classe” em um turno e em uma “Escola Parque” no turno subsequente, no qual realizavam atividades diversificadas. “A proposta visava a alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia. Alguns alunos órfãos ou abandonados podiam residir na escola.” (GADOTTI, 2009, p.23). O Centro foi construído para atender até quatro mil alunos. Teixeira comparava o

centro como a universidade infantil. O tempo era integral para alunos e professores. Segundo Cavaliere (2010), a Escola Parque possuía:

[...] (a) pavilhão de trabalho; (b) setor socializante; (c) pavilhão de educação física, jogos e recreação; (d) biblioteca; (e) setor administrativo e almoxarifado; (f) teatro de arena ao ar livre e (g) setor artístico. A escola-parque complementava de forma alternada o horário das escolas-classe, e assim o aluno passava o dia inteiro no complexo, onde também se alimentava e tomava banho. O Centro abrigava crianças dos sete aos 15 anos, divididas por grupos a princípio organizados pela idade cronológica. Previa-se a construção de residências para 5% do total das crianças da escola, que fossem reconhecidamente abandonadas, e que ali viveriam [...] (p. 256).

As críticas ao CECR vieram principalmente de opositores e foram amplamente veiculadas na imprensa baiana e basicamente denunciavam a precariedade das outras escolas do estado. Os elogios à arquitetura do Centro e do currículo inovador vieram de intelectuais brasileiros, mas também de organismos internacionais. No entanto, a expansão planejada dos Centros de Educação Popular na Bahia não se efetivou. Havia sido planejada a criação de mais nove sistemas semelhantes nos bairros mais carentes de Salvador. No entanto, somente o Carneiro Ribeiro saiu do papel (CAVALIERE, 2010).

Trinta anos após seus primeiros contatos com o pragmatismo americano, a escola ampliada permaneceu na obra de Anísio Teixeira, então com um sentido político que ia além da ênfase no preparo adequado dos indivíduos para a vida em sociedade. Em sua caracterização, o autor explicitava a concepção de escola “comum” em oposição ao dualismo escolar. A educação comum, que alcançaria a todos em condições de igualdade, teria sentido socializador abrangente e democratizador da vida brasileira e somente poderia se realizar pela educação primária integral (p. 257).

Com o advento de mais uma ditadura política e militar iniciada em 1964, que ocasionou o afastamento de Anísio Teixeira da vida pública, as atividades do CECR não tiveram continuidade.

3.2.3 Darcy Ribeiro e os Centros Integrados de Educação Pública

Pouco mais de 20 anos se passaram para que a concepção de educação integral voltasse ao debate educacional brasileiro. Nos anos de 1980 e 1990, Darcy Ribeiro idealiza os CIEPs do Rio de Janeiro, durante o governo de Leonel Brizola (COELHO; CAVALIERE, 2004, p.88).

É possível perceber uma forte influência do pensamento de Anísio Teixeira no projeto e nas práticas de Darcy Ribeiro, apesar de nos textos oficiais do Programa dos CIEPs encontrarmos vestígios de “um discurso típico do materialismo histórico, como também do pensamento de Paulo Freire” (CAVALIERE, 2010, p. 259).

Darcy Ribeiro planejou e dirigiu os CIEPs nos dois mandatos de governador de Leonel Brizola no Rio de Janeiro (1983-1987 e 1991-1994). Esses Centros foram construídos para as crianças de baixa renda. Sua proposta envolvia a inclusão de temas extracurriculares em tempo integral, com o viés político de favorecer as camadas mais carentes da população, o acesso a uma agenda de benefícios sociais, dos quais o destaque seria a educação, a saúde e a proteção. Darcy Ribeiro também acreditava que a educação de tempo integral seria “uma resposta sociológica [...] a um problema estrutural” (BOMENY, 2009, p. 114).

O projeto dos CIEPs, com um forte cunho político-social, pretendia centrar em um único espaço diversos atendimentos sociais, garantindo igualdade de direito aos cidadãos por meio de um centro que oferecesse: educação, cultura, atendimento psicológico, odontológico, de saúde e assistência familiar. Para Darcy Ribeiro, a escola pública oferecida no Brasil era seletiva e injusta, uma vez que exigia dos alunos e alunas pobres o mesmo rendimento do estudante abastado, e os CIEPs seriam a cura desse problema. (BOMENY, 2009, p. 114).

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, proveniente dos segmentos sociais mais pobres, o CIEP compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o CIEP supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o CIEP proporciona a todos eles assistência médica e odontológica (RIBEIRO, 1986, p.48, apud BOMENY, 2009, p. 115-116).

Por meio de seu discurso, é possível verificar as intenções de Ribeiro com os CIEPs. Para ele, o centro era a concretização de um projeto de governo e de defesa do menor abandonado, futuro cidadão de uma sociedade justa e democrática. Nesse aspecto, o educador se irmana com os filósofos dos anos de 1950, que se mobilizaram pela consciência de dever no sentido de responder socialmente às demandas de toda ordem.

Os CIEPs surgem no contexto de um Brasil em que o crescimento populacional se concentra nos centros urbanos, a classe média experimenta um crescimento significativo, o avanço tecnológico traz benefícios a um País em processo de redemocratização. Um período de transição, no qual partidos políticos estão se estruturando e muitos elegem a educação como bandeira de luta e prioridade em seus discursos, projetos e programas.

No entanto, o fenômeno de inchamento, em termos populacionais, desses centros urbanos trouxe consequências sociais enormes. As populações mais pobres se concentram em favelas, crescem também o número de moradores de rua e a violência. O modo de vida

metropolitano se consolida como sociedade de consumo, que institui a educação “como a saída para o acesso a bens de sociabilidade e ascensão econômica” (BOMENY, 2009, p. 117).

Foram implementados 500 CIEPs no Estado do Rio de Janeiro, entre 1991 e 1994. Projetados de forma semelhante por Oscar Niemeyer, nesses centros eram desenvolvidas atividades em um dia inteiro, tanto para alunos quanto para professores, iniciando das 08 até às 17 horas e das 17 até às 22 horas atendendo cerca de 600 alunos diurnos e 400 noturnos, por unidade. O modelo arquitetônico, concebido especificamente para o uso escolar, oferecia as bases para a realização plena da construção de novas unidades com as mesmas possibilidades de uso nas diferentes regiões do Estado. Segundo Martins (2012), em cada CIEP existiam três blocos, sendo:

Bloco Principal: Três andares, com 18 a 20 salas de aula, centro médico, cozinha e refeitório, e também áreas de recreação e apoio;

Segundo Bloco: Ginásio coberto com quadra, vestiário e arquibancada, também chamado de Salão Polivalente, pois seria utilizado para atividades culturais como: teatro, show e festas, além das atividades esportivas e competições;

Terceiro Bloco: prédio octogonal, onde havia a biblioteca e sobre ela, um alojamento para doze alunos que poderiam “morar” em caso de necessidade (p.13).

A proposta pedagógica dos CIEPs pretendia valorizar o conhecimento prévio dos alunos e, a partir desses, apresentar o conhecimento formal. Na proposta de currículo, a cultura funciona como eixo articulador dos conteúdos formais e demais atividades pedagógicas. Há ênfase nas aprendizagens significativas em diferentes tempos e situações. Os educandos tinham aulas de educação física, artes e atividades culturais, além dos conteúdos formais. Além das atividades educacionais descritas acima, eram desenvolvidas ações no âmbito da saúde, por meio de projetos de prevenção de doenças. Existiam também os espaços alternativos nos quais disponibilizavam a biblioteca, a videoteca, o estudo dirigido, o trabalho nos laboratórios, a educação física e a recreação.

No que concerne ao impacto dos CIEPs em relação à rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro, algumas questões polêmicas dificultaram a aceitação do projeto, minando as possibilidades de transformar-se em uma política contínua. A primeira diz respeito ao funcionamento e à gestão dessas escolas, que se transformaram em um sistema paralelo às redes estadual e municipal de ensino. A criação do Programa Especial de Educação – PEE, que gerenciava os CIEPs, conturbou “com isso, a estrutura e organização dessa rede, pela diferenciação a que obrigava as Secretarias Municipais e Estaduais de Educação no tratamento de questões como admissão e demissão, distribuição e pagamento de pessoal,

assim como nas relações hierárquicas entre essas secretarias, seus órgãos internos e os CIEPs” (MARTINS, 2012, p.51).

No entanto, Paro et al. alerta que:

As relações que se estabelecem entre crianças e adultos nas salas de aula, no pátio, na biblioteca, nas “residências” são a expressão concreta das coerências e contradições entre o discurso oficial dos idealizadores e planejadores dos CIEPs, o discurso dos que são incumbidos de realizar o idealizado e a própria prática (1988, p.49).

Outro aspecto foi a estigmatização dos CIEPs como escola para pobre, dedicadas apenas às crianças sem cuidados familiares ou marginalizadas. Esses preconceitos foram agravados pelo fato de os centros estarem localizados em periferias urbanas, aliada ao discurso dos idealizadores que enfatizavam o centro como uma escola especial para aqueles que estavam alijados do direito à educação de qualidade. Todas essas questões ocasionaram um “comportamento de rejeição por parte das famílias da camada média de maior renda” (PARO et al., 1988, p.51).

Outro fator relevante que gerou críticas, aos CIEPs, dizia respeito aos altos custos de manutenção desses espaços e às soluções arquitetônicas propostas para as salas de aula. As paredes que dividiam as salas de aula dos corredores foram projetadas para permitir passagem de ar, possuíam meias paredes, isto é, paredes que não chegam ao teto. No entanto, a falta de isolamento acústico dificultava as aulas. O espaço foi bastante questionado do ponto de vista da distribuição dos recursos. Era necessária concentração de esforço financeiro e pedagógico para a manutenção dos centros; em consequência, as demais escolas e professores da rede estadual e municipal ficaram em segundo plano.

Entre os vários motivos já citados que levaram ao descrédito o projeto de uma escola integral e integrada com outras ações de assistência social, acrescenta-se a conjuntura política. Em se tratando das políticas educacionais brasileiras, historicamente se observa a falta de continuidade dos projetos e dos programas implantados em uma determinada gestão e interrompidos na gestão subsequente. Os CIEPs tiveram o mesmo fim. Assim, o ambicioso projeto de Darcy Ribeiro e de Leonel Brizola também não teve continuidade, e os centros educacionais foram aos poucos abandonados e aqueles que resistiram tiveram seus projetos pedagógicos alterados. Mas, apesar de esses espaços educativos inusitados e sua proposta pedagógica não terem continuidade, as polêmicas geradas por eles “[...] foram impulsionadoras de novas exigências administrativas e pedagógicas da escola fundamental pública [...]” (CAVALIERI, 2009, p.10), não só no Rio de Janeiro como também em todo o país.

Nesse contexto, pode-se observar que as iniciativas de instituir a educação em tempo integral no Brasil se configuravam em ações isoladas, mobilizadas por indivíduos ou iniciativas de governo (partidos de esquerda) que não se sustentavam na medida das alternâncias de poder.

Apenas recentemente, nos primeiros anos do século XXI, que o movimento em busca da educação integral vem se consolidando nas redes públicas por meio de programas estaduais de indução da ampliação da jornada escolar. O Programa Mais Educação (PME), do governo federal, é o mais consubstanciado, prevendo inclusive a transferência de recursos para escolas e secretarias de educação (municipal e estadual), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O diferencial desses programas com outras iniciativas de educação integral ao longo da história da educação brasileira está na sua incidência em âmbito nacional e em sua inclusão nos dispositivos legais.

A fundação dos CIEPs levantou uma questão fundamental, a de que não basta garantir a permanência de crianças na escola, sem projeto pedagógico “que vai orientar a utilização do maior tempo disponível e da suposta maior possibilidade de as crianças aprenderem, não se estruturarem no sentido dos interesses de classe da população a que se dirige” (PARO et al., 1988, p. 5).

3.2.4 Programa de Formação integral da Criança- PROFIC: a experiência de São Paulo

No Estado de São Paulo em 1986 foi criado um programa de atendimento educacional integral as crianças e adolescentes, denominado Programa de Formação Integral da Criança (Profic). A ideia do programa nasceu dentro da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e posteriormente, adotado pela Secretaria Estadual de Educação (SP). O Profic sofreu modificações em função das mudanças de gestão da Secretaria e perdurou até o ano de 1993 (FERREIRA, 2007).

Como não poderia deixar de ser, mudaram os atores e transfiguraram-se a forma, o conteúdo e o sentido de suas ações. Seus resultados, muito diferentes daqueles imaginados na proposição inicial, refletem a complexidade natural do processo de implementação de uma política pública e oferecem algumas lições [...] (GIOVANNI; SOUZA, 1999, p. 73).

Essas alternâncias na gestão da educação do estado de São Paulo durante os sete anos de existência do Profic traziam consigo interpretações diferenciadas em torno do projeto, que se modificou ao longo desse período, tendo inclusive algumas de suas atividades bastante

fragilizadas ou mesmo excluídas. A integração entre diversas Secretarias estaduais (Saúde, Turismo, Promoção Social, Esporte), presente na proposta original e fundamental para o êxito do projeto não se efetivou, em função de trâmites burocráticos destas instituições (GIOVANNI; SOUZA 1999).

O programa se constituía em um repasse de recursos às escolas da rede públicas (municipais, estaduais ou conveniadas) que recebessem os alunos em tempo integral. Assim, os estudantes que optassem pela matrícula em tempo integral permaneceriam na escola, no contraturno ou iriam para alguma instituição conveniada, onde lá receberiam atendimento nas áreas de esporte, lazer, reforço escolar ou ensino profissionalizante. Nos documentos do programa os critérios de escolha dos alunos eram baseados em dois indicadores: o fator socioeconômico e o desempenho escolar. No entanto, na prática “as professoras indicavam seus alunos a partir de critérios aleatórios e muitas vezes subjetivos” (GIOVANNI; SOUZA 1999, p. 83).

Entre os objetivos do Profic destacam-se a ampliação do período de permanência do aluno na escola para que esta estada das crianças na escola coincida com o período de trabalho dos pais. Também objetivavam a:

- transformação conceitual e prática da escola de ensino fundamental, gradualmente, de instituição dedicada à instrução formal da infância em instituição dedicada à formação integral da criança;
- transformação conceitual e prática da pré-escola, gradualmente, de instituição dedicada à preparação para a alfabetização em instituição dedicada à formação integral da criança;
- criação de condições para que as mães, especialmente aquelas de classe mais pobres, possam estar presentes junto de seus filhos, amamentando-os, se possível, os dois primeiros anos de vida da criança;
- cooperação com entidades públicas e privadas no sentido de encontrar fórmulas para resolver o problema do menor já abandonado (SÃO PAULO, 1986, p. 76, apud GIOVANNI; SOUZA 1999 p. 79).

Os objetivos orientavam as ações tanto relativas à rede de ensino estadual, quanto às escolas ou instituições conveniadas que compunham o programa (prefeituras, outras secretarias estaduais e entidades assistenciais). Podemos perceber a clara ideia de ampliação da jornada escolar associada a novas oportunidades de aprendizado por meio de atendimentos complementares ao ensino convencional (instrução). Agregando a essas ações educativas estavam presentes nos planejamentos do Profic ações voltadas para a saúde individual e coletiva.

O formato de atendimento do Profic se assemelhava ao do CIEP, ou seja, o espaço escolar passou a agregar funções de assistência social e de saúde, profissionalização, atividades culturais, esportivas e de lazer, além da formação acadêmica dos alunos. Sem, no

entanto investir em um espaço específico para atender toda essa demanda. As atividades do programa aconteciam nas escolas já existentes.

As críticas em relação ao programa insidiam principalmente ao: i) **assistencialismo** - explícito nos objetivos do Profic que agregava às funções da escola a proteção social, sobrecarregando-a com ações que ultrapassavam seu âmbito de atuação; ii) **caráter emergência** - o programa foi executado com urgência com o intuito de sanar défices educativos e os altos níveis de evasão e repetência que chegaram aos 30% dos alunos das séries iniciais da rede de ensino estadual de São Paulo; **improvisação** - em função do caráter emergencial surgiram os improvisos para implantar o programa sem uma infraestrutura adequada, uma vez que as atividades do programa aconteciam em escolas planejadas para um turno apenas. (GIOVANNI; SOUZA 1999).

O público prioritário do Profic eram crianças e adolescente em vulnerabilidade social e com baixos índices de desempenho, na faixa etária de 7 a 14 anos. A sua implementação aconteceu em fases distintas, a citar:

- **Primeira fase:** etapa inicial de planejamento e implementação do programa, ocorreu no ano de 1986. Neste primeiro ano, havia 205 unidades participantes do programa. Com as prefeituras do estado foram assinados 128 convênios que proporcionou o atendimento de 179.800 crianças. Em relação as entidade de assistência social foram firmados 102 convênios e atendidas 19.156 menores.

- **Segunda fase:** Período de expansão do programa, entre 1987 a 1989. A rede estadual de ensino inicia no Profic com 337 escolas, que atendiam 335.532 crianças. O crescimento de alunos da rede estadual que passaram a ser atendidos pelo programa obteve um expressivo crescimento chegando em 1990 a atender 150 mil alunos.

- **Terceira fase:** período em que o programa entra em declínio (1990) até ser encerrado em 1993. Neste período o programa restringiu seu atendimento às escolas estaduais. Os convênios com as prefeituras se encerraram e não foram renovados. Outros fatores que contribuíram para o declínio do projeto foram: à inconstitucionalidade do repasse de verbas para entidades de assistência sociais privadas; a proibição em relação aos professores do Profic de realizarem serviços em outros órgãos estatais; as próprias mudanças na administração pública das Secretarias municipais e estadual que, conseqüentemente traziam outros programas ou projetos em seus planejamentos, e desta forma consideravam o Profic não prioritário.

Apesar de ter atingido um considerável número de alunos da rede educacional de São Paulo (503.247 alunos da rede), segundo Giovanni e Souza (1999) o programa não conseguiu atingir alguns objetivos estabelecidos, como, por exemplo, o atendimento ao menor abandonado e a formação integral das crianças nos primeiros anos de vida.

A concepção muito ampla do programa e a própria estrutura pedagógica e financeira, bem como a falta de apoio institucional dentro do próprio governo do estado, inviabilizou a consecução de seus objetivos e impossibilitou a sua execução pelas Secretarias de educação (estadual e municipal). Agregam-se a isso as resistências ideológicas ao programa, considerado assistencialista e as questões políticas relacionadas às mudanças de governo e os projetos educacionais trazidos pelos novos líderes para a pauta educacional que, por fim, acabaram enfraquecendo o Profic.

3.3 A Escola e o Aluno de Tempo Integral: arranjos da escola brasileira

A escola pública brasileira de tempo ampliado com vistas à educação integral como vimos anteriormente, surge como uma forma de mitigar os efeitos da escola minimalista, isto é, a escola cujos espaços são pequenos e deficitários, o tempo reduzido, (apenas quatro horas), o currículo restrito, e os poucos professores (Cavaliere, 2009). Acrescentando-se a esta escola de tempo ampliado à função de atender demandas sociais como forma de compensar os déficits do atendimento a saúde, lazer e esporte.

A ampliação da jornada educativa nem sempre coadunou com a perspectiva de educação integral. Principalmente quando este tempo aumentado foi utilizado para outros fins que não a formação integral do educando, levando em consideração as dimensões da formação humana discutidas na segunda seção (cognitiva, ética e estética). A sobrecarga da escola para o atendimento assistencial dificulta a consecução dos objetivos da educação integral.

No entanto, no que concerne a ampliação das possibilidades de aprendizado a variável tempo pode se configurar como uma possibilidade na medida em que se pretenda desenvolver a integralidade da formação humana. Sobre essa questão Coelho (2009, p. 93) afirma que:

[...] é importante dizer que falar sobre educação integral, para nós, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável.

Anteriormente apresentamos experiências de ampliação do tempo escolar ao longo da história da educação brasileira. Dessas estratégias percebemos duas formas distintas de se ampliar o tempo educativo, e que hoje estão igualmente presentes nas formas de organização da ampliação desse tempo em diversas escolas em todo o território nacional (Quadro 2).

Quadro 2- Experiências de jornada ampliada no Brasil

ANO DE INÍCIO	CIDADE	NÚMERO DE ESCOLAS	JORNADA A HORAS	ATIVIDADE DESENVOLVIDA
1980	Rio de Janeiro (Rio de Janeiro)	571 415- PME	8 horas	A ampliação do tempo escolar começou com os CIEPs. As iniciativas atuais estão focadas na ampliação do número de alunos com atendimento integral, por meio do Programa de Extensão Escolar, no qual os alunos realizam atividades no contraturno em clubes, núcleos de arte e nos polos de Educação pelo Trabalho.
1980	Bebedouro (São Paulo)	Não especificado	8 horas	A ampliação do tempo escolar começou com o Profic e a partir de 2005 os Centros Sociais Urbanos passaram a integrar a rede educacional, recebendo o nome de Centros Educacionais Municipais – Projeto Semeando o Futuro. Os centros (oito) atendiam crianças e adolescentes no contraturno, com as seguintes atividades: esporte, música, dança, artesanato, educação ambiental. A partir de 2007 foram instituídas duas Escolas de tempo integral municipais, as atividades são organizadas por meio de oficinas curriculares de orientação de pesquisa e estudos, artes, esportes, práticas sociais e linguagens (matemática e português).
1991	Americana (São Paulo)	9- ETI	10 horas	Aulas do currículo básico e no contraturno as atividades de artes, esportes e atividades culturais.
1994	Canela (Rio Grande do Sul)	02- ETI 3 -PME	9 horas	Aulas do currículo básico e disciplinas de apoio de estudos (fixação, técnicas de estudo), língua estrangeira, recreação, artes, canto, teatro, educação física, dança, natação, turismo, ensino religioso, atividades agrícolas e atividades ecológicas. Também existe a Banda Marcial ou da Banda Mirim. Para os alunos de ensino médio são oferecidos cursos de qualificação profissional, ministradas por empresas ou órgãos públicos sob a supervisão da escola. No PME foram atendidos 413 alunos da rede no contraturno por meio de oficinas
2000	Apucarana (Paraná)	33- ETI 6 -PME	9 horas	Escolas de tempo integral. Aula do currículo básico comum, complementadas no contraturno com atividades de artes, musicalização, esportes, informática e artesanato (em forma de oficina). O PME atendeu 600 alunos (2011).
2002	Amazonas (Manaus)	26- ETI (Fundamental e Médio) 121 -PME	8 horas	Nas escolas de tempo integral os alunos têm aula do currículo básico e atividades do currículo diversificado e reforço escolar, no contraturno. O PME atendeu 23.037 alunos (2011). As atividades são realizadas no contraturno (esporte, letramento, artes).
2005	Campo Grande (Mato Grosso do Sul)	35 – ETI 25 -PME	9 horas	A escola é organizada em “tempo de estudo” os quais são trabalhados aspectos do currículo da base comum e da diversificada, (projetos, língua estrangeira, atividades esportivas e atividades artísticas e culturais). Além destas atividades, existe o tempo livre e as Práticas Educativas de Hábitos Sociais.

ANO DE INÍCIO	CIDADE	NÚMERO DE ESCOLAS	JORNADA A HORAS	ATIVIDADE DESENVOLVIDA
2005	Palmas (Tocantins)	2- ETI 38 - PME	7h 30min às 9h	Ampliação do tempo por meio: a) Escola de Tempo Integral (ETI). O atendimento acontece de segunda a quinta-feira; b) Projeto de Salas Integradas, criado em 2005 que oferece atividades complementares ao currículo escolar, no contraturno; c) O PME, as atividades complementares acontecem no contraturno. Foram atendidos 3.366 alunos da rede (2011).
2005	São Paulo (São Paulo)	Não informado	9 horas	Na Escola: vinculado à ideia do aluno de tempo integral. As atividades são organizadas antes e depois das aulas, com ações culturais, esportivas e recreativas. São utilizados vários ambientes (escolas, centros educacionais unificados, parques, praças, centros culturais, museus, balneários e o Sambódromo).
2006	Belo Horizonte (Minas Gerais)	169- ETI 86 -PME	8 horas	O Programa Escola Integrada: Aulas do currículo básico e no contraturno são realizadas atividades de literatura, informática, esporte, artesanato, dança, música e teatro. As aulas do contraturno acontecem em espaços da cidade (clubes, parques, praças, museus, cinemas, etc). Há também, parcerias com ONGs. Em 2012 foram atendendo 47.000 alunos. Já o PME atendeu 25.697.
2006	Eusébio (Ceará)	30- ETI	8 horas	O processo pedagógico é dividido em currículo comum (disciplinas convencionais) e de atividades complementares, com oficinas de arte, música, dança, além do esporte e lazer.
2006	Goiás (rede estadual)	120- ETI	8 horas	A partir de 2011 houve uma reformulação da proposta de educação integral do estado que resultou na redução da jornada de dez horas diárias para oito horas. O atendimento educacional é realizado com o currículo comum e a parte diversificada, com atividades esportivas e de interação social, artísticas e culturais, em espaços dentro e fora da escola.
2006	Russas (Ceará)	16- ETI	8 horas	A rede municipal desenvolveu um Programa de educação integral (Lei 1.285/2010). As atividades do programa são desenvolvidas no contraturno a citar: informática, reforço escolar, esportes e atividades artístico-culturais.
2006	Santos (São Paulo)	5- ETI 12- Núcleos de Tempo Integral	9 horas	O Programa Escola Total: o município oferece educação de tempo integral em duas modalidades: a) cinco escolas, onde os alunos estudam por 7 horas, com infraestrutura já adaptada para esse funcionamento; b) Atendimento no contraturno, as 32 escolas que ampliam a jornada de seus alunos no contraturno escolar em 12 espaços (chamados núcleos) oferecidos em parceria com universidades, igrejas e clubes, associações de bairros, sindicatos.
2006	Santarém – Pará	2 - ETI 3-Escolas de Atendimento complementar	7 horas	O município amplia o tempo escolar através de três formas: a) Escolas de atendimento complementar (EAC). O público prioritário são os alunos da rede municipal de ensino que se deslocam até essas escolas onde são ofertadas aulas de artes (música, dança, canto) e sustentabilidade. Esses espaços atendem por meio de uma agenda anual; b) O PME, as atividades do programa são desenvolvidas no contraturno escolar; c) Escolas de Tempo Integral são escolas que funcionam o dia todo. A matriz curricular é composta por conteúdos da base nacional e parte diversificada.

ANO DE INÍCIO	CIDADE	NÚMERO DE ESCOLAS	JORNADA HORAS	ATIVIDADE DESENVOLVIDA
2008	Ceará (Rede estadual)	92 ETI 51 - Ensino profissionalizante	10 horas	A matriz curricular é composta por nove tempos pedagógicos diários, nos quais os conteúdos da base comum são integrados aos do ensino profissionalizante e às atividades diversificadas. As atividades acontecem dentro e fora do espaço escolar
2008	Maracanaú (Ceará)	35- ETI 62 -PME	7 horas	Atividades ofertadas no contraturno: educação ambiental e desenvolvimento sustentável, ciências, matemática, letramento, judô, natação, capoeira, canto, grafite, caratê, coral, hip-hop, recreação, banda fanfarra, percussão, dança, teatro, desenho, pintura, história em quadrinhos, jornal escolar, rádio escolar, robótica educacional.
2008	Ceará (Rede estadual)	92 ETI 51 - Ensino profissionalizante	10 horas	A matriz curricular é composta por nove tempos pedagógicos diários, nos quais os conteúdos da base comum são integrados aos do ensino profissionalizante e às atividades diversificadas. As atividades acontecem dentro e fora do espaço escolar
2008	Maracanaú (Ceará)	35- ETI 62 -PME	7 horas	Atividades ofertadas no contraturno: educação ambiental e desenvolvimento sustentável, ciências, matemática, letramento, judô, natação, capoeira, canto, grafite, caratê, coral, hip-hop, recreação, banda fanfarra, percussão, dança, teatro, desenho, pintura, história em quadrinhos, jornal escolar, rádio escolar, robótica educacional.
2008	Recife	55 -PME	7 horas	São ofertadas oficinas no contraturno escolar. Além das parcerias (empréstimo de espaço e oferta de eventos e oficinas) que possibilitam realizar atividades de esporte, recreação com os alunos fora da escola, (Serviço Social da indústria, Memorial Luiz Gonzaga e instituições locais clube, associação de moradores e igreja).
2009	Betim (Minas Gerais)	37 as participantes, das quais 21 no PME	8 horas	O Programa Escola da Gente: trabalha na concepção de “Cidade Educadora”. As atividades de um turno (4 horas) acontecem na escola e são complementadas com atividades diversificadas em espaços públicos da cidade. Há parcerias com 15 universidades (estaduais e federais) em 2012. No PME foram atendidos 7.106 alunos.
2009	Maringá (Paraná)	23-PME	7 horas	As atividades complementares ao estudo são ofertadas por meio do PME (como oficinas) no contraturno.
2009	Mesquita (RJ)	20-PME	7 horas	O município não possui política própria de educação integral, o PME é o viabilizador da ampliação do tempo escolar. São oferecidas atividades, no contraturno, de artes, cultura, esportes e acompanhamento pedagógico.
2009	Novo Hamburgo (Rio Grande do Sul)	39-PME	7 horas	São ofertadas as disciplinas do currículo comum e também atividades no contraturno nas escolas e nas instituições comunitárias, com acompanhamento pedagógico das escolas. Também existem escolas do que fazem parte do PME.
2009	Piraí (Rio de Janeiro)	05-ETI 4 -PME	7 horas	Programa Gestão do Tempo: Toda a rede passou a ter aulas de 2 horas antes e depois do intervalo (5º ao 9º ano). A metodologia utilizada implementou oficinas, trabalho com projetos, circulação pelo território, utilização de vivências e Tempo de Estudo. O PME também é utilizado na ampliação do tempo em outras escolas da rede.

ANO DE INÍCIO	CIDADE	NÚMERO DE ESCOLAS	JORNADA HORAS	ATIVIDADE DESENVOLVIDA
2009	Santa Bárbara d'Oeste (São Paulo)	6-ETI	9 horas	Trabalha nos moldes dos CIEPs, e atendem alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A educação é oferecida pelas escolas de segunda à quinta-feira. As sextas-feiras o horário é reduzido a 4 horas, para o planejamento dos professores. O ensino é mesclado com as disciplinas curriculares (núcleo comum) e as atividades do núcleo diversificado.
2010	São Bernardo do Campo (São Paulo)	Não há escolas de tempo integral	9 horas	O Programa Tempo de Escola: o município amplia a jornada educativa dos estudantes de 6 a 10 anos, ofertando atividades esportivas, culturais e recreativas. Para realizar essa ampliação foram feitas parceria com associações e organizações da sociedade civil que viabilizam oficinas, passeios e atividades recreativas com alunos da rede municipal de ensino. As crianças e adolescentes frequentam, no contraturno, espaços da comunidade (clubes, salões de igrejas, praças, ginásios municipais, quadras de rua, bibliotecas, centros culturais e esportivos, parques).
Não informado	Sobral (Ceará)	44- Programa Escola Viva 30 -PME	7 horas	Programa Escola Viva: a ampliação da jornada é realizada no contraturno escolar com atividades artísticas e esportivas. As ações são concretizadas em parcerias com Ongs, associações e instituições públicas.

Fonte: Dados encontrados em análise bibliográfica²³ e de relatórios do PME/ MEC-2011. Elaborado pela autora (2015).

No Brasil estão se configurando duas formas de organização para a ampliação do tempo de escola, que segundo Cavaliere (2009) pode ser dividida em duas estratégias:

i) a escola de tempo integral, ou seja, há um investimento em infraestrutura das unidades escolares para que possam atender os alunos, professores em tempo integral. O foco dos investimentos estaria na estruturação e reorganização da escola, novos espaços, para o lazer, descanso e higiene pessoal. Com esses novos espaços haverá também a necessidade de equipamentos, surgirão novas tarefas e, por conseguinte, novos profissionais com formação diversificada. Um arranjo educacional mais complexo que exigirá outras formas de gestão.

ii) O aluno de tempo integral, nessa configuração a escola, ou mesmo a rede de ensino (estadual ou municipal), firma parcerias com projetos, organizações não governamentais, instituições diversas que possam ofertar atividades educativas no contraturno das aulas. Este atendimento pode acontecer tanto dentro do espaço escolar como fora dele, ou seja, nessa organização escolar

[...] a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais,

²³ As seguintes obras foram consultadas: LOMONACO, B. P.; SILVA, L. A. M. [Et al]. **Percursos da educação integral: em busca da qualidade e da equidade** (2013); BRASIL. **Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral: concepções e práticas na educação brasileira** (2010); MIGUEL, A. S. B. **Educação integral e as políticas públicas curriculares de ampliação do tempo escolar: uma análise do município de Bebedouro/SP** (2012).

utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009, p. 52–53).

Essa nova configuração é amparada pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)²⁴ e corroborada pelo Programa Mais Educação (PME)²⁵ ao conceituar a educação de tempo integral como sendo aquela em que a jornada escolar tiver a duração de no mínimo sete horas diárias, estando a escola livre para dispor desse tempo em atividades dentro ou fora de seu espaço escolar, porém, sob suas orientações pedagógicas (Decreto 7.083-27/01/2010, § 3º).

Confrontando os dados do quadro 2 e as pesquisas apresentadas por Cavaliere (2009) constatamos que muitas prefeituras tem optado por manter o aluno em tempo integral. Essa opção de ampliação do tempo escolar decorre das próprias políticas de financiamento da educação que ofertam mais recurso para a matrícula de tempo integral, aliada as dificuldades financeiras de construção ou ampliação de escolas para o atendimento em tempo integral, que obviamente demandam investimentos vultosos, não só na etapa inicial, mas também para sua manutenção.

Em Santarém observamos a mesma tendência na rede municipal de ensino, que será esclarecida em seções posteriores. Desde 2006 o município vem instituindo projetos escolas de atendimento complementar para os alunos da rede no contraturno escolar.

Todavia essa forma de ampliação do tempo educativo pode favorecer ainda mais a fragmentação do trabalho pedagógico, dicotomizando o lúdico do educativo, o turno e o contraturno e destituindo a escola do seu papel de educar integralmente. Ao permitir que outra instituição ou pessoa assuma o ato educativo aquela unidade de ensino precisa preservar o seu papel de gestora, unido e planejando em conjunto que será feito plano estudos de seus educandos, não no sentido de controle, mas com vistas a potencializar as possibilidades de aprendizado.

3.4 Ampliação da jornada escolar no contexto da legislação

As bases legais que estruturaram a política de educação de tempo integral e os mecanismos de implementação que mostram como essas políticas se desdobram nos estados e municípios. Dentre os diplomas legais, destacaremos a Constituição Federal-CF de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

²⁴ O Fundo foi instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007. Corresponde a 27 fundos um para cada estado e um para o Distrito Federal (Menezes 2012).

²⁵ Instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007.

Nacional – LDBEN, de 1996; e as legislações decorrentes. Tais dispositivos, se não foram indutores do movimento de capilarização da educação de tempo integral no Brasil, de alguma forma reverberaram nos municípios.

A formalização da educação de tempo integral como política pública é uma realidade cada vez mais presente na sociedade brasileira, afirmação que pode ser corroborada pelos documentos legais²⁶ que formalizaram sua efetivação nas atuais políticas públicas educacionais, pelas pesquisas em torno do tema²⁷, além de estar fortemente presente nos discursos de políticos. Em boa medida essa ampliação do tempo escolar vem sendo defendida como um caminho para se alcançar a qualidade no campo educacional. A busca pelo direito à educação hoje está estritamente relacionado com “um padrão de qualidade educacional” (CAVALIERE, 2014, p. 1205), ainda que não haja uma compreensão consensual do que seria essa qualidade, como bem afirma Cavaliere,

[...] Ainda que pouco precisa, a expectativa pela qualidade educacional está, mais do que nunca, presente na sociedade brasileira que não apenas percebe a diferença qualitativa entre as escolas existentes - diferença rigorosamente espelhada na hierarquia social - mas também se pergunta sobre o que a escola pode e deve ensinar e quais as suas responsabilidades específicas. É em função dessa expectativa que a escola de tempo integral aparece como elemento para um possível avanço em direção à referida qualidade, a depender do sentido e das funções que a ela se venha atribuir. (2014, p. 1205).

Nessas políticas atuais ainda está enraizado o caráter assistencialista, advindo das primeiras experiências de escolas de tempo integral criada na década de 1950, fortemente marcada pelos ideais neoliberais, cujo conceito de qualidade está mais relacionado com a visão capitalista do que com as oportunidades de aprendizagens efetivas. Essas estratégias, apontadas anteriormente, acabam se caracterizando como medida compensatória para atender uma necessidade social dos vulneráveis economicamente, ou para sanar um problema de aprendizagem de um grupo específico de alunos (de escola pública) em função de indicadores de desempenho. Ou ainda para atender a crianças menores que necessitam de cuidados e proteção enquanto os pais trabalham. Esses seriam alguns dos motivos que desencadeiam dúvidas sobre a ampliação da jornada escolar se constituir efetivamente em um direito e de ser ou não obrigatória (para todos ou para alguns?). A despeito da existência de todo os

²⁶ Elegemos a Constituição Federal de 1988, a Lei Nº 8.069 de 1990 – ECA; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394 de 1996; a Lei Nº 10.172 de 2001 – PNE (2001-2011) e a Lei Nº 13.005 de 2014 – PNE (2014-2024); e a Lei nº 11.494/2007 que institui Fundeb.

²⁷ Pesquisas sobre Educação integral em nível de **Mestrado**: PORTILHO, UFRJ/RJ (2006); FERREIRA, Universidade Estadual de Londrina (2007); CASTRO, Unb/DF (2009); DOLABELLA, Unb/Brasília-DF (2012); CUNHA, Universidade Federal do Ceará, (2013); MOURA, UNIMEP/SP (2014). **Doutorado**: BRANCO, Universidade Federal do Paraná/ Curitiba (2009); AQUINO, USP/ Piracicaba-SP (2011).

dispositivos legais que subsidiam e legitimam a ampliação da jornada escolar. Agrega-se a essas questões que dificultam o consenso social sobre a necessidade de ampliação do tempo escolar o fato de nosso país ter a tradição da escola de turno parcial (CAVALIERE, 2014).

Outras estratégias relacionadas ao tempo escolar são compreendidas como direito inquestionáveis, pois são direcionadas a todos os cidadãos, como por exemplo, a ampliação da carga horária anual de 720 horas proposta pela LDB de 1971 (Lei nº. 5.692) para 800 horas, proposto na LDB de 1996 (Lei nº 9.394), além do aumento do período de obrigatoriedade escolar de oito (8) para nove (9) anos e o direito a educação escolar dos 4 aos 17 anos. Essas ampliações se tornaram um direito e obrigação do poder público e da sociedade, em decorrência do entendimento da necessidade de se instituir um número mínimo de anos de escolarização.

Há duas formas diferentes de se considerar a ampliação da jornada escolar, a primeira se caracteriza como oferta seletiva, que vem sendo corroborado nos espaços escolares na medida em que essa ampliação é ofertada apenas a alguns educandos, como forma de compensar as carências sociais, econômicas, de proteção ou de aprendizado. A ação educativa do espaço escolar é ampliada para mitigar os impactos negativos da falta de acesso aos direitos de um viver digno das populações carentes. Outra forma de considerar a questão levanta a hipótese de que estamos caminhando para um consenso social sobre a jornada escolar estendida ser uma necessidade social dos dias atuais e que mais tempo na escola seria fundamental para a formação ética, estética e cognitiva dos educandos de um modo geral e não para alguns em particular.

Assim, haveria um entendimento de parte da sociedade de que as reponsabilidades da escola aumentaram na mesma proporção das expectativas em torno dela. Sobre a escola pesariam a responsabilidade pela instrução, mas, também, a educação ética, estética e educação para o trabalho, no caso dos jovens. Essa urgência em ampliar as funções da escola para atender uma formação humana completa ou educação integral seria uma das justificativas para o aumento do tempo escolar.

As ponderações feitas aqui são necessárias para analisar a ampliação da jornada escolar no Brasil a luz dos marcos legais que a envolvem, para desta forma compreendermos as expectativas sociais em relação à escola de tempo integral, bem como os conceitos e significados que repercutem nas políticas, e estratégias pedagógicas dos municípios.

A Constituição Federal de 1988 tem sido considerada um marco legal na caminhada rumo à democracia do país. Esse documento norteador do projeto de nação dos constituintes mostra o desenho de uma nação que saía de uma condição opressora, conservadora e até

reacionária, para uma condição democrática, aberta e flexível às mudanças demandadas pela sociedade. Embora a mudança se faça lenta, dessa base legal nascem leis posteriores na área da Justiça, na assistência social, na educação, na saúde, enfim, em todas as esferas da sociedade brasileira. No artigo 205, identificamos um princípio democrático, ao tratar da educação como direito de todos e dever do estado e da família com a colaboração da sociedade. O estabelecimento dessa parceria: estado, família e sociedade em prol da formação plena do cidadão constitui o núcleo da educação integral. No artigo 208, vemos claramente a ampliação do tempo escolar em relação às normas anteriores, antecipando para quatro anos o ingresso da criança, prosseguindo até os dezessete anos de idade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069, de 1990) foi aprovado para reforçar os direitos constitucionais de crianças e adolescentes, regulamentando o artigo 203 da Constituição Federal de 1988, com questões já enunciadas, e garantindo a operacionalização dos objetivos previstos do ponto de vista do exercício da cidadania. Dentre os direitos constitucionais, está o direito à educação, no artigo 57 “que determina ao sistema escolar público a busca de metodologias e ferramentas pedagógicas para que o alunado se mantenha na escola e conclua, com sucesso, sua formação (GUARÁ, 2009, p. 67)

Antecedendo esse direito fundamental, o ECA surgiu para garantir proteção às crianças e aos adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Condicionando esse direito, o ECA indica a integração de políticas sociais públicas e a indispensável parceria entre sociedade, escola e família, princípios também da educação integral.

A ideia de proteção integral inscrita no ECA está fundada, em primeiro lugar, no reconhecimento de que a situação peculiar da criança e do adolescente como pessoa em desenvolvimento exige uma forma específica de proteção, traduzida em direitos, tanto individuais como coletivos, que devem assegurar sua plena formação. Entre esses direitos está o direito à educação em seu sentido amplo. Mais ainda: ao propor um novo sistema articulado e integrado de atenção à criança e ao adolescente, o ECA indica claramente que os novos direitos da infância só podem ser alcançados pela integração das políticas sociais públicas, reconhecendo também o papel da sociedade e da família no provimento desses direitos (GUARÁ, 2009, p. 67).

Mesmo considerando seu lugar de destaque como garantia dos direitos fundamentais da criança e do adolescente, o ECA fortalece a corrente assistencialista de educação, na qual se propaga a ideia de que a escola de tempo integral pode oferecer atividades diversificadas ao aluno, preenchendo seu tempo ocioso e evitando, por exemplo, que ele exerça em casa o trabalho doméstico, ou que ele fique na rua exposto a situações de violência. Não há garantia de que o espaço escolar assumirá sua função primordial de transmissão do saber sistematizado. Seria o mesmo que substituir as horas ociosas do aluno em casa ou na rua por

propostas vazias de conteúdo e destituídas de intenção educativa na escola. Sob tal enfoque, a história da educação no Brasil, sobretudo a trajetória da escola de tempo integral, tem demonstrado experiências em que a escola tem assumido questões relativas à assistência social em detrimento de proposta pedagógica consistente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/1996) configurou-se como um importante impulso na direção da formalização da educação integral no Brasil. Em seu artigo 34, determina que seja progressivamente ampliado o período de permanência dos alunos na escola, de forma que esta caminhe para o regime de tempo integral.

O artigo 87 da LDBEN institui a Década da Educação, regulamentada pela Lei nº 10.172/2011, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2011). Nesse período, os municípios deveriam matricular todas as crianças de seis anos, oferecer Educação de Jovens e Adultos – EJA e garantir que, até o final da década, todos os professores estivessem formados em nível superior.

Em 2014 foi instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o novo PNE para o decênio 2014-2024. Apesar das diferenças entre si, os dois planos nacionais de educação trouxeram diretrizes relacionadas à Escola de Tempo Integral. O Plano aprovado em 2001 estabeleceu o tempo integral como prioridade apenas para as crianças “[...] de idades menores [...] para as famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”. (BRASIL, 2001). A Educação de tempo integral não possui um item específico, ou seja, uma meta claramente definida. A ideia da ampliação da jornada escolar aparece em vários trechos do Plano de forma pulverizada.

O sentido compensatório conferido a escola de tempo integral é perceptível no PNE-2001. Já no texto do PNE aprovado em 2014 / PNE (2014-2024), a ampliação do tempo escolar adquiriu maior status. Apesar da ideia compensatória ainda estar presente, o PNE define meta específica (meta 6) constituída por nove (9) estratégias que envolvem todos os níveis da educação básica. É possível inferir que houve uma significativa mudança no tratamento dado ao tema. O PNE alinha-se à ideia de que é preciso ver a educação do País de forma articulada, cooperativa e autônoma, conclamando a cada ente federado a sua responsabilidade, inclusive na implementação das políticas educacionais. Especialmente a meta 6 (seis) “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”(BRASIL, 2014), desdobra-se em nove estratégias, que deverão operacionalizar essa meta no tempo previsto até 2024. Permanece a ênfase na

educação infantil de tempo integral e também, no item 6.2, a prevalência da oferta da educação integral aos setores vulneráveis da população.

Instituir em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado ao atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2014).

No trecho acima há uma preocupação com a infraestrutura, ou seja, com a construção de escolas adequadas ao tempo integral que não estava presente no PNE-2001, o que pode representar um real avanço na implantação desse regime escolar.

Outro fato importante a ser levado em consideração é a participação de organizações sociais na oferta de atividades complementares no contraturno escolar, estratégia 6.6, que é reforçada pela estratégia 6.1 quando afirma que a educação pública de tempo integral poderá acontecer “na escola ou sob sua responsabilidade”, o que mostra uma concepção de educação de tempo integral específica e que vem ganhando forças no Brasil,

Inspirada nos projetos da Cidade Educadora e da Escola Cidadã, nascida no final da década de 1980 e enraizada no movimento de educação popular e comunitária, propugna que o processo educativo seja gestado dentro do contexto do aluno e a partir de seus conhecimentos cotidianos, integrando os saberes da sua comunidade ao conhecimento formal para que este seja significativo e dinâmico. Por outro lado, expressa, ainda, que a escola deve cumprir o seu papel com a comunidade no sentido de transmitir e construir, juntamente com ela, de forma teórica e prática, os conhecimentos acadêmicos, ou seja, a comunidade se apropria da escola através de mecanismos criados pela própria escola, levando para o interior da escola os interesses e as necessidades da população. (DOLABELLA, 2012).

A ideia da oferta de atividades complementares no período de contraturno como forma de ampliar o tempo e os espaços escolares presente nestas duas estratégias da meta 6, nos levam a refletir sobre a consolidação de uma concepção de educação de tempo integral que ultrapassa os muros da escola, portanto pode ser ofertada por outras instituições além da escola e por outros agentes (voluntários) além dos professores (CAVALIERE, 2014).

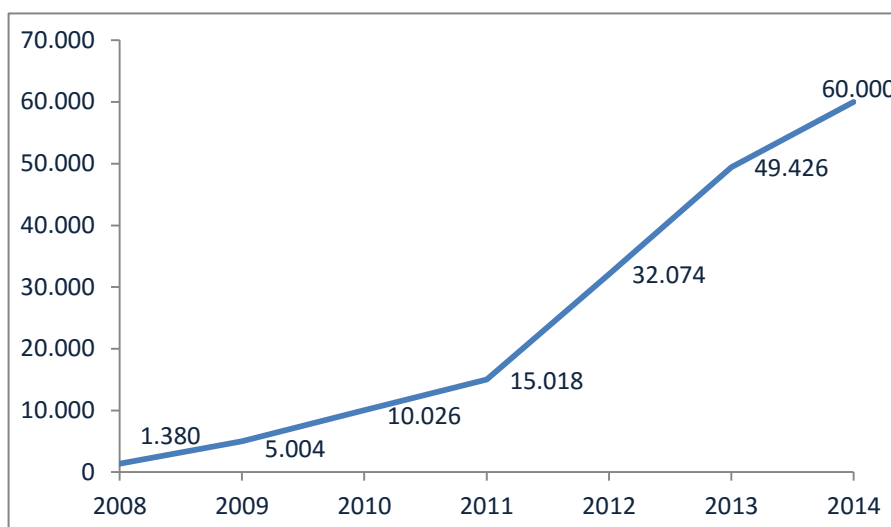
Corroborando essa concepção de educação de tempo integral foi instituído em 2007 O Programa Mais Educação que passou a integrar um rol de políticas públicas que vem sendo implantadas em escolas públicas do Brasil, efetivamente nos últimos anos, com o pretenso discurso de melhorar a qualidade da educação, ampliar os índices educacionais e a jornada escolar. Segundo a Portaria Interministerial nº 17/2007, o Programa Mais Educação tem como objetivo:

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de

ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007, artigo 1º).

O Programa Mais Educação tem sido objeto de críticas (SAVIANI, 2007; CANHIN, 2012), mas é um significativo mecanismo de indução a ampliação da jornada escolar. Está presente em todos os estados brasileiros. Por meio deste programa as escolas tem acesso a financiamento e orientações pedagógicas para ampliar a jornada escolar (Gráfico 1).

Gráfico1 - Número de escolas que aderiram ao Programa mais educação de 2008 a 2014.



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do MEC (2014).

O Plano Nacional de Educação (2001-2011) corrobora com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394, art. 34), em suas metas de ampliação progressiva do tempo escolar. Nesta perspectiva, tem como objetivos e prioridades: a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública.

O PNE também fortalece o instituído desde a LDB, ou seja, a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. A concepção de mobilização social em torno da melhoria da qualidade da educação está fortemente presente no Plano que fortalece a ideia da escola como espaço comunitário no qual se deve estabelecer parcerias com outras instituições em seus projetos e o uso dos espaços e equipamentos públicos das cidades.

Essa mobilização em torno da educação, e em particular da escola, certamente tem relação com o processo de globalização que estamos vivendo, no qual as exigências do mercado e o fácil acesso as tecnologias foram instigando a reorganização escolar, e incidindo sobre ela novas exigências estruturais fundamentais na formação do cidadão globalizado.

No que diz respeito a ações mais pontuais, pode-se identificar, no próprio MEC, medidas visando transferir para a escola parte do poder de decisão quanto a aplicação de recursos financeiros [...]. Assim, apesar dos limites (tanto de concepção quanto na execução e nos resultados), diversos programas oficiais implementados pelo MEC, tais como o Programa Dinheiro Direto Na Escola (PDDE), tem se mostrado importantes nessa trajetória (COLARES, 2006, p. 26).

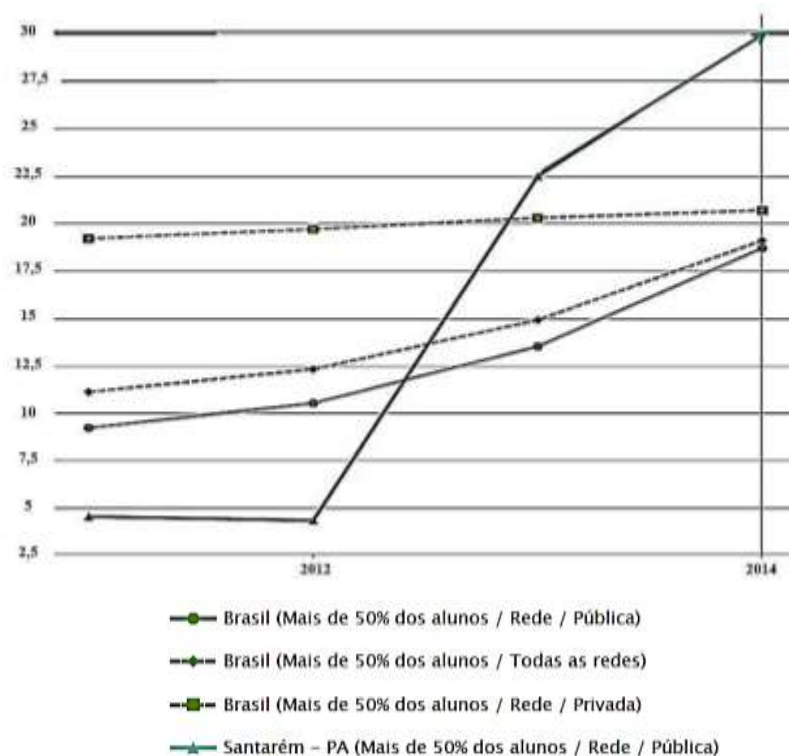
A legislação e a criação de fundos evidenciam que o poder público vem criando estratégias para a descentralização financeira da escola e a ampliação do tempo escolar, além de possibilitar proteção às crianças em situação de vulnerabilidade social, na medida em que assegura o financiamento de programas voltados à educação nacional.

A Educação Integral constitui ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações: no acesso e na produção de conhecimentos, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. (BRASIL, 2009, p.18).

Assim, o termo educação integral está intrinsecamente relacionado à ampliação do tempo escolar. Sem esse tempo ampliado não será possível pensar em educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades necessárias à formação cidadã.

Esse conjunto de normas inaugura uma fase inicial de sensibilização (legal) para a implantação da educação integral como política pública. Resguardos os prazos legais de adequação dos estados e municípios, a fase posterior pretende a consolidação dessa política pelas iniciativas presentes nas esferas de governos municipal, estadual e federal em todo o país. Apesar dessas iniciativas serem recentes, percebe-se sua presença em todo o território nacional, Conforme podemos observar no Gráfico 2 e Tabela 1.

Gráfico 2- Evolução do número (%) de alunos matriculados em tempo integral na Educação Básica



Fonte: Observatório do PNE, (Brasil, 2015).

Tabela 1- Evolução do número de matrículas no ensino fundamental por dependência administrativa, segundo a duração do turno de escolarização - Brasil - 2008/2014

Ano	Ensino fundamental regular					
	Total geral		Pública		Privada	
	Total	Tempo integral	Total	Tempo integral	Total	Tempo integral
2008	32.086.700	767.492	28.468.696	722.830	3.618.004	44.662
2010	31.005.341	1.327.129	27.064.103	1.264.309	3.941.238	63.120
2012	29.702.498	2.184.079	25.431.566	2.101.735	4.270.932	82.344
2014	28.459.667	4.477.113	23.982.657	4.371.298	4.477.010	105.815
D% 2008/2014	-11,3	483,3	-15,8	504,7	23,7	136,9

Fonte: MEC/Inep/DEED (2015)

Nota: O tempo integral é calculado somando-se a duração da escolaridade com a duração do atendimento complementar. Considera-se tempo integral quando esta soma for superior ou igual às 7 horas.

De acordo com Coelho (2014), entre as metas do PDE encontra-se o PME, de abrangência nacional, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007. O Programa integra as

ações do PDE, e sua operacionalização é feita “por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE” (BLASIS et. al., 2011; p.12).

Outro mecanismo de capilarização da política de educação de tempo integral para os estados e municípios foi a criação do Fundeb. O Fundo foi regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 que afirma (art. 10, inciso IX) que os recursos devem ser utilizados para o desenvolvimento do “ensino fundamental em tempo integral”.

Assim, o Fundo constitui importante avanço na efetivação da política de educação básica em tempo integral, evidenciado pelo aporte maior de recursos financeiros para as matrículas em tempo integral. Os repasses desses valores anuais são definidos pelos níveis de ensino, sendo 10% para as creches, 15% para a pré-escola, 25% para o ensino fundamental e 30% ensino médio. Na tabela 2 observamos esses valores nacionais mínimos por aluno para cada uma das etapas da educação pública, e seus respectivos recursos financeiros referentes ao tempo integral e parcial. Essas ponderações são determinadas anualmente pela Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, constituída no contexto do Ministério da Educação (Brasil, 2007).

Tabela 2- Série histórica dos valores anuais mínimos, segundo etapas da educação básica pública em tempo integral e parcial, 2008- 2014

Etapas da educação básica	2008/2009 ²⁸				2010				2011				2012				2013				2014			
	R\$ 1.221,34				R\$ 1.415,97				R\$ 1.729,28				R\$ 2.096,68				R\$ 2.022,51				R\$ 2.285,57			
	Tempo Integral		Tempo parcial		Tempo Integral		Tempo parcial		Tempo Integral		Tempo parcial		Tempo Integral		Tempo parcial		Tempo Integral		Tempo parcial		Tempo Integral		Tempo parcial	
	P.	V.A. ²⁹	P.	V.A.	P.	V.A.	P.	V.A.	P.	V.A.	P.	V.A.	P.	V.A.	P.	V.A.	P.	V.A.	P.	V.A.	P.	V.A.	P.	V.A.
Creche	1,10	1.343,47	0,80	977,07	1,10	1.557,57	0,80	1.132,78	1,20	2.075,14	0,80	1.383,42	1,30	2.725,68	0,80	1.677,34	1,30	2.629,26	0,80	1.618,01	1,30	2.971,24	1,00	2.285,57
Pré- escola	1,15/ 1,20	1.404,54/ 1.465,61	0,90/ 1,00	1.099,21/ 1.221,34	1,25	1.769,96	1,00	1.415,97	1,30	2.248,06	1,00	1.729,28	1,30	2.725,68	1,00	2.096,68	1,30	2.629,26	1,00	2.022,51	1,30	2.971,24	1,00	2.285,57
Anos iniciais (fundamental)-urbano	1,25	1.526,68	1,00	1.221,34	1,25	1.769,96	1,00	1.415,97	1,30	2.248,06	1,00	1.729,28	1,30	2.725,68	1,00	2.096,68	1,30	2.629,26	1,00	2.022,51	1,30	2.971,24	1,00	2.285,57
Anos iniciais (fundamental)-campo	1,25	1.526,68	1,05	1.282,41	1,25	1.769,96	1,15	1.628,37	1,30	2.248,06	1,15	1.988,67	1,30	2.725,68	1,15	2.411,18	1,30	2.629,26	1,15	2.325,89	1,30	2.971,24	1,15	2.628,41
Anos finais (fundamental)-urbano	1,25	1.526,68	1,10	1.343,47	1,25	1.769,96	1,10	1.557,57	1,30	2.248,06	1,10	1.902,21	1,30	2.725,68	1,10	2.306,35	1,30	2.629,26	1,10	2.224,76	1,30	2.971,24	1,10	2.514,13
Anos finais (fundamental)-campo	1,25	1.526,68	1,15	1.404,54	1,25	1.769,96	1,20	1.699,16	1,30	2.248,06	1,20	2.075,14	1,30	2.725,68	1,20	2.516,02	1,30	2.629,26	1,20	2.427,01	1,30	2.971,24	1,20	2.742,68
Ensino médio-urbano	1,30	1.587,74	1,20	1.465,61	1,30	1.840,76	1,20	1.699,16	1,30	2.248,06	1,20	2.075,14	1,30	2.725,68	1,20	2.516,02	1,30	2.629,26	1,20	2.427,01	1,30	2.971,24	1,25	2.856,96
Ensino médio-campo	1,30	1.587,74	1,25	1.526,68	1,30	1.840,76	1,25	1.769,96	1,30	2.248,06	1,25	2.161,60	1,30	2.725,68	1,30	2.725,68	1,30	2.629,26	1,30	2.629,26	1,30	2.971,24	1,30	2.971,24

Fonte: Elaborado pela autora (2015), com base em resoluções e portarias³⁰ do MEC no intervalo de 2009 a 2014.

Nota: Ponderação (P); Valor aluno (V. A)

²⁸ Os anos de 2008 e 2009 possuem os mesmos valores de referência, com exceção da Pré-escola com as seguintes apoderações: Tempo Integral 1,15 (2008) e 1,20 (2009); tempo parcial 0,90 (2008) e 1,00 (2009).

²⁹ Valores calculados a partir da multiplicação do valor anual mínimo (por aluno) definido nacionalmente pela respectiva ponderação.

³⁰ Portarias: nº 41/2007; nº 932/2008; nº 1.027/2008; nº 777/2009; nº 788/2009; nº 873/2010; nº 1.227/2009; nº 1.322/2011; nº 1.721/2011; nº 1.809/2011; nº 1.496/2012; nº 19/2013. Resoluções: nº 8/2012; nº 1/2013.

Com base nos dados apresentados é possível constatar que houve um aumento do aporte de recursos para a matrícula de tempo integral nos últimos anos, como por exemplo, a creche que em 2008 possuía o valor aluno de R\$ 1.343,47 alcança, em 2014, R\$ 2.971,24. No ensino fundamental o valor passou de R\$ 1.526,68 em 2008 para, também, R\$ 2.971,24 em 2014, uma diferença de 23% em relação ao valor do tempo parcial de R\$ 2.285,57. Embora tenha havido uma significativa ampliação do aporte de recursos no período 2008-2014, é evidente que esses valores anuais por aluno necessitam ser aumentados, pois, ainda há uma defasagem em relação às reais necessidades da educação básica pública, principalmente em tempo integral.

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o PNE para o decênio 2014-2024, em cumprimento à CF, mais precisamente, ao artigo 214. Esse artigo, além de instituir o Plano Nacional de Educação, com vigência para dez anos, estabelece as prioridades de forma articulada entre as instâncias federal, estadual e municipal. Ou seja, o artigo 214 preconiza o regime de colaboração entre os entes federados. Sobre esse aspecto, a Lei nº 13.005/14 define:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado a publicação desta lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

I – assegurem a articulação das políticas educacionais com demais políticas sociais, particularmente as culturais;

II – considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III – garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV – promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais (Art. 8).

Goergen, 2015³¹ destaca que o PNE deixa claro que a educação de tempo integral ainda é uma exceção. De fato, se olharmos mais detidamente para esses quantitativos de 50% de escolas, oferecerem educação em tempo integral para, pelo menos, 25% de alunos (as), constatamos esse quadro de exceção. É como se o documento afirmasse a quase inexistência de educação em tempo integral, prevista já em leis anteriores, como por exemplo, o PNE 2001. Por outro lado, considerando a precariedade das escolas brasileiras em termos de espaço e profissionais (todos em tempo parcial), é compreensível o estabelecimento de metas modestas no PNE 2014, consideradas até como avanços. Sobre isso Cavaliere (2014, p. 1211),

³¹ Quando das observações realizadas, como membro da banca, na qualificação dessa dissertação de mestrado.

que destaca premissas desse plano para a “solução em curso” dessas questões: “**atividades complementares, contra-turno, aluno sob a responsabilidade da escola** (mas não necessariamente na escola) e, como corolário, o conceito de **educação integral**”, são, para ela, a possibilidade de encontrar uma saída para o impasse entre as demandas da sociedade civil e as dificuldades de se “criar em grande escala ou transformar escolas convencionais em ETI”. Essas premissas ajudaram a dirigir as propostas do PNE 2014.

Sobre o conceito de educação integral, Cavaliere (2014, p. 1214) realça que no PNE 2014 expressa, entre outros elementos, “uma metodologia organizacional, um modo de fazer essa ampliação das funções da escola”.

A pesquisa histórica e documental, importante para o desenvolvimento desta dissertação, mostrou que no Brasil o tema educação integral e ampliação do tempo escolar já integram o debate nacional desde a década de 1920 e tem se ampliado ao longo dos anos, embora ainda persistam resquícios reducionistas nas políticas públicas para a área.

4 AS AÇÕES DA SEMED/SANTARÉM PARA VIABILIZAR A EDUCAÇÃO INTEGRAL

Para compreender as ações de ampliação do tempo escolar na perspectiva da educação integral em Santarém/PA, direcionamos nosso olhar para a rede pública municipal, mais precisamente para as iniciativas locais e os programas federais aderidos pela Secretaria Municipal de Educação. Os dados foram coletados por meio de documentos da Semed, da Secretaria Municipal de Administração – Semad; projetos políticos pedagógicos das escolas investigadas; relatórios dos setores de planejamento; de estatística; Coordenação de Rios, Planalto e do Programa *Mais Educação*, no período de 2008 a 2014.

Optamos por realizar a pesquisa documental no âmbito da rede municipal de ensino, levando em consideração três gestões municipais: duas gestões da Prefeita Maria do Carmo Martins (2008 e 2009 a 2012) e a gestão do Prefeito Alexandre Wanghon (2013 a 2014) e, no contexto dessas gestões, o trabalho desenvolvido pela Semed no período especificado. No decorrer do processo investigativo percebemos a necessidade de outros instrumentos de investigação para sanar algumas lacunas. Assim, realizamos entrevistas com gestores, além de visita nas escolas de tempo integral, de atendimento complementar e na Semed.

4.1 O Município de Santarém

Santarém é um município brasileiro localizado na região oeste do Pará, também denominada de Baixo Amazonas, à margem direita do rio Amazonas (o maior rio do mundo em extensão e volume d'água³²). Sua área territorial é de 17.898,389 km². É a terceira cidade mais populosa do estado, com uma população estimada em 290.521³³ habitantes, perdendo somente para Belém, capital do estado, e Ananideua. Encontra-se entre Belém, capital do Estado do Pará, e Manaus, capital do estado do Amazonas, em frente à confluência dos rios Tapajós e Amazonas (figura 7). Santarém desempenha importante papel como polo no Baixo Amazonas, tendo uma área de influência que atinge dezesseis municípios (IBGE, 2014).

³² Essa informação foi divulgada pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais–INPE, ao término da **Expedição Científica Brasileira e Peruana**, organizada por pesquisadores do Instituto. Segundo dados coletados na expedição o rio Amazonas possui 6.992 quilômetros de extensão (BRASIL, 2008).

³³ Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2014 publicadas no Diário Oficial da União em 28/08/2014.

Santarém faz fronteira com as cidades de Óbidos, Alenquer, Monte Alegre e Curuá, ao norte, Prainha e Uruará, a leste, Belterra, Aveiros, Placas e Rurópolis, ao Sul e, a oeste, com a cidade de Juruti. O clima é característico das regiões de floresta tropical, quente e úmido, com temperaturas variando entre 25,6 °C a 35 °C. Os períodos de chuvas mais frequentes e intensas nos meses de dezembro a maio determinam o ritmo da vida dos povos que habitam as margens dos rios, interferindo inclusive no calendário³⁴ escolar do município (IBGE, 2014).

As belezas naturais de Santarém, como suas florestas exuberantes, as imensas regiões de várzea, sua extensa faixa de praias de água doce às margens cristalinas do rio Tapajós (mais de 100 quilômetros), fazem de Santarém uma cidade com inúmeros atrativos turísticos na Amazônia. Algumas ovacionadas nacional e internacionalmente, como é o caso de Alter do Chão, conhecida como “Caribe Amazônico³⁵”, concederam-lhe o título de “Pérola do Tapajós”.

Em frente³⁶ da cidade de Santarém, forma-se o encontro das águas ocre-argilosas do rio Amazonas e as verde-azuladas do Tapajós. Os dois rios correm paralelamente sem se misturarem. O “encontro das águas” tornou-se um dos belíssimos e inspiradores cartões postais da cidade.

Figura 6 - Mapa geográfico de localização de Santarém/PA



Fonte: IBGE (2014)

Figura 7 - Imagem aérea da cidade de Santarém



Fonte: Foto Blog Cidades em foto - 2015

Antiga aldeia dos Tupaiús, Santarém foi fundada em 1.661, pelo Padre Jesuíta Felipe Bettendorf. Em 24 de outubro de 1.848, foi elevada à categoria de cidade. Nesse período histórico do Brasil Colônia, emerge um movimento político de transformar a Amazônia em

³⁴ No período de cheia do rio Amazonas, as águas inundam toda a região de várzea de Santarém. As escolas desta região possuem um calendário escolar diferenciado indo de agosto de um ano a maio do ano seguinte.

³⁵ É como ficou conhecida a praia de Alter do Chão após receber o título de melhor praia de água doce do Brasil, dado pelo jornal inglês *The Guardian*. (LAMEIRA, 2009).

³⁶ Denominação utilizada para designar a orla da cidade. Infere-se que a expressão “em frente” tenha referência a época em que a única forma de chegar à Santarém era pelo rio e essa área da orla da cidade era a primeira a ser vista e, também foi a primeira região a ser povoada.

outro Portugal e surge o interesse de irmaná-la com as terras lusitanas. Assim, o então Governador da Província do Grão-Pará Francisco Xavier Mendonça Furtado substituiu o nome de Vila dos Tapajós por Vila de Santarém. Esse movimento de troca das denominações indígenas por nome de cidades ou vilas de Portugal se estendeu a outros lugares do Grão-Pará (COLARES, 2005).

A população do município é eminentemente urbana. Cerca de 71% dos habitantes vivem nessa área. A densidade demográfica é de 12,87 hab./km². Na região do campo, essa densidade é ainda menor (3,2 hab./km²), uma das causas que faz com que ainda sejam frequentes as escolas multisseriadas na região. Dessa população, 17,3% são crianças, correspondendo à faixa de 0 a 9 anos; 22,2% são adolescentes entre 10 e 19 anos; 18,7% são jovens na faixa de 20 a 29 anos. Assim, é possível perceber que 58,2% da população santarena é jovem. Portanto, um grande número de cidadãos em idade escolar. Esses dados ilustram os desafios e as necessidades de elaboração de estratégias de gestão que possibilitem a todos o direito constitucional à educação.

A administração da educação pública municipal, de responsabilidade da Semed, tem por missão “Gerenciar o sistema de educação pública, implementando ações positivas comprometidas com a efetivação de políticas públicas voltadas para a promoção humana” (SANTARÉM-Semed, 2015, p. 7). Em 2014, atendeu a 59.954 alunos em seus diferentes níveis e modalidades, distribuídos em 409 unidades escolares, sendo 10.369 alunos matriculados nas unidades municipais de Educação Infantil e Pré-Escola, 3.677 na Educação de Jovens e Adultos – EJA, 400 no Projovem, 66 no Programa Brasil Alfabetizado e 45.442 no Ensino Fundamental. Do total dos alunos matriculados, 2.307 são indígenas, 897 são da educação especial/inclusiva e 812 são quilombolas (Censo Escolar – Semed; 2015).

Tabela 3 - Demonstrativo de números de alunos matriculados por região na Rede Municipal de Ensino no ano de 2014

REGIÃO		N.º DE ESCOLAS	N.º DE ALUNOS
Urbana		58	30.731
UMEIs Cidade		26	3.174
Campo – Planalto		87	9.269
UMEIs Planalto		2	129
Campo– Rios	Lago Grande	75	6.109
	UMEI Lago Grande	1	136
	Arapixuna	71	4.008
	Várzea	41	2.890
	Tapajós	32	2.493
	Arapixuna	16	1.015
TOTAL GERAL		409	59.954

Fonte: Estatística – Semed, 2015.

Segundo o relatório técnico anual da Semed, tendo como referência o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)³⁷, a rede municipal de ensino vem ultrapassando as metas previstas para os anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental em 0,3 pontos. Um pouco abaixo da média nacional nessa etapa, que ficou em 5,2. Quanto aos anos finais, há uma estagnação, ficando inclusive abaixo das metas projetadas para o município.

Tabela 4 - Resultados e metas do índice da educação básica: série histórica.

Séries iniciais (4ª série/5º ano)								
IDEB OBSERVADO					METAS PROJETADAS			
Município	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013
Santarém	3,9	4,2	4,6	4,9	3,6	3,9	4,3	4,6
Séries finais (8ª série/9º ano)								
Município	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013
Santarém	3,9	3,9	4,0	4,0	3,8	3,9	4,2	4,6

Fonte: Brasil/Inep, 2014.

4.2 Estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação de Santarém e a gestão da educação integral

A rede municipal de ensino em Santarém enfrenta muitos desafios. O primeiro deles é a quantidade de escolas e as distâncias entre uma unidade escolar e a sede. Essa distância torna ainda mais desafiadora a efetivação de políticas públicas locais para melhorar o atendimento aos alunos. Dependendo da região, pode-se levar até dois dias, por meio de transporte fluvial, para se deslocar do centro da cidade à escola mais longínqua.

Dos 409 espaços escolares da rede, 86% (351 escolares) estão em área rural e muitas dessas escolas são classes multisseriadas – 66% (269 escolas). A baixa densidade demográfica em algumas regiões e a distância de um povoado a outro ainda inviabilizam o fim desse arranjo educativo.

A redução do número de classes multisseriadas era uma das metas do Plano Municipal Educação – PME (2004/2014). Na Conferência Municipal de Educação, no item Proposta, o município se compromete com a seguinte meta: “[...] redução de pelo menos 60% das classes multisseriadas até 2013, tendo à disposição das escolas materiais didáticos e acompanhamento técnico-pedagógico.” (SANTARÉM, 2004). Apesar de ter firmado tal compromisso, a Semed não implementou estratégias de redução e de monitoramento dessa meta, oscilando entre 3% a

³⁷ O Ideb é obtido pela combinação das notas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a denominada Prova Brasil e pela taxa média de aprovação, rendimento escolar. (BRASIL, 2014).

22%³⁸. Portanto, não há mudanças substanciais no percentual de escolas multisseriadas. Como pode ser observado na tabela 4, de 2012 a 2013 houve um aumento de 20% dessas classes.

Tabela 5: Demonstrativo do número de Classes Multisseriadas por ano/Censo 2008 – 2014

ANO	N. DE ESCOLAS	N. DE CLASSES MULTISSERIADAS	% DE CLASSES MULTISSERIADAS
2009	457	406	89
2010	452	388	86
2011	455	389	85
2012	454	377	68
2013	399	351	88
2014	409	269	66

Fonte: SEMED/2015

Como percebemos, há um significativo número de classes com essa organização de ensino no município. Nesses espaços escolares, funcionam, na mesma sala de aula, simultaneamente, várias séries do ensino fundamental, nas quais estudam alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes. A partir de 2009, foram iniciadas ações específicas com a implantação do Programa Escola Ativa, hoje denominado Escola da Terra, implementado pelo governo federal, que objetiva a melhoria da qualidade do ensino das escolas do campo, por meio da formação do professor em metodologias ativas, da composição de uma rede de tutoria para essas escolas e a disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos. No entanto, o crescente número de matrícula no campo e a falta de alternativas viáveis para a redução das classes multisseriadas ainda não provocou no poder público municipal o interesse de implantar políticas voltadas para essa realidade do campo.

Figura 8 - Transporte fluvial (rabeta). Comunidade de São José do Ituí, região de várzea - Rio Amazonas-STM/PA



Fonte: Acervo pessoal

Figura 9 - Transporte escolar (lanchas)



Fonte: Relatório da Semed (2014).

³⁸ Percentuais não oficiais, porém extraídos dos relatórios do Programa Escola da Terra – Semed (2015).

O transporte e a logística para a entrega de alimentação escolar são outros desafios da gestão pública municipal de educação, principalmente nas regiões de rios e nas áreas de várzea. Ainda existem comunidades onde não há energia elétrica, e algumas delas utilizam motor a óleo diesel para geração de energia, mas sua utilização não é diária, o que contribui na limitação do cardápio de alimentação escolar mais diversificado, uma vez que não há como manter conservados alimentos perecíveis. A conquista do transporte escolar por meio de lancha foi um grande avanço para a região, mas nem todos os povoados ribeirinhos foram contemplados, sendo ainda a rabeta³⁹ o meio de transporte mais utilizado, tanto por professores quanto por alunos.

O organograma da Semed nas duas primeiras gestões manteve-se inalterado, no entanto na gestão iniciada a parti de 2013 observamos um incremento na estrutura administrativa da Semed, com a criação de uma secretaria adjunta e assessoria de educação, além de instalação de novas divisões. A estrutura organizacional (anexos I e II), distribuída em assessorias e coordenações, divisões e seções, divididos em regionais para facilitar a assistência administrativa e pedagógica das escolas. As assessorias funcionam como intermediárias entre escolas/comunidades e o Gabinete da Secretaria. A Região do Campo possui duas assessorias, a de Rios é responsável pelo atendimento dos espaços escolares localizados nas comunidades ribeirinhas e de várzea; a de Planalto tem a responsabilidade de administrar os espaços escolares localizados em comunidades de terra firme.

A Divisão de Ensino é responsável pelo atendimento das escolas localizadas na área urbana. Os números relativos à quantidade de escolas e a distância entre elas ilustram os vários desafios enfrentados na efetivação de políticas públicas locais que melhorem o desempenho escolar dos alunos e atendam às reivindicações da comunidade e às metas do governo federal. Entre esses desafios está o cumprimento dos dispositivos legais que dizem respeito à implantação da educação em tempo integral.

Por meio dos organogramas, percebemos que há um esforço por parte da equipe gestora da Secretaria para romper com a organização centrada apenas nos níveis de ensino. As regiões de Rios e de Florestas (Planalto) são percebidas como territórios educativos com suas especificidades. A inclusão de uma assessoria demonstra o interesse do poder público local em considerar essas regiões na definição de políticas públicas municipais de educação.

³⁹ Canoa de madeira com um motor de popa

4.3 Ampliação da jornada escolar na Semed: iniciativas locais

As ações da secretaria para ampliação da jornada escolar estão claramente organizadas de duas estratégias: a **escola de tempo integral**, na qual o espaço escolar deveria ser planejado para receber alunos, professores e demais funcionários em turno integral; e o **aluno de tempo integral**, estratégia da secretaria que lança mão de outros espaços e escolas de atendimento complementar para ofertar aos alunos da rede no contraturno, mais tempo e conteúdos diversificados envolvendo a ética e a estética.

Essas iniciativas locais de ampliação do tempo e dos espaços escolares em Santarém, instituídas pela Semed, vão surgindo aos poucos, como a Escola da Floresta (2008) e a Escola do Parque (2010), voltadas para a educação ambiental e a valorização da cultura local. Já em agosto de 2009, a Coordenação de Educação Ambiental da Semed sistematiza o Programa Integrado de Educação Ambiental, cuja finalidade era integrar todo o conjunto de vertentes que iriam nortear as ações de Educação Ambiental no município, além de implementar a Política Nacional de Educação Ambiental de acordo com a Lei 9.795 nas escolas da rede pública municipal de Santarém e transversalizar a educação ambiental.

Esse conjunto de vertentes se consubstanciavam pelas ações que já vinham ocorrendo no município, mas de forma desarticulada, integrando, também, as duas escolas acima mencionadas. O Programa contemplava duas vertentes de atuação. A primeira era a formação do educador e a segunda, a implantação de projetos, como: Agenda 21; Horta na Escola da Gente; Programa Nacional de energia elétrica (Procel) Educacional, que promovia ações educativas para a redução de energia elétrica; Viveiro Educador, entre outros. Tinha, portanto, duas finalidades: transversalizar a educação ambiental nas disciplinas do currículo formal e, ao mesmo tempo, possibilitar uma formação ampliada dos alunos do campo e da cidade.

Além dessas escolas, que oferecem atendimento complementar, outro indicativo dessa ampliação de jornada está no gráfico de evolução de matrículas no ensino fundamental no período de 2008 a 2014.

Tabela 6 - Evolução do número de matrículas no ensino fundamental, segundo a duração do turno de escolarização - Santarém - 2008/2014

Ano	Ensino fundamental regular				
	Total de Matrícula da Semed	PME	Matrículas das escolas de atendimento complementar	Escola de tempo integral	Total
2008	48.179	0	230	0	230
2009	48.163	2.412	230	0	2.642
2010	47.724	5.760	217	0	5.977
2011	48.450	5.760	677	329	6.766
2012	48.453	16.783	820	358	17.961
2013	44.807	19.596	935	396	20.927
2014	59.954	19.596	1.102	354	21.052

Nota: O tempo integral é calculado somando-se a duração do tempo em sala de aula de com a duração do atendimento complementar. Considera-se tempo integral quando esta soma for superior ou igual a 7h.

Fonte: Elaborado pela autora (2015), com base nos relatórios estatísticos da Semed.

Constatamos, pela leitura da tabela 6, evolução significativa do número de matriculados (as) que também integram o Programa Mais Educação e recebem atendimento complementar, se considerarmos do início (2008) ao término (2014) com 0 (zero) participantes, chegando a 19.596 (dezenove mil quinhentos e noventa e seis), respectivamente. De 2012 a 2014, observamos certa estabilização desse quantitativo, tanto no atendimento complementar quanto na escola de tempo integral, embora esta última tenha um crescimento modesto no período de 2011 a 2013 e reduzido em 2014.

A variação da matrícula nas escolas na rede pública municipal é comum, entre os muitos motivos estão, a mobilidade da população, que se muda de um bairro ou comunidade para outra; a dificuldades no transporte escolar, principalmente na região do planalto e rios, entre outros. A redução da matrícula nas escolas de tempo integral, demonstrada na tabela 1, aconteceu mais evidentemente na escola Irmã Dorothy. Nas entrevistas com a direção da escola a hipótese levantada (pois não houve levantamento por parte da escola para esclarecer a redução de alunos) foi o fato de a clientela dessa escola ser de comunidades distantes, problemas com o transporte escolar, o tempo desperdiçado no traslado casa-escola, desmotivam pais e alunos. Outro fator que depõe contra a escola de tempo integral é a conveniência da família que prefere o filho mais tempo em casa para ajudar nas atividades domésticas e de práticas produtivas, ou seja, o tempo da escola em conflito com o tempo familiar.

Existem duas formas de ampliação da jornada escolar, consequentemente, duas possibilidades de olharmos o currículo no município de Santarém: uma é a presença do *aluno*

de tempo integral e a outra é a *escola de tempo integral*. O aluno de tempo integral é aquele que estuda quatro horas numa escola regular e está cadastrado em programas do governo federal e/ou municipal para complementar sua formação; enquanto a escola de tempo integral é aquela projetada para esse fim, considerando a infraestrutura, o administrativo e o pedagógico nessa projeção. Na Secretaria Municipal de Educação de Santarém identificamos dois programas, decorrentes de um programa maior, agregador dos projetos voltados para a educação ambiental; três escolas de atendimento complementar e duas escolas de tempo integral.

4.3.1 O Programa Escola da Gente

No período de 2006 a 2012, a Semed implantou o Programa Escola da Gente, com intuito de articular proposta pedagógica que levasse em consideração os espaços do município e a valorização da diversidade sociocultural e local. O Programa era constituído por uma série de projetos, alguns com ênfase na temática ambiental, como a Agenda 21 da Escola da Gente, a Escola da Floresta e Escola do Parque; outros tinham a arte como instrumento educativo para a valorização da cultura local e literatura e eram denominados de Arte na Escola da Gente e Casinha de Leitura.

No final de 2012, com o encerramento de um ciclo (dois mandatos políticos) de uma gestão da Semed, o Programa Escola da Gente deixa de existir, dando-se continuidade das atividades artísticas, em 2013, com o Projeto *Ciranda de Arte*, e a *Escola de Artes*, inaugurada em 2014. Inspirados nos projetos anteriores, porém com alterações substanciais, esses projetos pretendiam a formação ampliada dos alunos matriculados nas escolas da rede municipal. Outros empreendimentos da gestão anterior, como *Escola da Floresta* e a *Escola do Parque* tiveram continuidade na gestão iniciada em 2013, em boa medida por serem reconhecidos, local e nacionalmente.

Na medida em que as experiências do Programa avançavam, aumentavam as expectativas em torno do mesmo como ferramenta pedagógica potencializadora de uma educação estética, ética e política, ao mesmo tempo em que fortalecia o projeto pedagógico das instituições escolares envolvidas.

As ações pedagógicas desenvolvidas na escola e fora dela, possibilitavam, aos sujeitos envolvidos, uma oportunidade de crescimento e de intervenção crítica no espaço comunitário, instalando-se um *habitus* formativo mais abrangente. Foi com esse olhar que interpretamos as

interrelações construídas entre escola de tempo parcial e programas de atendimento complementar da Semed.

4.3.2 Arte na Escola da Gente

Segundo dados do relatório consolidado da Semed (2005-2012), o Projeto Arte na Escola da Gente se desenvolvia nas escolas da área urbana por meio de oficinas. O atendimento das escolas das regiões de Rios e de Planalto era realizado, bimestralmente, por meio de caravanas. Nessas ações, o projeto ofertava oficinas de teclado, violão, canto-corais, percussão, instrumentos de sopro (flauta doce e transversal), cerâmica, mosaico, plásticas, dança regional e contemporânea, teatro, dirigidos, principalmente, a estudantes do Ensino Fundamental. Em 2009, foram atendidos pelo projeto 2.613 alunos. As oficinas tinham, em média, a duração de um ano. Nas escolas, a seleção dos alunos era feita por adesão e certa aptidão à arte da oficina pleiteada. Podemos observar que, nos anos em que a procura por vagas era maior que a oferta de oficinas, outro critério era agregado ao processo de escolha do aluno, sendo o menor rendimento escolar o item classificatório e/ou de desempate.

Figura 10- Oficina de mosaico



Fonte: Arquivo Semed (2011).

Figura 11- Oficina de pintura - Escola Quilombola



Fonte: Arquivos Semed (2011).

Para participar do projeto as escolas informavam, por meio de ofício, o interesse em receber as oficinas. A seleção dessas escolas era feita no início de cada ano, por meio de adesão por parte das escolas. As escolas que tinham interesse em receber o Arte na Escola da Gente e suas oficinas faziam a solicitação na coordenação do projeto e eram atendidas de acordo com a capacidade e logística da equipe. A intenção do programa era de:

Tornar a escola um espaço aberto à comunidade visando à promoção da Cultura da Paz na Rede Municipal de Ensino, através de linguagens artísticas como a dança, o teatro, a música, as artes plásticas, a poesia, a literatura infantil, dentre outros, entrelaçando família, escola e comunidade. (SANTARÉM, 2012, p.10).

O projeto contava com uma equipe de arte-educadores e coordenadores, que chegou a possuir 30 (trinta) membros. Esses profissionais, em sua maioria, tinham experiência em arte, possuindo formação específica para a área em que atuavam, estando inclusive envolvidos nos movimentos artísticos do município.

O atendimento das regiões de Rios e Planalto, como foi dito anteriormente, ocorria por meio de caravanas, com duração de três dias. Elas ocorriam de forma esporádica e sem a mesma qualidade das oficinas nas escolas da cidade. O ponto positivo dessas ações era a abrangência de atendimento: as atividades eram abertas a toda comunidade, uma vez que eram realizadas nos fins de semana.

Figura 12- Projeto Arte na Escola da Gente.
Caravanas nas escolas



Fonte: Relatório da Semed (2012).

Figura 13- Projeto Arte na Escola da Gente.
Caravanas nas escolas



Fonte: Relatório da Semed (2012).

Esses projetos tem seu mérito na medida em que concebe a própria comunidade como uma escola. Eles saem das escolas e veem o currículo preenchido pela história e cultura local, no sentido de produzirem e serem produzidos por ela, reconhecendo a pluralidade cultural. Antunes e Padilha (2010) abordam o multiculturalismo e o currículo intertranscultural, como possibilidade de problematizar processos educacionais estimuladores de diálogo interativo e comunicativo entre as aprendizagens que acontecem em todas as modalidades e níveis de ensino.

Na proposta curricular desses projetos se evidencia a ideia de que os conhecimentos que os alunos trazem para a escola refletem suas identidades. Assim, tais conhecimentos populares precisam ser valorizados e ampliados pela escola. Quando a escola vai até a comunidade, agrega saberes e fortalece o diálogo interativo.

4.3.3 Escola de Atendimento Complementar

A Escola da Floresta (2008) e a Escola do Parque (2010) foram pensadas para desenvolver a educação ambiental, constituindo-se, como já mencionado anteriormente, as

primeiras iniciativas de ampliação do tempo escolar pela Semed e valorização da cultura local, por meio de um espaço de compartilhamento em áreas de preservação ambiental.

A Escola da Floresta fica localizada em uma área de proteção ambiental, Km 26 da Rodovia Everaldo Martins, na comunidade de Caranazal, próxima ao distrito de Alter do Chão. Possui uma área de 33 hectares de floresta (floresta secundária). Atende, prioritariamente, a alunos do sexto ao nono ano. Também atende a estudantes de outras redes de ensino (públicas e privadas). A área foi cedida pelo Conselho Nacional dos Seringueiros – CNS, mediante convênio com a prefeitura de Santarém. O objetivo das duas instituições, expostos nos relatórios e convênio, era transformar a área em um laboratório vivo de educação ambiental.

Nesse espaço, a sala de aula seria a própria floresta. O atendimento dos alunos até o ano de 2012 era de 7 horas diárias. A partir de 2013, o atendimento foi reduzido a um turno apenas.

Figura 14- Escola da Floresta, entrada



Fonte: Arquivo Pessoal (2014)

Figura 15- Escola da Floresta, Aula na horta.



Fonte: Arquivo da Semed (2012)

Figura 16- Aula na trilha



Fonte: Arquivo Semed (2012)

Figura 17- Encerramento das trilhas.



Fonte: Arquivo Semed (2012)

A redução da carga horária de atendimento, tanto na Escola da Floresta quanto na Escola do Parque ocorreu no período de 2013 a 2014, de forma, gradual. A adaptação do

atendimento de 7 para 4 horas, segundo a direção da escola da Escola da Floresta, se deu em função das demandas do público alvo da escola. Assim as escolas da rede municipal, no ato de agendamento das aulas de campo, preferiram ser atendidas em um único horário. Desta forma, o atendimento passou a ser realizado em dois turnos, aumentando o número de escolas atendidas e reduzindo o tempo deste atendimento.

Outro fator que podemos perceber a partir da análise dos dados tem relação com o enxugamento da folha de pagamento e do fornecimento de alimentação escolar nas duas escolas. Sem profissionais e sem alimentação suficientes o atendimento por 7 horas consecutivas diárias se tornou inviável.

A Escola do Parque, por sua vez, localiza-se dentro do Parque da Cidade, uma área verde e urbana. Atende aos alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental e conclama a sensibilização de educandos e educadores das escolas municipais, por meio da educação ambiental, contribuindo para a formação integral. O atendimento da Escola do Parque também era de 7 horas diárias, tempo que foi reduzido, a partir de 2014, a um turno, debitando-se esse fato a uma decisão política e estratégica de contenção de gastos sem, contudo, contrariar a legislação vigente.

É possível perceber no projeto pedagógico e nos relatórios das duas escolas preocupação com o atendimento dos alunos da rede, mas, concomitante a isso, com a formação de docentes para utilizar os temas ambientais transversalmente nas escolas da rede municipal. Essa intenção está descrita nos objetivos da proposta pedagógica das duas escolas:

Objetivo Geral: Proporcionar mudanças de práticas e valores quanto à preservação e conservação do meio ambiente, através de um espaço de compartilhamento de experiências e ações em educação ambiental junto à comunidade escolar municipal e sociedade civil organizada.

Específicos:

[...]

- Promover a sensibilização e capacitação de educandos, educadores e sociedade civil organizada, através de ações sócio-ambientais e da interação com o meio natural. (Escola da Floresta/ SEMED- 2010)

Objetivo Geral: Sensibilizar a comunidade escolar e sociedade civil organizada por meio de atividades pedagógicas em Educação Ambiental, incentivando-os a mudanças de postura e valores quanto à preservação e conservação do meio ambiente.

Específicos:

- Promover a formação continuada dos professores e técnicos das escolas municipais da zona urbana. (Escola do Parque/ SEMED- 2011)

A Escola da Floresta era composta por uma equipe gestora (uma direção, uma pedagoga e uma auxiliar administrativa), duas educadoras alimentares e por assim denominados educadores ambientais de diversas áreas, a citar: técnico agrícola, apicultor,

agrônomo e arte-educadores. Eram atendidas turmas de até 40 alunos divididos em grupos. As aulas ocorriam quase exclusivamente ao ar livre, em trilhas, acompanhadas por dois educadores ambientais.

A metodologia de trabalho da Escola do Parque e da Escola da Floresta se assemelha, ou seja, o atendimento por turmas, em média cada uma com 35 alunos. De acordo com o projeto pedagógico da escola, o ensino é pautado em princípios metodológicos inspirados na proposta de Educação Popular de Paulo Freire⁴⁰. A escola conta com uma equipe multidisciplinar composta por pedagogos, licenciados em letras e artes, biólogos, gestores ambientais e educadores alimentares. O atendimento aos alunos pela Escola da Floresta e Escola do Parque é realizado mediante uma agenda anual, definida no início do ano, na semana de planejamento pedagógico das escolas da rede municipal.

O atendimento complementar, nesses espaços, segue procedimentos, tais como: cada turma era atendida três vezes durante o ano. A cada ida à escola, havia um conteúdo e uma trilha específica que ia ficando mais complexa, considerando a trilha anterior. O nível de complexidade dos conteúdos ia aumentando conforme a ida dessas turmas.

Figura 18- Alunos fazendo trilha. Escola do Parque



Fonte: Arquivo Semed (2010).

Figura 19- Visita ao viveiro de plantas. Escola do Parque



Fonte: Arquivo Semed (2010).

Figura 20- Escola do Parque



Fonte: Arquivo Semed (2013).

⁴⁰ Nos documentos estão expressos que esses princípios são: valorização dos saber e cultura popular; respeito ao outro, a si e ao meio ambiente; a prática dialógica, a ética e o resgate da história local.

A Escola do Parque possuía, também, uma agenda de formação destinada aos educadores, que acontecia em quatro encontros anuais, com os professores; e uma semana por ano com os educadores alimentares. Esta última era voltada para capacitação em segurança alimentar e enriquecimento proteico dos alimentos, considerando seus nutrientes nas cascas, talos e sementes.

A partir da gestão do período 2013-2014 houve uma significativa alteração na composição da equipe das duas escolas, principalmente no que diz respeito à quantidade. A carga horária desses profissionais foi reduzida para quatro horas diárias, consequentemente houve perdas substanciais nos salários e redução das atividades desenvolvidas.

A Escola Municipal de Arte Professor Emir Hermes Bemerguy está situada na rua Hortência S/N, bairro Jardim Santarém. Foi inaugurada em 20 de junho de 2014, tendo por finalidade oportunizar e estimular o conhecimento das linguagens artísticas: da música, da dança, do teatro e artes plásticas para valorização da cultura na formação do cidadão. A rotina da escola se organiza por meio da oferta de oficinas, no período de três meses para cada uma, encerrando com uma mostra dos resultados à comunidade.

Embora o recorte desta dissertação seja 2008 -2014, observamos que em 2015 iniciou-se uma capacitação para professores das UMEIS, EMEIS e CEMEIS nas sextas-feiras nos turnos matutino e vespertino, com as seguintes oficinas: Ritmo e Motricidade, Cantigas Pedagógicas, Contação de Histórias e Pintura Facial, sendo dez horas para cada oficina.

Em seu plano de ação a escola apresenta objetivos claros, voltados para a iniciação artística em várias áreas como; música, artes plásticas, teatro entre outras. Assemelha-se com a proposta do Projeto Arte na escola da gente na oferta de atividades por meio de oficinas, com a diferença de possuir uma estrutura específica para atender prioritariamente, mas não exclusivamente, as crianças da rede municipal de ensino. Entretanto, por ser recente sua atuação, possui poucos registros, sendo arriscado esboçar uma análise mais detalhada da mesma.

Figura 21- Frente da Escola de Arte



Fonte: Arquivo Semed (2014).

Figura 22- Aula de flauta doce



Fonte: Arquivo Semed (2014).

4.3.4 As Escolas de Tempo Integral

As outras iniciativas de ampliação do tempo escolar em Santarém se concretizam com as Escolas de Ensino Fundamental Frei Fabiano Merz e Irmã Dorothy Mae Stang, construídas em 2011 e 2012, sendo, respectivamente, uma escola de tempo integral da cidade e do campo. As duas iniciativas trabalham a educação em tempo integral e promovem atividades dentro e fora da escola. As duas escolas continuam funcionando em tempo integral até o presente momento.

A Escola Frei Fabiano Merz, localizada na Avenida Paulo Maranhão, no bairro do Caranazal é reconhecida pelo MEC como instituição de ensino em tempo integral, como pode ser constatada no site do MEC/Inep. Foi a primeira escola de tempo integral do município. Seu horário de funcionamento é das 7h30 às 16h30.

Quanto aos índices de avaliação de desempenho, a escola vem mostrando resultados positivos. No primeiro ano de funcionamento, obteve 100% de aprovação e 0% de evasão, em um universo de 328 alunos (SEMED/SENSO, 2014).

A escola de tempo integral pressupõe uma concepção de educação que engloba todas as dimensões formativas do sujeito e que este tem direito a essa educação plena. Obviamente que esse projeto de formação necessita de um padrão arquitetônico diferenciado e de mais tempo de formação; não cabe, portanto, numa escola de quatro horas diárias nem nos espaços reduzidos desse modelo de escola existente. As ações educativas, na perspectiva multicultural demandam tempo e investimento no capital cultural, nas pessoas e nos processos, construindo-se as relações entre a cultura e o saber escolar.

Figura 23 - Escola Frei Fabiano Merz. Acervo da Semed.



Fonte: Arquivo da Semed (2012).

A Escola Irmã Dorothy Mae Stang situada na Rodovia Estadual Dr. Everaldo de Sousa Martins, km 24 s/n na comunidade de Carananzal, região do Eixo Forte de Santarém foi

inaugurada no ano de 2012, e seu Projeto Político Pedagógico, construído recentemente foi submetido ao Conselho Municipal de Educação (CME) para avaliação e composição do processo de autorização da escola. Recebe crianças do sexto e sétimo ano. Também é pioneira em Santarém, sendo a única escola de ensino regular de tempo integral do campo.

Figura 24 - Escola Irmã Dorothy Mae Stang



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 25 – Primeira instalação da Escola Irmã Dorothy Mae Stang.



Fonte: Acervo pessoal

Figura 26 – Área de lazer da Escola Irmã Dorothy Mae Stang



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 27 – Roda d'água da Escola Irmã Dorothy Mae Stang. Encontra-se sem uso



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 28 – Uma das trilhas da Escola Irmã Dorothy Mae Stang.



Fonte: Acervo pessoal.

Os dados oficiais da Semed revelaram que houve crescimento da oferta de ampliação do tempo escolar no município de Santarém. No entanto, essa progressão tem sido induzida, em sua maioria, por programas federais, como é o caso do Programa Mais Educação. Outro fato observado foi que a criação de escolas de tempo integral não faz parte de proposta específica de educação integral articulada por um plano. Cada uma dessas iniciativas também não repercutiu em formação docente de preparação para essa realidade. Ou seja, apesar do alargamento progressivo do tempo escolar nas escolas municipais de Santarém, a Secretaria não tem se mobilizado para a formação de seus profissionais para essa realidade.

Segundo a literatura⁴¹ utilizada, o bom desempenho da escola de tempo integral está associado à articulação entre os diferentes saberes, entre o conhecimento formal e os saberes comunitários, entre escola e sociedade, na superação do turno e contraturno, instituindo uma grade única. O diálogo, como base de atuação pedagógica, agrega experiências para a escola de tempo integral e para a comunidade, por meio das relações que se complementam, embora nem sempre sem conflitos. Estes são até necessários à vivência democrática em que, de um lado, os alunos se beneficiam, ampliando-se suas potencialidades, de outro, a escola reconhece e valoriza suas culturas, dando visibilidade às mesmas.

4.3.5 O Programa Mais Educação

Em 2009 a Semed aderiu ao Programa Mais Educação, programa do governo federal implantado por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação Nacional – política indutora da educação integral no Brasil. Teoricamente, estando os alunos mais tempo na escola, ampliariam suas possibilidades educativas, diversificando-se os conteúdos das ciências, das artes, dos esportes e da cultura, com o respectivo apoio pedagógico e orientação educacional. O Programa propõe a educação com tempos e espaços ampliados, com outras atividades e não “mais do mesmo”, conforme afirma Moll (2012, p. 133).

A identidade do Programa Mais Educação é a sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola [...]. Esse aspecto refere-se ao esforço para contribuir no redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos na vida da escola, contribuição esta reconhecida nos conceitos de ciclos de formação que redimensionam os tempos de aprendizagem e de cidade educadora, território educativo, comunidade de aprendizagem que pautam novas articulações entre os saberes escolares, seus agentes (professores e estudantes) e suas possíveis fontes. Esses últimos articulam as relações entre cidade, comunidade, escola e os diferentes agentes educativos, de modo que a própria cidade se constituía como espaço de formação humana.

⁴¹ As seguintes obras foram utilizadas: Educação Brasileira e(m) tempo integral (2002) de Moll; Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1959) de Teixeira; Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? (2002), de Cavaliere; História(s) da educação integral (2009), de Coelho.

Assim, o Programa Mais Educação, desde sua implantação, vem se expandindo em Santarém. Em 2009, atendia a apenas 18 escolas na área urbana do município, tendo o total de 2.412 alunos beneficiados. Somente em 2012 houve a ampliação do Programa para as escolas do Campo, totalizando 164 escolas contempladas, atendendo a 16.783 alunos. Em 2013/2014, o número de escolas atendidas salta para 215, com 19.596 alunos beneficiados, o que equivale a 54% das unidades escolares municipais e 34% de alunos atendidos. As escolas foram definidas pelo Ministério da Educação – MEC, que utilizou como critério, a princípio, o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dessas escolas.

As atividades do Programa são realizadas principalmente por meio de oficinas articuladas de forma a ampliar a carga horária de 7 horas. Em um turno são realizadas as atividades do currículo formal das escolas e no contraturno são desenvolvidas as atividades diversificadas em forma de oficinas e atividades lúdicas ou de orientação de estudo. As escolas podem realizar essas atividades em qualquer espaço disponível na escola, ou fora dela (SEMED, 2013).

A contratação dos professores responsáveis pelas atividades pedagógicas das áreas de Português e Matemática é realizada pela Semed, já os monitores são identificados no bairro ou na comunidade e convidados a colaborar com a escola. Esses profissionais trabalham em regime de colaboração, recebendo apenas um ressarcimento do Programa Mais Educação para pagamento de transporte.

As oficinas temáticas são definidas pelas escolas sem interferência da Semed e devem ser baseadas nos macrocampos disponíveis no projeto pedagógico do Programa Mais Educação. As atividades mais aceitas pela comunidade escolar em Santarém são teatro, xadrez, ciclismo, canto coral, rádio escolar, arte circense, caratê/capoeira, banda fanfarra, dança, horta escolar/canteiro sustentável.

Gráfico 3 - Série histórica de implantação do Programa Mais Educação em Santarém-PA



Fonte: Semed (2013)

Os programas e projetos, as temáticas das oficinas são possibilidades de ampliação da jornada escolar e diversificação/complementação curricular. As práticas esportivas, de lazer, das artes em geral, objetivam potencializar as habilidades e desenvolver os educandos. Teoricamente, o Programa Mais Educação tem esses propósitos, porém, a falta de infraestrutura das escolas, onde as oficinas são realizadas em espaços reduzidos, com péssima qualidade térmica, considerando nossa região quente e desmatada, a insuficiente formação dosicineiros, e a desarticulação total dessas oficinas com os projetos pedagógicos das escolas são condições concretas que fragilizam esse programa na região.

Não se percebe nenhuma tentativa de romper com a fragmentação curricular numa proposta própria, em que as escolas tomassem por base as vivências, as diferentes linguagens, o modo de ver o mundo e interpretá-lo, atribuindo um novo sentido ao currículo oficial. Pelo contrário, as oficinas temáticas são sugeridas por um grupo para outro grupo, pensando por ele e não com ele. A articulação do saber escolar com os saberes da vida traria esse novo significado ao currículo em que o conhecimento, assim como a sociedade não é estática, mas histórica e isso possibilitaria a desconstrução desse pensamento hegemônico, incluindo elementos da cultura local.

4.4 As práticas de ampliação do tempo escolar da Semed e sua relação com a educação integral

A compreensão da educação de tempo integral, como política pública educacional, teve como eixo de análise, o *financiamento, infraestrutura, currículo, perfil dos profissionais*, num esforço de responder as questões pontuadas pelo presente estudo, entre as quais estavam as experiências desenvolvidas pela Semed para ressignificar o currículo escolar, considerando a diversidade sociocultural da região; as possibilidades de financiamento da escola de tempo integral; o perfil dos profissionais que trabalham nas escola de tempo integral e de atendimento complementar, educação integral e; como se caracteriza a infraestrutura local, como se configuram os espaços ampliados nessa concepção de formação.

4.4.1 Financiamento da educação integral em Santarém

Na constituição de 1988, artigo 205, está definido que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988). Portanto, cabe ao Estado e a família o papel de prover esta educação enquanto direito de todos. Assim, subtede-se que é o Estado o maior responsável por ofertar

a educação escolar, cabendo a este ente, o financiamento, ou seja, garantir condições mínimas de infraestrutura física, materiais didáticos, alimentação, transporte, professores capacitados, dentre outras demandas necessárias ao processo educativo efetivo.

No campo do direito a educação (de tempo) integral e na busca por sua qualidade é consensual o entendimento de que o financiamento é um ponto nevrálgico deste processo. Essa responsabilidade do estado nos remete a algumas inquietações: quais os recursos estão disponibilizados à educação em tempo integral no contexto nacional e, especificamente a Santarém? Esses recursos são suficientes para suprir as necessidades de ampliação e melhoramento da infraestrutura escolar, da formação dos profissionais da educação? Não pretendemos aqui nos aprofundar em tais questionamentos, mas refletir sobre elas, lançando uma luz inicial e, quem sabe, suscitar novas investigações.

O Fundeb tem sido um dos principais indutores da ampliação do tempo escolar nos estados e municípios, dispondo recursos diferenciados às matrículas de tempo integral, além de ser uma importante fonte de financiamento das ações da Educação Básica, para os estados e municípios. Além disso, o fundo associou o tempo integral a todas as etapas da educação básica.

Outro importante avanço do Fundeb em relação à LDB, o PNE/ 2001-2011 que foi corroborado pelo PNE/2014-2024 diz respeito ao conceito de educação de tempo integral. O tempo necessário para se considerar educação de tempo integral não estava claramente definido e o fundo estabeleceu o limite mínimo de tempo associado à jornada escolar para fins de destinação de recursos por meio do Decreto nº 6.253/2007 (artigo 4º), que considera a educação em tempo integral quando a jornada escolar tiver a “duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007).

Os repasses financeiros do Fundeb são graduais, de acordo com percentuais de 20% das receitas oriundas das arrecadações do Fundo de Participação dos Estados – FPE; do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS; do Imposto sobre Produtos Industrializados, do Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores – IPVA; Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações de quais quer bens ou direitos- ITCMD; Receitas da Dívida Ativa e de Juros e Multas. Possui vigência até 2020, e se destina à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Básica Pública e à Valorização dos Trabalhadores em Educação. A sua abrangência alcança as esferas estaduais (ensino fundamental e médio), municipais (educação infantil, pré-escolas e ensino fundamental). Os valores aluno/ano definidos sofrem variações de acordo com o montante da arrecadação de cada estado. Ou seja,

a legislação estabelece uma vinculação entre a arrecadação e o financiamento da educação, o que assegura um patamar mínimo.

Como já mencionado na seção 3 o aporte de recursos no âmbito federal, para a matrícula de tempo integral cresceu nos últimos anos e no Pará o valor mínimo por aluno, (tabela 7) obteve aumento significativo no período de 2008 a 2014. No ensino fundamental o valor passou de R\$ 1.415,43, um pouco abaixo do valor de referência nacional (R\$ 1.526,68) para R\$ 2.971,24 em 2014, mesmo valor nacional.

A definição de recursos financeiros maiores para as matrículas em tempo integral vem induzindo os entes federados a ampliarem esse tipo de matrícula em suas redes. Em Santarém, na Semed, houve um incremento considerável nas matrículas de tempo integral, em 2008, os alunos matriculados em tempo integral representavam apenas 0,48% das matrículas, atendidos pela única escola de atendimento complementar do município a Escola da Floresta. Em 2014 esse percentual alcançou os 35% das matrículas da rede (escola de tempo integral, atendimento complementar e PME). Em 2014, a ampliação do tempo escolar desses alunos passa a ser mais diversificado, com duas escolas de tempo integral e três de atendimento complementar além do programa federal Mais Educação.

Quanto aos repasses do Fundo é importante esclarecer que, nos anos em que a arrecadação do estado não for suficiente para dar conta de atender ao valor mínimo por aluno/ano da rede pública, fixado nacionalmente, a diferença é assegurada com o aporte de recursos da União ao Fundeb da unidade federativa a título de complementação (art. 4º da Lei nº 11.494/2007). A partir dessa determinação legal, a Tabela 7 que objetiva subsidiar a análise sobre os recursos do Fundeb estadual e as complementações da União, apresenta os valores alcançados nas etapas da educação básica pública de tempo integral e de tempo parcial, durante o período de 2008 a 2014.

É possível perceber que o Pará recebeu recursos adicionais da União, por meio do Fundeb, para alcançar os investimentos mínimos por aluno/ano na sua rede pública de educação básica. O recurso de complementação dos valores mínimos possibilitou a elevação dos investimentos da educação nos estados, mitigou os impactos da baixa arrecadação dos estados, mas não consegue combater efetivamente as disparidades orçamentárias dos estados brasileiros, ou seja, há ainda estados ricos, que investem mais na educação e estados menos favorecidos que mal conseguem honrar os investimentos mínimos. (MENEZES, 2012).

Tabela 7- Série histórica dos valores anuais mínimos, no âmbito do Estado Pará, e estimativa de receita do Fundeb, por etapas, modalidades de ensino da educação básica (Art. 15, III, da Lei nº 11.494/2007), 2008- 2014

Etapas da educação básica	2008/2009		2010		2011		2012		2013		2014	
	Estimativa de Receitas FUNDEB. 2008/ 2009(Art. 15, I e II, da Lei nº11.494/2007) R\$		Estimativa de Receitas FUNDEB 2010 (Art. 15, I e II, da Lei nº11.494/2007) R\$		Estimativa de Receitas FUNDEB 2011 (Art. 15, I e II, da Lei nº11.494/2007) R\$		Estimativa de Receitas FUNDEB 2012 (Art. 15, I e II, da Lei nº11.494/2007) R\$		Estimativa de Receitas FUNDEB 2013 (Art. 15, I e II, da Lei nº11.494/2007) R\$		Estimativa de Receitas FUNDEB 2014 (Art. 15, I e II, da Lei nº11.494/2007) R\$	
	Contribuição Estadual	Complementação da União	Contribuição Estadual	Complementação da União	Contribuição Estadual	Complementação da União	Contribuição Estadual	Complementação da União	Contribuição Estadual	Complementação da União	Contribuição Estadual	Complementação da União
	1.646.796,30 (2009)	757.248,00 (2009)	2.036.939.680,06	1.414.459.920,37	2.324.144,1	1.843.778,2	2.801.784,60	2.214.575,20	2.653.309,40	2.154.056,00	3.153.969,80	2.327.797,80
	1.813.460,40 (2010)	1.082.644,90 (1010)										
	Tempo Integral	Tempo parcial	Tempo Integral	Tempo parcial	Tempo Integral	Tempo parcial	Tempo Integral	Tempo parcial	Tempo Integral	Tempo parcial	Tempo Integral	Tempo parcial
Creche	1.245,58	905,87	1.966,09	1.132,78	2.076,05	1.384,03	2.725,69	1.677,35	2.629,27	1.618,01	2.971,24	2.285,57
Pré- escola	1.302,20	1.019,11	1.769,96	1.415,97	2.249,05	1.730,04	2.725,69	2.096,68	2.629,27	2.022,51	2.971,24	2.285,57
Anos iniciais (fundamental)-urbano	1.415,43	1.132,34	1.769,96	1.415,97	2.248,06	1.729,28	2.725,69	2.096,68	2.629,27	2.022,51	2.971,24	2.285,57
Anos iniciais (fundamental)-campo		1.188,96		1.628,37		1.988,67		2.411,19		2.325,89		2.628,41
Anos finais (fundamental)-urbano		1.245,58		1.557,57		1.902,20		2.306,35		2.224,76		2.514,13
Anos finais (fundamental)-campo		1.302,20		1.699,17		2.075,13		2.516,02		2.427,01		2.742,69

Fonte: Da autora, com base em resoluções dos anexos das portarias⁴² do MEC no intervalo de 2008 a 2014.

Nota: O Estado do Pará, no período estudado sempre recebe a título de complementação para garantir o piso mínimo do valor ano.

⁴² Portarias: nº 1.027/2008; nº 1.227/2009; nº 1.721/2011; nº 1.809/2011; nº 1.496/2012; nº 19/2013.

A análise dos dados (tabela 2 e 7) mostra que os valores mínimos nacionais por aluno/ano em 2008, e as ponderações das várias etapas e tipo de estabelecimento de ensino possuíam montantes significativamente diferentes. A partir de 2011 essa diferença reduz e em 2014, todas as etapas e as matrículas de tempo integral passaram a ter o mesmo valor de ponderação 1,30, máximo permitido pela Lei nº 11.494/2007, e R\$ 2.971,24 valor mínimo por aluno/ano.

É evidente que os recursos necessários à manutenção de creches, de escolas de ensino fundamental (anos finais), ou mesmo do custeio de uma escola situada na área urbana e outra no campo, são diferentes e consequentemente os aportes de recursos deveriam ser diferenciados, essa diferença não é levada em conta. Este fato explica as dificuldades das prefeituras em manter essas escolas e aponta para a necessidade de se extinguir o teto dos valores de ponderação e se instituir outro indicador de valores mais adequado às realidades de cada ente federado.

Um importante avanço no que concerne a valores de referência para o financiamento da educação, em uma perspectiva de superar o obstáculo acima citado, pode estar na implantação do custo aluno-qualidade (CAQ). Ao se realizar uma estimativa de investimento por aluno para que se alcance a melhoria da qualidade da educação, a lógica dos investimentos se inverte de um patamar mínimo nacional e passe a ser calculado, levando-se em consideração: o tamanho e localização do estabelecimento de ensino; as comunidades indígenas, do campo, quilombola e área de assentamento; as etapas da educação básica; a inclusão; a formação/ remuneração do professor, a carga horária diária (CARREIRA; REZENDE, 2007).

Essa estratégia possibilitaria aos municípios mais autonomia para construir escolas de acordo com as especificidades de cada região, pois em um município amazônico como Santarém, a região de várzea possui características diferentes de uma região de terra firme, assentamentos, ou em comunidades indígenas, o projeto arquitetônico de uma escola de terra firme, não pode ser realizado em área de várzea, que são sujeitas aos fenômenos das terras caídas ou terras crescidas, típicos de nossas regiões. E os valores para construir essas escolas obviamente serão diferentes. Os fatores de ponderação diferenciados por etapas e tipos de estabelecimentos (urbano e rural) de ensino são medida que objetivam minimizar as desigualdades entre as duas regiões, embora as diferenças entre esses valores sejam pequenas.

Em Santarém, as distâncias significativas entre a sede da secretaria e as escolas e as dificuldades logísticas em função dessas distâncias, bem como a precariedade das vias terrestres e fluviais locais, exigem um maior aporte financeiro para a realização das atividades

rotineiras da secretaria como a entrega da merenda escolar, transporte dos alunos, construção, ampliação, ou mesmo a simples manutenção de escolas. A título de exemplificação a Escola Nossa Senhora das Graças, a mais longínqua da rede municipal de ensino, localizada na comunidade de Prainha do Maró, encontra-se aproximadamente 200 km⁴³ de distância da área urbana. São necessários dois (2) dias de viagem de barco, partindo da sede do município, para chegar à referida escola. Na região de planalto a escola mais distante, cerca de 130 km⁴⁴, é São José, na comunidade do Rio Curuá-Una, distante cinco (5) horas de carro, a uma velocidade média de 26 km por hora (durante o verão, pois no período chuvoso esse tempo pode dobrar). Os “vazios” populacionais, também, se configuram um desafio à gestão local. Há comunidades de difícil acesso, formada por pequenos grupos de família e com crianças em idade escolar, que o governo local tem obrigação legal de atender. O arranjo possível são as classes multisseriadas.

Outro desafio, citado anteriormente, diz respeito à diversidade cultural. A Semed, em seus planejamentos pedagógicos e orçamentários, precisa levar em consideração as comunidades indígenas, quilombolas e assentamentos rurais. Segundo os relatórios anuais da secretaria os repasses tanto federais quanto os municipais, tem proporcionado o atendimento das demandas da Semed, mas de forma precária. Nesse sentido, pode-se considerar que os aportes financeiros para atender essa realidade deveriam ser maiores.

Quanto à manutenção da educação básica, são muitas as dificuldades do município no que diz respeito ao financiamento, como por exemplo, a alimentação, transporte escolar e pagamento de professores.

O atendimento a alimentação escolar, cujos recursos do Fundeb atendem parcialmente as despesas, que devem ser complementadas pelos recursos do Fundo de Participação dos Municípios (FPM). A logística necessária para transportar a alimentação em boas condições em Santarém é complexa, considerando que a rede ainda possui muitas escolas sem energia elétrica, ou que as distâncias são demasiadamente grandes. Esses fatores diminuem ou inviabilizam a entrega de produtos da merenda escolar perecíveis, que precisam estar congelados ou refrigerados, como por exemplo, frango e carne. Para realizar esta entrega, nas regiões de rios e em alguns locais da região do planalto, a Secretaria demandaria de transportes adequados a esses produtos, como veículos de transporte, tanto aquáticos quanto terrestres, com dispositivos de refrigeração que garantisse a conservação e atendessem as normas de segurança alimentar.

⁴³ A distância em linha reta entre a Semed e a escola Nossa Senhora das Graças é de 114 km (Semed, 2015).

⁴⁴ A distância em linha reta entre a Semed e a Escola São José é de 74 km (Semed, 2015).

Quanto ao transporte escolar, as grandes distâncias, má qualidade das estradas e vicinais de nosso município são desafios para os gestores. Em relação ao financiamento, existem dois programas do governo federal, destinados ao transporte escolar:

- I) **o Programa Nacional de Transporte do Escolar (Pnate)** que consiste no repasse direto, via Plano de Ações Articuladas (PAR) de recursos para os municípios (os estados também recebem) com base em informações do Censo Escolar, (número de alunos no campo que necessitam de transporte) para custearem despesas como combustíveis, consertos mecânicos, ou mesmo terceirização dos serviços;
- II) **o programa Caminho da Escola**, que tem como objetivo a renovação da frota de veículos escolares (ônibus, barcos, bicicletas). No entanto essa ajuda ainda não era, até o ato da pesquisa, satisfatória. Segundo os relatórios das Escolas do Parque (2011, 2012 e 2013) e da Floresta, muitos atendimentos são prejudicados ou mesmo deixam de acontecer por falta de transporte escolar que levem os alunos a essas escolas de atendimento complementar, agregam-se a isso os altos custos com manutenção e combustíveis em nossa região.

Apesar do crescimento na matrícula de tempo integral em Santarém, em boa medida graças a programas federais, os financiamentos da educação existentes não foram o suficiente para suscitar a implementação de escolas de tempo integral, figurando apenas duas com esta forma de atendimento educacional.

A contratação de pessoal para atuar nas escolas de atendimento complementar ao turno escolar demandam investimentos que ultrapassam a capacidade de contratação dos municípios, regulada em lei que estipula o mínimo de 60% dos valores do Fundeb. No entanto, muitos dos profissionais que atuam nas escolas e projetos de atendimento complementar são pagos com recursos da prefeitura, pois sua formação inicial não se enquadra na categoria do magistério, e em momentos de crise ou transição é a primeira categoria que sofre cortes salariais de carga horária ou funções, com vistas à contenção de gastos (quadro 9). Funções como Educador Ambiental, Arte educador, Instrutor de música, não estão previstos no Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores do grupo do Magistério do município, e por esta razão não tem amparo jurídicos. Vemos aí, uma incoerência: uma política de Estado indutor da educação integral por meio de programas e legislação específicas, mas ao mesmo tempo, não financia de forma plena essa educação, quando não preveem recursos para importantes profissionais/educadores desenvolverem esse campo do conhecimento com seus alunos.

Tabela 8 - Variação da arrecadação da receita do Fundeb/ Santarém, 2008-2014

ANO	VALORES \$
2008	R\$ 73.128.553,96
2009	R\$ 78.264.906,35
2010	R\$ 90.504.221,68
2011	R\$ 126.307.946,53
2012	R\$ 144.466.849,10
2013	R\$ 141.622.457,75
2014	R\$ 153.024.139,96

Fonte: Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação - SIOPE/2008-2014.

No que concerne aos recursos locais, sabe-se que o Município conta, atualmente, com três fontes fixas de recursos públicos para educação escolar, no caso de Santarém o percentual fixado pela Lei Orgânica é de 25%, do montante dos seguintes impostos: Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU), Imposto Sobre Serviços (ISS), Imposto Sobre Transmissão de Bens Imóveis (ITBI) e transferências (ITR, IPVA, IRRFSM).

Tabela 9 - Aplicação dos Recursos na Manutenção e no Desenvolvimento do Ensino 2014/2017 (Anexo II do PPA 2014-2017)

ESPECIFICAÇÃO	VALOR R\$ MILHARES				
RECEITA	2013	2014	2015	2016	2017
Impostos Próprios (A)	29.680.000	31.983.633	33.582.815	35.261.956	37.025.054
IPTU	4.000.000	4.310.463	4.525.986	4.752.285	4.989.899
IRRF	4.780.000	5.151.003	5.408.553	5.678.981	5.962.930
ITBI	1.400.000	1.508.662	1.584.095	1.663.300	746.465
ISS	17.500.000	18.858.274	19.801.188	20.791.247	21.830.819
Receita da Dívida Ativa, multas, juros e tributos	2.000.000	2.155.231	2.262.993	2.376.143	2.494.950
Transferências do Estado (B)	46.600.000	50.216.891	52.727.735	55.364.122	58.132.328
Transferências Financeiras LO nº 87/96	600.000	646.569	678.898	712.843	748.485
Cota parte do IPVA (Art. 158, CF/1988)	8.000.000	8.620.925	9.051.972	9.504.570	9.979.799
Conta parte do ICMS (Art. 158, CF/1988)	38.000.000	40.949.396	42.996.866	45.146.709	47.404.044
Transferências da União (C)	149.410.000	161.006.559	169.056.886	177.509.731	186.385.217
Cota parte do FPM (art. 159, CF/1998)	65.000.000	70.045.019	73.547.270	77.224.634	81.085.865
ITR (Art. 158, CF/1998)	50.000	53.881	56.575	59.404	62.374
Transferência do Fundeb (D)	149.410.000	161.006.559	169.056.886	177.509.731	186.385.217
Deduções para o Fundeb (F)	15.540.000	16.746.148	17.583.455	18.462.628	19.385.759
Valor Mínimo a aplicar (25% X A+ B+C) + (D - F)	169.202.500	182.335.267	191.452.030	201.024.632	211.075.863

Fonte: PPA-2014-2017(SANTARÉM, 2014)

Nota: não foram encontradas informações detalhadas sobre o período 2008 a 2012.

As tabelas 8 e 9 apresentam os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do Ensino em Santarém, e revelam os aportes financeiros locais, estaduais e nacionais, previstos (tabela 9) e efetivamente recebidos (tabela 8). Em relação aos repasses do Fundeb recebidos pela Semed no período 2008 a 2014, o setor responsável pelo gerenciamento destes recursos na secretaria é o Núcleo Administrativo Financeiro – NAF. Em 2014 a secretaria recebeu R\$ 53.575.000,00 (cinquenta e três milhões, quinhentos e setenta e cinco mil reais) do Recurso do fundo municipal e R\$153.361.151,51 (cento e cinquenta e três milhões trezentos e sessenta e um mil e cento e cinquenta e um reais e cinquenta e um centavos) do Fundeb. Somando-se as duas fontes o orçamento anual da secretaria foi de R\$ 206.936.151,51 (duzentos e seis milhões novecentos e trinta e seis mil e cento e cinquenta e um reais e cinquenta e um centavos), em 2014⁴⁵ (SANTARÉM, 2015). A análise das duas tabelas anteriores permite constatar que os dados informados pela Secretaria, pelo SIOPE e constantes no PPA, são divergentes. No que tange aos valores do PPA 2013/2017, é possível inferir que as discrepâncias existem em função de se tratar de uma previsão orçamentária. Em relação aos dados da Semed e do Siope, no entanto não foi possível elucidar o motivo destas diferenças.

Tabela 10- Recursos efetivamente recebidos e aplicados pela Semed do Governo Federal através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE-2014

ITEM	PROGRAMA	VALOR 2014
1	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação Básica- Fundeb	R\$ 153.361.151,51
2	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – Pnat	R\$ 1.250.342,83
3	Programa Nacional de Alimentação Escolar – Pnae	R\$ 8.312.860,00
4	Salário Educação-Quota Estadual/Municipal	R\$ 4.556.702,11
5	Programa Dinheiro Direto Escola-PDDE	R\$ 48.350,00
6	Projovem Campo/TD*	R\$ 147.060,00
7	Programa Brasil Alfabetizado – PBA	R\$ 4.921,84
8	Proinfância – Construção de Creches	R\$ 872.431,62
9	Construção de Quadras Poliesportivas	R\$ 930.091,09
10	Programa Brasil Carinhoso/TD*	R\$ 2.152.243,50
11	PAR/TD*	R\$ 284.765,10
12	Projovem Urbano/TD*	R\$ 284.765,10

Fonte: Relatório Final – Semed (2014)

Nota: TD = Transferência Direta

Na tabela acima estão discriminadas os recursos recebidos através do FNDE no ano de 2014. No que concerne aos financiamentos específicos para educação de tempo integral existem os recursos do Fundeb vinculado à matrícula de tempo integral e o Programa

⁴⁵ Não foram encontrados dados em relação ao orçamento total da secretaria no período de 2008 a 2013.

Dinheiro Direto Escola-PDDE específico para o PME, denominado de PDDE-Educação Integral.

É importante frisar que ambos os recursos, PDDE-Educação Integral e Fundeb são depositados em contas específicas para este fim segundo a Lei 11.494/2007, em seu artigo 17 e a resolução nº 20/2011, em seus artigo 2. Enquanto os recursos para o PME são depositados em contas corrente das Unidades Executoras Próprias (UEX), como, por exemplo, o Conselho Escolar das escolas que fazem parte do Programa. Quanto aos recursos do Fundeb são depositados em contas específicas das unidades federativas, no caso do município de Santarém os depósitos são feitos em conta corrente da Samed. Segundo a Lei nº 11.494/2007 todos os recursos do Fundeb, inclusive os de complementação “poderão ser aplicados pelos Estados e Municípios indistintamente entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica nos seus respectivos âmbitos de atuação prioritária” (art. 21, § 1º). Ou seja, não há obrigatoriedade ou orientação legal, no âmbito do Fundeb, que determine a aplicação dos recursos disponibilizados para as matrículas de tempo ampliado em escolas com atendimento nessa modalidade.

Uma questão que precisa ser revista no âmbito do fundeb é a aplicação correta dos seus recursos. Há que se considerar uma competência técnica e ética na administração dos recursos. Logo, se existe um quantitativo de matrículas de tempo integral, é evidente a necessidade de o município estabelecer estratégias de transferência direta de parte dos recursos do Fundeb para este fim aos estabelecimentos de ensino que vêm se esforçando para ofertarem matrículas de sete horas diárias, e não aplicar aleatoriamente, ainda que amparados na Lei 11.494/2007. Tal dispositivo legal nem entra como pauta de discussão nas CONAIS, assim como não há uma discussão teórica sobre o tema nessas conferências. Mas sabemos que a descentralização financeira pode contribuir com o fortalecimento da política de educação em tempo integral e mitigar muitos impactos causados por ela.

Em 2007 o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação instituiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Dentre as estratégias do plano se encontra a ferramenta de planejamento da política educacional brasileira, o PAR. Para ter acesso a essa ferramenta e suas formas de financiamento, os estados e município devem aderir ao Compromisso Todos Pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, um programa com 28 diretrizes que pretensamente almeja a melhoria do ensino nacional.

Ao aderir ao compromisso e acessar a plataforma do PAR os secretários responsáveis precisam realizar um diagnóstico e definir, participativamente, (com diretores, coordenadores, professores e membros da comunidade) os objetivos para sua rede. Estes objetivos devem ser

alcançados em um período de quatro anos. Em Santarém o primeiro diagnóstico e planejamento foram realizados entre 2007/2008 e o segundo em 2012, para o período entre 2012 a 2014.

Tabela 11- Plano de Ações Articuladas: histórico de liberações (R\$) para a prefeitura municipal de Santarém

Ação	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Qualificação profissional	20.972,16	0,00	80.229,60	0,00	0,00	0,00	0,00
Novas construções	0,00	0,00	728.745,93	0,00	0,00	0,00	0,00
Quadras poliesportivas	0,00	0,00	0,00	387.660,31	1.242.733,78	1.714.154,59	930.091,09
Mobiliário	0,00	0,00	0,00	730.714,05	0,00	0,00	0,00
Infraestrutura Escolar – Equipamento	0,00	0,00	0,00	0,00	175.921,32	0,00	0,00
Infraestrutura Escolar - Aditivo Fundamental	0,00	0,00	0,00	0,00	728.745,93	0,00	0,00

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2015)

O Plano de Ações Articuladas da Semed possui um relatório com cerca de 212 páginas contendo diagnóstico da rede municipal de ensino e um conjunto de ações visando melhorar a qualidade da educação, divididas em 4 grandes áreas: i) Gestão Educacional; ii) Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar; iii) Práticas Pedagógicas e Avaliação; e, iv) Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos (SANTARÉM, 2014).

Ao analisar o PAR, nos períodos 2008/2011 e 2012/2014 no que diz respeito à ampliação do tempo escolar, encontramos dentro do macro campo gestão educacional, o indicador de desempenho no qual se institui como parâmetro que pelo menos 50% das escolas da rede deverão oferecer atividades no contraturno, com atividades de reforço escolar, às artes, lazer, informática, esportes e outras áreas “tendo como foco a formação integral dos alunos”. Ainda no campo da Gestão Educacional, subitem comunicação com a sociedade são planejadas metas para acordos de parceiros entre escola e instituições para o desenvolvimento de atividades complementares às realizadas nas escolas que visem à formação integral dos alunos. (SANTARÉM, 2014). No entanto, o aporte financeiro para as metas relacionadas a esses indicadores não são claramente definidas.

No que concerne à qualificação de professores foram planejadas e orçadas, em 2008, ações no valor de 20.972,16 (vinte mil novecentos e setenta e dois reais e dezesseis centavos), apenas em 2010, a meta aparece com recursos definidos na ordem de R\$ 80.229,60 (oitenta mil duzentos e vinte e nove reais e sessenta centavos) conforme observamos na tabela 11 não

há orçamento para essa meta no período de 2011 a 2014. Quando esses dados são confrontados com os relatórios dos Semed, não é possível averiguar relacionar a utilização desse orçamento para a execução de formações de profissionais da secretaria.

Ainda em relação ao PAR, convém ressaltar que foram planejadas, orçadas e executadas obras de infraestrutura (tabela 11), que serão descritas em subitem específico, que contemplaram as escolas de educação integral com a construção de quadras, com recurso definidos a partir de 2011 que vão se ampliando ao longo do período de estudo, chegando ao valor de 1.714.154,59.

No que concerne às escolas de tempo integral não foram planejadas a construção ou ampliação da infraestrutura. Com exceção das escolas Irmã Dorothy Mae Stang, Frei Fabiano Merz e a escola Enfermeira Selma Carolina Cardoso Martins. Sendo esta última inaugurada em 2012, mas, por decisão da Semed e da comunidade, não funciona em tempo integral, segundo relatos de membros do conselho municipal de educação a decisão deveu-se ao fato de a escola não possuir em sua estrutura espaço para descanso, vestiário e quadra.

A estrutura das duas outras escolas é adequada, mas carecem de materiais pedagógicos, de biblioteca e laboratórios. Quanto a Escola Frei Fabiano Merz, há necessidade de reestruturação de um espaço para descanso e um vestiário adequado. Em 2013 a escola foi contemplada com a cobertura de sua quadra que até 2015 não havia sido concluída. Todas essas carências não estão previstas para serem sanadas nos planos orçamentários municipais.

Embora, no período estudado, tenham ocorrido importantes investimentos no melhoramento da infraestrutura e climatização das escolas da rede municipal de educação de Santarém, quando comparamos com os dados das escolas que fazem parte do PME, vemos que ainda estão comprometidas pela infraestrutura limitada. Essas ações são insuficientes para atender a crescente ampliação do tempo escolar da rede municipal, ainda mais se considerarmos o PME na definição de recursos e planejamentos locais. Sendo este um forte indutor de ampliação do tempo escolar da rede municipal é realizado em escolas ainda com carência de infraestrutura adequada para o atendimento dos alunos em períodos de 7 horas diárias.

Essas escolas demandam de espaços para o descanso, higiene corporal e práticas esportivas. No que tange aos recursos o programa é executado por meio do PDDE. Assim as escolas municipais que aderiram ao programa recebem esse apoio financeiro. Os recursos do PME devem ser destinados para despesas de custeio e/ou capital, conforme disposto no Quadro 3:

Quadro 3 - Destinação dos Recursos do Programa Mais Educação

CATEGORIAS ECONÔMICAS	DESTINAÇÃO
Custeio	Ressarcimento de despesas de alimentação e transporte dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do PME. Aquisição de materiais de consumo ou contratação de serviços.
Capital	Aquisição de materiais permanentes.
Custeio e/ou capital	Aquisição de kits de materiais e/ou serviços definidos no âmbito do Programa, de acordo com as atividades selecionadas por cada escola.

Fonte: Elaborado a partir de informações contidas no Manual do PDDE/Educação Integral/2011 (BRASIL, 2011)

Visualizando as tabelas 12 e 13 que tem por objetivo subsidiar a análise sobre a evolução da adesão de escolas, evolução do número de alunos atendidos e investimentos de recursos do PME, no âmbito federal e local, respectivamente, se observa que o número de escolas e o aporte de recursos do governo federal vêm apresentando significativo aumento. Em Santarém se observa a mesma evolução. Contudo é visível que, apesar de haver esse aumento nos valores totais, há que se considerar que, da mesma forma, houve maior inclusão do número de alunos com tempo escolar ampliado, fazendo com que o resultado de investimento por aluno se mantenha sem variação ao longo do período analisado, em relação ao panorama nacional. No âmbito local o investimento médio por aluno obteve um crescimento razoável chegando em 2014 ao valor de R\$ 204,00, sem, no entanto, alcançar o valor médio por aluno nacional que foi, em 2012, de R\$ 273,88.

Tabela 12– Recursos destinados ao PME Nacional por anos e os respectivos números de Alunos e escolas – 2008-2012

Ano	2008	2009	2010	2011	2012
Número de escolas	1380	5.006	10.026	14.995	32.269
Número de alunos	317.874	1.181.440	2.551.723	3.367.703	4.837.737
Recursos	R\$ 89.978.405,32	R\$ 276.730.036,52	R\$ 615.290.662,48	R\$ 986.989.913,10	R\$ 1.324.976.474,71
Investimento médio por aluno	R\$ 283,06	R\$ 234,23	R\$ 241,13	R\$ 293,08	R\$ 273,88

Fonte: Mec (2013)

Nota: Não estavam disponíveis no site do MEC informações dos anos de 2013 e 2014

Embora, seja evidente ampliação do atendimento e do financiamento do PME, no período dos seis anos, no entanto na medida em que comparamos o valor médio por aluno/ano, tanto na esfera nacional quanto local, percebemos o quão são poucos os valores para atender as necessidades de material, espaço, monitores e transporte.

Tabela 13 – Recursos destinados ao PME para Santarém por ano e os respectivos números de alunos e escolas – 2009-2012

	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Número de escolas	21	35	34	164	213	209
Número de alunos	11.839	21.701	18.014	42.502	51.657	43.815
PDDE-Educ. Integral – Fundamental (R\$)	493.466,54	1.251.065,63	1.205.391,87	4.998.719,79	6.605.425,48	8.954.597
Investimento médio por aluno (R\$)	42	58	67	118	128	204

Fonte: Mec (BRASIL, 2015)

Nota: As atividades do PME em Santarém iniciaram em 2009.

Desta forma os dados apresentados indicam um incremento nos recursos destinados ao financiamento das escolas públicas de tempo integral, por meio do Fundeb. O aporte maior de recursos financeiros está estimulando a ampliação da matrícula de tempo integral de estados e municípios, uma vez que os valores apresentam um percentual superior a 60% aos recursos que são disponibilizados para o ensino da educação básica de tempo parcial. Agrega-se ainda os valores do PME que são computados como um aporte adicional de recursos, por meio do PDDE.

Quanto a essa questão convém destacar que os recursos do PME, enquanto estimuladores da ampliação da jornada escolar são computados como recursos adicionais ao Fundeb e as demais ações agregadas ao PDDE que a escola recebe de acordo com o número de alunos, a citar:

- I) o **PDDE básico** em valores que variam em cerca de R\$ 4.640,00 a R\$ 22.000,00, que todas as escolas com até 50 alunos e conselho escolar atuante recebem;
- II) **PDDE Integral** destinado às escolas que fazem parte do PME; iii) **PDDE estrutura**, para apoiar nas pequenas reformas nas escolas;
- III) **PDDE Qualidade**, direcionado ao ensino médio;
- IV) **PDDE Escola Sustentável**, que objetiva estimular a promoção de ações socioambiental e sustentáveis nas unidades escolares.

Os valores são pequenos e seus repasses costumam ser feitos em duas etapas e acabam sendo insuficientes para manter a estrutura escolar como um todo. Ou seja, as escolas para ampliarem seus recursos podem acessar concomitantemente, através do cadastro no site do Simec e do PDDE Interativo.

Os planos plurianuais (PPA) de Santarém, para os quadriênios 2010 a 2013 (lei 18.322/2009), e de 2014 a 2017 (Lei nº 19.411/2013), são compostos pelas respectivas leis e por anexo contendo as Orientações Estratégicas de Governo e os Programas de Governo e suas ações. As metas e ações orçamentárias do PPA podem ser alteradas por intermédios das Leis orçamentarias anuais.

Quadro 4 - Atividades e/ou projetos previstos no PPA- 2013/2017

PROJETO/ ATIVIDADE
Construção, ampliação e reforma de unidades escolares da Educação Infantil, creches, Ensino fundamental.
Desapropriação e aquisição de imóveis vinculados à educação
Manutenção das atividades da Semed
Manutenção do Conselho Municipal de Educação
Capacitação de pessoal docente da educação básica
Aquisição de mobiliário, veículos e equipamentos para a educação básica.
Contribuição à formação do PASEP de recursos vinculados a educação
Manutenção de unidades escolares da educação básica- Salário Educação
Programa de Transporte escolar- PNAT
Programa Dinheiro Direto na Escola- PDDE
Manutenção do Programa de Alimentação Escolar –PNAE
Manutenção do Programa Alimentação Escolar – Mais Educação
Manutenção do Programa Nacional de Jovens Pró-Jovem Urbano
Manutenção do Programa ciranda de arte
Manutenção do Programa ciranda de Arte
Manutenção do Programa Brasil Alfabetizado
Atividades recreativas e esportivas nas escolas municipais
Apoio ao Sistema modular de ensino

Fonte: Elaborado com base no PPA- 2013/2017 (SANTARÉM, 2014)

As atividades educacionais do PPA estão previstas no macro objetivo: promoção social e educação. O objetivo deste campo é de garantir o acesso, permanência e êxito dos alunos matriculados no ensino fundamental, fomentando as ações culturais, esportivas e de lazer. No PPA de 2010/2013 no que diz respeito às atividades de atendimento complementar dos alunos da rede municipal de ensino foram contempladas ações de arte, esporte e lazer, casinha de leitura, arte na escola da gente, além da manutenção do programa de educação ambiental da Semed e das escolas do Parque e da Floresta. No entanto, não encontramos definições orçamentárias para esses projetos.

Quanto à remuneração dos docentes está expresso nos dois PPA que 60% do repasse dos Fundeb seria utilizado com a folha de pagamento, mínimo permitido por lei. Os 40% restantes seriam dedicados à manutenção do ensino fundamental. No entanto, na prática esses limites são ultrapassados (anexos 3 a 7).

Na ação 2.040 do PPA, que versa sobre a formação do pessoal docente do ensino fundamental, cuja responsabilidade de execução é da coordenação de ensino. Foram previstas

dez (10) formações por ano (2010/2013). Para esta ação, não foram definidos recursos, apenas existe a indicação de que essas formações deveriam acontecer dentro dos 40% do Fundeb.

No âmbito das reforma, ampliação, aquisição do mobiliário e equipamentos para ensino fundamental, foi realizado as previsões orçamentárias sem, no entanto, especificarem quais prioridades. Orçamentos dessas ações chegam a R\$ 17.200.000 dos recursos municipais para o quadriênio 2010/2014. Orçamento de quadras 1.000.000,00

No PPA 2014/2017, os orçamentos para construção, ampliação e reforma de unidades educacionais e infraestruturas estão planejadas construção ou reformas de salas de aula no valor R\$ 8. 400.000,00 (2014) e R\$ 17.416.000 (2015 a 2017). Formação também foi prevista para 230 professores sem orçamento definido. Aquisição de mobiliário no valor de R\$ 130.000,00 a R\$ 150.720,00. A manutenção dos projetos ciranda de arte, esporte e recreação estão previstas sem definição orçamentária.

O Fundeb tem sido um importante avanço em relação à ampliação do tempo escolar e a indução dessa ampliação nos municípios através de programas e projetos. No âmbito local, os planos orçamentários ainda não levaram em consideração os movimentos nacionais e a própria legislação para tal organização escolar. O município instituiu planos de ampliação do tempo e das oportunidades de aprendizagem, sem, no entanto, estabelecer orçamentos consistentes para sua execução.

Os financiamentos destinados à infraestrutura, formação de professor, em sua maioria de origem federal, não estão voltados especificamente a metas de ampliação do tempo escolar. Tal situação pode induzir municípios com pouca capacidade financeira ou com um atendimento educacional estatal frágil, a captar recursos via matrículas na educação em tempo integral, sem, no entanto, planejar e executar ações que prepare a sua rede para isso. Convém esclarecer que esta preparação não se restringe a questão de infraestrutura, mas também de formação continuada de professor e demais profissionais da educação, redefinição da jornada de trabalho e um debate amplo sobre o currículo.

Nos planos municipais, PAR e PPA, não existem elementos concretos que indiquem metas consistentes para a ampliação do tempo escolar. Foi possível observar que nestes planos houve definição de ações relativas à ampliação do aprendizado escolar, no entanto isoladas ou induzidas por programas e projetos federais. As metas contempladas com recursos que envolvem formação de professor, reformas e ampliação são destinadas as várias demandas da rede, contudo, não contemplam a educação de tempo integral especificamente. Não há definição orçamentária para as atividades relacionadas ao atendimento complementar com vistas à ampliação do tempo de estudo dos alunos que integram a rede. Atividades como

esporte, artes, educação ambiental, que compreendemos estarem dentro das dimensões discutidas nos capítulos anteriores (ética, estética) são contempladas de forma superficiais nos planos municipais sem que sejam estimados os custos e o montante de recursos necessários à consecução dessas ações. Inferimos que estas ações aconteçam com recursos de ambas às fontes, municipais e federais, no entanto nos planejamentos locais não há elementos concretos que permitam compreender como foram aplicados os recursos e, sem um orçamento específico e definição da origem dos recursos à realização dessas ações fica comprometida.

4.4.2. Infraestrutura e os desafios da gestão local

O espaço físico e os recursos materiais auxiliam a aprendizagem de alunos e professores, o que favorece a criatividade na manipulação do conhecimento. Assim, o espaço da escola integra um conjunto de insumos, que dentro dos padrões mínimos de funcionamento das escolas públicas, objetivam garantir, não somente o acesso, mas também, oportunidades de aprendizagens, como esclarece Moraes, (p. 5, 2006).

Os padrões mínimos de funcionamento das escolas expressam a presença de um conjunto de insumos e condições necessários para a realização das atividades escolares – instalações físicas, equipamentos, recursos pedagógicos, recursos humanos, currículo e gerenciamento. Aparentemente simples, o conceito envolve, na verdade, um amplo conjunto de condições humanas, materiais e organizacionais ou de insumos e processos.

Compartilhamos desse conceito de *padrão mínimo de funcionamento* em que os espaços também podem ser utilizados como instrumentos educativos. Nesse sentido, na escola transitam pessoas que trabalham, estudam e aprendem. A escola é território de relações sociais e de formação de pessoas, onde as ideias fluem em busca do conhecimento, por isso deve ser confortável, aprazível e igualmente pedagógico.

Nos Parâmetros Básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil, o Mec (2006, p. 21) recomenda que, nos projetos de edificações e reformas sejam observados:

- a relação harmoniosa com o entorno, garantindo conforto ambiental dos seus usuários (conforto térmico, visual, acústico, olfativo/qualidade do ar) e qualidade sanitária dos ambientes;
- o emprego adequado de técnicas e de materiais de construção, valorizando as reservas regionais com enfoque na sustentabilidade;
- o planejamento do canteiro de obras e a programação de reparos e manutenção do ambiente construído para atenuar os efeitos da poluição (no período de construção ou reformas): redução do impacto ambiental; fluxos de produtos e serviços; consumo de energia; ruído; dejetos, etc.;
- a adequação dos ambientes internos e externos (arranjo espacial, volumetria, materiais, cores e texturas) com as práticas pedagógicas, a cultura, o

desenvolvimento infantil e a acessibilidade universal, envolvendo o conceito de ambientes inclusivos.

Essas recomendações destinam-se a todos os níveis de ensino, entretanto, não raro se constata construções que contrariam essas recomendações, principalmente nos itens conforto térmico, visual e acústico. Ignorando o clima quente de nossa região, as construtoras reproduzem modelos arquitetônicos de regiões de clima frio. Não se valorizam as reservas regionais, árvores são derrubadas e não há projeto de arborização da cidade nem de escolas. O que se vê são prédios baixos, sem ventilação natural, não raro com climatização deficitária, o que provoca calor e dificuldade de concentração por parte dos alunos e professores. Ainda mais agravante se considerarmos o tempo ampliado

No rol de dependências das escolas de ensino fundamental proposto pelo Mec (2006) constam: sala de aula, recreio coberto, auditório, quadra de esporte coberta, circulações (áreas de ligação entre pavilhões, corredores que ligam salas), sala de leitura, sala de TV e vídeo, sala de informática, sala de ciências/laboratório, diretoria, secretaria, sala de professores, sala de coordenação pedagógica, sala de orientação educacional, almoxarifado, cozinha, área de serviço, dispensa, depósito de material de limpeza e manutenção, refeitório, sanitário dos alunos, sanitário dos funcionários, vestiário de alunos, sanitário de pessoas com necessidades especiais.

De modo geral, os documentos da Semed/Santarém na gestão 2008 a 2012 revelam um grande avanço na área da infraestrutura de espaços educativos conforme o gráfico 4.

Gráfico 4- Construção, Reforma e Ampliação de Escolas e Creches até 2012



Fonte: Relatório Semed (2012).

Além desse quantitativo, a Semed realizou outras atividades até 2012, tais como: Manutenção elétrica em 145 escolas; Instalação de 07 grupos geradores; Manutenção hidráulica em 40 escolas; Manutenção de sistemas de energia solar em 03 escolas; Construção

de fossas e sumidouros em 07 escolas; Perfuração de 11 poços e instalação de sistemas de Manutenção de portas, caixilhos, forros, etc, em 42 escolas; abastecimento de água em 11 escolas rurais. Instalação de 85 bebedouros; Construção de espaço de lazer adaptado em 13 escolas; Pintura e decoração em 35 escolas (RELATÓRIO, 2012).

Entretanto, em relação às escolas de tempo integral e escolas de ampliação do atendimento faltam laboratórios de informática, de ciências, sala de leitura, sala de coordenação pedagógica. A acessibilidade nem sempre é respeitada, recursos didáticos insuficientes, como apresentados no quadro a seguir.

Quadro 5- Demonstrativo das dependências das escolas de tempo integral e de atendimento complementar- Semed, 2013- 2014

DEPENDÊNCIAS	E.F.F	E.I.D.	E.FLO	E.PAR	E.A
Sanitário dentro do prédio	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Sanitário fora do prédio	Não	Sim	Sim	Não	Não
Biblioteca	Sim	Não	Não	Sim	Não
Cozinha	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Laboratório de Informática	Não	Não	Não	Não	Não
Laboratório de Ciências	Não	Sim	Não	Não	Não
Sala de Leitura	Não	Não	Não	Não	Não
Quadra de Esportes	Sim	Não	Não	Não	Não
Sala para Diretoria	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Sala para professores	Sim	Sim	Não	Não	Sim
Sala de Atendimento especial	Não	Não	Não	Não	Não
Dependências acessíveis aos deficientes	Sim	Não	Não	Não	Sim
Sanitários acessíveis aos deficientes	Sim	Não	Não	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatórios da Semed (2014).

Nota: E.F.F- Escola Frei Fabiano. E.I.D.- Escola Irmã Dorothy Mae Stang. E.FLO- Escola da Floresta. E.PAR- Escola do Parque. E.A- Escola de Arte.

O quadro 5 revela uma situação preocupante em termos de ampliação de oportunidades educativas, quando da inexistência de Laboratório de Informática nessas escolas. Como pensar numa educação integral que dispensa os recursos da multimídia pela inexistência de um espaço como esse para pesquisas? Como pensar numa cultura inclusiva se não se dispõe nem de uma sala de atendimento especial, quando não existe sanitários adequados às pessoas com necessidades educativas especiais? Confirmando tudo isso, quase todas as escolas não dispõem de computadores com internet em quantidade suficiente para atender aos alunos, conforme o quadro 6.

Quadro 6 - Demonstrativo dos computadores e internet- escolas de tempo integral e de atendimento complementar, 2014

COMPUTADORES E INTERNET	E.F.F	E.I.D.	E.FLO	E.PAR	E.A
Internet	Sim	Não	Não	Sim	Não
Banda larga	Não	Não	Não	Não	Não
Computadores para uso dos alunos	Não	Sim(6)	Não	Sim	Não
Computadores para uso administrativo	Sim	Sim	Não	Sim	Não

Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatórios da Semed (2014)

Nota: E.F.F- Escola Frei Fabiano. E.I.D.- Escola Irmã Dorothy Mae Stang. E.FLO- Escola da Floresta. E.PAR- Escola do Parque. E.A- Escola de Arte.

Há poucas opções de equipamentos nas escolas, como se observa no quadro 6. O Proinfo – Programa que leva computadores às escolas estabelece uma condição para isso, que é a contrapartida dos estados, Distrito Federal e municípios de garantir a infraestrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para o uso das máquinas e tecnologias.

Quadro 7- Demonstrativo dos Equipamentos das escolas de tempo integral e atendimento complementar, 2014

EQUIPAMENTOS	E.F.F	E.I.D.	E.FLO	E.PAR	E.A
Aparelho DVD	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Impressora	Sim	Não	Sim	Sim	Não
Copiadora	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
Projektor	Não	Não	Não	Sim	Não
Televisão	Sim	Sim	Sim	Não	Sim

Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatórios da Semed (2014)

Nota: E.F.F- Escola Frei Fabiano. E.I.D.- Escola Irmã Dorothy Mae Stang. E.FLO- Escola da Floresta. E.PAR- Escola do Parque. E.A- Escola de Arte.

Em relação ao saneamento, os documentos mostraram uma situação confortável, conforme o quadro 8.

Quadro 8- Demonstrativo de Saneamento básico das escolas de tempo integral e de atendimento complementar, 2014

SANEAMENTO BÁSICO	E.F.F	E.I.D.	E.FLO	E.PAR	E.A
Abastecimento de água	Poço Artesiano	Poço Artesiano	Cacimba	Cacimba	Poço Artesiano
Abastecimento de energia	Rede Pública	Rede Pública	Rede pública	Rede Pública	Rede Pública
Destino do esgoto	Fossa	Fossa	Fossa	Fossa	Fossa
Destino do lixo	Coleta Periódica	Coleta Periódica	Coleta periódica	Coleta periódica	Coleta periódica

Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatórios da Semed (2014)

Nota: E.F.F- Escola Frei Fabiano. E.I.D.- Escola Irmã Dorothy Mae Stang. E.FLO- Escola da Floresta. E.PAR- Escola do Parque. E.A- Escola de Arte.

Na gestão 2012 a 2014 se observa certa contenção de investimentos em infraestrutura, com poucas obras inauguradas (Quadro 9), talvez pelo curto tempo de gestão, até o momento, apenas dois anos.

Quadro 9 - Obras Inauguradas no ano de 2014

OBRAS INAUGURADAS	BAIRRO/COMUNIDADE	ZONA
Escola Nossa Senhora das Graças	Solimões	Tapajós – Rios
Escola de Artes Emir Hermes Bemerguy	Jardim Santarém	Urbana
Auditório Tito José Viana da Silva	Jardim Santarém	Urbana
Quadra Escolar Poliesportiva Coberta c/ Vestiário da E.M.E.F. Padre Manoel Albuquerque	Santíssimo	Urbana
Quadra Escolar Poliesportiva Coberta c/ Vestiário da E.M.E.F. Cesar Simões Ramalheiros	Área Verde	Urbana
Quadra Escolar Poliesportiva Coberta c/ Vestiário da E.M.E.F. Frei Gilberto Wood	Curuai	Lago Grande - Rios

Fonte: Relatório Anual de 2014 da Semed.

Além dessas obras a Semed realizou pintura e pequenos reparos em nove escolas da zona urbana, cinco da região de Rios e quatro escolas de Planalto, além de outras obras em andamento.

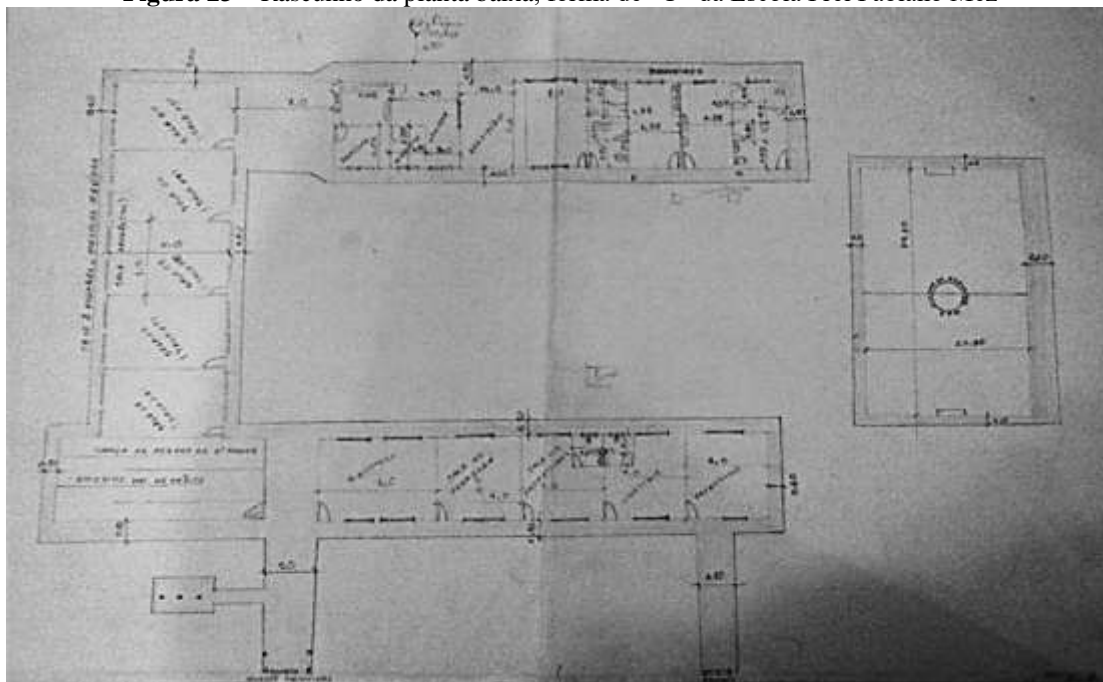
As discussões em torno do PNE (2014), notadamente na meta 6, estratégias 2 e 3 veiculadas no meio acadêmico e nas secretarias de educação municipais aumentam as expectativas em torno da construção e ampliação/reestruturação de escolas com padrão arquitetônico propício à educação em tempo integral, bem como a dotação de equipamentos:

6.2. instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3. institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (BRASIL/PNE, 2014).

Nas duas escolas de tempo integral e nas três de atendimento complementar se observa arquiteturas diferenciadas. A Escola frei Fabiano Mertz segue o padrão do Mec, formato em “U” – Pavilhão administrativo, Pavilhão das salas de aula, e Pavilhão de serviços.

Figura 23 – Rascunho da planta baixa, forma de “U” da Escola Frei Fabiano Mez



Fonte: Acervo da Semed (2015).

A área construída da escola é de 846,8 m², porém não atende as condições adequadas para a educação de tempo integral, por não oferecer conforto para um período mais alongado das crianças em suas dependências. Este foi o motivo pelo qual CM de Santarém aprovou, com ressalvas, o seu funcionamento para o período 2011-2012. Conforme parecer do CM, a escola deveria ampliar suas dependências com um vestuário e uma área de descanso para as crianças.

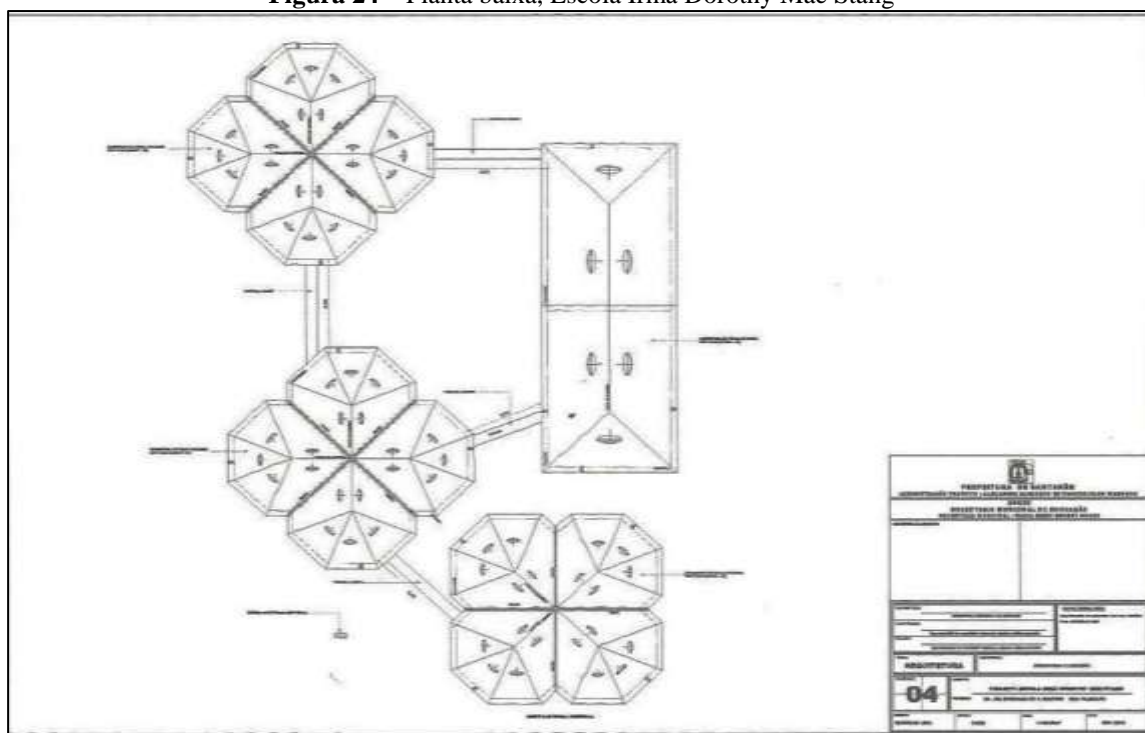
A frente da escola foi construída para a nascente do sol e, na medida em que as horas avançam, aumenta a luminosidade e o calor. Não existem alternativas arquitetônicas que valorizem a ventilação natural insistindo-se num conceito ultrapassado de organização espacial, como assevera Azevedo (2002, p. 8).

Hoje, apesar de todo esse contexto de globalização e de novos temas discutidos –como a ecologia, por exemplo – dentro da escola, a criança convive ainda, na maioria das vezes, com conceitos e organizações espaciais semelhantes aqueles de mais de cem anos atrás – salas de aula ao longo de corredores, cadeiras dispostas em fila – reforçando a supremacia das aulas meramente expositivas [...]

A Escola Irmã Dorothy Mae Stang foi projetada e construída a partir de um conceito diferenciado de escola. Ao romper com o modelo tradicional funcionalista e estático, esta prioriza a interação social, imitando uma colmeia, com salas circulares, que favorecem a circulação e visibilidade das pessoas. É possível, então, concordar com o que já afirmou Azevedo (2002, p. 53) sobre o conceito arquitetônico escolar diferenciado.

A ideia de escola, pensada simplesmente como local que “armazena” crianças e professores, ou como uma estrutura física inerte e até mesmo quase nociva à implementação de uma proposta pedagógica, é substituída pela imagem do ambiente escolar como um “organismo” que interage e dá respostas ao usuário, participando do aprendizado e construção do conhecimento [...]. Dessa maneira, diferentes ideias sobre educação podem ser traduzidas em arranjos espaciais diferenciados, correspondendo aos objetivos, necessidades e expectativas dos usuários.

A Escola Irmã Dorothy Mae Stang possui 1.145,59m² de área construída em três blocos, todos convergindo a uma área central onde se situam o refeitório, o auditório, a área de descanso, o vestuário que possui escaninho para guardar os materiais de higiene pessoal dos alunos. Tem área de lazer com churrasqueira. Sua estrutura é diferenciada, caracterizando-se por salas em forma de hexágono, popularmente como “colmeia”.

Figura 24 – Planta baixa, Escola Irmã Dorothy Mae Stang

Fonte: Acervo da Semed (SEMED, 2012).

A Escola do Parque segue esse modelo arquitetônico, em colmeia com salas em losango. Possui blocos com 4 salas (administrativo, auditório e um mini-auditório onde funciona a sala de descanso e leitura). São blocos separados, porém de fácil acesso e circulação das pessoas que lá trabalham e estudam, de sorte que essas pessoas possam visualizar a riqueza e diversidade espacial. A partir de 2014 adaptou-se um espaço, onde funciona como sala de multimídia, prevista para oferecer também, formação ao professor na área da informática educativa, além de ser um espaço para os alunos visitantes. No bloco de serviços tem os banheiros, cozinha e refeitório.

A Escola da Floresta não tem uma estrutura tradicional. Esse espaço, inicialmente, alojava o Conselho Nacional de seringueiros, o qual tinha um projeto para valorizar e defender a cultura e a diversidade ambiental local. Porém, por falta de recursos, o projeto foi enfraquecendo, restando um amplo espaço, que, por meio da assinatura de um convenio com a Semed/Santarém passou a funcionar como a Escola da Floresta. Sua estrutura é em forma de uma grande maloca aberta, que reúne os alunos depois das aulas ao ar livre nas trilhas. Há, também, um refeitório nas suas adjacências. De modo geral, o amplo espaço da floresta, onde a escola está inserida atende a demanda a contento.

A Escola de Arte Professor Emir Hermes Bemerguy possui estrutura arquitetônica mista: um bloco em forma retangular, onde funciona o setor administrativo e outro bloco das salas de aula e refeitório em forma circular.

A infraestrutura escolar no município de Santarém reforça a ideia de que precisamos ainda concretizar projetos arquitetônicos que efetivamente viabilizem a proposta pedagógica da educação integral. É nesse espaço, que os alunos passam grande parte do seu tempo, sendo território propício ao desenvolvimento de suas potencialidades artísticas e culturais, científicas e afetivas. Não é em qualquer espaço que se conseguem esses propósitos. Há que se investir em técnicas alternativas que favoreçam e otimizem os espaços, as condições térmicas, a estética, a social e também, a formativa. Algumas iniciativas já se fazem presentes, porém insuficientes se considerarmos a demanda formativa da Samed.

4.4.3. O currículo e os programas na Samed

O termo currículo apresenta divergências conceituais, distanciando-se dos nossos objetivos enveredar por essa discussão. Atribuímos, nesse trabalho, o significado de currículo como sendo o conhecimento escolar ou acadêmico. Mas seria somente escolar e acadêmico? E o conhecimento popular difuso na sociedade? O que dizer do conhecimento que se produz no meio científico? Quem produz esses conhecimentos e quem os seleciona para serem trabalhados na escola e na academia? Como se faz o recorte de uma ciência para torná-la matéria de estudo? E como essas matérias são desmembradas em disciplinas? As respostas a essas questões nos levaria à teoria do currículo, o que nos distancia dos nossos propósitos, mas consideramos interessante afirmar com Rocha (2003), que o currículo escolar reflete a hegemonia de grupos em determinado contexto histórico-geográfico e sofre as influências da política educacional e da sociedade civil em suas lutas e disputas. São, portanto, conteúdos ideológicos, pois carregam valores de uma cultura no sentido de estimular resistências ou aceitação do modelo de sociedade existente. Assim, é pertinente refletir sobre o que afirma Garcia (2003, p. 8):

Dizia-se, por exemplo, que os indígenas não tinham condição sequer de votar, de serem considerados cidadãos. No entanto, sempre produziram tecnologias importantíssimas ligadas à agricultura; durante séculos os indígenas já tinham conhecimentos sobre as qualidades das ervas, sobre como conter a natalidade, as mulheres indígenas sempre souberam como evitar filho. O que vem acontecendo, nos últimos anos, e desde muito tempo, é que vem os europeus, os norte-americanos, e agora também os japoneses, por exemplo, para a Amazônia, procuram as populações indígenas, propõem trocas daquilo que os indígenas sabem por aquilo que eles trazem migalhas para tapear os índios, que eles veem como ignorantes, embora queiram se

apropriar de suas riquezas. Levam, então, esse conhecimento para a Europa, para os Estados Unidos, ou para o Japão, para os grandes centros, patenteiam, transformam em remédios, cremes de beleza, em perfumes, e as multinacionais nos devolvem tudo isso, nos fazendo pagar alto por alguma coisa que saiu daqui.

Esse trecho ilustra a relação da comunidade com a escola na produção e na divulgação dos saberes escolares. Não se trata, aqui, de fazer apologia ao senso comum, mas atribuir o devido valor ao que a comunidade produz e como a escola pode articular esses saberes com o currículo escolar, trazendo para a escola os saberes populares. A proposta da educação integral tem essa possibilidade de romper com a dicotomia entre conhecimento científico e popular; conhecimentos curriculares e extracurriculares. Retomando a discussão de Paviani (2008), defendemos uma proposta curricular que abranja as dimensões ética, estética e epistêmica, ou, como prefere Goergen (2005), uma educação que abranja às dimensões corporal, intelectual, afetiva e artística, entre outras. Ou ainda, o resgate da *paideia*, discutida por Jaeger (1995), pois aos gregos interessava formar o ser humano completo, com senso crítico e estético na busca pelo equilíbrio da razão e emoção.

Outra questão não menos importante que a inclusão desses conhecimentos no currículo escolar é a articulação destes de forma equilibrada, numa perspectiva não hierarquizada, concebida por Coelho (2009). Balizando essas discussões anteriores e, colocando-as como cenário, confrontamos com a categoria de análise *currículo* e programas decorrentes da Semed para analisar a relação entre estes numa perspectiva de ampliação do tempo escolar.

Iniciamos com a seguinte questão: as escolas e/ou coordenadorias de atendimento complementar possuem um PPP próprio, construído para a realidade da sua região? Quais dimensões do conhecimento estão contempladas nesses projetos? O maior peso se evidencia em quais conteúdos? Segundo Veiga (2006), os PPP definem a organização do trabalho pedagógico como um todo, envolvendo o plano do que se quer realizar no processo educativo da escola e, em nossa opinião, também no processo educativo das escolas e coordenadorias. Ao se fazer levantamento junto unidades escolares e/ou setores responsáveis, constatamos que nem todas possuem PPP, como apresenta o quadro 10.

Quadro 10– Número de Escolas e Coordenadorias que possuem PP e a situação junto ao CME

Escola/Projetos	Possui Projeto Pedagógico	Situação junto ao CME
Escola da Floresta	Sim	Não enviado ao conselho. Não há exigência, nem regulamentação sobre as escolas de atendimento complementar
Escola do Parque	Sim	Não enviado ao conselho. Não há exigência, nem regulamentação sobre as escolas de atendimento complementar
Escola Irmã Dorothy	Sim	Autorizado. Parecer Nº 33/2015 do CME/STM/PA.
Escola Frei Fabiano	Sim	Autorizado. Parecer Nº 213/2015 do CME/STM/PA.
Escola de Arte	Não	Possui um Plano Anual de Trabalho (PAT) exigido, anualmente pela Divisão de Planejamento da Semed. Não há exigência regulamentada pelo CME para apresentação de PPP.
Coordenação Arte na Escola da Gente	Não	Possui um Plano Anual de Trabalho (PAT) exigido, anualmente pela Divisão de Planejamento da Semed. Não há exigência regulamentada pelo CME para apresentação de PPP.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos relatórios e Portaria

O quadro acima apresenta duas escolas de tempo integral, cujos PPPs foram elaborados e encaminhados ao CME para avaliação, sendo considerados aprovados, o que demonstra, de alguma forma, a autonomia das escolas nesse processo de elaboração conjunta. Por outro lado, as escolas de atendimento complementar, bem como as coordenadorias dos projetos aos alunos de tempo integral possuem apenas um plano de trabalho, pois não há exigência regulamentada pelo CME de apresentação do PPP.

Em relação ao conteúdo dos PPP, direcionamos nosso olhar, para a proposta curricular dos mesmos para verificar as dimensões do conhecimento contempladas. Os projetos analisados estão sustentados em referenciais teóricos progressistas e democráticos, porém em relação à proposta curricular não se percebe consistência. São textos vagos e com fraca objetividade, o que denota falta de concepções claras sobre o assunto.

A Escola Irmã Dorothy, identificada como escola de campo, tem como público-alvo, os filhos de comunitários agricultores da região. Essa informação de base identitária da escola é fundamental para verificar a pertinência do currículo que pratica. Em relação aos conteúdos trabalhados, o projeto (2012, p. 14) se refere a “ampliação do universo cultural” partindo da “realidade concreta e singular de cada educando”. Em sua proposta o currículo

é compreendido como todas as ações e relações passadas no interior da escola e que tem como meta o alunado e sua formação integral para o exercício pleno da cidadania. Ele vai além das disciplinas ministradas no espaço escolar da sala de aula, ou seja, currículo é toda experiência que o aluno traz para a escola, bem como as relações vivenciadas e os conteúdos são partes integrantes do planejamento (SANTARÉM/PPP, 2012, p. 17).

Chamou-nos a atenção o emprego da expressão *relações vivenciadas*, quando afirmam também que currículo é compreendido como *ações e relações* no interior da escola. Essas

expressões, contidas no PPP da escola, nos remete ao Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em cumprimento às leis no 10.639/2003. Sobre a concretização dessa lei na escola, Nascimento e Santos (2015, p. 143), afirmam que: “educação integral, voltada para a equidade, pressupõe alterações no currículo escolar e exige bem mais do que inclusão de novos conteúdos, mas que se repensem as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, formação de professores e condições oferecidas para a aprendizagem”.

A Lei Nº 11.645 que altera as anteriores (9,394 e a 10,639), para incluir os conteúdos referentes à história e cultura e afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros afirma que esses conteúdos serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. Entretanto, não se observa, nos PPP analisados, como serão trabalhados esses conteúdos, fazendo-se menção apenas nos pressupostos teóricos dos mesmos.

Essa escola pratica dois tipos de currículo, conforme seu PPP: o currículo pleno, que é formado pelas disciplinas e programas estabelecidos pelo MEC; e o currículo eletivo, que integra as atividades extraclasses e em horário complementar. Tal procedimento aponta certa incoerência entre os pressupostos teóricos definidos anteriormente, pois uma trajetória inovadora pressupõe práticas diferentes e novo direcionamento às ações educativas. É preciso romper com esse modelo dicotomizado de conteúdos formais e conteúdos diversificados. Pressupõe-se que, o que é pleno, é total, ao passo que se é eletivo, é parcial. A opção política e ideológica se revela ao se eleger tais conteúdos e não outros. Nos resta saber a quem interessa essas escolhas.

O PPP da Escola Irmã Dorothy foi implantado na perspectiva de um currículo escolar organizado em torno de vivências da realidade concreta e singular de seus alunos, porém, distribui sua rotina em um turno fechado com os conteúdos formais propostos pelo MEC (turno de quatro horas) e outro menos denso, com projetos de extensão (duas horas e meia). Tal rotina nos leva a pensar que ainda não se articula turno e contraturno na perspectiva de uma escola de tempo integral. O esforço nessa direção se configuraria uma oportunidade de se construir uma nova dinâmica e ressignificação do espaço e currículo escolar.

Mesmo assim, os conteúdos comunitários dentro das dimensões do conhecimento se fazem presentes, sendo organizadas três áreas distintas: a **ética**, que se vê nos projetos ambientais; de valorização e sustentação da agricultura familiar; a **estética**, que se vê nas oficinas de música, teatro, artes; a **epistêmica** pelos conteúdos formais das ciências em geral.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental de Tempo Integral Frei Fabiano Merz apresenta em seu PPP uma concepção de educação transformadora em que o “processo ensino/aprendizagem valoriza a cultura local e as experiências dos sujeitos aprendizes”. Nessa linha de atuação, pretende “primar pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e ampliação do universo cultural dos educandos, como condição para o exercício da cidadania”. Além de promover a “compreensão do ambiente natural e social, da formação de atitudes e valores e dos vínculos familiares e de tolerância” (PPP, 2015, p. 10).

Parte do pressuposto de que as relações vivenciadas na escola e os conteúdos trabalhados fazem parte do currículo, cuja concepção ampla abrange todas as atividades, comportamentos, atitudes, formação de valores e outras competências, como o domínio da leitura, a capacidade de realizar cálculos, de analisar e interpretar a realidade, capacidade de viver em grupo.

Assim como a Escola Irmã Dorothy, também a Escola Frei Fabiano pratica os dois currículos: o pleno e o eletivo, o qual visa à ampliação do currículo pleno. Entretanto, há uma diferença. Enquanto no currículo eletivo da primeira se destaca uma iniciativa de se trabalhar com conteúdos da ética, como as questões ambientais, por exemplo, nesta, os projetos complementares estão pautados nas datas comemorativas da escola, quais sejam: carnaval, páscoa, dia das mães, festa junina, dia dos pais, folclore, semana da criança, natal, embora se perceba certo direcionamento de resgate da cultura local a partir dessas datas, que integram o calendário da escola.

Um currículo para a educação integral é bem mais do que a simples adequação do currículo existente: é atribuir outro significado ao existente, ou seja, reorganizar para articular os conteúdos, as atitudes, as relações sociais. O planejamento da proposta curricular precisa acolher a diversidade trazida para a escola pelos alunos e familiares e traduzida em ritmos e formas de aprender. As experiências de ensino e de aprendizagem na direção dos objetivos traçados precisam estar afinadas com essa diversidade numa abordagem política e cultural, Arroyo (1999).

Nos fundamentos teóricos do PPP da Escola Frei Fabiano existe um indicativo de organização curricular na direção de uma abordagem sociocultural, porém não se percebe um direcionamento coerente para operacionalizar essa proposta. Na Escola Irmã Dorothy, embora não se tenha concretizado um currículo unificado, se percebe uma preocupação com os temas diversificados, numa tentativa de respeitar a realidade social e cumprir com os objetivos de uma escola do campo. Enquanto na escola Frei Fabiano o foco e o empenho estão na

episteme, refletida na preocupação com as avaliações externas e locais com metas bem definidas estatisticamente, conforme verificado no projeto.

Na Escola da Floresta, enfatiza-se a relação do ser humano e sua responsabilidade com a preservação e conservação de rios, lagos e igarapés, assim como a diversidade de peixes da nossa região. Possui os seguintes espaços de atuação: (1) um mini Auditório, (2) sala de aula alternativa, onde se trabalha os seguintes temas: a importância da água como fonte de vida; aquecimento global; cadeia alimentar; resgate cultural; valorização do ser humano como parte integrante do meio em que vive. (3) Memorial Chico Mendes, onde consta a trajetória de vida e da luta de Chico Mendes em defesa da Amazônia. (4) Trilha Educativa. (5) Meliporário, onde se estimula a cultura de abelhas nativas e a função de polinização. (6) Viveiro de Plantas, onde ocorre o preparo do substrato para o cultivo de hortaliças nas escolas; as plantas medicinais e sua importância como fonte alternativa; a importância e o incentivo a alimentação saudável; o cultivo de árvores nativas e frutíferas visando amenizar os impactos sobre o clima através da arborização. (7) Casa de farinha, onde se desenvolve aula voltada para o resgate cultural dos povos indígenas, a importância da agricultura familiar e os perigos da monocultura para o meio ambiente; (8) Casa do Seringueiro, onde se mostra a importância do extrativismo vegetal como fonte de renda e exemplo de conservação, dando destaque também para o manejo sustentável dos recursos naturais; (8) Barracão de aula Interativa, onde se abordam os seguintes temas: animais peçonhentos; coleta seletiva de resíduos sólidos; o aproveitamento de madeira morta para geração de renda e alternativa sustentável.

A Escola do Parque, por sua vez, dispõe dos seguintes ambientes de atividades em Educação Ambiental: um Viveiro de Quelônios, um Barracão da Diversidade Cultural, um Museu de Resíduos Sólidos, dois Canteiros de Hortaliças, Pomar dos Sabores, uma Casa da Várzea, viveiro de plantas ornamentais, frutíferas e medicinais, trilhas interpretativas. A escola tem uma rotina de atividades diárias aos alunos visitantes com objetivos temáticos de acordo com os espaços visitados.

O tema meio ambiente insere-se na agenda mundial, ganhando destaque notadamente a partir do final do século XX e início do século XXI em decorrência dos problemas gerados pelo capitalismo da sociedade neoliberal. Tem sido cada vez mais urgente encontrar soluções viáveis nessa área, pois o futuro da humanidade depende da relação estabelecida entre a natureza e a forma com a qual o ser humano utiliza seus recursos. Nessa luta por uma sociedade mais saudável, a escola é intimada a apresentar propostas pedagógicas, acrescentando essa temática em seus currículos e isso é possível mediante a Lei 9.795 de 1999 que institui a Política Nacional da Educação Ambiental. Com Rodriguez e Garzón (2003 p.

239), compartilhamos uma compreensão de currículo, que “dada a complexidade dos objetos de estudo e sua construção paralela à indagação das problemáticas, caracteriza-se por sua flexibilidade, permitindo então que novos saberes disciplinares e temáticas diferentes das tradicionais ingressem na escola. Uma concepção teórica que se aproxima do que defendemos como proposta curricular é a ecopedagogia”. Silva (2013, p. 344) resume essa concepção com o seguinte:

A ecopedagogia, fundada na crítica e na superação dos padrões de consumo exacerbado e irresponsável, pode favorecer a construção de práticas mais respeitadas e humanizadoras. O desenvolvimento de processos pedagógicos e ecopedagógicos pode promover situações em que os educandos contribuam para a transformação da sociedade, visando a uma melhor qualidade de vida para a humanidade, para que passem a reconhecer-se como cidadãos/ãs planetários/as.

Nessa mesma linha de raciocínio Padilha (2015) reforça os efeitos de um currículo para educação integral, em que o respeito pelo outro/a e pelo meio e a perspectiva de emancipação e transformação, valorizem a convivência ética e estética entre os que se beneficiam dessa educação. Um currículo que estimula o diálogo entre as ciências e os diferentes saberes, bem como a participação de professores, alunos e comunidade nesse projeto comum.

Em relação aos projetos do Programa *Mais Educação* que as escolas incluíram em suas atividades e suas dimensões do conhecimento, observamos uma variada cobertura, entretanto, alguns se sobressaíram, conforme apresenta o quadro 11.

Quadro 11 - Atividades (Oficinas) desenvolvidas nas escolas atendidas pelo PME no período de 2013 a 2015

REGIÃO CAMPO E CIDADE				
	PLANALTO (45 escolas)	Qtde*	CENTRO (58 escolas)	Qtde
CAMPO DO CONHECIMENTO	Arte Gráfica e Leitura	17	Orientação de estudos e leitura	58
	Canteiros Sustentáveis	16	Banda Fanfarra	33
	Percussão	14	Esporte na Escola	26
	Música	12	Dança	19
	Recreação/lazer/Brinquedoteca	08	Horta Escolar e Jardinagem	18
	Brinquedo e Artesanato Regional	07	Capoeira	17
	Dança	06	Canto Coral	15
	Atletismo	05	Karatê	13
	Arte Corporal e Jogos	04	Percussão	09
	Pintura	04	Flauta Doce	08
	Etnojogos	03	Teatro	08
	Esporte na Escola	03	Jornal escolar	07
	Futebol	03	Instrumento de Cordas	06
	Arte Corporal e som	03	Recreação, Lazer e Brinquedoteca	05
	Canto Coral	02	Rádio Escolar	04
	Leitura de Cordel	01	Tecnologias educacionais	03
	Contos	01	História em Quadrinhos	21
	Desenho	01	Educação em Direitos Humanos	02
	Arte Gráfica e Mídia	01	Desenho	02
	Arte Audiovisual e Corporal	01	Brinquedoteca	02
	Cineclube	01	Xadrez Tradicional	02
	Brinquedoteca	01	Atletismo	21
	Xadrez Tradicional	01	Futsal	01
	Judô	01	Educação Patrimonial	01
	Capoeira	01	Video	01
	Tênis de mesa	01	Pintura	01
	Uso eficiente da Água e Energia	01	Hip Hop	01
			Conservação do Solo	01
			Prevenção de Doenças e agravos à saúde	01

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados da Semed, 2015.

Nota- Escolas que aderiram às oficinas oferecidas pelo Programa Mais Educação.

Constatamos a presença das dimensões estética, ética e epistêmica nesses programas no contraturno da escola, o que nos leva a inferir que ainda persiste compartimentalização do conhecimento, muito característica da educação tradicional, que separa, isola, em vez de unir e integrar, característica da educação integral. Tudo isso é reforçado quando se cria espaços para ensinar determinados conteúdos, ou seja, uma escola para ensinar educação ambiental, como se cada área do conhecimento devesse ter seu território específico de ensino.

Observamos um acento maior no tema *canteiros sustentáveis* (conteúdo de dimensão ética) na região de rios e na região de campo, mais precisamente, no planalto, enquanto na cidade o peso maior está na área rítmica e motora (estética), como banda fanfarra, esporte na escola, dança, capoeira, canto coral, karatê, percussão, flauta doce, coral. Tais escolhas refletem que o interesse está diretamente vinculado às práticas culturais locais ou, quem sabe, a vocação de cada espaço geográfico.

O conhecimento (conteúdo curricular escolar e acadêmico) é apenas uma parte do capital cultural produzido pela humanidade, sendo arbitrariamente selecionado pelos grupos dominantes, que cobram comportamentos e saberes específicos desses grupos. Os planejadores de currículo parecem pouco se preocuparem em dialogar com a comunidade na qual a escola está inserida. Nesse sentido, a política do programa Mais Educação é importante enquanto possibilidade de interferência no currículo escolar do ensino regular.

Ressaltamos que as oficinas *orientação de estudos e leitura* e *arte gráfica e leitura* são obrigatórias no programa, podendo a escola optar por uma das duas. Vemos a possibilidade de, nessas oficinas, articular o conhecimento estético com o epistêmico, o que nos parece salutar, pois na verdade, as dimensões do conhecimento só se separam por um esforço didático de conceituação, mas estão imbricados enquanto potencialidades humanas.

Quadro 12-Atividades (Oficinas) desenvolvidas nas escolas atendidas pelo PME no período de 2013 a 2015

REGIÃO DE RIOS										
CAMPO DO CONHECIMENTO	LAGO GRANDE (37 escolas)	QTD	ARAPIUNS (27 escolas)	QTD	TAPAJÓS (17 escolas)	QTD	ARAPIXUNA (06 escolas)	QTD	VÁRZEA (23 escolas)	QTD
	Canteiros Sustentáveis	20	Música	14	Canteiros Sustentáveis	10	Percussão	05	Arte Gráfica e Leitura	11
	Percussão	17	Canteiros Sustentáveis	12	Brinquedos e Artesanato Regional	07	Canteiros Sustentáveis	03	Canteiros Sustentáveis	09
	Música	13	Percussão	08	Recreação Lazer e Brinquedoteca	05	Arte Gráfica e Leitura	03	Dança	07
	Brinquedo e Artesanato Regional	07	Recreação/Lazer/Brinquedoteca	06	Percussão	04	Xadrez	01	Recreação Lazer e Brinquedoteca	07
	Arte Gráfica e Leitura	07	Arte Gráfica e Leitura	05	Futebol	04	Música	01	Esporte na Escola	06
	Pintura	06	Brinquedos e Artesanato Regional	04	Música	03	Ciclismo	01	Percussão	06
	Canto Coral	06	Canto Coral	04	Arte Gráfica e Mídias	03	Tênis de Mesa	01	Brinquedo e Artesanato Regional	06
	Recreação/lazer/Brinquedoteca	05	Atletismo	03	Pintura	02	Esporte na Escola	01	Contos	02
	Futebol	04	Futebol	03	Esporte na Escola	02	Futebol	01	Música	02
	Esporte na Escola	04	Pintura	03	Dança	02	Arte Corporal e Som	01	Desenho	02
	Arte Gráfica e Mídia	03	Arte Corporal e Jogos	02	Canto Coral	01			Pintura	02
	Dança	03	Literatura de Cordel	02	Arte Corporal e Som	01			Teatro	02
	Voleibol	03	Dança	02	Cineclube	01			Arte Corporal e Jogos	01
	Futsal	03	Arte Gráfica e Mídia	02	Atletismo	01			Arte Corporal e Som	01
	ARTE Corporal e Jogos	03	Ciclismo	02	Desenho	01			Futebol	01
	Ciclismo	02	Arte Audiovisual e Corporal	01	Ciclismo	01			Tênis de Mesa	01
	Teatro	02	Handebol	01	Capoeira	01				
	Desenho	02	Brinquedoteca	01	Cantos	01				
	Arte Corporal e som	02	Esporte na Escola	01						
	Contos	01	Desenho							
	Literatura de Cordel	01	Etnojogos							
	Atletismo	01	Capoeira							
			Futsal							

Fonte: Relatórios da Semed 2014

As oficinas têm por finalidade atender as demandas formativas das crianças e adolescentes em educação de tempo integral, como o desenvolvimento de competências múltiplas: motoras, psicossociais e cognitivas, além da valorização da identidade cultural, ressignificando os conteúdos escolares, principalmente quando essas oficinas ultrapassam o espaço físico da escola, estabelecendo o diálogo com a comunidade. Tem, portanto, o caráter de complementariedade curricular de uma parcela significativa da sociedade – as crianças das classes populares e em situação de vulnerabilidade social.

A quebra de paradigma de uma escola fechada para outra que vai além de seus muros demanda novas formas de atuação. Trata-se de ver os responsáveis pela ação educativa como produtores dela e não somente, meros executores. Quando os professores e comunidade estão envolvidos, tornam-se responsáveis pela educação dos alunos e do seu próprio processo de formação. O currículo praticado pela Semed, de um modo geral, se mostrou insuficiente para dar conta da educação integral no município. Deduzimos, da análise dos documentos, uma concepção equivocada de currículo, quando se identifica uma ampliação de conteúdos sem a sua necessária integração. Ainda persiste uma visão reducionista de espaços educativos, de conhecimento, que priorizam os científicos, secundarizando os conteúdos éticos e estéticos.

4.4.4 Perfil dos profissionais atuantes na educação integral da Semed

No campo conceitual da educação integral e da qualidade da educação, o tema formação dos profissionais da educação, em especial o professor transversaliza discussões. Há necessidade de um novo perfil de professor para as escolas de tempo integral? Os profissionais da educação estão capacitados para desenvolverem ações voltadas para a educação integral? Quais formações os professores vêm recebendo para atuarem nessa realidade educacional? Nesta pesquisa buscou-se saber o perfil a vinculação entre formação e função desempenhada na escola, a situação funcional, sexo, bem como o regime de trabalho desses profissionais da Semed envolvidos com a educação de tempo integral.

Para identificar o perfil dos profissionais que atuam nas escolas de tempo integral e de atendimento complementar da Secretaria Municipal de Educação, utilizamos como base do trabalho de investigação em fontes documentais da referida secretaria e das escolas de tempo integral e de atendimento complementar, considerados oficiais, tais como lotações dos professores e estatísticas referentes ao banco de dados de pessoal da Secretaria Municipal de Administração (Semad).

Incluímos, também, outros servidores que não possuem licenciatura, não são professores de formação, mas estão atuando como tais em áreas específicas nas escolas de atendimento complementar e nas escolas de tempo integral, além dos monitores do Programa Mais Educação uma vez que a implementação deste programa possibilitou a inclusão de outros sujeitos no cotidiano escolar da rede municipal de ensino.

Consideramos importante também, analisar os documentos (relatórios, projetos pedagógicos e PAT) relacionados à formação de professores. Procuramos referências, a partir da análise de unidades de registro, que nos remetiam à educação de tempo integral ou temas relacionados às dimensões da formação humana integral (ética, estética e episteme) nos documentos citados anteriormente, na perspectiva de identificarmos as ações institucionais que mostrassem as estratégias de formação. Os dados coletados permitiram caracterizar os professores/educadores das escolas municipais de tempo integral e de atendimento complementar de Santarém.

Como já mencionado a Semed oferta mais tempo educativo a seus alunos em duas escolas de tempo integral e três escolas de atendimento complementar, além dos programas federais e locais, que intencionam a ampliação de temas no currículo escolar. Os programas e projetos, em função de sua natureza, são diferentes e, portanto os profissionais que atuam neles, possuem habilitações diferenciadas. Para situar o perfil dos profissionais da educação integral, iniciamos de modo geral, mostrando o contingente total dessa secretaria.

Sobre a lotação convém esclarecer que tivemos dificuldades. Não foi possível realizar um levantamento histórico do número de servidores do período estudado, uma vez que os dados não estavam disponíveis nos relatórios. Mesmo utilizando outro instrumento de investigação (entrevistas) não foi possível identificar estes quantitativos. O número de professores no ano de 2010 era de 3.449 e em 2012 era de 3.733.

Tivemos problemas que impediram a construção de uma síntese histórica completa a citar:

- i) Segundo informações do setor de planejamento/Semed o computador no qual estavam os relatores dos anos anteriores da Semed (todos os setores, projetos e programas), foi danificado por vírus e as informações foram perdidas. Os relatórios impressos não foram encontrados. Existia, impresso, um relatório consolidado do período 2005 a 2012, entregue a uma pesquisadora que afirmou ter devolvido a Semed, no entanto não conseguimos localiza-lo dentro da secretaria.
- ii) Alguns relatórios (em especial os de 2012, 2013) possuem muita descrição de ações sem, no entanto apresentar dados de sua implementação, apenas para ilustrar, por

exemplo, havia relatos de formações em um determinado tema, mas não existem números de quantos e quem (regiões, escola ou setor) foram os formados. Para obter esses dados foi necessário coletar nos setores responsáveis (Assessorias de Rios e Planalto, coordenações do PME, Escola Ativa, Étnicoracial, Educação Ambiental e Escolas do parque e da Floresta e de Arte).

- iii) O programa Escola da Gente e seus projetos (arte na escola da gente, casinha de leitura) deixaram de existir e as informações sobre eles estão disponíveis apenas em relatórios, nos quais não foram encontradas informações a respeito de lotação.
- iv) A Escola do Parque e Escola da Floresta, apesar de estarem em funcionamento, os dados disponíveis eram imprecisos. Nas duas escolas as lotações e relatórios foram extraviados ou danificados. Foi necessário acessar a pasta de funcionários e com a ajuda de um servidor local verificar em que período aquele profissional esteve lotado.
- v) Os números de funcionários disponíveis nas lotações das escolas são divergentes com os dados de relatórios da Semad e de sites oficiais vinculados ao Mec⁴⁶.

Nas duas escolas de tempo integral (Irmã Dorothy e Frei Fabiano), conseguimos ter acesso às informações sem nenhum contratempo. Entretanto, as dificuldades para a obtenção de dados dos outros setores revelam que a Semed não possui um sistema efetivo que organize o conjunto de informações relativas à educação integral e seu quadro funcional, o fato é que o acesso à informação foi um fator limitante em nossa pesquisa. A dificuldade em disponibilizar dados ou a recusa em fazê-lo compromete a gestão democrática de um órgão público e sua credibilidade, uma vez que um dos princípios desse tipo de gestão é a transparência nas informações.

O artigo 37 da Constituição Federal exige publicidade na administração pública direta e indireta, que deve obedecer “aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência [...]” (BRASIL, 1998). A lei da transparência (Lei complementar nº 131 de 27 de maio de 2009) determina “disponibilização, em tempo real, de informações pormenorizadas sobre a execução orçamentária e financeira da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (Brasil, 2009).

Não tendo sido possível realizar o levantamento histórico de todo período estudado, a análise incidu nos anos de 2012 a 2014. Os números da tabela 14 nos revelam que houve uma

⁴⁶ Utilizamos algumas informações dos sites do Educasenso (MEC) e do QEdu (www.qedu.org.com.br). Este último é uma plataforma que disponibiliza e centraliza informações públicas sobre a educação do Brasil, a partir de dados do Inpe/ Mec.

tímida redução no número de funcionários, sendo o enxugamento mais significativo no quadro de professores, apesar do aumento de alunos da rede e da ampliação da estrutura administrativa da própria secretaria (Quadro 13). Em 2012 havia 6.225 funcionários e destes 3.733 eram professores, que atendiam um universo de 59.350 alunos. Em 2014, a secretaria passou a atender a 59.954 e contava com 6.058 funcionários dos quais 2.845 eram professores (SANTARÉM/ SEMED-2015). Uma redução de 3% no total de servidores e na categoria de professor uma redução de 24% em 2014.

Tabela 14 - Funcionários e Docentes da Semed, Santarém (PA) – 2008-2014

ANO	NÚMERO DE FUNCIONÁRIOS	NÚMERO DE PROFESSORES
2012	6.225	3.733
2013	6.212	3.032
2014	6.058	2.845

Fonte: Setor de estatística da Semad (2015)

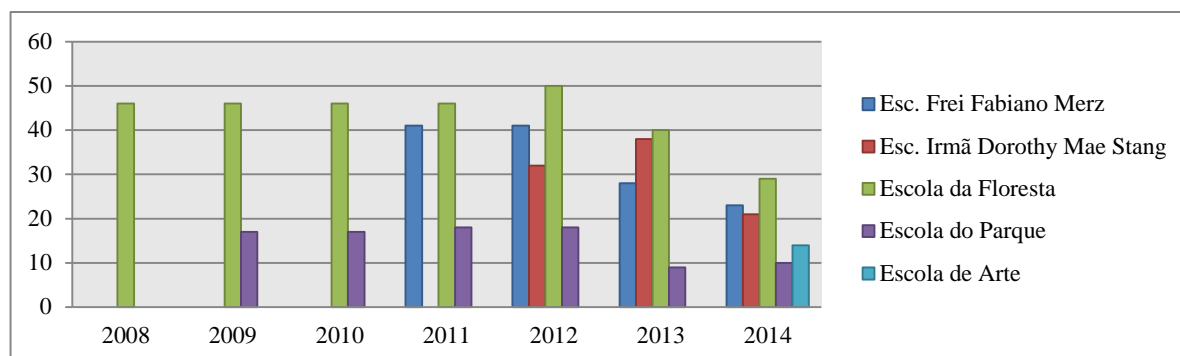
Apesar desta redução no número de funcionários, houve um significativo aumento na infraestrutura da rede e na oferta de programas/projetos e escolas de atendimento complementar nos anos de 2008 a 2012, que demandaram por mais contratações, o que pode explicar o número maior de funcionários, em especial de professor, no ano de 2012. A partir de 2013 como veremos nos quadros 16, 17 e 18, houve uma redução na folha das escolas de tempo integral e de atendimento complementar, se esta for a mesma tendência para as outras escolas de um turno isso justificaria a redução mais significativa no quadro de professores.

Quadro 13- Ampliação da estrutura organizacional da Semed -2008/ 2014

PROGRAMA/CORORDENAÇÃO/PROJETO	ANO DE IMPLANTAÇÃO
Escola da Floresta	2008
Coordenação de Educação Étnico Racial	2008
Coordenação de Educação Indígena	2008
Coordenação do Programa Mais Educação	2009
Pro-Jovem Urbano	2009
Escola do Parque	2010
Coordenação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica Coordenação (Parfor)	2010
Coordenação da Plataforma Freire	2010
Coordenação do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PINAIC)	2012
Projeto Ciranda de Arte	2013
Subcoordenadoria de ensino religioso	2013
Escola de Arte	2014
Coordenação em educação e trânsito	2014

Fonte: Elaborado pela autora com base nos relatores da Semad (2015)

Gráfico 4- Número de funcionários das escolas de tempo integral e de atendimento complementar- Semed, 2008-2014.



Fonte: Elaborado pela autora (2015), com base nas lotações das Escolas de tempo integral e de atendimento complementar/ Semed no período de 2011 a 2014.

O mesmo fenômeno de redução da folha acontece nas escolas de tempo integral e as de atendimento complementar. Os números do gráfico 4 revelam que o quadro de funcionários das referidas escolas sofre redução a partir de 2013, apesar de não ter ocorrido uma redução significativa no número de alunos atendidos, conforme visualiza-se na tabela 15.

A Escola Frei Fabiano Merz passou por um enxugamento da folha de 44%. Já na escola Irmã Dorothy Mae Stang a porcentagem de redução chegou a 34,4%. Nas Escolas de atendimento complementar a redução foi de 37% e 56% na Escola da Floresta e Escola do Parque respectivamente. A redução aconteceu em todas as categorias sendo mais acentuado nos quadros de: auxiliar administrativo, servente, serviços gerais e de professores. Se compararmos o gráfico 4 com a tabela 14, no cômputo geral, houve redução da folha da Semed, que refletiu significativamente nas escolas, alvo do nosso estudo, em particular as escolas de atendimento complementar

Tabela 15- Número de Matrículas das Escolas de Tempo Integral e de Atendimento complementar, Semed, 2008-2014

ANO	ESCOLAS				
	Frei Fabiano Merz	Irmã Dorothy Mae Stang	Escola da Floresta	Escola do Parque	Escola de Arte
	Nº de Alunos	Nº de Alunos	Nº de Alunos	Nº de Alunos	Nº de Alunos
2008	-	-	230	-	-
2009	-	-	230	-	-
2010	-	-	530	305	-
2011	329	-	530	306	-
2012	330	37	230	405	-
2013	339	58	230	207	-
2014	336	54	530	1.108	354

Fonte: Elaborado pela autora (2015), com base em informações do Censo/ Semed no período de 2011 a 2014.

Quadro 14- Lotação da equipe administrativa das escolas de tempo integral e atendimento complementar, Semed, 2011-2014

ESCOLA	FUNÇÃO	ANO	QUANT	SITUAÇÃO FUNCIONAL	QUALIFICAÇÃO/ HABILITAÇÃO	C. H
Esc. Frei Fabiano Merz	Direção	2011 2014	1	Temporária	Pedagoga/ Hab Adm. Escolar	200
	Vice Direção	2011 2013	1	Concursada ⁴⁷	Pedagoga/ Hab Adm. Escolar	200
		2014	0	-	-	-
A Escola Irmã Dorothy Mae Stang	Direção	2012	1	Concursada	Licenciada em Pedagogia	200
		2013 2014	1	Efetiva	Licenciada em Pedagogia cursando Especialização em Gestão Escolar	200
	Vice Direção	2012	1	Efetiva	Licenciada em Pedagogia	200
		2013	1	Temporária	Licenciada em Pedagogia	200
		2014	0	-	-	-
Escola da Floresta	Direção	2008 2012	1	Efetiva	Licenciada em Pedagogia/ Hab Adm. Escolar	200
		2013 2014	1	Efetiva	Licenciada em Pedagogia	200
	Vice Direção	2008 2014	0	-	-	-
Escola do Parque	Direção	2010 2012	1	Efetivo	Licenciada em Pedagogia	200
		2013 2014	1	Temporário	Licenciatura em biologia	100
	Vice Direção	2010 2014	0	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados encontrados durante a análise documental (2015).

A função de direção permanece quase inalterada (quadro 14) ao longo dos anos, assim como a de pedagogo (Quadro 15). A única mudança na função administrativa aconteceu na qualificação da direção da Escola do Parque, que a partir de 2013 passa a ser gerida por um licenciado em biologia, fato que contraria as recomendações do MEC em relação à titulação e a aderência funcional. Esse fato pode instigar a seguinte inferência: por ser uma escola de educação ambiental, persiste a concepção de que a temática de meio ambiente deva ser gerenciada pela área das ciências biológicas, associada à visão compartimentalizada do tema meio ambiente como pertencente a uma única área do conhecimento. Percebemos também que a função de vice- direção, deixa de existir nas duas escolas de tempo integral em 2014 em função da lei municipal nº 19.364/2013 que altera as leis 17.866/2004 e 18.392/2010, e institui em seu parágrafo 2º que somente as escolas a partir de 601 (seiscentos e um) alunos (módulos III, IV e V) poderão ter o cargo de vice-diretor (SANTARÉM, 2014).

⁴⁷ Concursado - Denominação dos funcionários concursados do ano de 2009 que estão em período probatório, portanto não foram efetivados ainda.

Quadro 15- Lotação de Pedagogo nas escolas de tempo integral e atendimento complementar, Semed, 2011-2014

ESCOLA	ANO	QUANT	SITUAÇÃO FUNCIONAL	QUALIFICAÇÃO/ HABILITAÇÃO	C.H.
Frei Fabiano Merz	2011/2012	1	Temporária	Pedagoga/ Espec. em Adm. Escolar	150
	2013	3	2 temporários	Pedagoga/ Espec. em Adm. Escolar	150
			1 concursado		150
	2014	2	2 Concursada	Pedagoga/ Espec. em Gestão Escolar	150
A Escola Irmã Dorothy Mae Stang	2012	1	Temporária	Licenciada em Pedagogia	200
	2013/2014	1	Temporária	Licenciada em Pedagogia	150
Escola da Floresta	2008/2009	0	-	-	-
	2010 /2012	1	Efetiva	Licenciada em Pedagogia	200
	2013/ 2014	1	Temporário	Licenciada em Pedagogia	150
Escola do Parque	2010/2012	1	Efetivo	Licenciada em Pedagogia	200
	2013/2014	0	-	-	-
Escola de Arte	2014				

Fonte: Dados encontrados durante a análise documental e sistematizados pela autora (2015).

O pedagogo está apto a exercer a função de gestor e de coordenador pedagógico ou técnico em educação, entre outras incumbências. É uma função importante em instituições escolares e não escolares. Dentre suas atribuições está o planejamento e a gestão de projetos na área educacional, entretanto, seu trabalho parece ser insignificante, às vezes até desnecessário como mostra o quadro 15. No período de 2008 a 2014, as escolas pesquisadas tiveram 5 pedagogos na situação funcional de temporários, o que caracteriza uma situação instável, gerando insegurança ao profissional, pois sempre que termina um ano letivo ou um mandato, estes poderão continuar ou não em suas funções.

Observamos também que, nos anos de 2008 e 2009, a Escola da Floresta não tinha o pedagogo no seu quadro funcional, mas passou a ter nos anos seguintes. O contrário ocorreu com a Escola do Parque, que tinha o pedagogo nos anos de 2010 a 2012, deixando de ter nos anos de 2013 e 2014. Podemos inferir que esse fato pode gerar instabilidade e desvalorização profissional, pois ora ele é chamado a trabalhar, ora ele é dispensado, o que faz pensar ser uma profissão dispensável, o que não ocorre com os professores de matérias específicas do currículo formal.

A função de Secretário Escolar permaneceu inalterada no período estudado, no entanto o cargo de Auxiliar Administrativo teve significativas alterações (**Quadro 16**), sendo reduzidas na escola Frei Fabiano Merz (80%), e nas escolas Irmã Dorothy Mae Stang e Escola do Parque a função deixou de existir. Novamente visualizamos profissões descartáveis no contexto educativo e, se consideramos o número de temporários no período de estudo, que foram 16, vemos também a dificuldade de se construírem vínculos funcionais e de

continuidade a um trabalho, pois o funcionário novo tem que primeiro se apropriar bem de sua função e quando ele, enfim, está preparado pela sua própria experiência, é destratado e começa tudo de novo. Ou seja, o trabalho não avança e não tem perspectivas de melhora.

Quadro 16- Lotação de Secretário Escolar e Auxiliar administrativo das escolas de tempo integral e atendimento complementar, Semed, 2011-2014

ESCOLA	FUNÇÃO	ANO	QUANT	SITUAÇÃO FUNCIONAL	QUALIFICAÇÃO/HABILITAÇÃO	C.H.
Frei Fabiano Merz	Secretário Escolar	2011 2014	1	Período 83/88 ⁴⁸	Magistério	40h semanais
	Aux. Administrativo	2011	4	3 Temporário, 1 Concursado	1 Técnico em contabilidade 3 Magistério	20h semanais
		2012	4	1 Concursado 3 temporário	2 magistério 2 Ensino Médio	20h Semanais
		2013	5	1 Concursado 4 Temporários	2 Magistério 3 Ensino médio	20h semanais
		2014	1	Concursado	Magistério	20h semanais
Irmã Dorothy Mae Stang	Secretário Escolar	2012	1	Temporário	Licenciatura em Pedagogia	40h semanais
		2013/2014	1	Temporário	Ensino Médio	40h semanais
	Aux. Administrativo	2012	0	-	-	-
		2013	1	Temporário	Ensino Médio	40h semanais
		2014	0	-	-	-
Escola da Floresta	Secretário Escolar	2008 2014	1	Temporário	Ensino superior	40h semanais
	Aux. Administrativo	2008 2012	1	Temporária	Ensino Médio	40h semanais
		2013 2014	0	-	-	-
Escola do Parque	Secretário Escolar	2010 2014	1	Temporário	Ensino Médio	40h semanais
	Aux. Administrativo	2010 2012	1	Temporário	Ensino Médio	40h semanais
		2013 2014	0	-	-	-

Fonte: Dados encontrados durante a análise documental e sistematizados pela autora (2015).

A categoria de servente ou educador alimentar (Quadro 17), também sofreu alterações, chegando a ter uma redução de 62,5%. A redução destes profissionais nas duas escolas de atendimento complementar é explicável em função da redução de sua carga horária. As duas escolas funcionavam em período integral, sete horas, a partir de 2013 esse tempo foi reduzido a 4 horas. Assim, o almoço e o lanche da tarde deixou de ser feito, diminuindo a necessidade de mais profissionais para esse fim.

⁴⁸ Funcionários que iniciaram no serviço público no período de 05 (cinco) de outubro de 1983 até 05 (cinco) de outubro de 1988, não são considerados estáveis, mas não podem ser exonerados.

Quadro 17- Lotação de Servente/ educador alimentar das escolas de tempo integral e atendimento complementar, Semed, 2011-2014

ESCOLA	FUNÇÃO	ANO	QUANT	SITUAÇÃO FUNCIONAL	QUALIFICAÇÃO/ HABILITAÇÃO	C.H.
Frei Fabiano Merz	Servente/ Educador alimentar	2011	7	2 Temporários	2 Ensino Fundamental	20h Semanais
		2012		5 Concursados	5 Ensino Médio	
		2013	8	3 Temporários	2 Ensino Fundamental, 5 Ensino Médio, 1 Magistério	
		2014	3	Concursados	3 Ensino Médio	
Irmã Dorothy Mae Stang	Servente/ Educador alimentar	2012	4	Temporários	2 Ensino Médio	20h Semanais
		2013	4	Temporários	2 Ensino Médio 1 Ensino médio (cursando) 1 Ensino Fundamental	
		2014	3	1 efetiva 2 Temporárias	3 Ensino Médio	
Escola da Floresta	Servente/ Educador alimentar	2008	5	Temporárias	5 Ensino Médio	20h Semanais
		2012				
		2013 2014	2		2 Ensino médio	
Escola do Parque	Servente/ Educador alimentar	2010	7	Temporárias	3 Ens. Fundamental	20h Semanais
		2012			4 Ens. Médio	
		2013	3	1 efetiva 2 temporária	2 Ens. Fundamental 1 Ens. Médio	

Fonte: Dados encontrados durante a análise documental e sistematizados pela autora (2015).

A categoria de vigia (Quadro 18) teve redução de 30% (Frei Fabiano Merz), de 43% na escola Irmã Dorothy Mae Stang e 71% na Escola da Floresta. Na categoria de Serviços Gerais (Quadro 18) houve cortes, mas na Escola da Floresta o corte foi de 60%. Inferimos que esta redução foi motivada pela necessidade de redução de custos desses espaços.

Quadro 18- Lotação de Vigia e Serviços Gerais das escolas de tempo integral e atendimento complementar, Semed- 2011-2014

ESCOLA	FUNÇÃO	ANO	QUANT	SITUAÇÃO FUNCIONAL	QUALIFICAÇÃO/ HABILITAÇÃO	C.H.
Esc. Frei Fabiano Merz	Vigia	2011	3	3 temporários	Ensino Fundamental	20h Semanais
		2012	3	3 temporários	2 Ensino Fundamental 1 Ensino Médio	
		2013	5	5 temporários	3 Ensino Fundamental 2 Ensino Médio	
		2014	2	2 temporários	2 Ensino Médio	
	Serviços Gerais	2011 2014	0	-	-	-
A Escola Irmã Dorothy Mae Stang	Vigia	2012	7	7 Temporário	7 Ensino Médio	20h Semanais
		2013	6	6 Temporário	5 Ensino Médio 1 Ensino Fundamental	
		2014	4	4 Temporário	2 Ensino Médio 2 Ensino Fundamental	
	Serviços Gerais	2012	2	2 Temporários	1 Ensino Médio 1 Ensino Fundamental	40h Semanais

ESCOLA	FUNÇÃO	ANO	QUANT	SITUAÇÃO FUNCIONAL	QUALIFICAÇÃO/HABILITAÇÃO	C.H.
A Escola Irmã Dorothy Mae Stang	Serviços Gerais	2013	6	6 Temporários	3 Ensino Fundamental incompleto 2 Ensino Fundamental 1 Ensino Médio	
		2014	3	3 Temporários	2 Ensino Médio 1 Ensino Fundamental	
Escola da Floresta	Vigia	2008 2012	5	5 Temporários	4 Ensino Médio 2 Ensino Fundamental	40h Semanais
		2013 2014	2	2 Temporários	4 Ensino Médio	
	Serviços Gerais	2008 2012	12	12 Temporários	3 Ensino Médio 2 Ensino Fundamental	20h Semanais
		2013 2014	2	2 Temporários	1 Ensino Médio 1 Ensino Fundamental	
Escola do Parque	Vigia	2010 2014	1	Temporários	Ens. Fundamental	20h Semanais
	Serviços Gerais	2010 2014	2	1 Efetivo 1 Temporário	Ensino Médio	

Fonte: Elaborado pela autora (2015), com base nas lotações das escolas de tempo integral e de atendimento complementar/ Semed no período de 2008 a 2014

A redução mais significativa de funcionários ocorreu no quadro de professor/educador ambiental (Tabela 16) com diminuição de 52% na Escola Frei Fabiano Merz e de 47% na escola Irmã Dorothy Mae Stang. A expressiva redução do quadro de docentes da escola Frei Fabiano Merz a partir de 2013 ocorre na medida em que a escola adere ao Programa Mais Educação. Disciplinas como: dança, música, xadrez e teatro, antes ministradas por professores, com algum tipo de formação na área e remunerados pela secretaria, passaram a ser ministradas por monitores (oficineiros) do PME. Percebemos, também podemos que essa alteração tão significativa no número de docente foi motivada por contenção de gastos, ou mesmo a falta de interesse político em dar continuidade aos programas de ampliação do tempo escolar.

Tabela 16- Situação Funcional de Professor/ Educador das escolas de tempo integral e de atendimento complementar, Semed- 2011-2014

ESCOLA	ANO	SITUAÇÃO FUNCIONAL (%)		
		Efetivo	Concursado	Temporário
Frei Fabiano Merz	2011	0	61	39
	2012	13	43	43
	2013	0	0	100
	2014	18	55	27
Irmã Dorothy Mae Stang	2012	13	20	67
	2013	12	18	71
	2014	13	0	88
Escola da Floresta	2008	12	0	88
	2009	12	0	88
	2010	12	0	88
	2011	12	0	88
	2012	12	0	88
	2013	25	0	75
	2014	25	0	75
Escola do Parque	2010	20	0	80
	2011	20	0	80
	2012	20	0	80
	2013	33	0	67
	2014	25	0	75
Escola de Arte	2014	11	11	78

Fonte: Elaborado pela autora (2015), com base nas lotações da Escola de tempo integral e de atendimento complementar/ Semed no período de 2008 a 2014.

Quadro 19 - Aderência Formação/Atuação e carga horária do Professor/Educador das escolas de tempo integral, Semed – 2011-2014

ESCOLA	ANO	HABILITAÇÃO	ÁREA OU DISCIPLINA	C.H.
Frei Fabiano Merz	2011	3 Magistério	1º ao 5º ano.(Educação geral)	200
		3 Lic. em Letras.	1º ao 5º ano (Educação geral)	1-200 2-100
		3 Lic. em Educação Física.	Recreação e Dança	100
		7 Lic. em Pedagogia.	1º ao 5º ano.	6-100 1-200
		1 Lic. em História.	1º ao 5º ano.	200
		1 Lic. em Matemática.	Xadrez do 1º ao 5º ano	100
		1 Ensino Médio.	Teatro do 1º ao 5º	100
		1 Lic. em Artes	Música do 1º ao 5º ano	100
	2012	6 Magistério	1º ao 5º ano (Educação geral)	200
		2 Lic. em Letras.	1º e 3º ano	200
		1 Lic. em Educação Física.	Recreação (educ. física)	100
		4 Lic. em Pedagogia.	1 Biblioteca	100
			1 Educação especial	100
			1 Música do 1º ao 5º ano	100
			1 Teatro do 1º ao 5º ano	100
		2 Lic. em História.	1º ao 5º ano	200
		1 Lic. em Matemática.	Xadrez do 1º ao 5º ano.	100
		1 Ensino Médio.	Dança do 1º ao 5º ano	100
		1 Lic. em Artes.	Música do 1º ao 5º ano	100
		1 Cursando Teatro.	Teatro do 1º ao 5º ano	100
		1 Cursando Música	Música	100

ESCOLA	ANO	HABILITAÇÃO	ÁREA OU DISCIPLINA	C.H.
Frei Fabiano Merz	2013	3 Lic. em Letras.	1º ao 5º ano.	2-200
			Inglês	100
		1 Cursando Lic. em Letras.	Xadrez do 1º ao 5º ano	100
		1 Lic. em Artes.	Música do 1º ao 5º ano	100
		2 Ensino Médio.	Dança do 1º ao 5º ano	100
		3 Lic. em Pedagogia.	1º ao 5º ano	200
		1 Lic. em Educação Física.	Dança e Recreação	100
		1 Magistério.	Teatro do 1º ao 5º ano	100
		1 Cursando Música.	Música do 1º ao 5º ano	100
		1 Lic. em História.	1º ao 5º ano	200
	2014	3 Magistério	1º ao 5º ano (Educação geral)	1-200 2-100
		1 Lic. em História.	1º ao 5º ano.	100
		2 Lic. em Letras.	1º ao 5º ano.	200
		1 Lic. em Educação Física.	Recreação.	100
		4 Lic. em Pedagogia.	1º ao 5º ano. (Educação geral)	3-200 1-100
Irmã Dorothy Mae Stang	2012	1 Lic. em Matemática.	Matemática.	200
		2 Lic. em Letras	Português, Artes, Ens. Religioso, Inglês	200
		3 Técnico Agrícola	Horticultura, Fruticultura, Jardinagem.	200
		2 Lic. em Biologia	Zoologia, Botânica e Ciências	150
		1 Lic. em Geografia	Geografia	30
		1 Lic. em História.	História.	30
		1 Técnico em Enfermagem.	Educação e Saúde.	100
		1 Cursando Pedagogia.	Dança e Teatro	200
		2. Téc. em Música e Percussão.	Música	200
	2013	1 Cursando lic. em Música	Música	200
		1 Licenciatura em História.	História	30
		2 Lic. em Letras	Português, Educ. Artística e linguagem	120
		1 Cursando lic. em Letras	Língua estrangeira, Religioso, Dança	200
		1 Cursando Lic. em Pedagogia	Educação Ambiental e Teatro	200
		1 Lic. em Pedagogia	Música	200
		1 Lic. em Matemática	Matemática	150
		3 Técnico Agrícola.	Horticultura e Fruticultura	200
		2 Lic. em Biologia	Zoologia, Botânica e Ciências	200
		1 Lic. em Geografia	Geografia	60
		1. Educação Especial	Educação Especial	20
		1 Técnico em Enfermagem	Enfermagem	200
		1 Lic. em Educação Física.	Educação Física	30
	2014	1 Lic em Língua Portuguesa.	Português e linguagem e comunicação	130
		1 Magistério, cursando Pedagogia	Educação Ambiental e Teatro	100
		1 Licenciatura em Biologia	Ciências, Zoobotânica e Horticultura	120
		1 Letras e Hab. em Português Inglês.	Língua estrangeira, Arte, Religião e Dança	120
		1 Licenciatura em História	História, Geografia e Est. Amazônicos.	110
		1 Licenciatura em Matemática	Matemática e Educação Física	160
		1 Licenciatura em Pedagogia	Instrutor de Música	100

Fonte: Elaborado com base nas lotações da Escola das Escolas de tempo integral/ Semed no período de 2011 a 2014. Da autora (2014).

Observamos várias situações em que a formação do educador não está vinculada a sua atuação profissional. Assim, por exemplo, encontramos o pedagogo como professor de arte,

de música, de teatro, o formado em magistério (Lei Nº5692/72) sendo professor de teatro. Além de pessoas com a formação em nível médio atuando como professor de dança.

Entendemos que a formação inicial deficitária ou desconsiderada no momento da lotação, é sim um grande obstáculo à concretização da educação integral, pois, na medida em que aumenta o tempo para o aluno na escola, será necessário também, que os educadores estejam igualmente qualificados para atuarem nesta realidade. O professor, que terá como espaço de atuação profissional a escola de tempo integral, deverá desenvolver ações articuladas com outros pares, novas formas didáticas e metodologias de exploração dos espaços e dos tempos articulados ao processo ensino-aprendizagem. Moll (2012, p. 2), destaca que:

O primeiro desafio é a formação do professor para a construção de uma agenda de educação integral em jornada ampliada na escola. Temos insistido nesse binômio porque entendemos que é possível ter jornada ampliada sem ter educação integral. E às vezes há um grande esforço de educação integral mesmo sem ter jornada ampliada.

No que diz respeito à carga horária, vemos um expressivo contingente de educadores com 100 horas e até menos que isso, trabalhando numa escola de tempo integral. Nesses casos, uma prática muito comum no município de Santarém, o professor completa a sua carga horária em outra escola de tempo parcial. Temos um aluno em tempo integral, uma escola em tempo integral e vários professores em tempo parcial. A indagação que fica é: até que ponto vai o comprometimento desse professor com a escola de tempo integral?

A oferta da educação integral poderá viabilizar estas reflexões e este tempo uma vez que o tempo ampliado para o aluno resultará na dedicação do tempo do professor em uma única unidade escolar, sem que isso signifique o comprometimento salarial. Com esta dedicação exclusiva haverá mais tempo para o aperfeiçoamento (COELHO, 2002).

Nas escolas de atendimento complementar, também houve redução de 67% na Escola da Floresta e 73% na Escola do Parque. Inferimos que a redução do tempo de atendimento deva ter gerado, consequentemente, a redução do quadro de educadores. A redução do tempo de atendimento dessas escolas para um turno apenas, e toda a contenção de despesas com essa decisão, também nos faz supor que não há interesse em dar continuidade aos programas de ampliação do tempo escolar.

Quadro 20- Aderência Formação/Atuação e carga horária do Professor/ Educador das escolas de atendimento complementar, Semed- 2008-2014

ESCOLA	PERÍODO	HABILITAÇÃO	ÁREA OU DISCIPLINA	C.H.
Escola da Floresta	2008 2012	8 Agrícola e agropecuário	Educadores Ambientais	200
		9 Ensino Médio		
		1 Téc. Em Meio Ambiente		
		4 Pedagogo		
		1 Licenciatura em Inglês		
	2013 2014	1 Pedagogo	Educadores Ambientais	100
		3 Gestores Ambientais		
		4 Agrícola e agropecuário		
Escola do Parque	2010 2012	4 Lic. em Biologia	Educadores Ambientais	200
		1tecnólogo em gestão ambiental		
		2Licenciatura em pedagogo		
		1 Licenciatura em música		
		1Técnico em Turismo		
		1 Técnico agropecuário		
		1 Técnico em jardinagem e paisagismo		
		1 Ensino médio		
		1 Bacharel em turismo		
	2013	Técnico agrícola	Educadores Ambientais	100
		2 Tecnólogo em Gestão ambiental.		
		4 Licenciatura em Pedagogia.		
		2 Licenciatura em Biologia.		
		1 Licenciatura em história.		
	2013 2014	3 Gestores Ambientais	Educadores Ambientais	100
		1 Licenciatura em história.		
		1 Licenciatura em Pedagogia		
Escola de Arte	2014	3 Licenciatura em Música	Violão	100
		1 Cursando Lic. Letras	Instrutor de Música	20 (semanais)
		1 Licenciatura em pedagogia	Cantigas Pedagógicas	200
		2 Licenciatura em letras	Música	100
		1 Ens. Médio	Instrutor de artes	20 (semanais)
		1 Licenciatura em Educação Física	Recreação e Dança	100

Fonte: Elaborado com base nas lotações da Escola das Escolas de tempo integral/ Semed no período de 2011 a 2014. Da autora (2014).

Para o Programa Mais Educação, além dos professores, compõem o quadro de educadores os monitores. Profissionais selecionados de acordo com o domínio dos conhecimentos das oficinas, reconhecido pelos membros da comunidade (capoeiristas, músicos, artesãos, entre outros), e aprovados pela comunidade escolar. Eles não precisam possuir formação universitária, podendo ser estudantes de cursos universitários ou alguém que possua o notório saber⁴⁹.

⁴⁹ O Programa conceitua a pessoa de notório saber alguém possuidor de vasto conhecimento sobre determinado tema ou área, sem, no entanto ter obtido esse saber em algum estabelecimento de ensino. Esse conhecimento é reconhecido e respeitado por seus pares, ou seja, o reconhecimento é feito por aqueles que atuam em determinado tema e reconhecem que aquela pessoa o domina. Se for um poeta leigo será reconhecido por poetas.

Quanto à lotação dos docentes/ educadores, (Quadro 19 e 20) percebemos que há um número significativo de temporários nas escolas de atendimento complementar e na escola de tempo integral do Campo Irmã Dorothy Mae Stang com 87% de seus professores sendo temporários (dados de 2014). Quanto à situação funcional, identificamos que número de funcionários temporários é maior na região de campo, 86,4% do total de funcionários. Essa característica é uma marca recorrente na composição do perfil do professor santareno, seja pela dificuldade de se encontrar profissionais que queiram ser efetivados nessas regiões distantes, ou pela falta de concurso.

Considerando que a educação de tempo integral é uma realidade e uma exigência legal, aos educadores resta enfrentar mais esse desafio no seu processo ainda mais plural de se tornar professor (TARDIF, 2000). Desafio este, ignorado pelos setores de lotação para este contingente (temporários), pois não levam em consideração alguns pré-requisitos para se trabalhar nessa região, um deles, a própria formação inicial e continuada, posto que embora a realizem, nem sempre é possível implementar em sua prática cotidiana, pelo motivo óbvio de uma lotação de curto período. Há que se ressaltar, também, que muitos professores que aceitam o trabalho na região do campo, apenas como oportunidade de ingresso na carreira e, na primeira oportunidade migram para a cidade.

Segundo dados da pesquisa dentre os professores/ educadores, em 2014, das escolas de tempo integral a maioria é do sexo feminino, (91% na escola Frei Fabiano Merz e 75% na escola Irmã Dorothy Mae Stang). Nas Escolas do Parque e de Arte também há a maioria feminina 78% e 57% respectivamente. A proporção se inverte apenas na Escola da Floresta com a maioria de homens (65%). Cabe ressaltar que a maioria de professores masculinos da Escola da Floresta são técnicos agrícolas ou com habilidades de notório saber sobre animais e plantas. A presença predominantemente feminina na educação básica vem reforçar o conceito de feminização do magistério, na qual ainda persiste a associação à figura masculina a autoridade e ao conhecimento, enquanto a figura feminina está vinculada ao cuidado e apoio (ANDRÉ, 2002).

Para Carvalho (1996) a forte presença feminina na educação básica, imprime marcas na caracterização nas formas de ensinar, nas relações estabelecidas na escola, relacionadas à afetividade e à emoção.

Tabela 17- Professores/educadores, por sexo, das escolas de tempo integral e de atendimento complementar, Semed- 2008-2014

Escola	Ano	Feminino		Masculino	
		Quantidade	%	Quantidade	%
Frei Fabiano Merz	2011	17	74	6	26
	2012	16	70	7	30
	2013	10	71	4	29
	2014	10	91	1	9
Irmã Dorothy Mae Stang	2012	10	67	5	33
	2013	11	65	6	35
	2014	6	75	2	25
Escola da Floresta	2008	6	33	12	57
	2009	-	-	-	-
	2010	-	-	-	-
	2011	9	39	14	63
	2012	9	39	14	63
	2013	-	-	-	-
	2014	-	-	-	-
Escola do Parque	2010	11	55	9	45
	2011	11	55	9	45
	2012	12	57	9	43
	2013	7	70	3	30
	2014	7	78	2	22
Escola de Arte	2014	8	57	6	43

Fonte: Elaborado com base nas lotações da Escola das Escolas de tempo integral/ Semed no período de 2011 a 2014. Da autora (2014).

Nota: Não foram encontrados dados dos anos de 2008 a 2011.

A profissão de professor exige uma busca constante pela atualização e aprofundamento teórico. Este movimento não deve se restringir apenas ao aprofundamento conceitual, mas, também se constituir em uma busca pelo desvelamento do cotidiano profissional. “Podemos legitimar a nossa profissão procurando entender as múltiplas determinações de nosso trabalho, não nos deixando guiar cega ou intuitivamente pelo que consideramos imponderável” (Moura, 2003, p. 129), pois conscientes de nossa prática podemos assumir a nossa condição de sujeitos, agindo e transformando o nosso meio. Garcia (1999, p. 11) ressalta que

A demanda das classes populares pela instituição escolar muda o sentido outrora atribuído à educação para a vida. São outras as vidas que agora acorrem à escola - além daquelas oriundas das classes média e alta, clientela por excelência dos períodos anteriores - e que, portanto, exigem um novo projeto de escola que atenda a essas vidas diferentes e que tenha como norte a superação das desigualdades sociais.

Para esse novo projeto de escola é necessário um novo professor e isso implica uma formação acadêmico-pedagógica não mais reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. Exige-se então o professor que saiba lidar com um conhecimento em processo de construção, “que analise a educação como um compromisso

político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza.” (GARCIA, 1999, p. 12).

A sociedade está em constantes mudanças que reverberam em todas as áreas. A formação inicial e continuada dos profissionais da educação, em especial a dos professores, precisa prever a realidade, o período histórico em que se está inserido. Deve-se analisar esse contexto de intensos avanços tecnológicos e globais que impulsionam o crescimento do conhecimento humano, dos produtos culturais e outros elementos que influenciam o comportamento dos seres humanos, bem como dos processos educativos e, conseqüentemente da formação de seus profissionais.

O êxito da escola de tempo integral está na articulação bem sucedida entre os tempos e os espaços escolares, entre os diferentes saberes e os educadores, entre os conhecimentos formal e informal, do turno e do contraturno e as interações com a sociedade civil, já constatadas nas experiências efetivadas no Brasil [...]. Em resposta a esses desafios, as escolas vivenciam mudança de paradigmas, e de seus profissionais são requeridos novos conhecimentos, novas formas de atuação e, logo, contínua formação (BEZERRA, 2012, p. 04).

Todavia, a formação continuada para os professores a que nos referimos é aquela entendida como “processo de reflexão sobre a prática” (COELHO, 2002, p. 135). Uma concepção de formação continuada para além dos cursos superficiais, de curta duração, realizadas em precários espaços.

Para Libâneo, “A formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho e fora dela. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores” (2000, p.123). Essa busca constante de formação evidencia a compreensão do conhecimento humano em constante transformação e em contínua construção.

Quando refletimos sobre a formação continuada há que se considerar muitas questões, como o currículo escolar, a identidade dos profissionais e a valorização de seus saberes, esses e outros fatores compõem o processo de construção não só do conhecimento dos sujeitos, mas sobretudo formação das identidades e diferenças desses profissionais. Todas essas questões devem ser levadas em consideração na elaboração e efetivação dos programas de formação, em uma perspectiva de prática centrada na reflexão do cotidiano escolar. E como encontrar tempo para que estes profissionais docentes possam realizar essa formação em serviço na realidade das escolas públicas brasileira?

Segundo a literatura⁵⁰ utilizada, o bom desempenho da escola de tempo integral está associado ao respeito aos diferentes saberes, entre a articulação do conhecimento formal e os saberes comunitários, do turno e contraturno, além da relação da escola e sociedade. A quebra de paradigma de uma escola fechada para outra que vai além de seus muros demanda uma ininterrupta formação de seus profissionais.

Cabe aos setores pedagógicos, a formação e o acompanhamento desses profissionais. As estratégias de formação continuada da SEMED estão alicerçadas no discurso da melhoria da qualidade do ensino. Mas, conforme os dados coletados as formações são pulverizadas e respondem as demandas de cada setor sem um planejamento articulado dessa formação. A escolha dos temas e conteúdo das formações é definida pelo setor, e a carga horária é reduzida. Conforme se observa no quadro abaixo.

Quadro 21- Formação continuada promovida pelos setores da SEMED

CONTEÚDO	SETOR	PÚBLICO	CARGA HORÁRIA	MÓDULOS/ ENCONTROS
Educação do Campo: aspectos legais e metodológicos	Assessoria de Planalto	Diretores e Vices Diretores	4	1
Diversidade étnico racial: aspecto legais e metodológicos	Assessoria de Planalto	Diretores e Vices Diretores	4	1
Diversidade étnico racial: conteúdos e métodos	Coordenação Quilombola	Professores de escolas quilombolas	48	6
A questão indígena na escola: legislação, conteúdos e métodos	Coordenação de Educação Indígena	Professores que atuam em escolas indígenas	40	05
Avaliação da Aprendizagem	Assessoria de Planalto	Diretores, vice-diretores e pedagogos	4	1
Matemática	Assessorias de Rios e Planalto	Professores de matemática de 5 e 8ª série /9º ano do Campo	16	2
Língua Portuguesa	Assessorias de Rios e Planalto	Professores de matemática de 5 e 8ª série /9º ano do Campo	24	2
Educação Infantil	Coordenadores e professores das Unidades de Educação Infantil	Divisão de Educação Infantil	12	1

⁵⁰ As seguintes obras corroboram a referida afirmação - Educação Integral: textos referência para o debate nacional (2009) e Educação Brasileira e(m) tempo integral (2002) de Jaqueline Moll; Centro Educacional Carneiro Ribeiro (1959) de Anísio Teixeira; Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? (2002) De Ana Maria Cavaliere; Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral (2002), de Martha Lígia Coelho.

CONTEÚDO	SETOR	PÚBLICO	CARGA HORÁRIA	MÓDULOS/ ENCONTROS
Inclusão social: atendimento aos alunos com necessidade especiais	Coordenação de Educação Especial	Professores o Atendimento Especializado Educacional-AEE	16	2
Educação Ambiental como tema transversal	Coordenação de Educação Ambiental	Professores	12	3
Esporte e lazer na escola	Coordenação de Educação Física	Professores de Educação física	8	1
Inclusão digital (Informática educativa e metarreciclagem)	Núcleo de Informática Educativa	Professores	12	1
Relações interpessoais e motivacionais	Assessoria de Planalto	Pedagogos da região do Planalto	4	1
Classes multisseriadas (conteúdos disciplinares e metodologias)	Programa Escola Ativa	Professores de classes multisseriadas	16	6

Fonte: Construído pela autora, com base nos dados do relatório da SEMED (2013)

O foco de atendimento dos setores está na equipe gestora, optando por utilizar o pedagogo como multiplicador dos conteúdos. Alguns setores focam em ações orientadas basicamente para as séries iniciais do ensino fundamental, privilegiando as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Observou-se certa fragilidade dessas formações, no que diz respeito à carga horária inadequada ao conteúdo que se propõem a trabalhar.

Não se percebeu como seriam avaliados os participantes dessas formações, nem se haveria algum acompanhamento quando da possível aplicação dos conhecimentos adquiridos ao final de cada encontro. “É preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho” (IMBERNÓN; 2009, p.18). Sem esta avaliação do que está sendo feito não será possível modificar as políticas e as práticas da formação permanente, nem mesmo saber se elas estão surtindo o efeito desejado ou não.

O estudo aponta para a necessidade de a SEMED instituir, concomitantemente ações de formação direcionadas aos professores e para a escola, via equipe gestora (Diretor, Vice diretor e pedagogo), propondo uma política educacional articulada e em consonância com as políticas voltadas para o magistério. Esta parece ser a alternativa mais viável para a formação, dos docentes, numa perspectiva colaborativa, favorecendo a troca de experiências, a partilha (IMBERNÓN, 2009).

A coordenação do PME da SEMED é responsável pela execução, acompanhamento e formação do programa. No entanto, no ano de 2013 e 2014 não conseguiu realizar formação de monitores. Segundo a coordenação, o tempo curto e a falta de recursos impossibilitaram

esta ação. Apesar de ser uma política indutora o PME necessita de engajamento da comunidade e principalmente o poder público local que deve dispor de materiais, espaços nas escolas e fora dela, recursos financeiros e equipes que forneçam a formação dos envolvidos.

Observamos, também, que a formação dos monitores responsáveis pelas oficinas das atividades diversificadas do PME não se configura uma preocupação institucional. Apenas a Coordenação local realiza tais atividades e quando a mesma fica impossibilitada de fazê-lo esses educadores, que apesar de fazerem parte do cotidiano, são negligenciados.

Cavaliere (2009 e 2007), Coelho (2009 e 2014) Moll (2012), referenciais teóricos utilizadas neste trabalho afirmam que, para o efetivo avanço da educação em tempo integral, é necessário a integração curricular e a superação da dicotomia do turno e contraturno. Mas como realizar esta articulação se os profissionais que a compõem não tem oportunidade de conversarem, trocarem experiências e se perceberem enquanto sujeitos de um mesmo processo? Na escola de tempo ampliado pelo PME passam a integrar o grupo escolar, além de docentes, os monitores e educadores sociais, participando de sua rotina de atividades e não devem ser deixados a margens no que diz respeito aos processos de formação continuada das Secretarias de Educação.

A escola em tempo integral não deve ser entendida como uma escola de dupla jornada, com a repetição de tarefas e metodologias, mas sim uma escola que possui uma grade curricular única, sem a dicotomia turno e contraturno. O horário integral deve significar mais possibilidades de “construção de uma educação integral, de conhecimentos universais e da emancipação dos sujeitos” (BEZERRA, 2012 p. 7).

Na proposta de educação integral, o ambiente escolar não é uma reprodução da escola tradicional de um turno, é um espaço pensado para não se repetir os deslizes que a escola às vezes comete. Por isso, a escola de tempo integral não é apenas uma extensão da jornada escolar diária, restrita aos saberes escolares ou circunscrita ao espaço escolar. (Idbem, p.10)

Para efetivação de uma educação integral que realmente oportunize a apropriação dos conhecimentos universais e a emancipação de alunos enquanto sujeitos, as ações locais de ampliação da jornada escolar necessitam de ampla avaliação. No bojo dessas questões e exigências legais de ampliação da jornada escolar fazem-se necessárias ações de formação dos profissionais envolvidos. Estratégias de formação coerentes com os princípios, estratégias e ações, reunidas sob diretrizes de uma política de desenvolvimento profissional tendo como meta a educação integral de tempo integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema de estudo *educação de tempo integral em Santarém* foi motivado por questões relevantes e atuais. Primeiro, porque ressurgiu em meio às discussões sobre as políticas públicas educacionais, mas ainda imbuída do caráter assistencialista. Segundo, porque permite o resgate da concepção de educação emancipadora, no contraditório conceito de qualidade da educação, balizada pela visão capitalista. As primeiras aproximações ao estudo nos instigaram à discussão da escola pública e a uma educação pública de qualidade, a qual está comprometida com a formação ampla, por isso integral do seu público.

A educação integral como política pública merece atenção de toda a sociedade, pois as primeiras experiências de escola de tempo integral, no Brasil, não tinham compromisso com as transformações sociais, e sim com a manutenção do *status quo*. Assim, a educação integral, não deve se restringir à ampliação do tempo escolar com objetivo apenas assistencial, esse caráter integral deve estar relacionado à formação plena do educando.

A pesquisa teórica e documental foi sistematizada a partir de documentação encontrada em sites governamentais e nos próprios setores da Semed, mas no percurso, houve dificuldade no fornecimento de informações importantes por alguns setores. Mesmo assim, as leituras e análises dos documentos nos permitiram realizar inferências analíticas consubstanciadas.

Encontramos diferentes concepções de educação integral e algumas experiências, no Brasil, ao longo de sua história. Elas nos auxiliaram a identificar e compreender as ações de ampliação do tempo escolar na Semed, no período de 2008 a 2014. Elegemos quatro categorias (currículo, perfil dos profissionais, infraestrutura e financiamento) que transversalizaram a educação integral e a partir delas desenvolvemos as análises para constatar até que ponto se aproximavam de um projeto de educação integral para o município. Uma vez que a escola de tempo integral requer profissionais preparados, projetos pedagógicos diferenciados e infraestrutura adequada. Como o estudo nunca esgota as possibilidades de compreensão do fenômeno pesquisado, a relação educação integral e currículo, entre educação integral e infraestrutura, ou o financiamento da educação integral do governo federal ao municipal; ou ainda, a formação de professores na educação integral são possíveis temas de estudos futuros.

Além disso, identificamos que a criação de duas escolas de tempo integral não faz parte de uma proposta específica de educação integral articulada por um plano municipal de ampliação de tempo escolar. Cada uma dessas iniciativas também não repercutiu em formação docente de preparação para esta realidade, nem na progressiva ampliação da carga horária do professor, articulada por um plano de carreira, que lhe oportunize uma dedicação exclusiva para a escola de tempo integral. Ou seja, apesar do alargamento progressivo do tempo escolar nas escolas municipais de Santarém, a Secretaria ainda não consolidou uma política de formação de seus profissionais para esta realidade, como, por exemplo, um plano de carreira que lhe permita mais segurança no desenvolvimento de sua profissão.

Uma primeira leitura das ações de ampliação do tempo escolar, identificadas ao longo do trabalho, apontava, inicialmente para a consolidação da educação integral enquanto política pública, tendência ratificada pelas iniciativas presentes nas esferas de governo municipal, estadual e federal em todo o país. Apesar de essas iniciativas serem recentes, percebíamos um diferencial que era o de sua presença em todo o território nacional. No entanto, as políticas para formação dos profissionais que atuam na educação de tempo integral nem sempre consideram a necessidade de se construir um novo perfil desses profissionais e em especial um novo perfil de docente para atuar nesta escola. Nesse sentido, compreendemos que as políticas públicas de ampliação do tempo escolar não se afirmam sem uma política de formação e valorização de professores, de uma política de arquitetura escolar adequada a nossa região, que contemple os diferentes tempos e espaços escolares e extraescolares.

Ampliamos o conceito de professores/educadores porque entendemos que todos os profissionais que trabalham na escola participam do processo educativo e todos concorrem, cada um na sua função para educar o público que a ela se destina, embora o professor tenha a função central nesse processo. Os educadores com outras formações, mesmo sem a formação pedagógica, como os técnicos agrícolas, educadores alimentares, os vigias (educador do patrimônio), os monitores, entre outros, todos merecem a atenção no planejamento de políticas públicas de valorização profissional.

Os dados da Semed revelaram que houve uma ampliação do tempo escolar no município de Santarém, no entanto, trata-se de uma ampliação induzida, por programas federais, como é o caso do Programa *Mais Educação*. De início, é preciso considerar que, o fato de disponibilizar mais tempo nos espaços escolares não garante, por si só, a melhora de qualidade de ensino. Outros aspectos devem ser levados em consideração, como a reorganização da infraestrutura das escolas, a formação continuada dos profissionais de

ensino nela envolvidos, a reorganização curricular e, principalmente, o financiamento investido nos programas e projetos.

Constatamos um quadro profissional sem estabilidade, mostrando certa volatilidade nas funções desempenhadas. O contingente de temporários confirma esse quadro marcado pela descontinuidade de um trabalho, que deveria ser progressivo, consistente, articulado. Pela inexistência, no plano municipal de cargos e carreira, de uma cláusula que ampare esse contingente de profissionais que atuam no atendimento complementar e no tempo integral, estes ficam sujeitos à redução de carga horária e até a distrato a cada ano que inicia, gerando essa insegurança.

A formação continuada defendida nesse trabalho propõe o diálogo necessário com a educação de tempo integral, na busca de uma maior qualificação para o exercício das atividades cotidianas. Tal formação deve ser pensada de forma estratégica e unificada, como uma política de estado, para superar ações isoladas como eventos (seminários, palestras, minicursos e encontros) em profusão que, não raro, fica no vazio, pois esse modelo de formação privilegia apenas a exposição, pela antiga fórmula: alguém fala e os demais ouvem; alguém ensina uma receita e os demais anotam, sem o compromisso de aplicá-la posteriormente. Essas formações esporádicas não podem ser compreendidas como formação continuada efetivamente, posto que não repercutem em enriquecimento da *práxis* educativa. O aperfeiçoamento contínuo deve levar em consideração as constantes mudanças sociais que afetam a escola, privilegiando atividades coletivas, de socialização de experiências e reflexão crítica sobre o fazer pedagógico e a realidade dos sujeitos que fazem parte da escola.

Constatamos uma oferta sistemática de formação continuada para professores e gestores, no entanto essa formação não tem focado na problemática identificada, que mais se evidencia a efetivação da educação em tempo integral, qual seja, a dificuldade de articulação entre o currículo já praticado nas escolas e a parte diversificada (oficinas) que devem ser trabalhadas na perspectiva da superação da dicotomia turno e contraturno. A formação continuada enquanto programa, deve se configurar em um exercício de enfrentamento dos problemas do cotidiano escolar e as Secretarias Municipais de Educação precisam constituir parcerias com outras instituições, como as universidades e profissionais de áreas distintas para solucionar tais problemas.

Quando cruzamos a categoria de análise *infraestrutura* com a temática educação integral, constatamos a inviabilidade da segunda pela primeira. Ou seja, nas escolas da Semed, de modo geral, vimos o desconforto provocado por espaços reduzidos, com sensação térmica altíssima. São ambientes que não favorecem a interação o bem-estar dos alunos e

professores, sugerindo um novo modelo conceitual de infraestrutura escolar, pois nessas escolas se realizam as oficinas do Programa Mais Educação, além das aulas do currículo formal e o que se vê são crianças amontoadas nos pátios, disputando o espaço com os alunos do outro turno, com todo o desconforto descrito acima.

Nem todas as escolas possuem Laboratório de Informática, nem sala de atendimento especializado, nem sanitários adequados às pessoas com necessidades especiais, não dispõe de computadores e outros recursos da multimídia. Se cruzarmos essas informações com a intenção de ampliação do tempo escolar, chegamos a constatação que oferecemos mais tempo para as mesmas práticas.

Quanto à categoria temática financiamento, a gestão dos recursos federais e municipais é preocupante. Recursos existem, entretanto, talvez pela complexidade da máquina administrativa e alguns arranjos locais, os recursos não sejam tão bem aproveitados como deveriam ser. Institui-se um valor mínimo por aluno/ano em todo o território nacional. Caso a unidade federativa não alcance esse valor mínimo, o governo federal complementa. Já os municípios tem que dispor de 25% da sua arrecadação para a educação. Obviamente que os grandes centros urbanos arrecadam muito mais que em municípios pequenos e pouco desenvolvidos. Outro fator que dificulta a gestão dos recursos públicos está na própria peculiaridade regional: grande extensão territorial, baixa densidade demográfica em algumas áreas, as dificuldades de locomoção pela precariedade das vicinais, e rios; tudo isso onera muito mais a implementação dessa política, se comparada a outras cidades mais desenvolvidas do país, configurando-se um quadro em que, quem precisa mais, tem menos.

As condições materiais e pedagógicas (financiamento, infraestrutura, currículo e formação dos educadores) para efetivar a ampliação das oportunidades de aprendizagens, investigadas no decorrer desta pesquisa, são ainda precárias e restritas, se consideradas as dimensões regionais e a população estudantil do município de Santarém: infraestrutura deficitária, recursos didáticos e tecnológicos insuficientes, financiamento inadequado em alguns setores, currículo ultrapassado, associado a uma fraca formação continuada foram alguns fatores limitantes para a implementação da educação integral na Semed/Santarém no período do estudo. Todavia podemos constatar que algumas ações estão sendo implementadas para ampliar o tempo escolar do aluno, mas não se configura como uma proposta de educação integral.

Apesar dos entraves de implementação de uma política de ampliação do tempo escolar, há que se ressaltar a existência das duas escolas de tempo integral e das três escolas de atendimento complementar, projetadas para essa finalidade. São projetos pilotos no

município de Santarém, cuja qualidade dos serviços foi comprovada com premiações nacionais e poderiam alavancar uma nova concepção de educação integral, pela sua estrutura, mas ameaçadas à condição de simples escolas de tempo parcial pelos governos que mudam sem respeito à continuidade de práticas escolares bem sucedidas, é um eterno recomeço.

Finalmente ressaltamos como já mencionado, a existência de duas estratégias de ampliação do tempo escolar no município: escola de tempo integral e o aluno de tempo integral, sendo esta última que sobressai em Santarém. Para atender a realidade financeira do município, a estratégia mais adequada foi instituir escolas de atendimento complementar, cuja organização de atendimento consegue atingir maior número de alunos do que a construção de escolas de tempo integral por bairro, que demandaria mais recursos e atenderia menos alunos, numa média de 300 por bairro. No entanto, essas mesmas estratégias estão sendo fragilizadas pela redução de carga horária e abonos salariais, como hora atividade, mudança de função e transferência desses profissionais para outros setores, a oferta de apenas um turno e consequentemente, a diminuição da alimentação escolar para atender os dois turnos. Concluimos que as estratégias da Semed constituem ações e não políticas públicas de educação de tempo integral, na medida em que os projetos para esse fim enfraquecem ou estão sujeitas a desaparecerem com as mudanças de governos.

REFERÊNCIAS

A RAZÃO. **Jornal** - 1936 a 1937 - PR_SPR_00102_720941. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=720941&pagfis=266&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#>>. Acessado em: 22 jan. 2015.

ACÇÃO, **Jornal**. São Paulo, n° 1, 07 de outubro de 1936. Disponível em: <http://200.144.6.120/hemeroteca/hemeroteca_pdf.php?pdf=jornais/AC19380104>. Acesso em 22 jan. 2015.

AMEIRA, B. **Alter do Chão é eleita a melhor praia do Brasil**. Jornal O Diário do Pará, Pará, 15 abr. 2009. Disponível em: <[Brasil.http://www.diariodopara.com.br/impressao.php?idnot=38867](http://www.diariodopara.com.br/impressao.php?idnot=38867)>. Acesso em: 06 abr. 2015.

ANAUÊ, **Revista**, outubro de 1937. Disponível em: <<http://www.arquivodoestado.sp.gov.br>>. Acesso em: 06 de fev. 2011.

ANDRÉ, M.E. D. A. (org.): (2002). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília/BRA: Editoria Inep/MEC, 2002. 364 p. Disponível em: <https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/serie_estado_conhecimento2.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2015.

ARROYO, M. G. **Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores**. Revista Educação e Sociedade, Ano XX, 68, dezembro de 1999. Disponível em www.cielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf. Acesso em 20/10/15.

_____. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In.: MOLL, Jackeline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45. Disponível em: <<http://books.google.com>>. Acesso em: 23 out. 2014.

ARCO-VERDE, Y. F. S.. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. In.: LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. (Org.) **Políticas de educação integral em jornada ampliada**. Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez. 2012.

AZEVEDO F.. [et. al.]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959** – Coleção Educadores- Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p.

AZEVEDO, G. A. N.. **Arquitetura Escolar e Educação: um modelo conceitual de abordagem interacionista**. Tese de Doutorado, UFRJ, 2002. Disponível em: <http://www.fau.ufrj.br/prologar/assets/g_arteiro.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2014.

BEZERRA, D. D. S. **Formação de Professores no Projeto LPPE: as concepções reveladas nos discursos dos docentes**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/UFG, Goiânia – GO. Disponível em: <<http://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Dissert-%20Dagmar.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

_____. **Os professores e a escola de tempo integral:** formação e concepções. Faculdade de Educação - UFG. Goiânia- GO, 2012. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/548>>. Acesso em: 20 set. 2014.

BLASIS; [et. al.]. **Tendências para a educação integral.** FUNDAÇÃO ITAÚ – CENPEC. São Paulo: 2011. Disponível em: <http://ww2.itaui.com.br/itausocial2/pdf/ed_integral.pdf>. Acesso em: 06 maio. 2014.

BOBBIO, N.. **Estado Governo Sociedade:** para uma teoria geral da política. 14- Ed.. Editora PAZ E TERRA. Rio de Jan. 1987.

BOMENY H.. **A escola no Brasil de Darcy Ribeiro.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília, DF, 1988. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/atividadelegislativa/legislacao/ConstituicoesBrasileiras/constituicao1988.html>>. Acesso em: 10 fev. 2014.

_____. **Educação Integral/Educação Integrada:** concepções e práticas na educação brasileira (2010). Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: Estudo Qualitativo. Ministro de Estado da Educação. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretarias-e-escola.pdf>> . Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. Lei nº 9.795, Lei que dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 27 de abril de 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm>. Acesso em: 06 mar. 2014.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 06 mar. 2014.

_____. IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Dados do Censo Cidades:** Santarém. 2014. Disponível em: <www.cidades.ibge.gov.br> Acesso em: 05 de jun. 2014.

_____. INPE. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. **Expedição Amazonas.** Disponível em: <http://www.cbets.inpe.br/noticia.php?Cod_Noticia=1077>. Acesso em: 03 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº. 5.692 de 11 de agosto de 1971:** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 09 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96,** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 09 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 09.** Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 30 de junho de 2009. Disponível em:

<http://www.abdir.com.br/legislacao/legislacao_abdir_1_7_09_4.pdf>. Acesso em: 09 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 jun. 2014.

_____. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.639**, de 09.01.03 de 9 de janeiro de 2003: altera a lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. Brasília. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 09 jun. 2014.

_____. Presidência da República. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 09 jun. 2014.

_____. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8160-g-gestao-intersectorial-territorio-mais-educacao-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 maio 2014.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília. 2004. Disponível em: < <http://acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

ANTUNES, A.; PADILHA, P. R.. **Educação cidadã e educação integral**: fundamentos e práticas. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3077/FPF_PTPF_12_075.pdf>. Acesso em 30 de set. de 2015.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R.. **Custo aluno-qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global; Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/qualidade_aluno.pdf>. Acesso em 30 de out de 2015.

CAVALARI, R. F.. **Integralismo**: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil. Bauru-SP: Edusc, 1999.

CAVALIERE, A. M.. **Educação Integral**: uma nova identidade para a escola brasileira?. Educ. Soc., vol. 23, n. 81, p. 247-270, Campinas-SP, 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 21 de mar. 2014.

_____. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Vol. 20, No. 46, 249-259. Rio de Janeiro-RJ, Brasil 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acessado em: 12 fev. 2015.

_____. **Escola Pública de Tempo Integral no Brasil**: filantropia ou política de estado? Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014.

_____. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, Revista. Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1470/1219>>. Acesso em 22 maio 2014.

_____. **Memória das Escolas de Tempo Integral do Rio de Janeiro**. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017_ana_maria_vilella.pdf>. Acesso em 05 mar. 2014.

_____; COELHO, Lígia Martha. **Para onde caminham os CIEPs?** Uma análise após 15 anos. Cadernos de Pesquisa, n. 119, julho/ Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2014.

COELHO, J. S. **O trabalho Docente na Escola Integrada**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <http://trabalhodocente.net.br/images/publicacoes/31/Dissertacao_JoseSilvestreCoelho.PDF>. Acesso em: 12 nov. 2014

COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M.. **Educação integral**: concepções e práticas na educação fundamental. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt13/t137.pdf>>. Acessado em: 26 set. 2014.

_____; CAVALIERE, A. M. V.. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Educação Integral e Integralismo**: Fontes impressas e história (s). **Revista Acervo**, v. 18, n. 1/2, p. 83-94, 2005. Disponível em: <<http://www.revistaacervo.an.gov.br/seer/index.php/info/article/viewFile/174/141>>. Acessado em: 25 jan. 2015.

_____. **Educação integral**: concepções e práticas na educação fundamental. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt13/t137.pdf>>. Acessado em: 26 set. 2014.

_____. História(s) da educação integral. **Educação integral e tempo integral**. **Revista Em Aberto, Brasília**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1472/1221>>. Acessado em: 03 mai. 2014.

_____. **Integralismo, anos 30**: uma concepção de educação integral? Revista do Núcleo de Estudos Tempos, Espaço e Educação Integral. Rio de Janeiro, n. 05, out.2006. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/educacao_foco/integralismo_2.pdf>. Acessado em: 22 jan. 2015.

COLARES, A. A.. **A história da educação em Santarém**. Santarém: AC/ICBS/Vitória Régia, v. 1. 183p. 2005.

COLARES, L. I. S.. **Políticas Educacionais no Município de Santarém**. Canoas; ed. Ulbra, 2006. 116p.

FAGUNDES, P. E.. **A ofensiva verde**: a Ação Integralista Brasileira (AIB) no estado do Rio de Janeiro (1932-1937). Tese (doutorado) – UFRJ/ Instituto de Filosofia e Ciências Sociais/ Programa de Pós-Graduação em História Social, Orientador: Carlos Fico. Rio de Janeiro: UFRJ/ IFCS/ PPGHIS, 2009. Disponível em: <<http://www.livros01.livrosgrates.com.br/cp092116.pdf>>. Acessado em: 25 jan. 2015.

FERREIRA, A. B. H.. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2008.

FERREIRA, C. M. P. S.. **Escola em tempo integral**: possível solução ou mito na busca da qualidade?. Dissertação de Mestrado-Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2007/2007%20-%20FERREIRA,%20Cassia%20Marilda%20Pereira%20dos%20Santos.pdf>>. Acessado em: 25 jul. 2014.

FERREIRA, J. R. A Presença da Grécia e de Roma na revolução Francesa: a três aspectos. In.: LEÃO, D. F.; FERREIRA, J. R.; FIALHO, M. C.. **Cidadania e Paideia na Grécia Antiga**. Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos. Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras. Impressão: Simões & Linhares, Lda. Coimbra. 2ª Edição, 2010.

FERREIRA, J. R. Educação em Esparta e em Atenas: dois métodos e dois paradigmas. In.: LEÃO, D. F.; FERREIRA, J. R.; FIALHO, M. C.. **Cidadania e Paideia na Grécia Antiga**. Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos. Universidade de Coimbra, Faculdade de Letras. Impressão: Simões & Linhares, Lda. Coimbra. 2ª Edição, 2010.

FERREIRA, J.M.C.. Pedagogia libertária versus pedagogia autoritária. In.: SIEBERT, R. S. [et al.]. **Educação libertária**: textos de um seminário. Rio de Janeiro: Achiamé; Florianópolis, 1996.

FONSECA, V.. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREITAS, C. R.; GALTER, M. I.. **Reflexões Sobre a Educação em Tempo Integral no Decorrer do Século XX**, UNIOESTE, 2007. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/660/552>>. Acesso em: 30 ago. 2014.

FREITAS, M. T. A. **O Processo metodológico de pesquisa**: uma instância de aprendizagem. Relatório de pesquisa para o CNPq. 1996.

FUNAN, P. P.. **Grécia e Roma**. 2 ed. Repensando a História. São Paulo, Editora Contexto. 2002.

GADOTTI, M.. **Educação Integral no Brasil**: Inovações em Processo. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, Educação Cidadã; 4. São Paulo, 2009.

GARCIA, C M.. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B.(Org). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

GAUTHIER, C.; TARDIF. M. (Orgs.). **A Pedagogia**: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Rio de Janeiro. Ed. Vozes. p.475-487. Petrópolis, RJ, 2010.

GIOVANNI, G.; SOUZA, A. N.. **Criança na escola?** Programa de Formação Integral da Criança. Educação e Sociedade, Campinas, ano 20, nº 67, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73301999000200004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 23 jul. 2015.

GOERGEN, P.. Educação e Valores no Mundo Contemporâneo. **Políticas Públicas de Regulação**: problemas e perspectivas da educação básica. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 983-1011, Out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a13.pdf>> . Acesso em: 26 jun. 2015.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. (1891-1937). Volume 2. Edição e Tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. - 2a ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUARÁ, I. M.. **Educação e desenvolvimento integral**: articulando saberes na escola e além da escola. In.: Revista Em Aberto, Inep/MEC, Brasília-DF, v. 22, n. 80, p. 9-12, abr. 2009.

HÖFLING, E.M.. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, São Paulo, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003&script=sci_arttext>. Acessado em 12 abr. 2014.

HUNTINGTON, S. P. **O choque das civilizações e a recomposição da ordem mundial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997, p.46.

IMBERNÓN, F.. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JAEGER, W.. **Paideia- A formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KERSTENETZKY, C. L. **Escola em tempo integral já**: quando quantidade é qualidade. Ciência Hoje, São Paulo, v. 39, n. 231, p.18-23, out. 2006.

LARROYO, F. **História geral da pedagogia**. Tradução de Luiz Aparecido Caruso. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

LEÃO, D. F.; FERREIRA, J. R.; FIALHO, M. C.. **Cidadania e Paideia na Grécia Antiga**. 2ª Ed. Editor: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos, 2010. ISBN: 978-989-8281-23-4. Disponível em: <https://bdigital.sib.uc.pt/jspui/bitstream/123456789/33/1/cidadania_e_paideia.Pdf>. Acessado em: 22 fev. 2014.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J.. **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral e em tempo integral**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/07.pdf>>. Acesso em 22 mar. 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2000.

LOMONACO, B. P.; SILVA, L. A. M. [Et al]. **Percursos da educação integral: em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social - Unicef, 2013.

LOPES, J. D.; SOUZA, H. J. S.. **Escola de Educação Integral em Tempo Integral: experiência do município de Bebedouro**. Revista Fafibe. Organizada pelas Faculdades Integradas Fafibe. ISSN nº. 1808-6993. Ano IV, nº. 4 – março/2011. Bebedouro, SP. Disponível em: <unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/16/30032011212947.pdf>. Acesso em 23 mar. 2014.

MANACORDA, M. A.. **Aos educadores brasileiros**. Entrevista concedida a Paolo Nosella. Organizadores: Paolo Nosella, José Claudinei Lombardi e Demerval Saviani. Tradução: Paolo Nosella e Patrícia Polizel Culhari. Revisão: Demerval Saviani. Campinas SP: HISTEDBR – FE/ UNICAMP, 2007. Disponível em: <<http://proferlao.pbworks.com/w/file/fetch/53401850/MANACORDA%20-%20AOS%20EDUCADORES%20BRASILEIROS.pdf>>. Acesso em 19 maio 2015.

MANACORDA, M. A.. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 6ª Edição,

MARIANA, F. B.. **Educação Integral: Construção histórica e perspectivas contemporâneas**. Comunicação apresentada na ANPAE. Natal, 2011. **Disponível em:** <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/pdfs/trabalhosCompleto/comunicacaoRelatos/0191.pdf>>. Acessado em: 15 jun. 2014.

MARTINS, F.. **A Importância da Educação em Tempo Integral no Contexto Social e Político do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro. 2012. Disponível em: <<http://fatimapedagogiaemusica.blogspot.com.br/2012/06/importancia-da-educacao-em-tempo.html>>. Acessado em: 22 fev. 2014.

MENEZES, J. S. S. **Educação em tempo integral: direito e financiamento**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 137-152, jul./set. 2012. Editora UFPR.

MÉSZÁROS, I.. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares; 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGUEL, A. S. B. **Educação integral e as políticas públicas curriculares de ampliação do tempo escolar: uma análise do município de Bebedouro (SP)**. Dissertação (Mestrado) -Centro Universitário Moura Lacerda. Orientadora: Profa. Dra. Alessandra David Ribeirão Preto,

2012. Disponível em: <[http://mestradomouralacerda.com.br/dissertação/2/Educa%25E7%25E3o-integral-e-as-pol%25EDticas-p%25Ablicas-curriculares-de-amplia%25E7%25E3o—do-tempo-escolar%253a-uma-na%25Elise-do-munic%25Dpio-de-Bebedouro-\(SP\)-&as=U&ved=0ahUKEwIj2ttfF_ZXXKAhXJGz4_53Fz1N1Xw&usq=AFQjCNFzbvvqkpmh6hyB1OZG47HwZH5FW](http://mestradomouralacerda.com.br/dissertação/2/Educa%25E7%25E3o-integral-e-as-pol%25EDticas-p%25Ablicas-curriculares-de-amplia%25E7%25E3o—do-tempo-escolar%253a-uma-na%25Elise-do-munic%25Dpio-de-Bebedouro-(SP)-&as=U&ved=0ahUKEwIj2ttfF_ZXXKAhXJGz4_53Fz1N1Xw&usq=AFQjCNFzbvvqkpmh6hyB1OZG47HwZH5FW)>. Acesso em: 22 mar. 2015.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In.: _____. (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146. Disponível em: <<http://books.google.com>>. Acesso em: 23 out. 2014.

MONROE, P. **História da educação**. 19. ed. Tradução de Idel Becker. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1988. Atualidades Pedagógicas.

MORAES, J. D. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Lígia M. C. C. (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP [Et al]; Rio de Janeiro: FAPERJ, p. 21-39, 2009.

MOURA, M. O. O educador matemático na coletividade de formação. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 129-145.

NASCIMENTO, C.N.; SANTOS, P. M.. Educação Integral e Formação continuada de Professores: desafios para implementação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino do Município de Santarém. In.: COLARES, M.L.I.S. (org.) **Escola de Tempo Integral: registros, análise e perspectivas em Santarém/PA**. Curitiba, PR: CRV, 2015.

PADILHA, P. R.. **Paulo freire: educação integral, planejamento e currículo**. Boletim UniFreire. São Paulo, 24 de novembro de 2015. Disponível em: <<http://boletim.unifreire.org/edicao02/2013/09/11/paulo-freire-educacao-integral-planejamento-e-curriculo/>>. Acesso em 28 de nov. de 2015.

PARO, V. [Et al]. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo, Cortez, 1988.

PATTARO, R. C. V.; MACHADO, V. L. C. **Educação Integral e a Perspectiva Histórico-Crítica: aproximações possíveis**. Educação UFSM, Santa Maria - RS v. 39, n. 1, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducao/article/view/4796/pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G.S.. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília-DF, 2005.

PAVIANI, J.. **Platão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PESTANA, S.F.P.. **Afinal o que é Educação Integral?** Revista Contemporânea de Educação, v. 9, n. 17, 2014. Disponível em: <<http://revistas.ufrj.br/index.php/contempeduc/article/view/1713/1562>>. Acessado em: 12 jan. 2015

PINA, B. **Implantação x Implementação: você sabe a diferença?**, 2008. Disponível em: <<http://www.produzindo.net/implantacao-x-implementacao-voce-sabe-a-diferenca/>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

ROCHA, C. O.R.. A pesquisa sobre currículo no Brasil e a história das disciplinas escolares In.: GONÇALVES, L. A.O.(Org.) **Currículo e Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RODRIGUEZ, J. G.; GARZÓN, J. C.. Cooperação escola-universidade e construção de currículo. In.: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B.(Org). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. Cortez, São Paulo, 2003.

SALGADO, P.. **A Doutrina do SIGMA**. Disponível em: <http://www.aphrioclaro.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2011/05/Invent%C3%A1rio_PL%C3%ADnio_Salgado_Divis%C3%A3o_de_Arquivos_Pessoais-parte-II.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2014.

_____. **Reconstrução do homem**. 2 ed. Rio de Janeiro, Livraria Clássica, Brasileira, 1950.

_____. **Manifesto de Outubro**, 1932. São Paulo: Voz do oeste, 1982.

_____.; REALE, M.; GUT, D. N. F. **Diretrizes Integralistas**. A Secretaria Nacional de Doutrina da A.I.B Rio de Janeiro, RJ.1933. Site, Frente Integralista Brasileira. Disponível em:<<http://www.integralismo.org.br/?cont=123>>. Acesso em: 08 dez. 2014.

SAVIANI, D.. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Ver- Autores Associados, Campinas, SP. 2013.

SILVA, R.M.. **A ecopedagogia fundamentando uma prática curricular**. Revista UniFreire. Ano 1. Edição 1, dezembro/ 2013. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/images/pdfs/revista_unifreire.pdf>. Acesso em 26 de nov. de 2015.

SILVEIRA, D.C.. **Os sentidos da justiça em Aristóteles**. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. In: Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/ Mar/ Abr., n. 13, 2000.

TEIXEIRA, A.. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

_____. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/ccer.htm>>. Acessado em: 22 fev. 2015.

_____. **Educação - problema da formação nacional**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.29, n.70, abr./jun. 1958. p. 21-32. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/educacao.html>>. Acessado em: 22 fev. 2015.

_____. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. (Original publicado em 1957). 1994. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/educacao.html>>. Acessado em: 22 fev. 2015.

_____. **Educação no Brasil**. Editora: Instituto Nacional do Livro/MEC. Companhia Editora Nacional. São Paulo Ano: 1976

TRINDADE, H.. **Integralismo**: O fascismo brasileiro da década de 30. Porto Alegre: Difel/UFRGS, 1979.

VALÈRY, P.. **O mais profundo é a pele**, poesia. França, 1992. Disponível em: <[tp://2.bp.blogspot.com/_ZXuwwVz0tMI/SJy1kwm4GI/AAAAAAAAANU/HM1iJPu60wM/s1600-h/enuhamaral09g.jpg](http://2.bp.blogspot.com/_ZXuwwVz0tMI/SJy1kwm4GI/AAAAAAAAANU/HM1iJPu60wM/s1600-h/enuhamaral09g.jpg)> Acesso em: 12 set. 2013.

VEIGA, I. P. A. (Org). **Projeto político-pedagógico da Escola**: uma construção possível. 24ª Ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2008, 110 p.

WESTBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A. (org.). **John Dewey**. MEC- Fundação Joaquim Nabuco. (Coleção Educadores). Editora Massangana. 136 p. ISBN 978-85-7019-558-6. Recife-PE, 2010.

DOCUMENTOS

SANTARÉM. Prefeitura Municipal. Secretaria de Municipal de Educação. **Projeto Pedagógico da Escola da Floresta e Escola do Parque**. Santarém, Pará, 2011/2014.

_____. **Projeto Pedagógico da Escola de Ensino Fundamental Frei Fabiano Merz**. Santarém, Pará, 2014.

_____. **Projeto Pedagógico da Escola de Ensino Fundamental e Irmã Dorothy Mae Stang**. Santarém, Pará, 2015.

_____. **Censo escolar 2008-2014**. Santarém, Pará, 2015.

_____. **Relatório Consolidado 2005-2012**. Santarém, Pará, 2012.

_____. **Relatório Consolidado 2008**. Santarém, Pará, 2009.

_____. **Relatório Consolidado 2009**. Santarém, Pará, 2010.

_____. **Relatório Consolidado 2010**. Santarém, Pará, 2011.

_____. **Relatório Consolidado 2011**. Santarém, Pará, 2012.

_____. **Relatório Consolidado 2012**. Santarém, Pará, 2013.

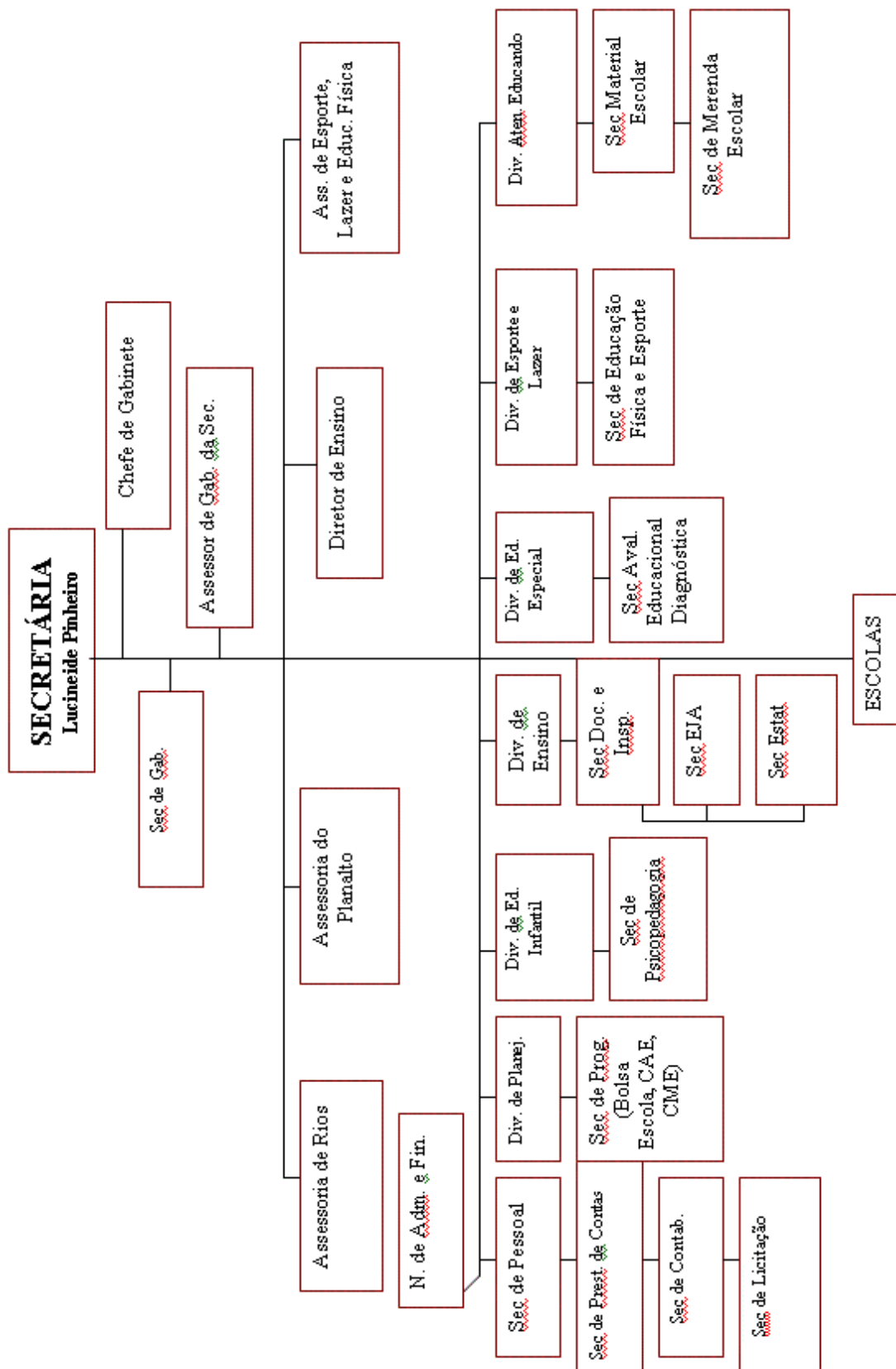
_____. **Relatório Consolidado 2013**. Santarém, Pará, 2014.

_____. **Relatório Consolidado 2014.** Santarém, Pará, 2015.

ANEXOS

ANEXO I

Organograma da Semed (2008-2012)



ANEXO III

Quadro Demonstrativo das Receitas e Despesas com o FUNDEB (2008)

SIOPE

<https://www.fnde.gov.br/siope/demonstrativoFundebMunicipal.do?aca...>




SISTEMA DE INFORMAÇÕES
SOBRE ORÇAMENTOS
PÚBLICOS EM EDUCAÇÃO

Demonstrativo FUNDEF/FUNDEB

Ano: 2008
 Período: Anual
 UF: Pará
 Município: Santarém
[Consultar](#)

[Imprimir](#)

Santarém - Pará
Quadro Demonstrativo das Receitas e Despesas com o Fundo de Manutenção e
Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB
Período de Referência - 2008
R\$ 1,00

RECEITAS DO FUNDEB	RECEITAS REALIZADAS
1 - RECEITAS	73.128.553,96
1.1 - Transferências de Recursos do FUNDEB - código 4.17.24.01.00.00	53.715.002,15
1.2 - Complementação da União ao FUNDEB - código 4.17.24.02.00.00	18.858.637,57
1.3 - Receita de Aplicação Financeira dos Recursos do FUNDEB - código 4.13.25.01.02.00	554.914,24

DESPESAS DO FUNDEB	DESPESA EMPENHADA
2 - Pagamento dos Profissionais do Magistério	53.061.788,36
2.1 - 361 - Ensino Fundamental	51.433.990,41
2.2 - 365 - Educação Infantil	1.627.797,95
3 - Outras Despesas	14.671.111,36
3.1 - 361 - Ensino Fundamental	14.670.211,36
3.2 - 365 - Educação Infantil	900,00
4 - TOTAL DAS DESPESAS DO FUNDEB (2 + 3)	67.732.899,72

DEDUÇÕES PARA FINS DE LIMITE DO FUNDEB	VALOR
5 - Restos a Pagar Inscritos no Exercício sem Disponibilidade Financeira de Recursos	0,00
5.1 - Restos a Pagar Inscritos no Exercício Sem Disponibilidade Financeira de Recursos do FUNDEB - 60%	0,00
5.2 - Restos a Pagar Inscritos no Exercício Sem Disponibilidade Financeira de Recursos de Impostos Vinculados ao Ensino - 40%	0,00
6 - Despesas Custeadas com o Superávit Financeiro, do Exercício Anterior, do FUNDEB	0,00
6.1 - Despesas Custeadas com o Superávit Financeiro, do Exercício Anterior, do FUNDEB - 60 %	0,00
6.2 - Despesas Custeadas com o Superávit Financeiro, do Exercício Anterior, do FUNDEB - 40 %	0,00
7 - TOTAL DAS DEDUÇÕES CONSIDERADAS PARA FINS DE LIMITE DO FUNDEB (5 + 6)	0,00

LIMITES DE APLICAÇÃO OBRIGATÓRIA	VALOR
8 - Mínimo de 60% - Remuneração dos Profissionais do Magistério em Efetivo Exercício (60% de (1 + 5.1 - 6.1))	43.877.132,37
9 - Máximo de 40% - Demais Despesas com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (40% de (1 + 5.2 - 6.2))	29.251.421,58

TOTAL APLICADO	PERCENTUAL
10 - Mínimo de 60% - Remuneração dos Profissionais do Magistério em Efetivo Exercício $[(2 + 5.1 - 6.1) / 1] \times 100$	72,55 %
11 - Máximo de 40% - Demais Despesas com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino $[(3 + 5.2 - 6.2) / 1] \times 100$	20,06 %

Fonte: Balanço do Município
 Nota: As despesas com aposentadorias e pensões (inativos) não foram computados no cálculo do Demonstrativo do FUNDEB.

FNE - FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
 Versão: 21.09.2015#205

ANEXO IV

Quadro Demonstrativo das Receitas e Despesas com FUNDEB (2009)

SIOPE

<https://www.fnde.gov.br/siope/demonstrativoFundebMunicipal.do?>





SISTEMA DE INFORMAÇÕES
SOBRE ORÇAMENTOS
PÚBLICOS EM EDUCAÇÃO

Demonstrativo FUNDEF/FUNDEB

Ano: 2009
 Período: Anual
 UF: Pará
 Município: Santarém
[Consultar](#)



Santarém - Pará
Quadro Demonstrativo das Receitas e Despesas com o Fundo de Manutenção e
Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB
Período de Referência - 2009
R\$ 1,00

RECEITAS DO FUNDEB	RECEITAS REALIZADAS
1 - RECEITAS	78.264.906,38
1.1 - Transferências de Recursos do FUNDEB - código 4.17.24.01.00.00	48.392.446,84
1.2 - Complementação da União ao FUNDEB - código 4.17.24.02.00.00	29.196.416,87
1.3 - Receita de Aplicação Financeira dos Recursos do FUNDEB - código 4.13.25.01.02.00	676.042,64

DESPESAS DO FUNDEB	DESPESA EMPENHADA
2 - Pagamento dos Profissionais do Magistério	66.335.785,73
2.1 - 361 - Ensino Fundamental	63.328.085,15
2.2 - 365 - Educação Infantil	3.011.700,58
3 - Outras Despesas	11.925.120,82
3.1 - 361 - Ensino Fundamental	11.096.640,67
3.2 - 365 - Educação Infantil	828.479,95
4 - TOTAL DAS DESPESAS DO FUNDEB (2 + 3)	78.264.906,38

DEDUÇÕES PARA FINS DE LIMITE DO FUNDEB	VALOR
5 - Restos a Pagar inscritos no Exercício sem Disponibilidade Financeira de Recursos	0,00
5.1 - Restos a Pagar inscritos no Exercício Sem Disponibilidade Financeira de Recursos do FUNDEB - 60%	0,00
5.2 - Restos a Pagar inscritos no Exercício Sem Disponibilidade Financeira de Recursos de Impostos Vinculados ao Ensino - 40%	0,00
6 - Despesas Custeadas com o Superávit Financeiro, do Exercício Anterior, do FUNDEB	0,00
6.1 - Despesas Custeadas com o Superávit Financeiro, do Exercício Anterior, do FUNDEB - 60 %	0,00
6.2 - Despesas Custeadas com o Superávit Financeiro, do Exercício Anterior, do FUNDEB - 40 %	0,00
7 - TOTAL DAS DEDUÇÕES CONSIDERADAS PARA FINS DE LIMITE DO FUNDEB (5 + 6)	0,00

LIMITE DE APLICAÇÃO OBRIGATÓRIA	VALOR
8 - Mínimo de 60% - Remuneração dos Profissionais do Magistério em Efetivo Exercício (60% de (1 - 5.1 - 6.1))	46.958.943,81
9 - Máximo de 40% - Demais Despesas com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (40% de (1 - 5.2 - 6.2))	31.305.962,54
TOTAL APLICADO	PERCENTUAL
10 - Mínimo de 60% - Remuneração dos Profissionais do Magistério em Efetivo Exercício $\left[\frac{(2 - 5.1 - 6.1)}{1} \times 100 \right]$	84,76 %
11 - Máximo de 40% - Demais Despesas com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino $\left[\frac{(3 - 5.2 - 6.2)}{1} \times 100 \right]$	15,23 %



Fonte: Balanço do Município
 Nota: As despesas com aposentadorias e pensões (inativos) não foram computados no cálculo do Demonstrativo do FUNDEB.

FNE - FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
 Versão: 21.09.2015#205

ANEXO V
Quadro Demonstrativo das Receitas e Despesas com FUNDEB (2010)

SIOPE

<https://www.fn-de.gov.br/siope/demonstrativoFundebMunicipal.do?aca...>

SISTEMA DE INFORMAÇÕES
SOBRE ORÇAMENTOS
PÚBLICOS EM EDUCAÇÃO

Demonstrativo FUNDEF/FUNDEB

Ano: 2010
 Período: Anual
 UF: Pará
 Município: Santarém

Santarém - Pará
 Quadro Demonstrativo das Receitas e Despesas com o Fundo de Manutenção e
Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB
 Período de Referência - 2010
R\$ 1,00

RECEITAS DO FUNDEB	RECEITAS REALIZADAS
1 - RECEITAS	90.504.221,68
1.1 - Transferências de Recursos do FUNDEB - código 4.17.24.01.00.00	60.192.033,13
1.2 - Complementação da União ao FUNDEB - código 4.17.24.02.00.00	29.714.454,29
1.3 - Receita de Aplicação Financeira dos Recursos do FUNDEB - código 4.13.25.01.02.00	597.734,26

DESPESAS DO FUNDEB	DESPESA EMPENHADA
2 - Pagamento dos Profissionais do Magistério	74.304.129,76
2.1 - 361 - Ensino Fundamental	69.929.712,00
2.2 - 365 - Educação Infantil	4.374.417,76
3 - Outras Despesas	15.427.278,40
3.1 - 361 - Ensino Fundamental	14.027.553,46
3.2 - 365 - Educação Infantil	1.399.724,94
4 - TOTAL DAS DESPESAS DO FUNDEB (2 + 3)	89.731.408,16

DEDUÇÕES PARA FINS DE LIMITE DO FUNDEB	VALOR
5 - Restos a Pagar Inscritos no Exercício sem Disponibilidade Financeira de Recursos	0,00
5.1 - Restos a Pagar Inscritos no Exercício Sem Disponibilidade Financeira de Recursos do FUNDEB - 60%	0,00
5.2 - Restos a Pagar Inscritos no Exercício Sem Disponibilidade Financeira de Recursos de Impostos Vinculados ao Ensino - 40%	0,00
6 - Despesas Custeadas com o Superávit Financeiro, do Exercício Anterior, do FUNDEB	0,00
6.1 - Despesas Custeadas com o Superávit Financeiro, do Exercício Anterior, do FUNDEB - 60 %	0,00
6.2 - Despesas Custeadas com o Superávit Financeiro, do Exercício Anterior, do FUNDEB - 40 %	0,00
7 - TOTAL DAS DEDUÇÕES CONSIDERADAS PARA FINS DE LIMITE DO FUNDEB (5 + 6)	0,00

LIMITES DE APLICAÇÃO OBRIGATÓRIA	VALOR
8 - Mínimo de 60% - Remuneração dos Profissionais do Magistério em Efetivo Exercício (60% de (1 - 5.1 - 6.1))	54.302.533,00
9 - Máximo de 40% - Demais Despesas com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (40% de (1 - 5.2 - 6.2))	36.201.688,67

TOTAL APLICADO	PERCENTUAL
10 - Mínimo de 60% - Remuneração dos Profissionais do Magistério em Efetivo Exercício (((2 - 5.1 - 6.1) / 1) x 100)	82,10 %
11 - Máximo de 40% - Demais Despesas com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (((3 - 5.2 - 6.2) / 1) x 100)	17,04 %

Fonte: Balanço do Município

Nota: As despesas com aposentadorias e pensões (inativos) não foram computados no cálculo do Demonstrativo do FUNDEB.



FNDE - FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
 Versão: 21.09.2015#205

ANEXO VI

Quadro Demonstrativo das Receitas e Despesas com FUNDEB (2011)

SIOPE

<https://www.fn-de.gov.br/siope/demonstrativoFundebMunicipal.do?aca...>

SISTEMA DE INFORMAÇÕES
 SOBRE ORÇAMENTOS
 PÚBLICOS EM EDUCAÇÃO

Demonstrativo FUNDEF/FUNDEB

Ano: 2011
 Período: Anual
 UF: Pará
 Município: Santarém

Santarém - Pará

Quadro Demonstrativo das Receitas e Despesas com o Fundo de Manutenção e
Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB

Período de Referência - 2011

R\$ 1,00

RECEITAS DO FUNDEB	RECEITAS REALIZADAS
1 - RECEITAS	126.307.946,53
1.1 - Transferências de Recursos do FUNDEB - código 4.17.24.01.00.00	67.303.223,69
1.2 - Complementação da União ao FUNDEB - código 4.17.24.02.00.00	57.106.963,08
1.3 - Receita de Aplicação Financeira dos Recursos do FUNDEB - código 4.13.25.01.02.00	1.897.759,76

DESPESAS DO FUNDEB	DESPESA EMPENHADA
2 - Pagamento dos Profissionais do Magistério	91.974.032,64
2.1 - 361 - Ensino Fundamental	77.695.376,60
2.2 - 365 - Educação Infantil	14.278.656,04
3 - Outras Despesas	31.815.382,02
3.1 - 361 - Ensino Fundamental	24.249.068,74
3.2 - 365 - Educação Infantil	7.566.313,28
4 - TOTAL DAS DESPESAS DO FUNDEB (2 + 3)	123.789.414,66

DEDUÇÕES PARA FINS DE LIMITE DO FUNDEB	VALOR
5 - Restos a Pagar Inscritos no Exercício sem Disponibilidade Financeira de Recursos	0,00
5.1 - Restos a Pagar Inscritos no Exercício Sem Disponibilidade Financeira de Recursos do FUNDEB - 60%	0,00
5.2 - Restos a Pagar Inscritos no Exercício Sem Disponibilidade Financeira de Recursos de Impostos Vinculados ao Ensino - 40%	0,00
6 - Despesas Custeadas com o Superávit Financeiro, do Exercício Anterior, do FUNDEB	0,00
6.1 - Despesas Custeadas com o Superávit Financeiro, do Exercício Anterior, do FUNDEB - 60 %	0,00
6.2 - Despesas Custeadas com o Superávit Financeiro, do Exercício Anterior, do FUNDEB - 40 %	0,00
7 - TOTAL DAS DEDUÇÕES CONSIDERADAS PARA FINS DE LIMITE DO FUNDEB (5 + 6)	0,00

LIMITES DE APLICAÇÃO OBRIGATÓRIA	VALOR
8 - Mínimo de 60% - Remuneração dos Profissionais do Magistério em Efetivo Exercício (60% de (1 - 5.1 - 6.1))	75.784.767,91
9 - Máximo de 40% - Demais Despesas com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (40% de (1 - 5.2 - 6.2))	50.523.178,61

TOTAL APLICADO	PERCENTUAL
10 - Mínimo de 60% - Remuneração dos Profissionais do Magistério em Efetivo Exercício (((2 - 5.1 - 6.1) / 1) x 100)	72,81 %
11 - Máximo de 40% - Demais Despesas com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (((3 - 5.2 - 6.2) / 1) x 100)	25,18 %

Fonte: Balanço do Município

Nota: As despesas com aposentadorias e pensões (inativos) não foram computados no cálculo do Demonstrativo do FUNDEB.


FNDE - FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
 Versão: 21.09.2015#205


ANEXO VII

Quadro Demonstrativo das Receitas e Despesas com FUNDEB (2012)

SIOPE

<https://www.fnde.gov.br/siope/demonstrativoFundebMunicipal.do?aca...>





SISTEMA DE INFORMAÇÕES
SOBRE ORÇAMENTOS
PÚBLICOS EM EDUCAÇÃO

Demonstrativo FUNDEF/FUNDEB

Ano: 2012
 Período: Anual
 UF: Pará
 Município: Santarém
[Consultar](#)

[Imprimir](#)

Santarém - Pará

Quadro Demonstrativo das Receitas e Despesas com o Fundo de Manutenção e
Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB

Período de Referência - 2012

R\$ 1,00

RECEITAS DO FUNDEB	RECEITAS REALIZADAS
1 - RECEITAS	144.466.849,10
1.1 - Transferências de Recursos do FUNDEB - código 4.17.24.01.00.00	78.340.554,31
1.2 - Complementação da União ao FUNDEB - código 4.17.24.02.00.00	64.695.654,54
1.3 - Receita de Aplicação Financeira dos Recursos do FUNDEB - código 4.13.25.01.02.00	1.430.640,25

DESPESAS DO FUNDEB	DESPESA EMPENHADA
2 - Pagamento dos Profissionais do Magistério	127.439.455,55
2.1 - 361 - Ensino Fundamental	118.955.308,13
2.2 - 365 - Educação Infantil	8.484.147,42
3 - Outras Despesas	11.076.898,92
3.1 - 361 - Ensino Fundamental	10.960.257,74
3.2 - 365 - Educação Infantil	116.641,18
4 - TOTAL DAS DESPESAS DO FUNDEB (2 + 3)	138.516.354,47

DEDUÇÕES PARA FINS DE LIMITE DO FUNDEB	VALOR
5 - Restos a Pagar Inscritos no Exercício sem Disponibilidade Financeira de Recursos	0,00
5.1 - Restos a Pagar Inscritos no Exercício Sem Disponibilidade Financeira de Recursos do FUNDEB - 60%	0,00
5.2 - Restos a Pagar Inscritos no Exercício Sem Disponibilidade Financeira de Recursos de Impostos Vinculados ao Ensino - 40%	0,00
6 - Despesas Custeadas com o Superávit Financeiro, do Exercício Anterior, do FUNDEB	0,00
6.1 - Despesas Custeadas com o Superávit Financeiro, do Exercício Anterior, do FUNDEB - 60 %	0,00
6.2 - Despesas Custeadas com o Superávit Financeiro, do Exercício Anterior, do FUNDEB - 40 %	0,00
7 - TOTAL DAS DEDUÇÕES CONSIDERADAS PARA FINS DE LIMITE DO FUNDEB (5 + 6)	0,00

LIMITES DE APLICAÇÃO OBRIGATÓRIA	VALOR
8 - Mínimo de 60% - Remuneração dos Profissionais do Magistério em Efetivo Exercício (60% de (1 - 5.1 - 6.1))	86.680.109,46
9 - Máximo de 40% - Demais Despesas com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (40% de (1 - 5.2 - 6.2))	57.786.739,64

TOTAL APLICADO	PERCENTUAL
10 - Mínimo de 60% - Remuneração dos Profissionais do Magistério em Efetivo Exercício $[(2 - 5.1 - 6.1) / 1] \times 100$	88,21 %
11 - Máximo de 40% - Demais Despesas com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino $[(3 - 5.2 - 6.2) / 1] \times 100$	7,66 %

Fonte: Balanço do Município

Nota: As despesas com aposentadorias e pensões (inativos) não foram computados no cálculo do Demonstrativo do FUNDEB.

FNE - FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
 Versão: 21.09.2015#205

ANEXO VIII
Quadro Demonstrativo das Receitas e Despesas com FUNDEB (2013)



Santarém-PA

**Quadro Demonstrativo das Receitas e Despesas com o Fundo de Manutenção e
 Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do
 Período de Referência: 2013**

Valores em R\$ 1,00

RECEITAS DO FUNDEB	RECEITA REALIZADA
1- RECEITAS	141.622.457,75
1.1- Transferências de Recursos do FUNDEB - código 4.17.24.01.00.00	90.591.221,39
1.2- Complementação da União ao FUNDEB - código 4.17.24.02.00.00	51.031.236,36
1.3- Receita de Aplicação Financeira dos Recursos do FUNDEB - código 4.13.25.01.02.00	0,00

DESPESAS DO FUNDEB	DESPESA EMPENHADA
2- Pagamento dos Profissionais do Magistério	93.510.126,27
2.1- 361 - Ensino Fundamental	93.182.181,42
2.2- 365 - Ensino Infantil	327.944,85
3- Outras Despesas	51.700.706,26
3.1- 361 - Ensino Fundamental	29.457.192,33
3.2- 365 - Ensino Infantil	22.243.513,93
4- TOTAL DAS DESPESAS DO FUNDEB (2 + 3)	145.210.832,53

DEDUÇÕES PARA FINS DE LIMITE DO FUNDEB	VALOR
5- Restos a Pagar Inscritos no Exercício sem disponibilidade Financeira de Recursos do FUNDEB	3.532.001,17
5.1- Restos a Pagar Inscritos no Exercício sem disponibilidade Financeira de Recursos do FUNDEB – 60%	2.366.836,84
5.2- Restos a Pagar Inscritos no Exercício sem disponibilidade Financeira de Recursos de Impostos Vinculados ao Ensino – 40%	1.165.164,33
6- Despesas Custeadas com o Superávit Financeiro, do Exercício Anterior, do FUNDEB	3.058.316,45
6.1 - Despesas Custeadas com o Superávit Financeiro, do Exercício Anterior, do FUNDEB – 60%	0,00
6.2 - Despesas Custeadas com o Superávit Financeiro, do Exercício Anterior, do FUNDEB – 40%	3.058.316,45
7- TOTAL DAS DEDUÇÕES CONSIDERADAS PARA FINS DE LIMITE DO FUNDEB (5 + 6)	6.590.317,62

LIMITES DE APLICAÇÃO OBRIGATÓRIA	VALOR
8- Mínimo de 60% - Remuneração dos Profissionais do Magistério em Efetivo Exercício (60% de (1 – 5.1 – 6.1))	83.553.372,55
9- Máximo de 40% - Demais Despesas com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (40% de (1 – 5.2 – 6.2))	54.959.590,79

TOTAL APLICADO	PERCENTUAL
10- Mínimo de 60% - Remuneração dos Profissionais do Magistério em Efetivo Exercício $\left[\frac{(2 - 5.1 - 6.1)}{1} \times 100\% \right]$	64,36%
11- Máximo de 40% - Demais Despesas com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino $\left[\frac{(3 - 5.2 - 6.2)}{1} \times 100\% \right]$	33,52%

ANEXO IX

Quadro Demonstrativo das Receitas e Despesas com FUNDEB (2014)


[Imprimir](#)

Santarém-PA

Quadro Demonstrativo das Receitas e Despesas com o Fundo de Manutenção e
Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do
Período de Referência: 2014

Valores em R\$ 1,00

RECEITAS DO FUNDEB	RECEITA REALIZADA
1- RECEITAS	153.024.139,96
1.1- Transferências de Recursos do FUNDEB - código 4.17.24.01.00.00	94.706.123,76
1.2- Complementação da União ao FUNDEB - código 4.17.24.02.00.00	57.690.244,88
1.3- Receita de Aplicação Financeira dos Recursos do FUNDEB - código 4.13.25.01.02.00	627.771,32

DESPESAS DO FUNDEB	DESPESA EMPENHADA
2- Pagamento dos Profissionais do Magistério	106.025.335,07
2.1- 361 - Ensino Fundamental	75.238.461,46
2.2- 365 - Ensino Infantil	30.786.873,61
3- Outras Despesas	46.271.033,57
3.1- 361 - Ensino Fundamental	43.059.056,11
3.2- 365 - Ensino Infantil	3.211.977,46
4- TOTAL DAS DESPESAS DO FUNDEB (2 + 3)	152.296.368,64

DEDUÇÕES PARA FINS DE LIMITE DO FUNDEB	VALOR
5- Restos a Pagar Inscritos no Exercício sem disponibilidade Financeira de Recursos do FUNDEB	2.540.981,52
5.1- Restos a Pagar Inscritos no Exercício sem disponibilidade Financeira de Recursos do FUNDEB - 60%	2.540.981,52
5.2- Restos a Pagar Inscritos no Exercício sem disponibilidade Financeira de Recursos de Impostos Vinculados ao Ensino - 40%	0,00
6- Despesas Custeadas com o Superávit Financeiro, do Exercício Anterior, do FUNDEB	73.085,66
6.1 - Despesas Custeadas com o Superávit Financeiro, do Exercício Anterior, do FUNDEB - 60%	0,00
6.2 - Despesas Custeadas com o Superávit Financeiro, do Exercício Anterior, do FUNDEB - 40%	73.085,66
7- TOTAL DAS DEDUÇÕES CONSIDERADAS PARA FINS DE LIMITE DO FUNDEB (5 + 6)	2.614.067,18

LIMITES DE APLICAÇÃO OBRIGATÓRIA	VALOR
8- Mínimo de 60% - Remuneração dos Profissionais do Magistério em Efetivo Exercício (60% de (1 - 5.1 - 6.1))	90.289.895,06
9- Máximo de 40% - Demais Despesas com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (40% de (1 - 5.2 - 6.2))	61.180.421,72

TOTAL APLICADO	PERCENTUAL
10- Mínimo de 60% - Remuneração dos Profissionais do Magistério em Efetivo Exercício $(((2 - 5.1 - 6.1) / 1) \times 100\%)$	67,63%
11- Máximo de 40% - Demais Despesas com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino $(((3 - 5.2 - 6.2) / 1) \times 100\%)$	30,19%