



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA - NEB

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA – PPEB**

Reginaldo do Socorro Martins da Silva

A Educação Integral em Tempo Integral na escola privada:

Experiências pioneiras na cidade de Belém.

Belém-PA

2019

Reginaldo do Socorro Martins da Silva

**A Educação Integral em Tempo Integral na escola privada:
Experiências pioneiras na cidade de Belém.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção de grau de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ney Cristina Monteiro de Oliveira.

Área de Concentração: Educação Básica

Belém-PA

2019

Reginaldo do Socorro Martins da Silva

**A Educação Integral em Tempo Integral na escola privada:
Experiências pioneiras na cidade de Belém.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção de grau de mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ney Cristina Monteiro de Oliveira.

Área de Concentração: Educação Básica.

Aprovação em: 27/02/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Orientadora) – Presidente da Banca

Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/ UFPA

Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Matos de Souza – Examinadora Interna

Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/ UFPA

Prof^a. Dr^a. Solange Helena Ximenes Rocha - Examinadora Externa

Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UFOPA

Prof. Dr. Fabrício Aarão Freire Carvalho – Examinador Suplente

Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/ UFPA

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pela generosidade de fazer-se presente em todos os momentos de minha vida.

Aos meus familiares Ângela Lobo (esposa), Filipe lobo e Eduardo Lobo (filhos) e Regina Célia Martins (mãe), pelo incentivo, força e propósitos de vida.

À minha orientadora, Professora Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira, pela credibilidade na acolhida, pelo rigor exigido na realização dos trabalhos científicos e inúmeras contribuições concedidas no caminhar da trajetória acadêmica.

Aos professores e professoras do Curso de Mestrado do PPEB que estiveram ministrando disciplinas durante todo o curso, contribuindo, significativamente, com seus conhecimentos, na minha formação acadêmica.

À Professora Doutora Solange Helena Ximenes Rocha, Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, examinadora externa, que gentilmente aceitou o convite em participar da banca de qualificação deste trabalho.

Aos professores Fabrício Aarão Freire Carvalho e Maria de Fátima Matos de Souza pela excelente contribuição como membros da banca examinadora.

A todos os professores e funcionários integrantes das linhas de Currículo e Gestão que arduamente contribuíram para a criação do PPEB - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da UFPA e, posteriormente, do NEB - Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA.

Aos colegas do Curso de Mestrado, das turmas 2016 e 2017, pelo enorme espírito de coleguismo, pela amizade, força e incentivo durante a jornada de estudo.

Em especial, ao meu amigo Itamar Ribeiro de Magalhães e Souza Júnior por abrir os caminhos nas entrevistas exploratórias.

Aos meus colegas profissionais do Sistema Educacional Acrópole Belém, coordenadores, professores e funcionários pelo apoio e incentivo na caminhada e pela grandiosa colaboração na gestão da escola, na minha ausência, no período dos estudos.

Aos Funcionários Públicos do CEE – Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará e da SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e CODOE – Coordenação de Documentação Escolar pela atenciosa acolhida e contribuição ao acesso aos documentos.

Aos ex-dirigentes das extintas escolas privadas de Belém: Dr. Elias Gatasse Kalume (Centro Educacional Fundação IBIFAM - CEFI) e Ângela Maria Santos Mendonça Chaves de Almeida (Escola Nuremberg Borja de Brito Filho - Fundação Aquarela).

As ex-diretoras das extintas escolas privadas de Belém: Ana Maria Silva Matos (Centro Educacional Fundação IBIFAM - CEFI) e Keila Cristina de Jesus Lasmar Fonseca (Escola Nuremberg Borja de Brito Filho - Fundação Aquarela) pela enorme disposição em contribuir com seus relatos ao enriquecimento dessa pesquisa.

Aos (as) ex-professores (as) e aos funcionários (as) do Centro Educacional Fundação IBIFAM – CEFI (Leda Maria, Josefa Dutra, Márcia Uchoa, Maria Rocio Gonçalves, Alcireza Leal Martins, Glauce Maciel Alves e Andre Ribeiro Santana, Sonia Kabuki) e da escola Nuremberg Borja de Brito Filho - Fundação Aquarela (Rosivaldo Duarte Teixeira) pelos relatos das experiências profissionais naqueles projetos educativos.

A atual diretora da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Palmira Gabriel, professora Vera Lúcia Ferreira Brito, por nos oportunizar a visita exploratória no espaço físico da escola (antigo prédio do CEFI).

“Tudo está por fazer: a obra é vasta”

(Robin, 1981)

RESUMO

Este trabalho apresenta como objeto de estudo a concepção de educação integral em tempo integral, nas experiências pioneiras da escola privada. Analisa o processo de implementação da concepção de educação integral em tempo integral nas experiências pioneiras, na escola da rede privada na cidade de Belém. Identifica as concepções teóricas de educação integral em tempo integral basilares das propostas e das ações adotadas na escola básica brasileira. Descreve as diferentes modalidades de educação integral em tempo integral experimentadas, nos últimos anos, nas escolas brasileiras. Analisa as concepções reveladas nas experiências pioneiras de educação integral em tempo integral na escola da rede privada da cidade de Belém-PA. Para tanto, o projeto de pesquisa se desenvolveu a partir da abordagem qualitativa, utilizou-se da Pesquisa Documental como estratégia de pesquisa. Buscamos na legislação educacional, os marcos legais que dão amparo e embasamento de projetos educacionais de educação integral na perspectiva do tempo integral. Como principal instrumento de coleta de dados utilizou-se dos documentos das escolas, tais como escritura pública e o estatuto social, regimento escolar, projeto educativo, contrato de prestação dos serviços educacionais e as transcrições de entrevistas. A relevância desse estudo está principalmente em revelar como se apresentou, inicialmente, nas escolas privadas da cidade de Belém, o processo de implementação da educação integral em tempo integral. A investigação indica peculiaridades no cenário das escolas pioneiras. Foram serviços privados, mas que atendiam crianças das camadas populares, filhos de trabalhadores. As escolas disseminavam uma concepção de educação integral com modelo próprio desenvolvidas sob múltiplas dimensões. A proposta curricular baseava-se na oferta diversificada de atividades pedagógicas complementares à formação obrigatória dos alunos, a infraestrutura física das escolas era diferenciada e completa, os equipamentos escolares eram adequados à proposta pedagógica, o planejamento era rigoroso quanto ao uso do tempo e do espaço escolar, a equipe de professores era contratada em tempo integral com destaque ao programa de formação continuada. As experiências do CEFI e da escola Aquarela se embasavam nas seguintes concepções de educação integral: educação integral e inclusão social, educação integral como formação integral do ser humano e educação integral na perspectiva de tempo integral.

Palavras-chave: Educação Integral. Tempos e Espaços Educativos. Escola Privada.

ABSTRACT

This work presents as object of study the conception of full time integral education, in the pioneering experiences of the private school. It analyzes the process of implementation of the conception of full time integral education in the pioneer experiences in the private network school in the city of Belém. It identifies the theoretical conceptions of full time integral education based on the proposals and actions adopted in the Brazilian basic school. Describes the different modalities of full-time integral education experienced in recent years in Brazilian schools. It analyzes the conceptions revealed in the pioneering experiences of full-time integral education in the private school of the city of Belém-PA. This work presents as object of study the conception of integral education full time, in the pioneering experiences of the private school. It analyzes the process of implementation of the conception of full time integral education in the pioneer experiences in the private network school in the city of Belém. It identifies the theoretical conceptions of full time integral education based on the proposals and actions adopted in the Brazilian basic school. Describes the different modalities of full-time integral education experienced in recent years in Brazilian schools. It analyzes the conceptions revealed in the pioneering experiences of full-time integral education in the private school of the city of Belém-PA. To do so, the research project developed from the qualitative approach, used Documentary Research as a research strategy. We seek in educational legislation, the legal frameworks that provide support and support of educational projects of integral education in the perspective of full time. As the main instrument of data collection, school documents were used, such as public deed and social status, school regiment, educational project, contract for the provision of educational services and transcripts of interviews. The relevance of this study is mainly to reveal how the process of implementing full-time integral education was presented initially in the private schools of the city of Belém. Research indicates peculiarities in the setting of pioneering schools. They were private services, but they served children from popular levels, children of workers. The schools spread a conception of integral education with its own model developed under multiple dimensions. The curricular proposal was based on the diversified offer of complementary pedagogical activities to the obligatory formation of the students, the physical infrastructure of the schools was differentiated and complete, the school equipment was adequate to the pedagogical proposal, the planning was strict as to the use of time and space school staff, the teachers' team was hired full time with emphasis on the continuing education program. The experiences of CEFI and the Aquarela school were based on the following conceptions of integral education: integral education and social inclusion, integral education as integral formation of the human being and integral education in full time perspective.

Key words: Integral Education. Time and Educational Spaces. Private School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Conjunto Escolas-Classe e Escola-Parque.....	44
Figura 2- Ato de lançamento da pedra fundamental da creche/escola IBIFAM	80
Figura 3- Placa inaugural da escola IBIFAM.....	81
Figura 4- Vistas aérea das antigas Estruturas do CEFI	82
Figura 5- CEFI – Bloco do Setor Administrativo e Jardim Interno	86
Figura 6- CEFI – Acesso – passarela interna	86
Figura 7- Jardins, bosques e área livre	87
Figura 8- CEFI – Portaria Central e Hall de Entrada do Bloco Administrativo.....	88
Figura 9- CEFI – Bloco de Salas - Estrutura da Cobertura das Passarelas e do Pátio	89
Figura 10- CEFI – Pátio Coberto, Corredores de Acesso aos Blocos	89
Figura 11- CEFI - Cozinha e Refeitório	90
Figura 12- CEFI - Espaço das Malocas - Salas Especiais da Educação Infantil.....	91
Figura 13 - CEFI - Quadra Coberta - Espaço Esportivo	91
Figura 14- CEFI – Eventos Esportivos e Culturais	91
Figura 15- CEFI – Eventos Artísticos	91
Figura 16- Vista frontal da escola da Fundação Aquarela	93
Figura 17- Vista Aérea do Bairro Montese-Terra Firme (Belém-PA)	94
Figura 18- Organização do Tempo Integral no CEFI.....	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Estabelecimentos Públicos com matrículas em Tempo Integral – SEDUC - Estado do Pará (2015-2018).....	70
Tabela 2 - Escolas Públicas/Número de Matrícula 2018 – SEDUC - Estado do Pará.....	70
Tabela 3 - Escolas Públicas/Número de Matrícula 2018 – SEDUC – URE- 19A – Belém.....	71
Tabela 4 - Número de Matrículas na Educação Básica por Localização e Dependência Administrativa em 2017.....	72
Tabela 5 - Número de Estabelecimentos na Educação Básica por Localização e Dependência Administrativa em 2017.....	73
Tabela 6 - Número de Estabelecimentos na Educação Básica - Percentual de Matrículas em Tempo Integral por Dependência Administrativa em 2017.....	73
Tabela 7 - Número de Estabelecimentos na Educação Básica - Percentual de Matrículas em Tempo Integral por Dependência Administrativa – Região Norte (2017).....	74
Tabela 8 - Número de Estabelecimentos na Educação Básica - Percentual de Matrículas em Tempo Integral por Dependência Administrativa – Estado do Pará (2017).....	76
Tabela 9 - Número de Estabelecimentos na Educação Básica - Percentual de Matrículas em Tempo Integral por Dependência Administrativa – Município de Belém (2017).....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Documentos oficiais selecionados para o estudo.....	29
Quadro 2 - Entrevistados das escolas IBIFAM e Aquarela	34
Quadro 3 - Documentos Oficiais e Teóricos referentes às “Escolas Pioneiras”	35
Quadro 4 - Acompanhamentos Desenvolvidos pelas equipes especializadas.....	98
Quadro 5 - Objetivos Sociais da Fundação Aquarela/ECA	108
Quadro 6 - Objetivos Sociais da Fundação Aquarela/Educacionais	108
Quadro 7 - Categoria Educação Integral do CEFI	116
Quadro 8 - Categoria Tempo Escolar – CEFI.....	120
Quadro 9 - Categoria Espaço Escolar – CEFI.....	124
Quadro 10 - Categoria Educação Integral - Escola Aquarela	128
Quadro 11 - Categoria Tempo Escolar – Aquarela.....	134
Quadro 12 - Categoria Espaço Escolar – Aquarela.....	137

LISTA DE SIGLAS

AICE	Associação Internacional das Cidades Educadoras
ALBRAS	Alumínio Brasileiro S.A.
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CEE-PA	Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEFI	Centro Educacional Fundação IBIFAM
CELPA	Centrais Elétricas do Pará
CEMP	Centro de Educação Montessoriana do Pará
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEUBS	Centros Educacionais Unificados
CGC-MF	Geral de Contribuintes do Ministério da Fazenda
CIACS	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CODOE	Coordenação de Documentação Escolar
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBIFAM	Indústria Biológica e Farmacêutica da Amazônia S/A
IDEAL/FGV	Ideal Conveniada/Fundação Getúlio Vargas
IPF	Instituto Paulo Freire
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEEPHI	Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral
NMPE	Novo Programa Mais Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
OMS	Organização Mundial da Saúde
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Programa Especial de Educação
PEE-PA	Plano Estadual de Educação do Pará
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
SEDUC-PA	Secretaria de Educação do Estado do Pará
SEE	Sistema de Ensino Equipe Cristal
SIEC	Sistema integrado de educação e cidadania
SINEPE-PA	Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Pará
UEI	Unidade de Educação Infantil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNOPAR	Universidade do Norte do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	OS AVANÇOS NO ENTENDIMENTO CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA BRASILEIRA	39
2.1	AS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA BRASILEIRA.....	39
2.2	O AMPARO NA LEGISLAÇÃO E OS AVANÇOS NO ENTENDIMENTO CONCEITUAL.....	48
2.3	AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E AS DIVERGÊNCIAS NA ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA.....	54
3	A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: as características marcantes das experiências pioneiras na cidade de Belém	67
3.1	O CONTEXTO HISTÓRICO DO SURGIMENTO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ.....	67
3.2	A HISTÓRIA DAS EXPERIÊNCIAS PIONEIRAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS PRIVADAS DA CIDADE DE BELÉM-PA.....	79
3.2.1	<i>A experiência do Centro Educacional Fundação IBIFAM – CEFI (1992-1997)</i>	80
3.2.2	<i>A experiência da Escola Nuremberg Borja de Brito Filho - Fundação Aquarela (2001-2011)</i>	93
4	A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL AS REVELAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS PIONEIRAS NA CIDADE DE BELÉM	102
4.1	OS CAMINHOS PERCORRIDOS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DA PESQUISA.....	102
4.2	CENTRO EDUCACIONAL FUNDAÇÃO IBIFAM (CEFI): AS CONCEPÇÕES REVELADAS.....	115
4.3	ESCOLA DA FUNDAÇÃO AQUARELA: CONCEPÇÕES REVELADAS.....	127
4.4	ANALISANDO OS PROJETOS IBIFAM E AQUARELA: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS NAS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL.....	138
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
	REFERÊNCIAS	152
	APÊNDICES	160

1 INTRODUÇÃO

O interesse em realizar o presente trabalho - cujo título é “A Educação Integral em Tempo Integral na escola privada: experiências pioneiras na cidade de Belém” - originou-se da experiência acumulada ao longo de vários anos atuando nas escolas da rede pública e particular de ensino. A partir do momento em que passamos a desenvolver funções de coordenação educacional no espaço escolar, interessamo-nos por diversos assuntos sobre o atendimento aos alunos nos aspectos da formação integral, principalmente por aqueles que dizem respeito às metodologias e ao relato das experiências de profissionais em relação à implantação da educação integral, em jornada estendida, nas escolas da educação básica.

Em 1989, quando atuávamos como Coordenador Pedagógico na unidade do Colégio Anglo-Americano, escola particular, localizada no município de Barcarena, no Estado do Pará, tivemos a oportunidade de coordenar um projeto de atendimento, em jornada estendida, no contraturno para os alunos oriundos de diferentes estados do país e com níveis de desenvolvimento e de aprendizados bastante diversos. Os estudantes que chegavam ao colégio eram filhos de funcionários da fábrica de alumínio “Alumínio Brasileiro S.A.” (ALBRAS) e residiam na Vila dos Cabanos, onde também se localizava a Escola e também ocorria o atendimento, em jornada estendida, no contraturno, por meio de um projeto denominado “Reforço do Aprendizado”, o qual os atendia em suas dimensões cognitiva, social e esportiva. Essa experiência indicava uma evidência: já naquele período, pós-1989, havia a oferta de atividades pedagógicas complementares, caracterizando, assim, a dimensão do tempo ampliado. Além das atividades ofertadas pela Escola, os alunos também participavam de outras oferecidas pela empresa ALBRAS, através de seus diferentes departamentos, como os de Meio Ambiente, Esporte, Cultura e de Lazer.

Assim, o projeto contribuía de forma significativa tanto para o nivelamento dos alunos, quanto em relação ao atendimento dos pré-requisitos necessários ao padrão de ensino ofertado por aquela escola, em todas as séries. Desse modo, os alunos que frequentavam as aulas regularmente, no contraturno, adquiriam reforço em suas aprendizagens e, com isso, poderiam seguir a vida escolar com regularidade no turno de aula obrigatório. Para a Coordenação Pedagógica, o atendimento aos alunos em suas necessidades específicas era o desafio inicial, uma vez que o desnível quanto ao ritmo da aprendizagem era significativo. Assim, no exercício de suas funções, o corpo técnico desenvolvia o trabalho de suporte e de

apoio aos professores e, principalmente, o acompanhamento aos alunos, nas salas de aula do Projeto Aula de Reforço.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico acompanhava, assessorava, apoiava e avaliava as atividades pedagógico-curriculares, mas sua prioridade era auxiliar os professores, oferecendo apoio didático-pedagógico em relação ao trabalho interativo com os alunos para a obtenção de êxito no processo. Outra atribuição do coordenador pedagógico era buscar aproximação e fortalecer o relacionamento com os pais e a comunidade em aspectos generalizados, relação essa indispensável em um projeto de jornada estendida.

Aos orientadores educacionais, era atribuída a função de prestar atendimento ao aluno, fazer o acompanhamento de sua vida escolar e, também, fortalecer o relacionamento entre escola e comunidade na tentativa de superação das dificuldades apresentadas. As famílias dos estudantes que vinham de outras cidades e de outros estados passavam a residir em Vila dos Cabanos, distrito do município de Barcarena. Aos coordenadores, cabia o dever de orientar as práticas dos professores, auxiliando-os e estimulando-os a adotarem novas estratégias e metodologias de ensino que ajudassem no processo ensino-aprendizagem e na formação complementar dos alunos.

Além da dedicação do corpo técnico e do seu trabalho voltado para o devido atendimento estudantil em suas especificidades, as relações interpessoais vivenciadas naquele espaço foram marcantes, haja vista que aquela comunidade escolar, em função do local de origem dos alunos, estava constituída por uma mescla de culturas diferentes de diversas regiões do país e até do exterior. Eram realidades econômicas, sociais e políticas diversas, com relações grupais intensas, características individuais marcantes, além de relações interpessoais e de poder conflituosas. Essas características descritas se transformavam em variáveis muito presentes no cotidiano da escola.

Dessa forma, a equipe da gestão escolar se encarregava de fazer a análise e a avaliação diagnóstica do processo ensino-aprendizagem, articulando-se com todos os atores envolvidos naquele espaço em busca de uma solução coletiva para os problemas a serem enfrentados. Essa tarefa exigia conhecimentos específicos voltados para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, para o desenvolvimento e a implantação da Proposta Pedagógica, do Currículo Escolar e de Programas Educacionais com foco em conhecimentos e atitudes que contribuíssem de forma significativa para sanar as necessidades dos alunos.

Mais adiante, no período compreendido entre 1998 a 2002, surgiu outra oportunidade profissional para participar de uma nova experiência de educação em jornada estendida, ocasião em que, pela primeira vez, na escola, seria implantado o conceito de Educação

Integral na perspectiva do tempo ampliado, com estrutura de carga horária de semi-integral (sete horas de permanência na escola) e/ou tempo integral (nove horas de permanência na escola). Esse era o padrão de tempo adotado na Escola já naquele período.

A experiência profissional supracitada foi desenvolvida na unidade do colégio Anglo-Americano, na cidade de Foz de Iguaçu, no estado do Paraná. Eram projetos que visavam ao atendimento de alunos filhos de brasileiros, paraguaios, chineses, argentinos e árabes, residentes na tríplice fronteira (Brasil, Argentina e Paraguai). O programa de atendimento aos alunos visava, principalmente, à adaptação dos estrangeiros à língua portuguesa e à realidade da educação brasileira.

Assim, baseado nessas experiências e, principalmente, acreditando que o maior tempo de permanência na escola pode contribuir na formação integral dos alunos, passamos a pesquisar assuntos relacionados aos procedimentos metodológicos e os projetos de atendimento aos alunos em jornada de tempo integral/estendida. Isso ocorria pelo fato de que, naqueles projetos educativos já citados, recebemos orientações para a elaboração de projetos educativos voltados para a formação integral dos alunos no viés epistemológico, bem como no viés estético, com esporte e lazer, entre outros.

Com o passar dos anos, em função da dedicação às funções de Coordenador Pedagógico, dentro das escolas-empresa onde atuávamos profissionalmente, no colégio Anglo-Americano, nas unidades em Barcarena-PA e em Foz do Iguaçu-PR, aprofundamos em estudos sobre o tema a ponto de realizar duas pós-graduações, em nível de especialização, na área da Gestão Escolar e na Gestão de Empresa pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e pelo Ideal Conveniado à Fundação Getúlio Vargas (IDEAL/FGV), em Belém do Pará.

Outro grande fator que influenciou na escolha dessa temática foi o envolvimento no planejamento e na implantação de um sistema educacional na rede privada, no período de 2003 a 2004, na cidade de Belém, Estado do Pará: o Sistema Educacional Acrópole Belém, instituição de educação básica que oferece, nos dias atuais, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Nessa oportunidade, foi possível constatar o quanto era necessário, em função da vida urbana moderna, a aplicação de uma concepção de educação integral em tempo integral que atendesse às demandas das famílias e que concentrasse as atividades educativas e formativas em um mesmo espaço escolar: aprofundamento das aprendizagens, aulas de inglês, aulas de dança, desporto especializado, orientação educacional, entre outras atividades. Desde então, observou-se a oferta mais intensa desses

serviços educacionais complementares à formação das crianças e dos adolescentes, em tempo integral/estendido, nas escolas da rede privada, na cidade de Belém.

Mais tarde, no período em que cursamos a Graduação em Pedagogia, entre os anos de 2010 e 2014, quando da realização dos estágios curriculares obrigatórios, desenvolvidos na Unidade de Educação Infantil (UEI), pública, em Belém do Pará, foi possível constatar a fragilidade no processo de implementação de projetos e de programas educacionais voltados para a formação integral das crianças. Apesar da jornada estendida de oito horas nas diversas unidades educativas municipais de Belém, os procedimentos para o atendimento das crianças eram todos baseados em princípios burocráticos expressos nos documentos internos e nas práticas dos professores, altamente dependentes do poder público, neste caso, a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) em Belém, em relação às normas e às diretrizes, no caso específico da UEI, local do estágio.

Na oportunidade, foi observado, por meio das práticas desenvolvidas pelas professoras e do estudo da documentação escolar, certo embaraço no conhecimento teórico sobre os conceitos e sobre os fundamentos que orientavam, naquele momento, as metodologias basilares para um projeto de formação integral das crianças na execução do projeto educativo da unidade escolar. Na referida unidade de educação infantil, estava nítido o caráter apenas assistencialista, com ações restritas no cuidar e no alimentar, aspectos esses apenas elementares para a consecução de uma educação integral que visasse à formação mais completa possível dos alunos.

Esse fato pôde ser observado nas rotinas diárias estabelecidas para as crianças com ênfase nos aspectos de cuidar e de alimentar em detrimento dos aspectos cognitivos e de outros importantes na formação geral desses educandos, tais como afetivos, relacionais, psicomotores. A utilização de conceitos, de técnicas e de métodos inovadores, para o desenvolvimento da proposta de educação integral em tempo integral, era quase inexistente ou desconhecida por parte dos agentes responsáveis pela unidade. Como exemplo, é possível destacar a proibição, por parte da Gestão escolar, da realização de atividades nitidamente pedagógicas, direcionadas ao desenvolvimento cognitivo, no contraturno da tarde ou, até mesmo, o não aproveitamento por parte dos professores e das crianças das áreas externas para a realização das práticas educativas lúdicas e em tempo mais livres.

Após aquelas experiências, surgiu o interesse em pesquisar a implementação da concepção de educação integral em tempo integral, na escola particular, constituinte da rede privada da cidade de Belém, sendo relevante, para isso, considerar a concepção de educação integral em tempo integral adotada pela gestão, particularmente, nessa rede de ensino.

Inicialmente, foi necessário aprofundar no entendimento dos conceitos de educação integral e de tempo integral. Neste trabalho, esses conceitos serão tomados como processos distintos e sob diferentes visões de mundo. Assim, Costa (2015, p. 45) apresenta o devido apoio para o entendimento sobre a concepção de educação integral:

A busca por uma provável definição sobre educação integral deve passar por um caminho longo que se apresenta com muitas direções e implicações, conduzindo a diversos percursos formativos ligados a concepções e visões de mundo, que, por sua vez, refletem diferentes posicionamentos. Mas, também, divergentes conceitos de educação integral que ratificam a ideia de não haver único conceito de educação integral, possuindo sim conceitos, concepções e práticas perceptíveis ao longo de distintos projetos de sociedade e de contexto históricos.

Ainda de acordo com Costa (2015, p. 43), em relação à definição de tempo integral na escola básica brasileira:

Podemos afirmar que no Brasil, segundo o Decreto Nº 6.253/2007, art. 4º, a educação escolar básica é ofertada em tempo integral quando há uma jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades. O Decreto aponta para a perspectiva de Escolas de Tempo Integral, no momento que se apresentam com a jornada escolar ampliada, por estabelecer aos estudantes atividades no período igual ou superior a sete horas diárias, dentro e/ou fora do espaço escolar.

Para além da discussão conceitual de tempo integral/jornada estendida, é de fundamental importância, para o estudo do objeto desta pesquisa, a necessidade de reflexão sobre o que viria a ser educação integral em tempo integral. Para esse entendimento, consideramos os direitos garantidos nos marcos normativos e os estudos dos especialistas dessa temática, como suporte teórico, para a possibilidade de prover a maximização do potencial humano no espaço escolar, em um tempo qualificado, a ser ampliado, como tempo de possibilidades e oportunidades para a formação cidadã mais completa possível. Esse foi o entendimento conceitual que norteou nosso trabalho. Diante disso, questionamos: o que seria a formação integral mais completa? A esse respeito, Coelho (2002, p. 54) direciona a importância de:

[...] um tempo ampliado, ou seja, integral, que possibilita uma abordagem mais qualitativa e interdisciplinar, na medida em que se podem fundir conhecimentos/conceitos educacionais, artísticos e culturais, de saúde, do mundo do trabalho, que levem a uma visão mais abrangente do próprio ato de aprender: os professores e demais agentes educacionais, juntamente com a comunidade, encontrem tempo para o debate sobre essas possíveis teias.

De acordo com o exposto no documento “Educação Integral: texto referência para o debate nacional” (BRASIL, 2009), a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que

se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. Ainda segundo o supracitado texto referênciada,

[...] apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas (BRASIL, 2009a, p. 16).

Partindo desse conceito preliminar, será traçada uma reflexão inicial, pois, a respeito dessa diferença, pode-se dizer que Educação de Tempo Integral não possui, necessariamente, o mesmo entendimento de Educação Integral. Isso porque existem divergências conceituais que necessitam de esclarecimentos para que não se concretizem de forma confusa nas ações cotidianas das escolas.

Tais divergências conceituais puderam ser observadas, na prática, quando do período de realização do estágio obrigatório (2013-2014), do curso da Graduação em Pedagogia. A implementação do modelo de educação integral em tempo integral, no local do estágio, uma UEI pública, em um bairro da periferia da cidade de Belém, vinha sendo praticada de forma mais tradicional, pois a oferta de atividades complementares à formação integral das crianças era muito reduzida. Observamos, então, que as ações baseavam-se muito mais na “inspiração momentânea” da gestão e nas diretrizes oficiais, normas e orientações, emanadas das orientações teóricas da SEMEC-Belém, do que na preparação, no treinamento e na educação dos agentes para a condução do processo de formação integral, ou seja, não era fruto de um projeto educativo construído pela própria instituição (SILVA; SOUZA, 2014). Dessa forma, o resultado desse processo representava, naquele período do estágio, o desperdício do tempo ampliado e a má qualidade de serviços oferecidos.

Em consequência, havia reflexos nos avanços que poderiam ser alcançados na formação integral das crianças. Uma evidência dessa natureza residia no fato de que, apesar do tempo integral de permanência na escola, superior a sete horas, muitas crianças não conseguiam desenvolver a aprendizagem de forma satisfatória. Entretanto, de acordo com os relatos dos gestores, esse fato se devia à carência de recursos materiais, às estruturas físicas deficitárias e às deficiências do projeto pedagógico.

Naquela ocasião, esses fatos puderam ser evidenciados pelos estagiários através da observação direta, pelos registros fotográficos com as características do ambiente escolar e por meio das entrevistas com os profissionais que faziam a rotina na unidade educativa. Tais registros fizeram parte do Projeto de Intervenção e do Relatório Final do Estágio Obrigatório (SILVA; SOUZA, 2014).

Assim, embora tenham sido verificadas falhas na aplicação daquele modelo educacional, foi aguçada a curiosidade para investigar a respeito de como as escolas desenvolviam suas práticas e sob quais concepções anunciavam a implementação de projetos de educação integral em tempo integral. Nesse aspecto, alguns tópicos tornaram-se relevantes nas reflexões iniciais e para a elaboração do projeto da nossa pesquisa, tais como: as metodologias utilizadas; os princípios teóricos norteadores das ações; o planejamento das ações no tempo integral e no espaço disponível; os resultados atingidos e os processos de melhoria aplicados aos projetos voltados para esse fim.

Sob essa perspectiva, o presente trabalho parte de alguns pressupostos teóricos sobre educação integral em tempo integral que sustentam as práticas nas unidades educativas da Escola Básica brasileira. Para isso, recorreremos aos estudos de especialistas na temática, em busca do entendimento e de esclarecimento conceitual, por meio de pesquisa bibliográfica de prestigiados autores, tais como: Paro (1988; 2009), Coelho (2002; 2009; 2013; 2014), Arroyo (2012), Cavaliere (2002; 2007; 2009), Gallo (2002), Moll (2009; 2012), Gadotti (2013), Saviani (2013) entre outros. Ademais, foram analisados documentos oficiais, como a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE II) de 2014, e os documentos referenciais teóricos do Ministério da Educação, como os Cadernos da Série Mais Educação (BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c). Desse modo, passou-se a ter uma melhor compreensão do que deve ser entendido para que a concepção de educação integral em tempo integral possa alcançar suas metas e seus objetivos anunciados quanto à formação integral ou à formação mais completa possível dos educandos, nas escolas públicas e privadas brasileiras (BRASIL, 2014).

Outro importante fator a ser considerado na temática desta pesquisa é o amparo legal. Nesse contexto, as escolas, para a implementação da educação integral em tempo integral, possuem amparo em importantes documentos da legislação federal: na Constituição Federal de 1988, a qual, em pelo menos quatro artigos (6º, 205, 206 e 227), há referência à educação integral, direta e indiretamente. Dentre esses dispositivos, destaca-se o artigo 227, da referida Constituição, que melhor responde ao conceito de educação integral, pois afirma que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, entre outros, o direito à educação; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990, também reforça a educação integral em alguns artigos, mostrando a importância de aprender além do âmbito da escola, sendo que o Artigo 53 mostra que “toda a criança e todo adolescente têm direito a uma educação que prepare para seu desenvolvimento pleno, para a vida em uma perspectiva cidadã e o qualifique para o mundo do trabalho” (BRASIL, 1990, p. 20)

Além desses textos normativos basilares, a LDB - Lei nº 9.394/1996, legislação específica no que tange à educação, em sua composição apresenta os artigos 2, 34 e 87, os quais também dizem respeito à educação integral. Entre esses, destaca-se o Artigo 34, o qual afirma que a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. Em seu parágrafo 2º ratifica: “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, p. 24). Esses dados reforçam a ideia, prevista em lei, da obrigatoriedade do acesso e da permanência na instituição escolar, reconhecendo que, para o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, uma forma específica de atuação da escola deve existir.

No Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007, em suas descrições, há referências à melhoria em todas as etapas da educação básica no Brasil. Dentre as ações de melhoria inclusas no PDE, destaca-se o Programa Mais Educação de 2007, que prevê a ampliação da educação em tempo integral no país, atuando como indutor de um programa de educação integral para todas as escolas públicas brasileiras.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação I (PNE I), Lei nº 10.172/2001, o qual vigorou até 2010, dentre suas metas, propunha, na meta II, que tratava do Ensino Fundamental, um modelo de educação em turno integral para essa modalidade de ensino. Assim, as escolas de tempo integral do PNE I (2001-2010) deveriam atender, especialmente, as crianças de famílias de baixa renda. O PNE I previa também a ampliação da jornada escolar para sete horas diárias. Além disso, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pelo Decreto nº 6.253 de 13/11/2007, foi aprovada a portaria normativa interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, prevendo o financiamento para a implementação da educação integral em jornada estendida e/ou em tempo integral e, assim, atender a demanda financeira das escolas de tempo integral de forma direta.

Em relação ao PNE II (2014-2024), Lei nº 13.005, sancionado em 25 de junho de 2014 pela presidência da República, houve um avanço para a Educação Integral, tornando essa concepção de educação uma meta a ser atingida em todo o país, já que o documento prevê, na meta 6, oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica. E, mais recentemente, foi aprovado o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007), o mais significativo programa oficial que induziu a implementação da educação em tempo integral nas escolas do nosso país.

A partir da revisão da literatura, é notório que a educação integral em tempo integral apresenta uma proposta de concepção educativa que se estabeleceu em nosso país como requisito de educação de qualidade. Na história da educação brasileira, o tema da educação integral na escola encontra-se presente de modo recorrente e é abordado a partir de matrizes ideológicas diferentes, na tentativa de solucionar ou não os problemas decorrentes da democratização e da universalização da escola, embora se considere que essa concepção, como prática oficial de política pública nacional, seja relativamente nova em nosso país.

Contudo, apesar de a educação integral em tempo integral constituir fato oficial recente, ao longo da revisão literária, há diversos escritos e experiências com esse formato, realizados em diversos períodos da história em nosso território e que merecem destaque como as experiências procedentes do movimento Integralista, do movimento Anarquista e as ações do movimento Liberal. Esses movimentos, sob ângulos políticos e filosóficos diversos e sob visões sociais de mundo, também diversas, simbolizaram a efervescência ideológica em disputa na primeira metade do século XX (COELHO, 2009).

Assim, mesmo havendo diferenças políticas e filosóficas marcantes desses movimentos, um fato pode ser destacado particularmente nessas distintas experiências: a importância que elas atribuíam à escola, vista como uma dimensão fundamental no processo de formação do homem (GALLO, 2002). Para melhor compreendê-las, o aprofundamento do estudo dessas correntes ideológicas será tratado na seção dois desta dissertação.

De acordo com Coelho (2009, p. 83), “na educação brasileira, há temas permanentes, mas também temas recorrentes, cujo debate nem sempre se concretiza em práticas/políticas públicas consistentes”. Nesse sentido, a educação integral se encaixa nesse segundo perfil. Durante alguns momentos da história educacional, essa concepção de educação se fez presente de forma mais pontual.

É possível, dessa forma, destacar as experiências ocorridas na segunda metade do Século XX, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado por Anísio Teixeira, em Salvador (Bahia), nos anos 50; as experiências que surgiram a partir da década de 1960, com a inauguração de Brasília, quando ocorreu a implementação de diversos centros educacionais construídos e concebidos no modelo de escola de tempo integral, na mesma perspectiva de Anísio Teixeira; e a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implantados por Darcy Ribeiro, nos anos 80 e nos anos 90, no Rio de Janeiro. Todas elas, portanto, apresentam-se como bons exemplos da afirmação de que, normalmente, as reflexões sobre essa temática são periódicas.

Àquelas experiências, somaram-se outras que surgiram na primeira década do século XXI destacando-se, na cidade de São Paulo, a criação dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), que constituíram importantes centros educacionais voltados para a implementação de uma concepção de educação integral em tempo integral. A essas experiências, acrescentam-se várias outras, frutos de iniciativas governamentais, de diferentes esferas públicas e, por vezes, com a participação e interesse de organizações da sociedade civil, provocadas por uma demanda pela melhoria da qualidade educacional, sob diferentes perspectivas.

Tais experiências demonstram que, a partir do processo de abertura democrática nos anos 80 (século XX), com a participação das entidades representativas nos debates e, com a ascensão de representantes das camadas mais populares ao poder, essa concepção de educação veio ganhando força e assumindo os contornos atuais. Muito já se avançou, mas os desafios ainda são enormes no que diz respeito à concretização do que está previsto nas leis nacionais, haja vista que ainda há divergências de ideias e, até mesmo, de interesses em relação aos conceitos do que vem a ser uma proposta de educação integral em tempo integral no âmbito escolar, público ou privado; ademais, existem também divergências epistemológicas e metodológicas significantes. O debate, na atualidade, representa, pois, a oportunidade para explicitar a diversidade sobre as concepções e as possibilidades de implementação da educação integral em tempo integral, na atual realidade brasileira.

Assim, neste estudo, particularmente, direcionamos a atenção para a escola da rede privada de ensino, especificamente, na cidade de Belém. Desse modo, haja vista que há carência de estudos sobre essa importante rede da estrutura da Educação Básica na realidade paraense, o presente trabalho busca discutir as condições de efetividade da proposta anunciada de educação integral em tempo integral na rede privada de ensino, ressaltando, assim, sua importância, com a intenção de contribuir para o debate acerca do assunto.

Dessa forma, conforme os conhecimentos dos especialistas aplicados à escola de educação integral em tempo integral, as concepções e as metodologias aplicadas, levantamos a seguinte questão-problema: **como se deu o processo de implementação da Educação Integral em Tempo Integral, nas experiências pioneiras, na escola da rede privada da cidade de Belém?**

O problema central desta pesquisa será abordado a partir das seguintes questões norteadoras:

- Quais as concepções teóricas de educação integral em tempo integral basilares das propostas e das ações adotadas nas escolas básicas brasileiras?

- Quais as diferentes modalidades de educação integral em tempo integral experimentadas na escola básica brasileira?
- Como a educação integral em tempo integral se caracterizou nas experiências pioneiras na escola da rede privada da cidade de Belém-PA?

Essas são algumas indagações que motivaram a escolha dessa temática, uma vez que se tornaram recorrentes a discussão e os debates oficiais em torno dessa concepção de educação. Nesse sentido, compreendemos que a implementação da educação integral em tempo integral deve ser uma meta daqueles responsáveis pela gestão escolar, pois é apresentada como requisito essencial para a qualidade social da educação, ofertada nas redes e nos sistemas de ensino, públicos e privados, em nosso país.

Tais indagações ajudaram na definição do objetivo geral desta investigação:

Analisar o processo de implementação da concepção de educação integral em tempo integral nas experiências pioneiras, na escola da rede privada da cidade de Belém.

Assim, como a definição dos seguintes objetivos específicos:

- a) Entender as concepções teóricas de educação integral de tempo integral basilares das propostas e das ações adotadas na escola básica brasileira;
- b) Caracterizar as diferentes modalidades de educação integral em tempo integral materializadas na escola básica brasileira;
- c) Analisar as concepções reveladas nas experimentações pioneiras de educação integral em tempo integral, na escola privada da cidade de Belém.

É relevante destacar que a defesa da educação integral em tempo integral ganhou força no Brasil com os crescentes movimentos em prol de melhoria na qualidade da educação das décadas de 1980 e 1990. Esse movimento impulsionou a criação de políticas e programas educacionais voltados para garantir a presença das crianças e dos adolescentes na escola e aumentar seu tempo de permanência, tendo em vista o aumento da jornada escolar e a melhoria da qualidade do ensino, tanto na rede pública, quanto na rede privada.

Assim, o estudo se propôs a contribuir para a área da Educação e para a sociedade, de forma mais ampla, trazendo uma importante temática, que é a formação integral das crianças e dos adolescentes no âmbito escolar. Entendemos que esta pesquisa é de grande relevância social, uma vez que pretende colaborar para uma melhor compreensão do mundo em que

vivemos e para o desenvolvimento da melhor formação educacional dos cidadãos: a formação mais completa possível.

De forma mais específica, esta pesquisa também busca cooperar, de forma cumulativa, com a produção acadêmica e científica já existente nesta temática específica, que é a educação integral em tempo integral, tornando-se, assim, mais uma fonte de pesquisa para novos estudos, contribuindo para a formação dos profissionais da educação.

Assim, entendemos que o problema central deste estudo é relevante, dado o seu lócus particular, a rede privada de ensino, constituindo-se, assim, um recorte na totalidade da estrutura das redes de ensino do país. Para a realização desse projeto de pesquisa, foi necessário elencar de forma preliminar três categorias de análises: educação integral, tempos e espaços escolares. Essas três categorias analíticas serviram como guias teóricos e como balizas para o estudo do objeto da pesquisa em questão.

O projeto de pesquisa se materializou a partir da abordagem qualitativa. Respaldados em seus pressupostos, buscou-se examinar em profundidade os múltiplos aspectos que caracterizavam a(as) concepção(ões) de educação integral em tempo integral implementada nas escolas pioneiras da rede privada na cidade de Belém. Para melhor compreendê-la, recorremos a Minayo (2016, p. 20), que apresenta a seguinte conceituação,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das ciências sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes.

Concordamos mais ainda com o entendimento de Minayo (2014, p. 24), quando afirma que “o universo das investigações qualitativas é o cotidiano e as experiências do senso comum, interpretadas e re-interpretadas pelos sujeitos que as vivenciam”. Dessa forma, a definição pela abordagem qualitativa nesta investigação se justifica, uma vez que esta se “conforma melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos” (Ibid, p. 57).

A abordagem qualitativa, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação (MINAYO, 2014). Assim, entendemos que as características da abordagem qualitativa se aplicam adequadamente ao estudo da temática proposta e ao alcance do objetivo da pesquisa.

Considerando sua flexibilidade, o enfoque qualitativo tornou-se de suma importância para o estudo proposto, pois abriu possibilidades de construir um percurso metodológico coerente com as demandas do objeto de estudo, além de permitir explorá-lo a partir de várias vertentes, documental ou por meio de depoimentos, de modo a ser possível responder de forma mais adequada às questões propostas nessa investigação.

Em nossa pesquisa, a orientação pela abordagem qualitativa, particularmente, justifica-se pela necessidade de obter, por meio dos documentos (estatuto, regimento escolar, proposta pedagógica, entre outros) e dos depoimentos dos sujeitos entrevistados (empresários, gestores e professores) suas percepções acerca do processo de implementação da concepção de educação integral em tempo integral nas escolas pioneiras, que é seu objeto de estudo.

Tomando como base as características anteriormente citadas, decorrentes de um pensar e de um fazer científico nos moldes qualitativos e as questões norteadoras da investigação, a pesquisa foi organizada a partir dos procedimentos e técnicas da Pesquisa Documental.

Para tal, apoiamo-nos nos escritos de Severino (2016, p. 131) quando afirma:

A pesquisa Documental tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotografias, filmes, gravações sonoras, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, eles são, ainda, matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Ressaltamos, ainda, que a pesquisa documental é utilizada com muita frequência nas ciências sociais e vale-se de toda a sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas, tais como assentamento, autorização, comunicação. Existem vários documentos que são mais comuns e utilizados nas pesquisas, tais como os relatos de pesquisas, os relatórios, os boletins e os jornais de empresas, atos jurídicos, as compilações estatísticas etc. Geralmente, considera-se como fonte documental quando o material consultado é interno à organização.

Ainda hoje, a modalidade mais comum de documento é a constituída por um texto escrito em papel, mas é de conhecimento público que os documentos eletrônicos estão se tornando mais frequentes, pois estão disponíveis sob os mais diversos formatos. Por isso, hoje, o conceito de documento, por sua vez, é bastante amplo, já que pode ser constituído por qualquer objeto capaz de comprovar algum fato ou acontecimento (GIL, 2017).

Em relação ao percurso metodológico, especificamente, a pesquisa documental compreendeu, em seu processo, três etapas: o acesso, a seleção e a análise dos documentos. Na busca de fontes documentais, realizamos uma pesquisa exploratória junto ao Sindicato dos

Estabelecimentos Particulares de Ensino do Estado do Pará (SINEPE-PA), ao Conselho Estadual de Educação (CEE-PA) e à Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA) para elencar instituições de ensino que ofertaram de forma pioneira a concepção de educação integral em tempo integral na cidade de Belém. Desse levantamento inicial, conseguimos detectar dois importantes projetos educativos que, no início dos anos de 1990 e dos anos 2000, já se anunciavam como implementadores da concepção de educação integral em tempo integral.

Uma das razões fundamentais para uso da pesquisa documental nesta investigação reside no fato de que as escolas pioneiras na implementação da educação integral em tempo integral da rede de privada de ensino da cidade de Belém já tenham sido extintas há bastante tempo. A documentação referente aos processos de extinção das escolas, de forma parcial ou total, encontra-se nos arquivos da SEDUC-PA na Coordenação de Documentação Escolar (CODOE) e do CEE-PA. Por isso, entendemos que o mais coerente neste estudo era analisar as experiências pioneiras a partir dos documentos oficiais e teóricos disponíveis nos arquivos públicos e, também, nos arquivos privados dos ex-dirigentes das escolas.

Nessa perspectiva, a consulta a fontes documentais de toda a natureza é imprescindível em qualquer estudo investigativo. Principalmente, quando o objeto de estudo está inserido em um contexto histórico anterior, como foi o objeto desta pesquisa. Assim, à medida que tivemos acesso aos documentos das escolas pioneiras, foi possível obtermos informações referentes às estruturas físicas e à organização de funcionamento, à descrição de cargos e funções, à fundamentação da proposta pedagógica, aos projetos das escolas, à estrutura do corpo docente e discente, à gestão administrativa e financeira, entre outras, que nos auxiliaram na coleta de dados e na relação com outras fontes documentais.

Em relação ao ponto de vista dos procedimentos metodológicos, a pesquisa foi desenvolvida em três etapas (essas etapas não foram rigorosamente sucessivas). O objetivo em dividir por etapas era para facilitar a organização e a análise do estudo; nesse contexto, as etapas foram denominadas segundo sua função, a saber: fase exploratória, fase do trabalho de campo e a fase da análise e tratamento dos dados. Baseamo-nos, para a definição dessas etapas, no “Ciclo da Pesquisa Qualitativa” proposto por Minayo (2016, p. 25).

Na primeira etapa, caracterizada como fase exploratória, o projeto de pesquisa e todos os procedimentos necessários foram desenvolvidos para preparar a pesquisa nos locais delimitados: órgãos públicos e privados. Esse período inicial tinha a intenção de definir e delimitar o objeto da pesquisa – a (as) concepção (ões) de educação integral em tempo integral implementadas na escola da rede privada da cidade de Belém - desenvolvê-lo teórica

e metodologicamente, definir alguns pressupostos para seu encaminhamento, escolher e descrever os instrumentos de operacionalização empírica, pensar o cronograma de ação e fazer os procedimentos exploratórios para a escolha do espaço e da amostra qualitativa.

Nessa fase, realizamos o estudo de pesquisas anteriores (teses e dissertações) da referida temática - educação integral em tempo integral – e suas discussões sobre o referencial teórico. Nela, utilizamos como procedimento a revisão literária e o estudo dos documentos oficiais (leis) que constituíram as bases teóricas da pesquisa.

O levantamento da literatura especializada forneceu elementos teóricos e conceituais que orientaram para a finalidade de examinar as concepções, os problemas e as perspectivas que se apresentaram à temática da pesquisa. Segundo Severino (2016, p. 131) “a pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisa anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses etc.” Nesse estudo, a revisão da literatura proporcionou aprofundamento teórico-metodológico nas três categorias eleitas, preliminarmente, para o entendimento de nosso objeto de estudo: educação integral, tempos e espaços escolares na rede privada de ensino.

Dessa forma, as leituras especializadas permitiram estabelecer um diálogo com as categorias em questão, com as experiências concretas e, sobretudo, com o objeto de estudo. Os autores selecionados, já citados no início desta seção, com seus estudos, forneceram as bases teóricas para o alcance dos objetivos propostos. São pesquisadores que vem se ocupando, nas últimas décadas, aos estudos dessa importante concepção de educação: a educação integral. Como veremos mais à frente, eles contribuem para a construção do pensamento educacional sobre a educação integral em suas diversas dimensões e vertentes.

Com o mesmo grau de importância, realizamos o estudo dos documentos oficiais que, na atualidade, dão amparo legal à implementação da educação integral em tempo integral na Escola Básica Brasileira, de modo que se pudesse compreender se o ordenamento jurídico nacional atua como elemento norteador desses projetos discutidos.

Assim, a escolha dos documentos que serviram de referência foi realizada mediante o estabelecimento de critérios. Neste estudo em particular, adotamos os seguintes critérios: o uso de documentos oficiais que apresentassem artigos ou cláusulas específicas com relevância para a temática discutida e a necessidade de que os documentos apresentassem abrangência nacional, ou seja, documentos oficiais que regulem a educação brasileira, observando a sua ordem cronológica de promulgação. Nesse contexto, ressaltamos que o estabelecimento desses critérios proporcionou maior facilidade para o entendimento dos avanços conceituais

ao longo do tempo e, desse modo, foi possível nomear um conjunto composto por nove documentos, destacando-se o (a):

Quadro 1 - Documentos oficiais selecionados para o estudo

Documento	Justificativa
Constituição Federal de 1988	Analisar os artigos que de forma direta ou indireta se referem às garantias constitucionais do direito à educação e ao pleno desenvolvimento do educando.
ECA-Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8069/1990),	Analisar os artigos que de forma direta se referem às garantias do direito positivado à educação de forma integral.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei 9.394/1996),	Analisar os artigos que de forma direta ou indireta se referem à implementação da concepção de educação integral em escolas de tempo integral.
Plano Nacional de Educação -PNE I- (2001-2010)	Analisar os avanços preliminares em relação às garantias legais para a materialização das metas e dos objetivos previsto no plano decenal.
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-2007),	Analisar as contribuições e suas eficácias que o referido plano trouxe para a avaliação e para a implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação.
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB - Decreto n. 6.253, de 13/11/2007),	Analisar a contribuição desse fundo para as garantias legais quanto à destinação dos recursos à promoção da educação básica brasileira em seus diferentes níveis.
Programa Mais Educação (Portaria Interministerial n.º 17, de abril de 2007).	Analisar as contribuições do programa como importante marco legal fomentador e indutor das políticas oficiais para a implementação da Educação em tempo integral na escola básica brasileira.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – (2010)	Estudar a Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica. Especificamente o Título V, que trata da organização curricular enfocando conceito, limites e possibilidades, destacando a relação tempo e espaço, em único ou diferentes espaços educativos.
Plano Nacional de Educação -PNE II – (2014-2024)	Analisar as garantias legais para o desdobramento das diretrizes e alcance das metas previstas para a implementação de projetos de educação integral em tempo integral em toda a escola básica brasileira.

Fonte: Quadro elaborado pelo o autor.

Com a definição das fontes bibliográficas especializadas e com as referidas fontes documentais legais, delimitamos o quadro de referências teóricas para o embasamento do trabalho e, assim, partimos para a segunda etapa do desenvolvimento da pesquisa, que se caracterizou como a fase do trabalho de campo, onde levamos para a prática a construção teórica elaborada na primeira etapa.

Essa fase propiciou a delimitação do estudo e da coleta sistemática dos dados, constituindo-se em um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de pressupostos e de construção do arcabouço teórico (MINAYO, 2016).

Durante essa etapa, desenvolvemos a pesquisa documental utilizando diversas fontes referentes às escolas pioneiras: escritura pública, estatuto de fundação, regimento escolar, proposta pedagógica, matriz curricular, boletim de nota, informativo, jornal, fotografia, gravação sonora de depoimento, transcrições, entre outros. Esses documentos constituíram as principais fontes de coleta de dados em nossa pesquisa.

Nesse sentido, corrobora-se o entendimento de André e Lüdke (2017, p. 45), quando sinalizam que “os documentos constituem peças valiosas de abordagem de dados qualitativos sendo muito úteis porque complementam informações obtidas por outras fontes”. Ademais, afirmam que “a entrevista é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados e que representa uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais”, além de ter grande vantagem sobre outras técnicas, pois permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e com os mais variados tópicos. Desse modo, ambas fornecem base para a triangulação de dados.

Nesse contexto, as referidas fontes de dados – os documentos e as transcrições das entrevistas - são características da investigação qualitativa e, em neste estudo particular, permitiram um contato direto com os elementos do ambiente que caracterizavam o objeto da pesquisa e possibilitaram uma relação dinâmica com todos os envolvidos no processo – as pessoas, os fatos e os documentos. Dessa forma, para escolha, levamos em consideração uma das principais características da investigação qualitativa, a qual concebe que “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

O caminho percorrido para levantamento das informações e acesso à documentação das escolas passou pelas visitas exploratórias no SINEPE-PA e nos órgãos oficiais da educação como o Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará e SEDUC-PA. Foram visitadas, no SINEPE-PA, a Secretaria Geral; no CEE-PA, a Câmara da Educação Básica e na SEDUC-PA, a Coordenação de Documentação Escolar (CODOE). Foram três visitas realizadas no segundo semestre do ano de 2017, em busca de indicações e de informações sobre as escolas em que já haviam sido implementadas experiências com projetos de Educação Integral em Tempo Integral e que atendiam aos objetivos da pesquisa.

Assim, no mês de setembro de 2017, visitamos a sede do SINEPE-PA para levantar informações sobre as escolas privadas no cadastro geral das escolas filiadas. O propósito da sondagem era levantar instituições que ofertavam a educação integral em tempo integral e o tempo decorrido dessa oferta, ressaltando que estávamos em busca de informações sobre as

instituições pioneiras nesse processo. Na oportunidade, obtivemos acesso a excelentes informações sobre as escolas naquela entidade sindical, tais como sites, e-mails, telefones e pessoas para contato, sendo que esses meios serviram para a pesquisa exploratória sobre as escolas privadas da cidade de Belém.

A seguir, no mês de outubro de 2017, conversamos com a presidente em exercício do Conselho Estadual de Educação, professora Suely Melo de Castro Menezes que, naquele momento, também era conselheira do Conselho Nacional de Educação. Do relato dela, procuramos extrair importantes esclarecimentos a respeito do seu entendimento sobre a atual legislação nacional em relação à educação integral de tempo integral, as experiências pioneiras em nossa cidade e também aquelas que estão em curso nas escolas privadas contemporâneas. Ressaltamos, também, o fato de a referida professora ter ampla experiência na rede privada de educação como empresária, já que está há mais de 30 anos à frente de uma importante rede de escolas particulares – o já extinto grupo Ipiranga.

No mês novembro de 2017, realizamos a entrevista com a Secretária da Câmara de Educação Básica do CEE-PA, professora Ana Lúcia Tavares Mello. Desse encontro, procuramos explorar bastante a experiência da profissional em analisar os processos para autorização de funcionamento das escolas no sentido de oferecer serviços educacionais em tempo integral, nos diversos níveis da Educação Básica, pública e privada. Na conversa, discutimos a legislação pertinente, as orientações processuais, o projeto educativo e as vistorias técnicas.

Por meio das conversas exploratórias com aquelas duas profissionais, levantamos importantes informações a respeito das concepções de educação integral em tempo integral implementadas nos projetos pedagógicos nas escolas da rede privada na cidade de Belém.

Durante as visitas àqueles dois importantes órgãos – SINEPE-PA e CEE-PA – inicialmente, tivemos muita dificuldade em acessar os documentos das escolas, tais como – processos, resoluções, regimentos escolares, propostas pedagógicas - que oferecessem caminhos em relação aos projetos de educação integral em tempo integral que outrora foram implementados nas escolas privadas da cidade de Belém.

Entretanto, nas idas e vindas, como resultado de conversas com diversos profissionais daqueles órgãos, foi possível levantarmos algumas indicações de escolas já extintas que apresentaram projetos pioneiros com as características que nos interessavam e poderiam constituir referenciais históricos para a nossa investigação.

A partir daquelas sondagens prévias, realizadas com agentes daqueles importantes órgãos do setor público e do setor privado, surgiram lembranças remotas de duas importantes

instituições da rede privada que seriam as pioneiras na implementação da educação integral em tempo integral em nossa capital: o Centro Educacional Fundação IBIFAM - CEFI (1992-1997) da Indústria Biológica e Farmacêutica da Amazônia (IBIFAM S.A.) e a Escola Nuremberg Borja de Brito Filho da Fundação Aquarela (2001-2011). Essas instituições, na voz de alguns interlocutores do SINEPE-PA e do CEE-PA, surgiram anunciando, em seus projetos educativos, a proposta inovadora de educação integral sob a perspectiva de tempo integral.

A partir daquelas informações e com base nas pesquisas exploratórias, por meio da internet (Google) e das redes sociais (Facebook e Whatsapp), conseguimos levantar mais algumas informações sobre aquelas escolas, mesmo que de forma fragmentada.

No dia 28 de novembro de 2017, partimos, então, para a pesquisa nos arquivos do CODOE, departamento interno da SEDUC-PA que trata da documentação das escolas extintas e das escolas inativas de toda a rede de escolas - públicas e privadas - do Estado do Pará. Fomos atendidos pela pedagoga Ivonete Cunha Gadelha, a Coordenadora Geral daquele departamento há mais de dez anos. No levantamento realizado no departamento, obtivemos acesso a alguns documentos das referidas instituições escolares que estão impressos como os relatórios anuais de alunos ou gravados em filmes de jaquetas, como os contratos de prestação de serviços educacionais, boletins escolares e fichas de educação física com boletim biométrico.

Na leitura preliminar dos documentos do arquivo do CODOE, diversas informações foram coletadas, assim foi possível identificarmos as entidades mantenedoras, as razões sociais, o Cadastro Geral de Contribuintes do Ministério da Fazenda (CGC-MF), o endereço das escolas, os responsáveis legais, diretores e secretário escolar que fizeram parte das gestões das referidas escolas. Os leques se ampliavam, mas as dificuldades de acesso às pessoas e aos documentos originais, somente aumentavam. Passamos, então, buscar informações sobre os profissionais da escola por meio de outras fontes, como cadastros de empresas e referências pessoais. Assim, foi constatado que alguns importantes dirigentes das duas instituições ainda residiam na cidade de Belém.

Dado a dificuldade de acesso às fontes documentais primárias referentes às escolas pioneiras, realizamos entrevistas de cunho exploratório com ex-dirigentes e com ex-profissionais da educação das referidas escolas, sendo que os depoimentos foram registrados e armazenados em gravações sonoras. Posteriormente, as gravações foram transcritas, transformando-se em importantes documentos para a coleta de dados. Para Gibbs (2009, p. 28), “a técnica da transcrição, especialmente de entrevistas, é uma mudança de meio, e isso

introduz questões de precisão, fidelidade e interpretação”. Assim, as transcrições, fruto dos relatos dos profissionais entrevistados – empresários, gestores escolares e professores – foram cuidadosamente tratadas e constituíram-se em valiosos documentos escritos como fonte de dados para a nossa pesquisa.

Os profissionais entrevistados que contribuíram com seus relatos são sujeitos que, de forma direta ou indireta, tiveram vivências nas experiências pioneiras de educação integral em tempo integral, nas escolas CEFI e Aquarela. São fontes vivas, cujos depoimentos, confrontados com os documentos oficiais e teóricos e com outras fontes de dados, garantiram a autenticidade das informações.

Como critério de escolha dos entrevistados, utilizamos o cargo exercido, tanto nas funções administrativas (o empresário-administrador e o gestor escolar), como nas funções pedagógicas (o gestor escolar, os coordenadores e os professores), o tempo de experiência de pelo menos três anos dedicados ao processo de implementação da concepção de educação integral em tempo integral, além do envolvimento direto na elaboração e execução dos projetos educativos, do planejamento de ensino e dos projetos desenvolvidos nas unidades educativas.

Partimos, então, para o agendamento de entrevistas com alguns desses dirigentes. No dia 8 de dezembro de 2017, realizamos a entrevista com o Dr. Elias Gatasse Kalume, dirigente da indústria IBIFAM S.A. e um dos idealizadores da escola CEFI. No ano de 2018, realizamos as seguintes entrevistas: no dia 5 de janeiro com a senhora Ângela Maria Santos Mendonça Chaves de Almeida, diretora administrativa da Fundação Aquarela; no dia 15 de março com a ex-diretora pedagógica da IBIFAM, professora Ana Maria Silva Matos e no dia 9 de maio com a ex-diretora pedagógica da escola Aquarela, professora Keila Cristina de Jesus Lasmar Fonseca.

No período compreendido entre os meses de fevereiro a outubro de 2018, também por meio das redes sociais (Facebook e Whatsapp), conseguimos localizar um grupo significativo de ex-funcionários (professores e administrativos) que trabalharam na escola IBIFAM instituição mais antiga, entre as pioneiras em educação integral em tempo integral, datada do ano de 1992.

O grupo contava com os seguintes professores: Josefa Antônia de Sousa Dutra, Alcireza Leal Martins, Andre Ribeiro de Santana, Sonia Kabuki, Maria do Rocio Rodi Gonçalves, Leda Maria Sampaio Batista e Gláucia Maciel Alves. Além deles, Márcia Uchoa, do setor financeiro e Osíris Silva e Eva Silva, arquitetos. Esse grupo permaneceu em contato via Whatsapp até o final de dezembro de 2018. Por meio de contato pessoal ou via grupo de

Whatsapp, realizamos as entrevistas exploratórias com cada um deles com apoio de um roteiro semiestruturado para levantar as impressões e as concepções anunciadas no projeto da escola IBIFAM. A seguir, no quadro 2, apresentamos a relação dos entrevistados por cargos e funções, número de participantes, bem como a justificativa para a realização das entrevistas.

Quadro 2 - Entrevistados das escolas CEFI e Aquarela

Cargo/Função	Participante	Justificativa
Ex-Gestor da empresa IBIFAM S.A	01	Conhecer a política da empresa na área social e o processo de criação da Fundação IBIFAM
Ex-Diretora Pedagógica do Centro Educacional Fundação IBIFAM	01	Conhecer o processo de criação da Escola do IBIFAM e suas características quanto ao pioneirismo e inovação na oferta, privada, da educação integral em tempo integral na cidade de Belém. Levantar os diferenciais e as concepções implementadas.
Ex-Administrativo/Financeiro IBIFAM	01	Conhecer os procedimentos administrativos e financeiros que sustentavam o projeto da escola IBIFAM.
Ex-Arquitetos do projeto IBIFAM	02	Para caracterizar a concepção arquitetônica e estrutura espacial da escola IBIFAM.
Ex-Professores Centro Educacional Fundação IBIFAM	07	Relatar as experiências vividas na escola CEFI destacando o processo de implementação da educação integral em tempo integral. A organização do tempo e do espaço no cotidiano da escola. Confirmar a aplicação prática dos enunciados teóricos dos documentos.
Ex-Gerente Administrativa da Fundação Aquarela (Grupo Rede)	01	Conhecer a política da empresa na área social e o processo de criação da Fundação Aquarela.
Ex-Diretora Pedagógica da Escola Nuremberg Borja de Brito Filho (Fundação Aquarela)	01	Conhecer o processo de criação da Escola da Fundação Aquarela e suas características quanto iniciativa pioneira e inovadora na oferta, privada, da Educação Integral em tempo integral, para crianças de um bairro pobre da cidade de Belém.
Ex-Professor da Escola Nuremberg de Borja Brito Filho (Fundação Aquarela)	01	Relatar as experiências vividas na escola da Fundação Aquarela destacando o processo de implementação da educação integral em tempo integral. A organização do tempo e do espaço no fazer da escola. Confirmar a aplicação prática dos enunciados teóricos dos documentos.
Total de Entrevistados	15	Para um melhor entendimento da proposta pedagógica da escola IBIFAM, realizamos um número maior de entrevistas com ex-profissionais dessa escola.

Fonte: Quadro elaborado pelo o autor.

Foi dessa forma, seguindo o percurso ora apresentado que realizamos as entrevistas exploratórias com os ex-profissionais representantes de cada uma das escolas. Por meio desses contatos diretos com os agentes, tivemos a oportunidade de termos acesso a diversos documentos oficiais impressos da escola Aquarela, como a escritura pública, o estatuto social, o regimento escolar, o quadro de estrutura curricular, dossiê, fotografia e boletim informativo que faziam parte do acervo pessoal da ex-diretora administrativa da fundação Aquarela.

Os depoimentos dos ex-funcionários da escola IBIFAM foram de grande contribuição para nossa pesquisa, uma vez que os documentos originais da escola, como a proposta pedagógica e o regimento escolar, não foram encontrados nos arquivos do CEE-PA e da CODOE-SEDUC-PA. Do contato que tivemos com o ex-dirigente da Indústria IBIFAM S.A. tivemos acesso somente à escritura pública e à escritura pública como estatuto social da fundação IBIFAM.

No mês de agosto de 2018, obtivemos do CEE-PA cópias de importantes documentos oficiais da escola da Fundação Aquarela, tais como: o Regimento Escolar de 2007, a Proposta Pedagógica de 2011, as Resoluções de Autorização (nº 428/2002 e nº 348/2002), as Resoluções de Renovação de Autorização (nº 429/2011 e nº 057/2012) e a Resolução de Reconhecimento (nº 492/2008). Porém, referente ao Centro Educacional Fundação IBIFAM (CEFI), só obtivemos cópia de um documento, a Resolução nº 176 de 30 de julho, que autorizou o funcionamento do Ensino de 1º Grau na escola.

A seguir apresentamos, no quadro 3, a relação dos documentos selecionados para análise, os quais foram disponibilizados pelos dirigentes das escolas pioneiras e pelos órgãos do sistema público - CEE e SEDUC-PA - bem como a justificativa para sua utilização neste estudo.

Quadro 3 - Documentos Oficiais e Teóricos referentes às “Escolas Pioneiras”

DOCUMENTO	FONTE	JUSTIFICATIVA
Escritura Pública de Constituição e o Estatuto Social da Fundação IBIFAM (1989)	Arquivo pessoal Dr. Elias Gatasse Kalume	Para o estudo da constituição jurídica e caracterização do Ato legal de criação da Fundação IBIFAM.
Transcrição das Entrevistas (IBIFAM)	Depoimento pessoal (arquivos digitais)	Para confirmar nas falas dos entrevistados a coerência com as informações contidas nos documentos oficiais e teóricos.
Resolução de Autorização IBIFAM (Nº 176/1992).	Arquivo CEE-PA	Para confirmar o caráter legal de existência da instituição perante o CEE-PA e à SEDUC-PA.
Fotografias da escola IBIFAM	Acervo das professoras e funcionários	Para constatar as informações contidas nos documentos oficiais com as falas dos entrevistados.
Contrato de Prestação de Serviços Educacionais do Centro Educacional Fundação IBIFAM (1993)	Arquivo CODOE-SEDUC-PA	Para conhecer a relação de direitos e deveres em relação aos serviços educacionais, em turno parcial e no contraturno contratados pelos pais.
Escritura Pública de Constituição e o Estatuto Social da Fundação Aquarela (2000)	Arquivo pessoal Sra. Ângela Maria Santos Mendonça Chaves de Almeida	Para o estudo da constituição jurídica e caracterização do Ato legal de criação da Fundação Aquarela.
Regimento Escolar da Escola Nuremberg Borja de Brito Filho – escola Aquarela (2007)	Arquivo CEE-PA	Para a análise da constituição interna da escola da Fundação Aquarela em todos os seus aspectos firmando sua legalidade perante as Leis e perante aos órgãos do Sistema de Ensino.
Proposta Pedagógica da Escola	Arquivo CEE-PA	Para levantar as características do projeto

Nuremberg Borja de Brito Filho – escola Aquarela (2011)		pedagógico da escola da Fundação Aquarela destacando os pressupostos filosóficos, políticos e pedagógicos que lhes dava sustentação.
Resoluções de Autorização e de Reconhecimento (Nº 428/2002; Nº 348/2002, Nº 429/2011; Nº 057/2012, Nº 492/2008).	Arquivo CEE-PA	Para confirmar o caráter legal de existência da instituição perante o CEE-PA e à SEDUC-PA.
Dossiê: Fundação Aquarela – Promovendo um Futuro Melhor (2008)	Arquivo pessoal Sra. Ângela Maria Santos Mendonça Chaves de Almeida	Para conhecer de forma aprofundada a instituição em todos os seus aspectos: estruturais, ambientais, pedagógicos, em seus projetos gerais.
Boletim Aquarela: Informativo da Fundação Aquarela (2001-2002)	Arquivo pessoal Sra. Ângela Maria Santos Mendonça Chaves de Almeida	Para levantamento dos registros publicados sobre as ações da Fundação Aquarela na área social, cultural e educacional.
Fotografias da Escola Nuremberg Borja de Brito Filho – escola Aquarela	Acervo pessoal Sra. Ângela Maria Santos Mendonça Chaves de Almeida	Para constatar as informações contidas nos documentos oficiais e teóricos e com as falas dos entrevistados.
Transcrição das Entrevistas (Escola da Fundação Aquarela)	Depoimento pessoal (arquivos digitais)	Para confirmar nas falas dos entrevistados a coerência com as informações contidas nos documentos oficiais e teóricos.

Fonte: Quadro elaborado pelo o autor.

A partir da exploração das fontes documentais constantes no quadro acima, levantamos informações que permitiram compreender o contexto histórico do surgimento daquelas escolas, bem como as interfaces das experiências pioneiras, na implementação da educação integral na perspectiva de tempo integral, na rede privada da cidade de Belém.

Com base nos documentos, realizamos o estudo detalhado de cada uma das propostas com intuito de caracterizar os projetos educativos – IBIFAM e Aquarela – considerados pioneiros em educação integral em tempo integral. Assim, por meio da análise documental e por meio dos relatos do ex-profissionais, foi possível recolhermos as informações, percepções e impressões construídas a partir das experiências vivenciadas no processo de implementação da concepção de educação integral em tempo integral nas referidas escolas. Desse modo, o trabalho de realização da pesquisa documental, com o auxílio das entrevistas exploratórias, constituiu uma fase central para o conhecimento do objeto de estudo desta investigação.

Na terceira e última etapa, ocorreu o momento de tratamento e análise dos dados. O intuito era articulá-los com a teoria que fundamentou a pesquisa ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho. Para a análise dos dados oriundos dos registros dos documentos e de todo o material empírico, utilizamos alguns procedimentos da técnica de Análise de Conteúdo, tecendo considerações sobre as categorias previamente eleitas no contexto das informações registradas e a realização das inferências sobre os dados analisados.

Para o maior entendimento sobre a técnica de análise de conteúdo nos apoiamos em dois importantes referenciais. Em Minayo (2014, p. 303) quando nos diz que a Análise de Conteúdo é “a expressão mais comumente usada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa. Assim, a expressão significa mais do que um procedimento técnico. Faz parte de uma histórica busca teórica e prática no campo das investigações sociais”. Apoiamo-nos, também, nas definições de Bardin (2016, p. 48) que designa Análise de Conteúdo sob o seguinte termo,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Assim, neste estudo, o tratamento de todo o material, pelo viés da descrição e análise das categorias, conduziu ao entendimento da lógica peculiar e interna do modo de agir e de pensar dos atores, no contexto analisado sobre as escolas pioneiras no processo de implementação da educação integral em tempo integral, sendo essa a intenção fundamental da pesquisa. Tratamos de compreender, criticamente, o sentido manifesto das comunicações em todas as suas formas, principalmente, a escrita e a falada. Para esse procedimento, adotamos a compreensão de Minayo (2016, p. 26),

O tratamento do material nos conduz a uma busca da lógica peculiar e interna do grupo que estamos estudando, sendo esta a construção fundamental do pesquisador. Ou seja, análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta dos seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação à luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador.

Para realizarmos a Análise de Conteúdo, servimo-nos da técnica do tipo temática, uma vez que essa costuma ser usada para analisar informações abertas. A noção de temática está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada através de uma palavra, de uma frase, de um resumo. Fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado (MINAYO, 2014, p. 315). Pautada nessa compreensão, aplicamos a técnica em nossa análise.

Uma vez definida a modalidade de análise de conteúdo com a qual iríamos trabalhar passamos a definir os demais procedimentos a serem adotados para a compreensão dos documentos. Então, considerando as orientações de autores que discutem as diferentes técnicas, construímos um arranjo metodológico de certa forma peculiar, pois não tivemos a

pretensão de seguir, rigorosamente, todas as etapas e todos os procedimentos tradicionais da Análise de Conteúdo, inclusive abrimos mão dos procedimentos estatísticos. Ao contrário, adotamos um percurso com um caráter eminentemente qualitativo.

Desse modo, para a realização da análise de conteúdo adotamos os seguintes procedimentos: escolha dos documentos da análise; definição dos conceitos como chave de leitura dos documentos; leitura individual dos documentos ou leitura flutuante; identificação das unidades de registro e unidades de contexto; categorização, análise e interpretação das informações. Assim, imbuídos no sentido de responder as questões propostas nesta pesquisa, estruturamos o trabalho em cinco seções assim descritas:

Na primeira seção, parte Introdutória, apresentamos a temática sobre educação integral em tempo integral, a justificativa, a problematização, a delimitação e os percursos metodológicos.

Na segunda seção, discorremos sobre os avanços no entendimento conceitual sobre Educação Integral em Tempo Integral na escola brasileira. Nela, são abordados tópicos como a análise de algumas experiências/modalidades de educação integral em tempo integral na escola básica brasileira; o amparo na legislação e a evolução do entendimento conceitual e as concepções e as divergências existentes no debate atual.

A terceira seção trata do processo de implementação da Educação Integral em Tempo Integral: as características marcantes das experiências pioneiras na cidade de Belém. Nela, apresentaremos o contexto histórico do surgimento das escolas de tempo integral no Estado do Pará; a história das experiências pioneiras na implementação da educação integral em tempo integral nas escolas privadas da cidade de Belém, destacando as experiências das escolas da Fundação IBIFAM e da Fundação Aquarela.

Na quarta seção, apresentamos a Educação Integral em tempo integral na rede privada: o que nos revelam os documentos das experiências pioneiras na cidade de Belém? Nela, discorremos sobre as análises realizadas no percurso e os achados da pesquisa em relação à implementação da educação integral em tempo integral, destacando as concepções emergentes, suas semelhanças e divergências, nas escolas pioneiras.

Por fim, na última seção, apresentamos as Considerações Finais a respeito do estudo, trazendo o desvelar das nuances que a implementação dessa concepção de educação provocou naquelas experiências pioneiras, com ênfase na concepção de educação integral em tempo integral que foi materializada. Também destacamos, a partir dessa experiência, as nossas contribuições e apontamos inquietações para futuros estudos como, por exemplo, os possíveis reflexos nos dias de hoje nos projetos educativos das atuais escolas da cidade de Belém.

2 OS AVANÇOS NO ENTENDIMENTO CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA BRASILEIRA

Nesta seção analisamos alguns aspectos necessários para o entendimento sobre as concepções implementadas de educação integral em tempo integral na escola básica brasileira. Assim, em primeiro lugar destacaremos algumas experiências realizadas sob essa percepção de educação; em seguida, recorreremos à legislação brasileira para buscarmos compreender a evolução do entendimento conceitual legal e, por fim, analisaremos as concepções de educação integral apontando as divergências e as convergências existentes no debate atual e nas práticas que se materializam sob diferentes modalidades nas escolas brasileiras.

De acordo com Gouveia (2006, p. 84) “o tema Educação Integral volta ao debate público depois de alguns anos, entendendo-a como um caminho para garantir uma educação pública de qualidade”. Com esse intuito, atualmente, diversas experiências e análises sobre o tema estão ocorrendo em diferentes partes do Brasil. Entretanto, o tema não é contemporâneo; é um tema recorrente e vem desde a antiguidade. Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de educação “Omnilateral”. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. Entendendo o ser humano como um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida (GADOTTI, 2013).

2.1 AS EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA ESCOLA BRASILEIRA.

A partir da revisão bibliográfica percebemos que, em nosso país, estabeleceu-se a ideia de educação integral em tempo integral como requisito de educação de qualidade. Na história da educação brasileira, o tema educação integral encontra-se presente de modo recorrente e tem sido utilizado a partir de matrizes ideológicas diferentes na tentativa de solucionar os problemas decorrentes da democratização e universalização da escola. Entretanto, sabemos que, como prática oficial, consequência de política educacional pública, é, relativamente, um fato novo presente na legislação brasileira.

Silva (2013) considera que o debate sobre as condições de atendimento da escola pública brasileira, que envolva uma preocupação com a estrutura do equipamento escolar, não é novo no âmbito das políticas para a educação, inclusive quando encontramos a ampliação

das funções e da jornada escolar materializadas em propostas de educação integral e de tempo integral nas escolas, como parte das soluções para esse problema.

A concepção de educação integral em tempo integral, apesar de constituir-se fato oficial recente como política pública e com amparo na legislação nacional brasileira, já era preocupação de pensadores e de políticos desde o início do século XX. Ao longo de nossa revisão bibliográfica, deparamo-nos com diversos escritos e experiências com esse formato realizadas ao longo da história em diversas regiões de nosso território.

Contudo, como veremos a seguir a materialização da concepção de educação integral em tempo integral pela via escolar em todo território brasileiro, de forma pontual e fragmentada, deu-se pela via pragmática de educação integral e, dessa maneira, historicamente, determinou a ocorrência das principais experiências. Assim, no contexto da educação brasileira, a educação integral experimentou diversas iniciativas e estratégias de implementação que foram inspiradas em diferentes concepções pedagógicas (COSTA, 2015).

Na década de 30, por exemplo, o movimento Integralista defendia a educação integral tanto a partir dos escritos de Plínio Salgado, seu chefe nacional, quanto daqueles desenvolvidos por militantes representativos do Integralismo¹. Para estes, as bases dessa Educação integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina fundamentos que, no contexto de suas ações, podem ser caracterizados como político-conservadores.

O integralismo foi criado a partir dos valores e interesses da pequena burguesia que defendia a tradição ruralista, nacionalista e patriótica. Para isso, absorveu elementos do Fascismo italiano de Mussolini, do integralismo lusitano de Salazar e de outras doutrinas similares desenvolvidas na Europa. Mas, desenvolveu também traços próprios, como o espiritualismo, que permite considerá-lo como um movimento fascista especificamente brasileiro. Um fascismo - verde-amarelo - que não chegou a definir toda a sua fisionomia nos cinco anos que durou oficialmente. Entretanto, continuou a existir como doutrina e, assim, influenciado no pensamento educacional brasileiro.

Dessa forma, a concepção integralista traz uma perspectiva educacional conservadora, defendendo “a formação integral do homem, contemplando os aspectos espirituais, físicos, cívicos e morais, por meio de uma revolução espiritual, com finalidade de instituir e manter a ordem imposta pelo Estado Integral” (ALEPRANDI; SOUZA; TRENTINI, 2016, p. 38-41).

¹ O Integralismo é uma corrente do pensamento político surgido na Europa no início do século XX fundamentado na moral religiosa cristã, no nacionalismo, na defesa da hierarquia social e de um Estado forte, capaz de manter a paz e a ordem social. As ideias integralistas chegaram ao Brasil nos anos 1930 em contraposição ao liberalismo que se fortalecia no país com o processo de industrialização e contra o movimento comunista (ALEPRANDI; SOUZA; TRENTINI, 2016, p. 38). O integralismo apoiou Getúlio Vargas e ganhou força durante seu governo. Foi Plínio Salgado quem criou oficialmente a Ação Integralista Brasileira (AIB) no dia 7 de outubro de 1932, em São Paulo, através de um manifesto. Esse manifesto tornou-se conhecido posteriormente, e todo país, com o nome de Manifesto de Outubro, dando origem oficial ao movimento no Brasil (CAVALARI, 1999, p. 13-15).

O integralismo, nesse sentido, defende uma educação que elevasse a cultura do homem, pois o mesmo era considerado sem cultura suficiente. Caberia ao integralismo torná-lo o homem ideal para o Estado Integral, tornando-o um ser também elevado. Cavalari (1999, p. 46) afirma que, “para o integralismo, os problemas sociais não se pautavam no analfabetismo, existente na época, mas sim na falta de cultura dos brasileiros”. Assim, a ideia de educação integral para o homem integral era uma constante do discurso integralista (CAVALARI, 1999).

Na concepção integralista, a massa popular, o povo, aquele cuja cultura deveria ser elevada, era visto como o inapto, o despreparado, o imaturo, o incapaz, o inconsciente, o mal-educado, o ingênuo. A massa popular seria como um “monstro inconsciente e estúpido”. Assim sendo, transformar o “monstro em cidadão para o Estado Integral” era tarefa do Integralismo (CAVALARI, 1999, p. 42).

Entendemos que a perspectiva de educação integral no movimento integralista visava uma educação conservadora capaz de formar pessoas obedientes e robotizadas pelo controle do Estado, com um comportamento disciplinar nacionalista e com uma ideologia fortemente idealista embasada na espiritualidade. Esses pressupostos teóricos do movimento integralista estavam muito próximos do fascismo oriundo de países europeus.

Os integralistas não chegaram a realizar experiências de educação integral em tempo integral como os escolanovistas, mas, ainda hoje, suas ideias encontram eco em muitos setores conservadores de educação brasileira. No Brasil, atualmente, há um processo crescente de retomada desse ideário, especialmente por setores conservadores ligados aos latifundiários, aos militares e às igrejas evangélicas. São ações articuladas ao Congresso Nacional por meio dos partidos de extrema direita. Em tempos de eleições gerais no país, como as ocorridas em 2018, esses ideários dos integralistas voltam à tona e se opõem aos ideários de natureza democráticos.

Para os Anarquistas, no mesmo período, início do século XX, a ênfase recaía sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, em uma clara opção política emancipadora. Um conceito-chave para a compreensão da pedagogia anarquista é o de liberdade (GALLO, 1995, p. 17). Destacamos como principais seguidores da Pedagogia Libertária Anarquista – Pierre-Joseph Proudhon, Mikhail Bakunin, Paul Robin e Ferrer y Guardia – que, em suas concepções teóricas e em suas experiências pedagógicas, desenvolveram o conceito e a prática de uma educação integral. A ação educativa tinha como principal finalidade de modificar a consciência da classe trabalhadora e sua prole (GALLO, 2002, p. 13).

Assim, para os anarquistas, a educação era vista como um instrumento central a produzir a revolução sociocultural. Para eles, a proposta de formação do homem por essa linha de pensamento seria resultante da união de duas dimensões, o trabalho manual e o trabalho intelectual, possibilitando uma formação em diferentes aspectos: intelectuais, morais, políticos e artísticos. Dessa forma, por meio dessas duas ações estariam preparando os estudantes para o trabalho, assim como para a militância na qual poderiam enfrentar os mecanismos de dominação e de exploração de sua classe por parte das forças do capitalismo.

Gallo (2002, p. 21) afirma que “o anarquismo apresentava como princípio a negação da autoridade instituída”. Desse modo, essa concepção rejeitava a educação fornecida pelo Estado, pois acreditava que ela visava apenas à reprodução de ideologias capitalistas, defendendo a possibilidade da educação como fonte de libertação (ALEPRANDI; SOUZA; TRENTINI, 2016). Por isso, “a educação anarquista também é chamada de educação libertária ou pedagogia libertária, pois os anarquistas vêem na liberdade o princípio básico da vivência social” (GALLO, 2002, p. 14).

Entre os princípios filosóficos, políticos, sociais, epistemológicos que fundamentam a prática da educação integral na visão dos anarquistas estão: a educação integral é um processo de formação humana; a educação integral deve ser permanente; o processo formativo deve contribuir para uma superação da alienação e, por fim, que a individualidade e a coletividade devem ser instâncias plenamente articuladas. Esses princípios sustentam a concepção e a prática da educação integral que, na perspectiva anarquista, desenhava-se como uma articulação de três instâncias básicas: a educação intelectual, a educação física (que se subdivide em esportiva, manual e profissional) e a educação moral (GALLO, 2002, p. 31-37).

A esse respeito, comungamos com as ideias de Gallo (2002, p. 39) quando diz que:

Uma educação contemporânea comprometida com a transformação dos valores, com a construção da liberdade, da autonomia, da solidariedade, com a formação de seres humanos plenos, saudáveis, conscientes e ativos tem muito a resgatar da educação integral em moldes anarquistas.

Ressaltamos, também, o importante papel exercido pelos marxistas (corrente socialista) na defesa de uma educação integral. A educação socialista defendida pelos marxistas se constituía visando à superação das relações capitalistas de produção. A educação, para os socialistas marxistas, teria como função a formação do homem omnilateral, ou seja, um homem completo que agregue e seu saber conceitos científicos, que desenvolva a educação física aliada aos conhecimentos tecnológicos e que lhe permita a compreensão da totalidade da produção.

Por isso, a concepção marxista compreende as relações históricas que constitui o homem, bem como o seu trabalho, aspecto que o torna um ser real e concreto na sociedade. A educação omnilateral deve possibilitar a relação teoria e prática, do específico com o conjunto de conhecimentos existentes, capacitando o homem a construir uma sociedade plenamente igualitária (COSTA; COLARES, 2016).

Na escola brasileira, outro importante feito sobre a materialização da educação integral em tempo integral recai sobre os escritos e as experiências realizadas por Anísio Teixeira, um dos mais importantes mentores do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de tendência Liberal, baseado na perspectiva desenvolvimentista voltada para o progresso que, no geral, defendia a ideia do universalismo na educação.

De acordo com Mota (2013, p. 59) “a primeira experiência de escola pública em tempo integral no Brasil veio por meio de Anísio Teixeira”. O educador realizou diversas críticas e sugestões para a então escola primária, que foram expostas no livro “Educação não é privilégio”, cuja primeira edição foi escrita no início dos anos 50 do século XX e que foram assim descritas:

A escola primária que irá dar ao brasileiro esse mínimo fundamental de educação não é, precipuamente, uma escola preparatória para estudos ulteriores. A sua finalidade é, como diz o próprio nome, ministrar uma educação de base, capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns. Ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa. É, pois, uma escola que é o seu próprio fim e só indireta e secundariamente prepara para o prosseguimento da educação ulterior à primária. (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

Anísio Teixeira (1959, p. 79) propunha uma educação em que a escola,

Desejasse dar às crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização [...]. 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.

E, em relação à questão do tempo escolar, o referido educador, em outra obra do ano de 1994, assim se posiciona,

[...] Por isto mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola somente intelectual, mas uma escola, sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar e uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão. Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

Essa concepção de proposta escolar ampliada foi materializada nas experiências com as Escolas-Classe e a Escola-Parque, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), no

bairro da Liberdade, um bairro pobre, da cidade de Salvador, na Bahia, em 1950. Esse projeto visava ao atendimento de crianças oriundas das camadas carentes da população daquela cidade.

O CECR era composto por quatro escolas-classe destinadas ao ensino das letras e ciências em um período e uma escola-parque para as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física no outro período. A criança fará um turno na escola-classe e um segundo turno na escola-parque. A criança, pois, terá um regime de semi-internato, recebendo educação e assistência alimentar. (TEIXEIRA, 1959. p. 82-83).

A figura abaixo apresenta detalhes das estruturas atuais do CECR:

Figura 1 - Conjunto Escolas-Classe e Escola-Parque



Fonte: Registro do autor.

Anísio Teixeira foi muito elogiado em sua experiência de escola de tempo integral, inclusive por membros da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Porém, seu projeto recebeu, também, muitas críticas de vários setores, principalmente, vindas dos setores do magistério e da imprensa. As críticas recaíam sobre o fato de que o CECR era um investimento de custo muito elevado para os padrões da escola pública brasileira e sobre a restrição a apenas algumas escolas. Apesar disso, sabemos que experiências focalizadas como essas têm a capacidade de influenciar, enormemente, a opinião pública e constituir elemento de pressão sobre os governantes para que possam se materializar por meio de políticas públicas em todo nosso país.

Assim, é possível afirmar que o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) foi um marco na educação pública do Brasil e, os baianos, particularmente, têm o orgulho porque o empreendimento surgiu em seu estado, no início dos anos 50, por iniciativa do grande educador Anísio Teixeira. Não é à toa, portanto, que a experiência do CECR, em Salvador, perdura até os dias de hoje, ainda que tenha passado por algumas revitalizações e adaptações no início da década de 2000. Este fato pôde ser constatado durante a visita realizada *in loco* às atuais estruturas do CECR, no dia 14 de setembro de 2018, quando foi possível atestar sua inovação e inestimável importância para a história da educação brasileira.

Na década de 1960, com a inauguração de Brasília, diversos centros educacionais foram construídos, concebidos no modelo de educação integral, na mesma perspectiva de Anísio Teixeira. Também na década de 1960, entre os anos de 1961 e 1969, ocorreu no estado de São Paulo, a implementação de outra experiência de escola de tempo integral nos colégios públicos estaduais denominados na época de “Ginásios Vocacionais”. Esses ginásios eram organizados em tempo integral para jovens de ambos os sexos, entre 11 e 13 anos de idade, que, em sua maioria, provinham das classes, média e baixa. Naquele período, foram criadas seis unidades uma na capital, uma em São Caetano do Sul e quatro nas cidades de Batatais, Americana, Rio Claro e Barretos, todas no interior do referido estado (CHIOZZINI, 2003).

Segundo Chiozzini (2003), os “Ginásios Vocacionais” representavam proposta inovadora para aquela época (1961-1969), pois objetivavam estimular os seus alunos a pensar de forma crítica e independente, mediante técnicas de estudo inovadoras para a época, chamadas de “estudo do meio”, “estudo dirigido” e “trabalho em grupo” e por meio da valorização da participação dos pais. Além disso, a matriz curricular desses ginásios contemplava uma parte diversificada composta por disciplinas de Artes Industriais, Práticas Comerciais, Práticas Agrícolas, Educação Doméstica, Educação Física e Artes Plásticas.

Esses ginásios foram inspirados numa escola renovada que aliasse “o plano de cultura geral” e de “cultura técnica” para a “formação integral” do aluno (CHIOZZINI, 2003).

Essas escolas, apesar de terem sido experiências relevantes, em termos de proposta educacional voltada para a educação pública de qualidade, tiveram um breve período de duração, pois, com o advento político da ditadura no país, foram extintas a partir de dezembro de 1969 e ocupadas pelos militares, por serem consideradas subversivas. Além disso, muitos pais, alunos e professores sofreram agressões e foram presos e muitos materiais foram destruídos e extraviados nessa ocasião (CHIOZZINI, 2003).

Após a extinção dos Colégios Vocacionais em 1969, passamos quase duas décadas sem que houvesse uma experiência de Escola de Tempo Integral. Não encontramos relatos na literatura acadêmica especializada nesse sentido. Percebemos uma lacuna histórica. Somente a partir da década de 1980, no Rio de Janeiro, voltamos a ter outras experiências de escola de tempo integral, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) – constituindo-se como a experiência nacional mais relevante de implementação de escolas públicas de tempo integral realizada no país (MOTA, 2013).

Os CIEPs foram construídos em dois períodos governamentais, entre os anos de 1983 a 1986 e 1991 a 1994 (Governos de Leonel Brizola). O projeto foi criado e coordenado por Darcy Ribeiro e, fortemente, influenciado pelas concepções educacionais de Anísio Teixeira. O projeto arquitetônico era de Oscar Niemeyer. Implantados no “Programa Especial de Educação” (PEE I e II), esse programa teve várias metas relacionadas à Escola de Tempo Integral, pois representavam a chamada “Escola Integral em horário integral” (RIBEIRO, 1986).

Assim, corroborado por Cella (2010, p. 30):

[...] garantia mínima de cinco horas de permanência na escola, cursos de atualização para os professores, produção de material didático específico para alfabetização até a quinta série, no mínimo uma refeição completa por dia nas escolas públicas, fornecimento de material didático aos alunos carentes, assistência médico odontológica aos alunos na própria escola, dentre outras.

Mais recentemente, entre os anos 2000 e 2004, na cidade de São Paulo, outra experiência de destaque foi realizada novamente; com criação dos Centros Educacionais Unificados (CEUBs), que visavam ao desenvolvimento de atividades educacionais, recreativas e culturais em um mesmo espaço físico, com perspectivas de que esses centros se constituíssem em experiências de convivência comunitária.

Após o relato dessas primeiras experiências de escola de tempo integral em nosso país, o que podemos compreender, inicialmente, é que, apesar das matrizes ideológicas distintas

(integralistas, escolanovistas ou liberais), a importância que os mentores dessa ideia atribuíam à escola, vista como uma dimensão fundamental no processo de formação integral do homem, era fundamental.

A todas as experiências que destacamos, somam-se várias outras, fruto de iniciativas de governos, de diferentes esferas públicas e, por vezes, com a participação e interesse de organizações da sociedade civil (com interesse privado), provocadas por uma demanda pela melhoria da qualidade da educação, sob diferentes perspectivas. Entre elas, podemos destacar ainda as experiências de Escolas de tempo integral do Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC-SP) em 1986, dos Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs) em 1990 e dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) em 1992, do Governo Federal e as experiências mais recentes nos municípios de Nova Iguaçu-RJ, Belo Horizonte-MG e Apucarana-PR. Essas três últimas experiências consideradas como modelos pelos documentos oficiais do MEC, no caso, os cadernos da série do Programa Mais Educação (2007).

Entendemos que foi somente a partir do processo de abertura democrática nos anos 80 (século XX), com a participação das entidades representativas nos debates e nas decisões políticas e, com a ascensão de representantes das camadas mais populares ao poder, é que essa concepção de educação veio ganhando força e assumindo os contornos atuais.

Concordamos com as palavras de Moll (2012, p. 130), quando afirma que “o aprofundamento da democracia no Brasil impõe, entre outras tarefas, o enfrentamento das desigualdades sociais historicamente corroboradas pelo sistema educacional por meio da entrada tardia e, em geral, em condições adversas das camadas populares na escola”. Entendemos que muito já se avançou, mas os desafios ainda são enormes, no que diz respeito à concretização do que está previsto nas leis nacionais.

Atualmente, deparamo-nos com divergências de ideias e, até mesmo, de interesses, em relação ao entendimento conceitual do que vem a ser uma proposta de educação integral em tempo integral no âmbito escolar, público ou privado. Existem divergências epistemológicas e metodológicas significantes como, por exemplo, quanto ao uso dos espaços e dos tempos no ato educativo. O debate representa a oportunidade para explicar a diversidade sobre as concepções e as possibilidades de implementação da Educação Integral, na atual realidade da escola básica brasileira.

Percebemos que o discurso de educação integral como saída para um melhor desempenho na formação do homem é defendida por todas as correntes. No entanto, essa formação se distingue pelas finalidades a serem alcançadas. O estudo aprofundado de cada

concepção nos mostra o que cada uma defende em relação à sociedade e à educação em cada tempo histórico.

Dessa forma, concordamos com as afirmações de Mota (2013, p. 64) quando nos diz que “as experiências materializadas de escola de tempo integral no Brasil tiveram como características comuns a descontinuidade das suas propostas e/ou interrupções dos projetos e programas”. Entendemos, assim, que esse fato dificultou significativamente a sua plena efetivação, no atendimento aos recursos materiais e humanos necessários, como política educacional no país, prevista na legislação em nível nacional (MOTA, 2013).

Ressaltamos, pois, a importância de retomar o estudo dessas experiências, como as referências históricas sobre o tema de educação integral em tempo integral na escola básica brasileira, sobretudo, no sentido de inspirar novas políticas públicas e ações privadas, novos projetos e impulsionar novos debates. A seguir, veremos como esse tema aparece nos documentos oficiais da Legislação Brasileira a partir da década de 1980.

2.2 O AMPARO NA LEGISLAÇÃO E OS AVANÇOS NO ENTENDIMENTO CONCEITUAL.

Para além das experiências supracitadas, o panorama atual de mudanças de perspectivas, no âmbito da educação integral em tempo integral, também pode ser explicado por meio da análise da Legislação Federal, uma vez que, principalmente, a partir da década de 1990, essa legislação aponta para uma “mudança de paradigma” na implementação de políticas que se baseiam na ampliação da jornada e das funções escolares (MOLL, 2012).

As escolas, em relação à implementação da Educação Integral em Tempo Integral, atualmente, contam amparo na Legislação Federal. Dessa forma, é possível desvelarmos as concepções, os conceitos e os fundamentos que estão expressos nos textos dos principais documentos oficiais. Vejamos os principais deles.

Em primeiro lugar, a Constituição Federal de 1988, que em três de seus artigos (6º, 205 e 227), fazem referência à educação integral - direta ou indiretamente. No art. 6º e no art. 205, da referida Constituição, a discussão é apresentada de modo “subliminar”, sendo “deduzida” a partir da afirmação de que a educação é o primeiro dos dez direitos sociais elencados (Art. 6º), além disso, é identificada como direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho (Art. 205). Destacamos, também, o artigo 227, o qual melhor se coaduna

ao conceito de educação integral, pois afirma que “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, entre outros, o direito à educação” (BRASIL, 2017).

Assim, entendemos que é nesse quadro de hipóteses, apresentadas nos referidos artigos e garantido pela referida Constituição Federal, que concebemos o direito de todos ao que se denomina de educação integral ou a uma educação portadora de diversas funções. Subentendemos que somente uma escola integral de tempo integral poderia dar conta de contribuir com todas essas responsabilidades legais na formação mais completa possível dos alunos.

Logo em seguida à CF/1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - igualmente reforçou a educação integral em alguns artigos, ressaltando a importância de aprender além do âmbito da escola. O art. 53 afirma que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, p. 20). Entendemos que esse enunciado reforça o que está expresso na Constituição Federal de 1988, quanto à ideia, da obrigatoriedade do acesso e da permanência na escola, reconhecendo que - para alcançar o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente - uma forma específica de estruturação de escola deva existir. Entretanto, mais uma vez, não fica claro o aspecto da materialidade e usufruto desse direito;

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996 – mais uma grande conquista se concretizou. Em sua composição, os artigos 2º, 34 e 87, dizem respeito à educação integral. Destacamos o artigo 2º, o qual apresenta que “a educação, dever da família e do Estado, inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 9).

Entendemos que a ideia do “pleno desenvolvimento” do indivíduo, também presente no art. 205 da Constituição Federal, constitui um objetivo totalmente nobre da educação, já que seria imensamente difícil considerar válido um conceito de Educação que não tivesse como uma de suas finalidades “o pleno desenvolvimento” do indivíduo. Dessa forma, concordamos que, somente uma educação integral em tempo integral poderia alcançar essa finalidade da educação escolar (BRANDÃO, 2010).

Essa ideia propositiva para a educação integral é reafirmada no Artigo 34, da referida LDB, que afirma “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996, p. 24). Em seu parágrafo 2º reafirma: “o ensino

fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (Ibid, p. 24).

No artigo 87, parágrafo 5º, encontra-se exposto a garantia de que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (BRASIL, 1996, p. 48). De acordo com Moll (2012, p. 131), “especificamente os artigos 34 e 87 encaminham o debate, prevendo a ampliação gradativa da jornada escolar e a conjugação de esforços dos entes da federação para esse fim: a educação de tempo integral”.

Apesar de algumas imprecisões, entendemos que os artigos destacados reforçam a ideia, prevista nas leis anteriormente citadas, sobre a obrigatoriedade do acesso e da permanência na instituição escolar, reconhecendo, mais uma vez, que para o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente uma forma específica de atuação da escola deve existir. Entretanto, nesses artigos, não fica claro como tal jornada será ampliada, ficando esse critério a cargo de cada estabelecimento de ensino. Além de sugerir, até mesmo, que as práticas da educação integral não, necessariamente, aconteçam no espaço específico da escola. A ideia do Ensino Fundamental de tempo integral respeitaria o princípio da oferta diversificada de tipos de organização escolar (CARNEIRO, 2012).

Como importante instrumento normativo para orientar e concretizar as premissas e as diretrizes propostas pela CF/88, ECA/90 e LDB/96, o Plano Nacional de Educação – PNE I (2001-2010) foi aprovado pela Lei nº 10.172/2001 e, dentre seus objetivos e metas propunha para o Ensino Fundamental um modelo de educação em turno integral. O referido plano retoma e valoriza a educação integral, enquanto possibilidade de formação integral do homem. Ressaltamos, contudo, que o PNE I avança para além do texto da LDB/96 ao apresentar a ampliação progressiva do tempo escolar dentre os objetivos e metas não apenas relacionadas ao ensino fundamental, mas também para a educação infantil. Assim, destacamos: o objetivo e meta 18 previa adotar progressivamente o atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 6 anos; o objetivo e meta 21 previa ampliar, progressivamente, a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. Por fim, o objetivo e meta 22 previam prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas (BRASIL, 2001).

Ressaltamos que, nesse instrumento normativo (PNE I), é importante destacar dois pontos no avanço do entendimento conceitual. O primeiro foi a delimitação de um período de sete horas diárias, definindo, assim que a ampliação da jornada para as escolas de tempo integral deve atender esse requisito. O segundo ponto relevante foi a apresentação das possibilidades de ampliação da jornada, por meio de oferta de atividades diversas, tais como alimentação, esportes, artes, preferencialmente para as crianças oriundas de famílias de baixa renda, ou seja, um atendimento diferenciado para os alunos do ensino fundamental com menores possibilidades de sucesso escolar, partindo-se do pressuposto que a origem social possui influência direta na escolarização (BRASIL, 2001).

Autores como Silva (2013, p. 78) apontam algumas críticas que devem ser consideradas como consequências das diretrizes estabelecidas no PNE-I. A primeira, diz respeito ao termo “progressiva ampliação da jornada”, que permaneceu sem definir se a ampliação da jornada escolar seria para todas as escolas de ensino fundamental. A outra crítica encontra-se no critério seletista dessas diretrizes, pelo fato de priorizar somente as crianças de baixa renda, dificultando, assim, o caráter universal do acesso e permanência de todas as crianças na escola (SILVA, 2013).

Em 2007, mais um grande avanço foi registrado com a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consistia num agrupamento de programas para a educação, tendo em vista o cumprimento das metas previstas pelo PNE I, em seu prazo de vigência de dez anos. Aparecem, nas descrições do PDE, referências à melhoria em todas as etapas da educação básica brasileira. Entretanto, somente com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), por meio do Decreto nº 6.253, de 13/11/2007, como parte do PDE-2007, importantes deliberações foram aprovadas, prevendo o financiamento para a implementação da Educação Integral e, assim, atendendo à demanda financeira das escolas de tempo integral de forma direta.

O FUNDEB, nesse aspecto, destina vinte e cinco por cento (25%) a mais das receitas resultantes dos impostos por alunos matriculados nos sistemas educacionais com atuação no Ensino Fundamental que adotarem a extensão do tempo escolar. Entendemos, assim, que mais um importante avanço foi dado no sentido da garantia das condições materiais às escolas que adotarem a jornada estendida. Segundo Menezes (2009, p. 77), esse dispositivo presente no FUNDEB “vem se constituindo numa política propulsora da ampliação das discussões em torno das temáticas voltadas para a educação integral e para o tempo integral”, sendo que o

FUNDEB é o único a apresentar destinação de recursos direcionados para o ensino em tempo integral Menezes (2009).

Apesar dos avanços do FUNDEB, apontamos uma crítica referente à insuficiência desses valores² na cobertura das reais necessidades das escolas para atingir os objetivos previstos na implementação da educação integral em tempo integral, na medida em que ele acrescenta poucos recursos novos e apenas redistribuiu entre os membros da federação os recursos já existentes.

Destacamos a criação do Programa Mais Educação como outra importante ação a destacar como melhorias inclusas no âmbito do PDE, criado pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007. O programa previa a ampliação da educação integral em tempo integral no país, atuando como indutor de um programa de educação integral para todas as escolas públicas brasileiras. Esse programa tinha como objetivo ampliar as funções, a jornada, os espaços e os agentes escolares.

O Programa Mais Educação (2007), amparado por marcos legais, representou o mais significativo Programa de implementação da educação integral de tempo integral nas escolas do nosso país. Mesmo assim, esse programa tem recebido críticas, principalmente dos educadores, em função das ideias divergentes expressas em seus textos no que dizem respeito às definições sobre educação integral, tempo integral e educação integral em tempo integral (BRASIL, 2009b).

Contemporaneamente, outro grande passo normativo foi dado com a aprovação do Plano Nacional da Educação II (2014-2024), Lei nº 13.005, sancionada em 25 de junho de 2014, pela presidência da República. Esse novo Plano traz um avanço para a Educação integral em tempo integral, tornando essa concepção de educação uma meta a ser atingida em todo o país. O PNE II prevê na meta 6 (Tempo Integral) a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica (BRASIL, 2014). A presente meta reforça o ideal constante das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 04 de 13 de julho de 2010, a saber:

Art. 12. Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e tempo integral (turno e contraturno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel

² Para um maior aprofundamento a respeito dos valores necessários para a implementação da educação integral em tempo integral recomendamos a consulta nas recentes pesquisas que abordam de forma direta ou indiretamente questões sobre o financiamento como em Costa (2015) e Alves (2018) e, principalmente, Carreira e Pinto (2017) que nos apresentam as principais características de outra lógica de financiamento materializada nos estudos feitos por, uma iniciativa da sociedade civil organizada para a implementação do CAQi e do CAQ, como base para os cálculos de referência para adequação do financiamento para uma educação de qualidade.

socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico.

§ 1º Deve-se ampliar a jornada escolar, em único ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante vincula-se tanto à quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização quanto à diversidade de atividades de aprendizagens.

§ 2º A jornada em tempo integral com qualidade implica a necessidade da incorporação efetiva e orgânica, no currículo, de atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados. (BRASIL, 2010, p. 66).

Ressaltamos que, com o advento desses principais marcos normativos, importantes documentos legais foram emanados apoiados em diferentes concepções teóricas que versam na atualidade sobre a temática da educação integral em tempo integral, como os Cadernos da “Coleção Mais Educação”. Sua importância reside no fato de que eles traduzem a legislação para um plano mais operacional, pois traçam “caminhos” a serem percorridos pelas escolas em direção à implementação de uma educação integral em tempo integral que contribua na formação mais completa dos alunos (BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c).

A seguir, abordaremos algumas concepções sobre educação integral em tempo integral apresentadas na produção dos principais autores contemporâneos relacionados na introdução desse trabalho. Percebemos que, na atualidade, o aumento das práticas direcionadas à educação integral em tempo integral pelo país a fora e a própria modificação no perfil dessas práticas estão ancoradas na indução realizada pelo próprio Governo Federal. Assim, como vemos, que o processo de implementação dessas práticas, mesmo com o maior apoio normativo, não acontece de forma homogênea em função do entendimento que se tem da legislação pertinente e das diretrizes emanadas da mesma. Sobre essa realidade Silva (2013, p. 83) argumenta que,

É possível percebermos um movimento oscilante, tendo em vista a existência de um direcionamento dessas ações para fora da instituição escolar, mas que, ao mesmo tempo, também necessita de alguma vinculação ao elemento escolar como forma de sustentação e legitimação.

Concordamos que não é possível, nesse caso, pensarmos a “categoria aluno”, sem a “categoria escola”, pois são categorias indissociáveis. Por esse motivo, a legislação é oscilante e não define, claramente, os caminhos de como se dará a implementação da educação integral em tempo integral de modo concreto, aponta, somente, espaços e agentes alternativos aos tipicamente escolares, mas, ao mesmo tempo, vincula à escola esse processo, ou pelo menos tenta, através do projeto político-pedagógico, como demonstra o instrumento normativo referente ao Programa Mais Educação (BRASIL, 2009b).

Entendemos, com isso, que os caminhos apontados pela legislação brasileira refletem a imprecisão conceitual a respeito da temática, ou melhor, refletem as disputas existentes sobre esse tema, já que estamos falando de uma tradição teórica (centradas nas ideias de

Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira que sempre tiveram em pensamento a necessidade que os equipamentos escolares precisavam ser condizentes com as necessidades educacionais das classes sociais desfavorecidas) forjada na prática, que se opõe ao pensamento contemporâneo para a educação integral em tempo integral, apesar de toda a tentativa de construção de consenso empreendido pelos defensores da “vertente centrada no aluno” (COELHO, 2009).

Assim, veremos, a seguir, como esse debate aparece nos discursos dos principais defensores dessas correntes de pensamento, “vertente escola” e “vertente aluno”, sobre essa temática da educação integral em tempo integral na escola básica brasileira.

2.3 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E AS DIVERGÊNCIAS NA ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA

Considerando a amplitude teórico-conceitual, histórica e pedagógica do debate acerca da concepção de educação integral, buscamos - em nossa revisão bibliográfica, por meio de estudos especializados, da publicação de livros, das atividades de pesquisas e das publicações de dissertações e das teses - entender e demonstrar o crescente interesse pelas discussões sobre essa temática no cenário atual da escola básica brasileira. Além de compreender a existência do conflito ideológico presente nos documentos oficiais e, também, na descrição das experiências materializadas, em educação integral, até então, implementadas na escola brasileira que acontecem sob a polarização entre duas vertentes de pensamento, a considerar: “alunos em tempo integral” e “escolas de tempo integral”, que são concebidas sob matrizes ideológicas diversas e que, atualmente, predominam nos debates sobre essa temática, parafraseando Cavaliere (2009).

Inicialmente, para elucidarmos esses conflitos ideológicos - presentes em nossas legislações e em nossos projetos materializados sob a concepção de educação integral - torna-se importante retomarmos o sentido histórico da introdução desse conceito no contexto da educação em nosso país. De acordo com Silva (2013, p. 66), na história da educação brasileira, o tema da educação integral encontra-se presente de modo recorrente embora seja utilizado a partir de matrizes ideológicas diferentes na tentativa de solucionar, ou de minimizar, os problemas decorrentes da democratização da escola pública.

Atualmente, no Brasil, entendemos que o programa Mais Educação, maior expressão legal, no sentido da implementação da educação integral nas escolas públicas, não foge a essa regra, pois surgiu em um momento de nossa história em que, mais uma vez, percebíamos que as discussões sobre a democratização da escola pública alcançavam outro patamar,

principalmente, em relação às classes sociais desfavorecidas que fazem uso dessa instituição. Ainda de acordo com as palavras de Silva (2013, p. 66) “não se questionava tanto o acesso à escolarização, mas sim as oportunidades que decorrem desse processo”.

Para uma maior compreensão do sentido conflituoso de concepção e de ideias sobre Educação Integral, buscamos apoio em Coelho (2009, p. 93) quando observa,

Na história da educação brasileira **três matrizes ideológicas**, que representam diferentes correntes de pensamento político-filosófico, com visões sociais de mundo diferentes se engendram quando abordamos concepções e práticas de educação integral e que, até hoje, influenciam, de forma direta ou indiretamente, o pensamento educacional em nosso país.

Nesse sentido, para melhor entendimento do nosso objeto de estudo desta pesquisa recorreremos - em linhas gerais - aos principais enunciados dessas matrizes ideológicas: a Conservadora, principalmente aquela alinhada a um entendimento totalitário da educação, por exemplo, o caso da perspectiva da Ação Integralista Brasileira e das perspectivas religiosas; a Liberal, que se filiavam a uma perspectiva desenvolvimentista voltada para o progresso, em geral, defensora da ideia do universalismo na educação, caso dos Pioneiros da Educação Nova no Brasil e de toda a tradição decorrente deste movimento; e, a Socialista que baseavam suas experiências no entendimento de que educação integral deveria ser vista como um modo de emancipação social, um instrumento de construção de igualdades e, não o contrário. Seria o caso das perspectivas dos Anarquistas e dos Marxistas, por exemplo, (COELHO, 2009).

Essas três ideologias divergem, pois, enquanto visões sociais de mundo forjam, obviamente, representações, crenças, hábitos, construções epistemológicas adequadas a essa tríade de olhares que são, portanto, diferentes entre si. Com a educação, em nosso entendimento, não seria diferente, pois, de acordo com a forma como veem e entendem o mundo, representantes dessas ideologias apresentam ou representam concepções de educação cujas características – diversas em suas naturezas – engendram práticas também diversas (COELHO, 2009).

Assim, para tratarmos da temática de educação integral em tempo integral, no campo conceitual, também, devemos remeter as orientações dessas importantes matrizes de pensamento, pois, essas tratam de questões, bem diversas, de caráter político-filosóficas. Consideradas sob o ponto de vista da dinâmica em que se inserem as sociedades complexas, há pontos em que elas convergem e há pontos – a grande maioria – em que divergem. Entretanto, consideramos que são as divergências que lhes atribuem características próprias e que fomentam grandes embates ideológicos. Desse modo, 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 (COELHO, 2009). Frutos desse processo, o conceito e as características de educação integral em tempo integral ganham conteúdo, quando entendidas, a partir de uma dada concepção de mundo (MACIEL, 2014).

Se mergulharmos um pouco mais na história e voltarmos nosso olhar para antiguidade chegaremos a Paidéia grega que, consubstanciando aquela formação humana mais completa já continha os germes que mais tarde se denominou de educação integral, que seria a formação do corpo e do espírito. Em Jaeger (2013), discutindo o conceito de educação para os gregos, encontramos trechos que, relacionados, correspondem a esse ideal de homem que, em última análise, se forma por meio de uma concepção ampliada de educação. Observemos o que nos diz o autor em dois momentos diversos na sua obra clássica:

É a origem da Educação no sentido estrito da palavra: a Paidéia. Foi com os sofistas que essa palavra, que no século IV e durante o helenismo e o império haveria de ampliar cada vez mais a sua importância e a amplitude do seu significado, pela primeira vez foi referida a mais alta areté humana e, [...] acaba por englobar o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais [...], está perfeitamente estabelecida essa nova e ampla concepção de ideia de educação. (JAEGER, 2013, p. 335).

Ao lado da formação meramente formal do entendimento, existiu igualmente nos sofistas uma educação formal no mais alto sentido da palavra, a qual não consistia já numa estruturação do entendimento e da linguagem, mas partia da totalidade das forças espirituais. É Protágoras quem a representa. A poesia e a música eram para ele as principais forças modeladoras da alma, ao lado da gramática, da retórica e da dialética. É na política e na ética que mergulham as raízes desta terceira forma de educação sofística. Distingue-se da formal e da enciclopédica, porque não considera o homem abstratamente, mas como membro da sociedade. É dessa maneira que coloca a educação e sólida ligação com o mundo dos valores e insere a formação espiritual na totalidade da areté humana. Também sob essa forma é educação espiritual; simplesmente, o espírito não é considerado através do ponto de vista puramente intelectual, formal ou de conteúdo, mas sim em relação com as suas condições sociais. (Ibid, p. 342-343).

Conforme podemos constatar, nas citações acima, na concepção grega de formação humana, uma espécie de igualdade entre as reflexões e as ações que constitui essa formação, sejam elas intelectuais, físicas, metafísicas, estéticas ou éticas. Em outras palavras, há um sentido de completude que forma, de modo integral, o ser do que é humano e que não se desloca de uma visão social de mundo.

Acreditamos que este modo de ver e perceber a formação do homem corresponde à natureza do que denominamos de educação integral uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes e conhecimentos; ao contrário, coloca-os como complementares e fundados radicalmente no social. Segundo Jaeger (2013, p. 351), “essa concepção da essência da educação “universal” dá-nos a síntese do desenvolvimento histórico da educação grega. Essa educação ética e política é um traço fundamental da essência da verdadeira Paidéia”.

Durante séculos, a formação humana - mais 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 nas instituições públicas que atendessem a todos, indistintamente. O debate acerca da educação integral ressurgiu no Século XVIII com a Revolução Francesa sob a perspectiva jacobina, a partir da institucionalização da escola pública primária para todas as crianças e visando à aquisição e o desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais dos atendidos (COELHO, 2009).

A educação integral - fortemente influenciada pelo pensamento Anarquista - surgiu pautada nos ideais libertários, sendo Bakunin o responsável por propor uma educação emancipatória para os filhos das classes populares. Através da perspectiva da pedagogia da pergunta, do trabalho coletivo e da não hierarquização de saberes, forjar-se-ia um sujeito crítico. No Brasil, a discussão desse tema iniciou-se na primeira metade do século XX, contando com a participação de distintos grupos, tais como os conservadores (católicos e integralistas), os socialistas (anarquistas e marxistas) e os liberais. Dessa forma, seguir essa linha de pensamento nos remete a refletir sobre as seguintes questões: que homens (no sentido lato do termo) formar? Para qual modelo de sociedade? Mediante quais pressupostos, instrumentos e procedimentos? (COELHO, 2009).

Conseqüentemente, quando optamos por abordar a temática da educação integral, sob as concepções dessas três matrizes – Conservadora, Liberal ou Socialista – encontraremos respostas diferentes para cada uma dessas questões. Como dissemos, anteriormente, essas três matrizes fundamentaram as bases para experiências educacionais que, ao longo do tempo, se constituíram no mundo ocidental e, de forma muito particular, no Brasil.

Neste trabalho, especificamente, não realizaremos um estudo mais aprofundado sobre as abordagens político-filosóficas das concepções dessas três matrizes e, tão pouco, sobre os entrelaçamentos e as divergências oriundas das suas formulações teóricas e de suas influências nas experiências concretas, realizadas ao longo da história educacional no Brasil, mesmo considerando as influências, de suas características marcantes no pensamento educacional brasileiro, até os dias atuais.

Essa justificativa se faz necessária, pois optamos por outra forma de abordagem baseada em duas vertentes de pensamento, sobre as concepções e as divergências presentes, na temática da educação integral em tempo integral. Dessa forma, vamos recorrer à proposta de abordagem, apresentada por Cavaliere (2009), que nos propõe o entendimento de duas “vertentes” distintas para elucidar o debate da implementação da educação integral de tempo integral no cenário atual da escola básica brasileira.

Segundo a autora citada acima, para o entendimento dessa questão conflitante, duas vertentes de pensamento devem ser consideradas: a primeira mais recorrente na história da educação brasileira, denominada de “escola de tempo integral” e, a segunda, que é denominada pela autora como “alunos em tempo integral”, que possuía no Programa Mais Educação (2007) seu maior expoente legal (CAVALIERE, 2009).

A autora sistematiza uma definição das vertentes de pensamento, sem pretender apresentá-los como modelos prontos, já cristalizados, ou necessariamente antagônicos, mas, sim, com o intuito de provocar uma reflexão, nesse momento, em que se investem recursos públicos em ambas as direções. Longe de serem categorias fixas ou imutáveis, essas vertentes de pensamento precisam ser analisadas e compreendidas a partir de seu momento de produção. Cavaliere (2009, p. 52) assim as caracteriza:

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no país podem ser sintetizados em duas vertentes: na primeira, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. Na segunda, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas.

Em um passado recente, a primeira das vertentes – “escola de tempo integral” - pode ser entendida, a partir das experiências realizadas por Anísio Teixeira (anos 50) e por Darcy Ribeiro (anos 80/90). Experiências essas que, para além da ampliação da jornada escolar e da abertura da instituição escolar para outras possibilidades educacionais, também, pensavam este equipamento social enquanto um espaço importante para a formação das classes sociais desfavorecidas, já que esta parcela da sociedade dependia do Estado para ter acesso à educação pública de qualidade.

A questão central, para esses educadores, não estava apenas nas atividades pedagógicas, mas, na capacidade de funcionamento da escola. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro tinham grande identificação com o movimento da Escola Nova que, no Brasil, foi incorporado, majoritariamente, por uma matriz Liberal, que pregava uma perspectiva universalista para a educação. Entendemos, dessa forma, que essa vertente carrega consigo uma preocupação com os problemas sociais e políticos e acredita na instituição escolar como uma enorme possibilidade de mudança, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade com estrutura menos injusta.

Apesar das críticas realizadas a essa vertente, pelos opositores políticos de ideologias contrárias aos liberais, principalmente sobre os custos dos projetos, é possível considerar tanto

do ponto de vista simbólico, quanto material, que essas experiências, mesmo que isoladas do todo do país, deixaram importante legado para a educação pública no Brasil, não só pela estrutura física dos prédios escolares, até hoje utilizados, mas, principalmente, por colocarem em pauta a questão dos investimentos públicos em educação em uma perspectiva universalista.

Em contrapartida, a segunda vertente – “Alunos em tempo integral” – possui como matriz teórica os eixos norteadores contidos no “Relatório Faure” de 1972 (WERTHEIN; CUNHA, 2005, p. 13), sistematizado pela UNESCO e que possuía um caráter prescritivo para a política educacional dos países-membros da ONU. As ações deveriam se basear nos eixos norteadores estabelecidos: a educação permanente e as cidades educativas.

De acordo com os autores citados, os eixos norteadores do Relatório Faure – educação permanente e cidade educativa – “à medida que foram lançados e discutidos mundialmente, contribuíram para inúmeras aberturas do sistema educacional dos países, ajudando-os a romper visões estreitas e conservadoras em matéria de política educacional.” (WERTHEIN; CUNHA, 2005, p. 16).

Segundo Silva (2013, p. 67), “no Brasil essa concepção ingressa à discussão sobre a questão da educação integral em tempo integral, no início dos anos 80, principalmente, através do pensamento Paulo Freire e Moacir Gadotti” e, é adaptada, de acordo com as peculiaridades brasileiras. Entendemos que, basicamente esse debate consistia na busca de alternativas para a crise educacional centrada na instituição escolar e que se avizinhava à época de elaboração do “Relatório Faure”.

Destacamos a importância de dois eventos internacionais, relativos à educação, os quais foram realizados e apresentados como desdobramentos dos eixos apresentados há quase vinte anos. Esses eventos serviram de marco histórico e conceitual para essa vertente da educação integral, sendo eles: a Conferência Mundial “Educação para Todos”, realizada em Jomtien em 1990, na Tailândia, sendo vista como a expressão de um consenso global sobre a necessidade imperativa da educação, em termos éticos e econômicos e o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Barcelona em 1990, na Espanha, que originou a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), deflagrada, em 1994, de sua carta de princípios, onde os eixos do “Relatório Faure” foram revisados e ampliados em relação às concepções de educação integral, de acordo com as demandas daquele momento histórico.

Em nosso país, a discussão sobre as cidades educadoras, baseada nas orientações da Carta de Barcelona, iniciou com a experiência realizada pela gestão pública municipal, na

cidade de Porto Alegre, no ano 2000. A partir dessa primeira experiência, diversas outras foram organizadas, em várias cidades brasileiras, ligadas à temática das cidades educadoras, tais como: Belo Horizonte (MG), Nova Iguaçu e Maricá (RJ), Apucarana (PR), São Paulo, Osasco e Sorocaba (SP), Vitória (ES), entre outras.

Concordamos com Silva (2013, p. 68) quando destaca que a principal crítica a vertente – “Alunos em tempo integral” – reside no entendimento de que este tipo de ação, baseada em parcerias público-privadas e nos espaços extra-escolares, é utilizada como forma de eximir o Estado de sua responsabilidade constitucional, pelos investimentos na estrutura completa da escola pública. Entendemos, também, que o direcionamento dessa crítica recai, particularmente, sobre aquilo que essa vertente julga ser o “possível”, em termos de política educacional: o baixo custo do investimento público somado com uma alta capacidade de gestão das escolas.

Conforme os estudos das vertentes apresentadas por Cavaliere (2009) - “escola de tempo integral” e “alunos em tempo integral” – é possível afirmarmos que até por volta dos anos 2000 havia predominância de uma vertente (escola) na elaboração das experiências de educação integral em tempo integral, especialmente dedicada à estrutura de escolas para o atendimento das classes sociais desfavorecidas, no entanto, o que vemos nos dias atuais é a predominância da vertente (alunos) que se preocupa muito mais com o número de alunos atendidos do que com a estrutura do espaço; ou seja, aquela vertente que volta seu foco para o aluno.

Em síntese, percebemos que tal mudança de foco – da vertente escola para vertente aluno – dá-se, justamente, durante um período da história recente do Brasil, extremamente propício à divisão de tarefas por parte do Estado relacionado à oferta dos direitos sociais. Como sabemos, a sociedade civil organizada, local da iniciativa privada, desde os anos 90 do século XX, é chamada a compartilhar ações, principalmente no âmbito dos serviços sociais, com o Estado a fim de que, possa provocar uma melhora na eficiência da oferta desses direitos.

Neste aspecto, cabe aqui destacar o papel significativo desempenhado por algumas instituições, no âmbito da sociedade civil, que bem a caráter desempenham a missão de implementar projetos de educação integral em tempo integral de acordo com a vertente alunos em tempo integral, tais como: o Centro de Estudos e pesquisas em educação, cultura e ação comunitária (CENPEC), representando a Organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP); o Instituto Paulo Freire (IPF) e a Associação Cidade Aprendiz.

Apesar das divergências apresentadas entre essas duas vertentes nomeadas por Cavaliere (2009), principalmente no que diz respeito aos seus pólos de atuação – Escola de Tempo Integral X Alunos em Tempo Integral – algumas semelhanças sociológicas podem ser consideradas no aspecto da formação integral das crianças e dos adolescentes. Destacando entre ambas a importância dada ao processo de implementação da educação integral, à ampliação do tempo da jornada, ao papel da escola e, também, à interação com as demais instituições da sociedade na formação do aluno. Esse debate, atualmente, é enriquecido por outras percepções a respeito da temática educação integral.

Assim, entra nessa teia de ideias, a contribuição de outra importante autora do campo da educação, referimo-nos aos escritos de Moll (2012), a qual possui relevantes publicações sobre a temática central da nossa pesquisa. Esta autora, afirma existir na atualidade, um consenso em torno da necessidade da política de ampliação da jornada na escolar. Suas ideias sobre educação integral e tempo integral estão expressas nas referências legais do Programa Mais Educação (BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c). Dessa forma, parece que Moll (2012), ao propor esse consenso, desconsidera as diferenças, essenciais, entre aquelas matrizes, quanto à organização do tempo e dos espaços educativos, que sustentam as duas “vertentes” apresentadas por Cavaliere (2009).

Se na primeira a vertente - escola de tempo integral - a leitura liberal da educação caminha no sentido da universalização desse direito, como já foi abordado; na segunda vertente – aluno em tempo integral – o que vemos é uma “atualização” dessa matriz no que diz respeito ao seu “esvaziamento ideológico”. Isto é, toma como referência teórica, mas não pratica seus preceitos ideológicos fundantes, uma vez que, para o liberalismo clássico, por exemplo, os direitos sociais, entre eles a educação, devem ser contemplados, de modo a permitir, a livre concorrência entre os indivíduos na sociedade (CAVALIERE, 2009).

Acreditamos, assim, que esse “consenso” defendido por Moll (2009b; 2012) seja mais uma estratégia para conferir legitimidade à política atual de ampliação da jornada escolar, do que, propriamente, uma análise específica e detida da atual “correlação de forças” e dos “interesses de grupos”, existentes no campo da educação básica, em torno do tema da ampliação da jornada escolar por meio da educação integral no atual cenário da educação brasileira.

Dessa forma, podemos afirmar que essas duas vertentes “escola de tempo integral” e “alunos em tempo integral”, estão presentes no cenário das discussões sobre a educação integral e que ambas se fazem presentes nas experiências já implantadas na educação básica brasileira. Entretanto, esse debate não se encerra apenas com o embate entre as ideias até aqui

apresentadas entre matrizes ideológicas e/ou pelas vertentes paradigmáticas diversas; essa discussão nos permite ir além, como na compreensão do que se entende, em termos conceituais sobre educação integral, na experiência brasileira.

Para um melhor entendimento sobre as concepções acima descritas, buscamos apoio nos estudos proporcionados por Costa (2015) e Silva (2013). Por meio desses estudos foi possível nos apropriarmos da ideia de que a busca por uma provável definição sobre educação integral é um longo caminho que se apresenta com muitas direções e implicações, conduzindo a diversos percursos formativos e ligados a concepções e visões de mundo, de homem e de sociedade, que, por vez, refletem nos projetos de educação de homem que se pretende. Portanto, produzem divergentes conceitos de educação integral que ratificam a ideia de não haver um único conceito para esse tema e, sim, conceitos, concepções e práticas perceptíveis ao longo de distintos projetos de sociedade em seus contextos históricos.

Como vimos no início desta seção, o entendimento conceitual que temos sobre educação integral na escola básica brasileira, a partir dos documentos legais é impreciso e conflituoso. Vimos também que, as experiências de educação integral na escola básica brasileira se deram e que ainda se dão sob diferentes matrizes ideológicas e sob orientações de vertentes sustentadas por paradigmas diversos. Assim, é de se compreender, que mesmo entre nós educadores, a concepção do que vem a ser educação integral seja, também, divergente.

Geralmente, na legislação brasileira, o entendimento expresso que temos sobre educação integral recai sobre a ideia de uma educação realizada em um tempo estendido da jornada escolar. Ou seja, em tempo estendido para além do turno comprimido de quatro horas. Esta afirmação pode ser assim entendida na leitura do artigo 4º do Decreto nº 6.253/2007, que instituiu o FUNDEB:

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

O que percebemos, nesse sentido, é que o conceito de educação integral em nossos principais documentos está muito relacionado ao tempo de permanência dentro ou, até mesmo, fora da escola, como se o fator tempo de permanência fosse o fator primordial para a educação de qualidade. Entendemos que o fator tempo não é imperativo para o sucesso de uma educação que leve à formação integral do aluno. Como veremos a seguir, ao fator tempo, somam-se outros fatores que se fazem indispensáveis, para o alcance de uma boa qualidade de educação.

Os relatos por meio das pesquisas, como em Costa (2015), Alves (2018) e das reportagens nas mídias têm nos mostrados o fracasso de alguns projetos de escola de educação integral que se basearam somente no fator tempo para a implementação dos seus projetos. Um exemplo desse fracasso está no projeto Escola de Tempo Integral no Pará, em prática pela SEDUC-PA na cidade de Belém (COSTA, 2015). Entende-se que existe um conjunto de fatores que devem ser levados em consideração para o sucesso de qualquer projeto de educação integral em tempo integral, tais como: estrutura física das escolas, corpo docente especializado; plano de carreira e de salários, projeto pedagógico, material didático; alimentação, condições de higiene entre outros. Devemos lembrar que para alguns estudiosos desta temática já citados anteriormente, o fator tempo é imprescindível para o sucesso dos projetos educativos de educação integral em qualquer escola.

Para outros autores, a educação integral prescinde do tempo escolar integral; ou seja, a educação integral é uma concepção geral de educação. Nesse sentido, para Gadotti (2013, p. 37-38), “Todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral”. Na compreensão do autor, trata-se de oferecer mais oportunidades de aprendizagens para todos os alunos. Por isso, ele atribui um caráter inovador aos chamados projetos de escola em tempo integral. Entretanto, também afirma que em relação à perspectiva de superação dos aspectos limitadores, a ampliação do tempo escolar, cuidadosamente preparada, pode gerar maiores possibilidades aos sujeitos que a fazem (GADOTTI, 2013).

Assim como Libâneo (2006, p. 1-2), por exemplo, que se posiciona contrário ao processo de implantação da escola de tempo integral em função das atuais condições da escola pública brasileira. Argumenta que a escola de tempo integral é uma aspiração legítima e que há muitos argumentos a favor que são pertinentes. Aponta que há preocupação com o custo elevado desse tipo de escola, mas, também, reconhece haver precariedade quanto à questão infraestrutural da escola pública brasileira. Além disso, afirma que a escola de tempo integral não resolverá problemas cruciais da escola pública, tais como o insucesso escolar, repetência, abandono, despreparo dos professores entre outros (LIBÂNEO, 2006).

Outro importante aspecto a considerar quanto às divergências conceituais sobre a educação integral diz respeito ao uso do espaço educativo. Educação integral seria um processo que ocorria somente no interior do espaço escolar ou poderia ocorrer em qualquer outro espaço comunitário? O espaço escolar seria imprescindível?

Poderíamos encontrar respostas para essas questões no estudo daquelas vertentes propostas por Cavaliere (2009). Para os adeptos da vertente “Escola de Tempo Integral” como Cavaliere e Coelho (2009) o espaço escolar é prioritariamente e, tradicionalmente, o espaço

do processo educativo por excelência, mesmo que considerem que a educação pode acontecer em qualquer lugar na família, na comunidade, no clube, na igreja etc. Entretanto, a visão de uma escola como panaceia para todos os males não se sustenta na visão destas autoras, pois, entendem que o pensamento educacional atual está mais apto a compreender as potencialidades e limites desta instituição. Entendem que a escola é parte da sociedade, parte que ao mesmo tempo constitui e é por ela constituída. Entretanto, numa sociedade que tem como principal desafio a diminuição das desigualdades sociais e o aperfeiçoamento da democracia, a escola terá sempre, por sua natureza, um papel contraditório.

As autoras concebem que o intercâmbio com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar, mas as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não têm como centro a instituição expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. Dessa forma, como afirma Cavaliere (2009, p. 61) “ronda-lhes o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação”.

Os adeptos da vertente da Escola de Tempo Integral defendem o fortalecimento da escola como local público destinado a garantir o processo educativo amplo, assim entendido:

Construir uma escola a mais justa possível, a mais democrática possível, com papel socializador efetivo, atenta aos novos saberes e questões do conhecimento, muito provavelmente incluirá a ampliação do seu tempo e a estabilidade de seus atores. Implicará, principalmente, melhor definição de sua identidade institucional. Essa melhor definição requer seu fortalecimento como local público destinado a garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças e jovens brasileiros. (CAVALIERE, 2009, p. 61).

Entretanto, para os defensores da segunda vertente “alunos em tempo integral” como a educadora Moll (2012), a educação integral poderá acontecer em todos os espaços da comunidade, do bairro e da cidade por possibilitarem amplas formas de aprendizagens. Inspiram-se na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar (GADOTTI, 2013, p. 29). Apesar de que para as concepções dessa vertente a escola é imprescindível como ponto de partida para a materialização de seus projetos. Esse debate sobre o uso dos espaços para o desenvolvimento da educação integral, entre essas duas vertentes, é merecedor de estudos mais detalhados.

Especificamente, em nosso estudo, a primeira vertente “escola de tempo integral” foi a norteadora para definição conceitual e no apoio para a escolha e leitura dos documentos das

escolas pesquisadas, bem como, para a definição das unidades de registro e de contexto que foram utilizados na análise final dos dados referentes ao estudo do nosso objeto de pesquisa.

Neste trabalho não tivemos a pretensão de esgotar o debate sobre o conceito de educação integral, considerando apenas as variáveis até aqui tratadas. Vamos corroborar as ideias de Giolo (2012, p. 94) quando ressalta em sua obra “a importância de se resgatar diversos elementos históricos e conceituais para analisar a temática da educação integral”. Entendemos, assim, que devemos considerar múltiplos olhares para uma melhor compreensão desta temática. Variáveis como, as concepções presentes no projeto-político pedagógico, a pluralidade cultural, a complexidade do espaço escolar, o financiamento da educação, a formação do professor de tempo integral, a formação continuada entre outras, enfim, não podem ficar fora do aprofundamento desse debate e devem fazer parte dos estudos sobre educação integral.

Nossa principal inquietação nesta seção foi realizar um percurso histórico sobre a temática da educação integral em tempo integral analisando as experiências realizadas, os escritos na legislação nacional e as concepções e divergências, apresentadas pelas principais correntes teóricas que acirram o debate sobre essa temática no campo educacional brasileiro.

O estudo aponta para uma certeza em se tratando de educação integral em tempo integral o fato de que grandes avanços já aconteceram. Contamos com o ordenamento jurídico. Hoje, nossa legislação apresenta as garantias que faltavam para a implementação desse projeto na escola básica brasileira. Que pese a necessidade de ajustes pontuais, a Constituição Federal/88, a LDB/96, o PDE, o FUNDEB, o PNE II e o novo Programa Mais Educação são exemplos dessa expressão legal e que constituem consensos e ações importantes para a educação de tempo integral no Brasil.

Percebemos o quanto é muito difícil encontrar uma lei, relacionada à educação, que não faça menção à educação integral como objetivo ou meta primordial do sistema de educação de uma nação. Sem dúvida, ao analisarmos o preâmbulo e as finalidades da lei de educação de qualquer país, é possível notar que, de maneira mais ou menos explícita, o objetivo principal da educação do aprendiz é a educação de todas as suas potencialidades, é a sua formação mais completa possível, é o seu desenvolvimento pleno, enfim: a educação integral (YUS, 2002). E, foi baseado justamente nesse conceito de educação integral que realizamos as análises em nosso estudo.

Destacamos, também, que não precisamos ir longe para encontrar experiências bem-sucedidas de escolas de educação integral, já realizadas, ontem e hoje, pelo país a fora. No Brasil, há muitas experiências de educação integral sob modalidades diferentes, não apenas na

rede escolar frequentada pelas elites na rede privada, mas também nas escolas destinadas às camadas mais pobres da população; em que pese às divergências e as convergências conceituais e ideológicas apresentadas algumas foram marcantes em seu tempo, como as experiências do CECR, dos CIEPS e dos CEUBs, aqui já tratadas (COELHO, 2009).

Sabemos que o caminho é longo para se chegar à sistematização de escolas de educação integral em sua plenitude em todo o território nacional, dado toda a nossa fragilidade atual da estrutura organizacional da educação brasileira, a diversidade regional e o peso das desigualdades sociais e econômicas entre as nossas regiões. Entretanto, reafirmamos aqui a intenção e a necessidade da escola integral em sua mais ampla concepção como aquela que nos dizeres de seus defensores poderia apresentar-se como solução necessária para proporcionar-lhe um período diário de aprendizagem e de convívio escolar que represente, ao mesmo tempo, a realização da justiça social a essa parcela da população (PARO, 1988; 2009).

O Brasil abriu-se politicamente aos interesses populares e está realizando ações educacionais de grande alcance. Entretanto, não conseguirá resultados significativos se não efetivar plenamente as políticas públicas, passando por uma reformulação completa das estruturas das escolas de educação básica em termos de tempo, de espaço, de estrutura física e de profissão docente, em todas as escolas do país. Dessa maneira, acreditamos que a escola integral em tempo integral articula dimensões determinantes – materiais, infraestrutura das escolas, condições de trabalho, projeto pedagógico entre outros – para transformar a escola básica brasileira tornando-a uma instituição forte, sólida e capaz de impor sua dinâmica específica aos sujeitos que dela participam. Ficamos, assim, à mercê da vontade política para que a construção de um grande projeto de educação para o país se concretize, sob a forma do almejado sistema nacional de educação.

A partir destes registros, e vencida mais essa etapa de nossa pesquisa, baseados pelo que está prescrito na Legislação Nacional, pelos descritos nas experiências de ontem e de hoje em educação integral em tempo integral, e, principalmente, nas diferentes concepções e modalidades praticadas na escola básica brasileira, na atualidade, partimos em busca das informações documentais a respeito da implementação das experiências pioneiras na escola privada da cidade de Belém.

3 A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: as características marcantes das experiências pioneiras na cidade de Belém.

O objetivo desta seção é descrever os projetos pioneiros na implementação da concepção da educação integral em tempo integral, no contexto das escolas privadas da cidade de Belém, a partir da pesquisa documental em suas diversas fontes de informações que nos foram disponibilizadas pelos gestores das escolas e pelos técnicos do Conselho Estadual de Educação-PA, da Secretaria de Estado de Educação do Pará e pelo SINEPE-PA. Definimos como marco histórico em nossa capital, as experiências pioneiras das escolas CEFI em 1992 e da Fundação Aquarela em 2001, em virtude de não termos encontrado registro documental de outras experiências no período anterior de existência dessas escolas.

Partimos em busca de resposta para a questão de investigação desta pesquisa que indagava como o processo de implementação da educação integral em tempo integral aconteceu no contexto das escolas CEFI em 1992 e Aquarela em 2001 e sob qual (is) concepção (ões). Para tal, descrevemos as características marcantes de cada projeto educativo de acordo com as informações das diversas fontes documentais que foram disponibilizadas.

Entretanto, antes mesmo de apresentarmos as informações específicas sobre os projetos das escolas privadas julgamos ser de grande importância traçar um breve cenário do contexto de surgimento das escolas de tempo integral, enquanto política pública, no Estado do Pará e, particularmente, focamos no cenário da capital do estado. Como não existiam dados disponíveis nos bancos oficiais, sobre escolas de tempo integral, no período de nossa pesquisa (1992 a 2001), só foi possível traçarmos o contexto histórico da criação das Escolas de Tempo Integral a partir do ano de 2008. Utilizamos para tal, os dados disponibilizados no Portal da SEDUC (2015-2018), nos estudos realizados por Costa (2015) e Sousa (2016) e nos dados do Censo Escolar 2017.

3.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DO SURGIMENTO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO PARÁ

O processo de implementação das escolas de Tempo Integral no Estado do Pará foi iniciado em 2008, a partir da elaboração da política educacional sob o título de Educação de Qualidade Pará Todos. Tratava-se de um documento orientador às escolas da rede pública estadual e que expressava os anseios de um coletivo social paraense, fruto dos debates da I Conferência Estadual de Educação realizada no mesmo ano. Como resultado dos trabalhos

deste movimento foi elaborado um documento que apresentava os pressupostos – com os objetivos, diretrizes e metas - para a educação básica intitulado de A Educação Básica no Pará: elementos para uma política democrática e de qualidade Pará todos (PARÁ, 2008). Esse documento era basilar para as escolas da rede pública no sentido de aprofundar e materializar novos rumos à educação básica no estado, demandando, assim, elementos para a construção do Plano Estadual de Educação (PARÁ, 2010) que foi finalizado em julho de 2010.

De acordo com Costa (2015) a fundamentação legal à implementação do Projeto Escola de Tempo Integral da SEDUC-PA surge no âmbito da educação paraense, paralelamente, ao calor das discussões em escala nacional das metas do Plano Nacional de Educação I (2001-2010).

A origem do projeto Escola de Tempo Integral da SEDUC-PA remonta ao primeiro apontamento legal com a implementação da Lei nº 7.441, de 02 de julho de 2010, que aprovou o Plano Estadual de Educação com caráter decenal. O referido documento apresentava na seção II, intitulada de Diretrizes, Objetivos e Metas para a Educação Paraense, orientações para o progressivo atendimento em tempo integral para as crianças de 0 a 5 anos de idade, inseridos na educação infantil. Também revelava, enquanto objetivos e metas, a aspiração de viabilizar a implementação das Escolas em Tempo Integral para o ensino fundamental de nove anos obrigatório com o início aos seis anos de idade, implementado, gradativamente, nas escolas (PARÁ, 2010).

A Secretaria de Estado de Educação do Pará iniciou o processo de oferta de educação integral em 2009 mediante a adesão ao programa nacional Mais Educação de 2007, e avançou em 2012, por meio da implementação do projeto da Escola de Tempo Integral. Ressaltamos que o projeto inicial de Escola de Tempo Integral no Pará sofreu alterações, em sua concepção, com a mudança de governo no estado a partir do ano de 2011.

Dessa forma, a partir de 2012, novos documentos passaram a orientar a implementação da proposta de Escola de Tempo Integral no Estado do Pará foram a Resolução nº 002/2012 – GS/SEDUC que dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral e a Resolução nº 003/2012 – GS/SEDUC que dispõe sobre a Organização e o Funcionamento da Escola de Tempo Integral. Esses são importantes documentos de base que orientaram a materialização da proposta de escola de tempo integral nas escolas públicas estaduais do Pará.

Em 2015, sob nova política de governo, um novo Plano Estadual de Educação foi aprovado pela Lei nº 8.186, de 23 de Junho de 2015 e nele estão expressas as metas e as estratégias para o avanço da educação integral em tempo integral rumo à Meta 6 do PNE II.

A Meta 6 do PEE II (2015) expressa o seguinte texto: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 30% (trinta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (PARÁ, 2015, p. 54). Observamos que a Meta 6 do PNE II (2014-2024) foi recepcionada apenas parcialmente pelo Estado do Pará, que se definiu por aquelas duas distintas obrigações quantitativas.

A contextualização histórica espacial das escolas de tempo integral no Estado do Pará, no momento da implementação do projeto piloto em 2012, até o ano de 2014, esteve concentrada na totalidade na Região Metropolitana de Belém.

Esse pode ser explicado em função do dinamismo ora apresentado por essa região geográfica os primeiros projetos pilotos foram implementados, inicialmente em sua totalidade, nas escolas da capital paraense. Assim, facilita a compreensão da cartografia das escolas inseridas no projeto e a territorialização espacial da dinâmica possibilitou compreender o movimento de evolução, pois cada ano da expansão do número de escolas inseridas no projeto nessa região, levou a secretaria de Educação do Estado a implementá-lo.

A região metropolitana de Belém foi o lócus espacial da introdução do projeto de educação integral e o ano de 2012 foi, oficialmente, o momento histórico da implementação realizada pela SEDUC-PA (COSTA, 2015).

Em 2012, ano de implementação do Projeto Escola de Tempo Integral no Pará, somente nove escolas foram inseridas no processo e que representavam apenas 0,1 % do total de escolas da rede pública e estavam distribuídas da seguinte forma: sete no município de Belém, duas no município de Ananindeua e uma no município de Marituba. Um número muito reduzido para tão grandioso projeto (COSTA, 2015).

Dados do Censo Escolar de 2017 e do Balanço de matrículas iniciais de 2018 (SEDUC-PA) demonstram que o percentual de escolas com matrículas em tempo integral no Estado do Pará ainda é muito pequeno, o crescimento se dá de forma muito lenta ainda muito distante de alcançar a meta 6 do PEE-PA de 2015.

Os números oficiais refletem a efetividade das políticas públicas implementadas com o objetivo de emplacar na rede escolar outra concepção de educação integral na perspectiva de tempo integral.

Como se pode perceber por meio dos dados oficiais as políticas públicas demandam muito tempo para se efetivar no cenário de um estado de grandes dimensões territoriais e de grande diversidade social e cultural como o Pará.

Na tabela a seguir apresentamos o número de escolas públicas estaduais, por município, com matrículas em tempo integral no Estado do Pará, no período de 2015-2018:

Tabela 1 - Número de Estabelecimentos Públicos com matrículas em Tempo Integral – SEDUC - Estado do Pará (2015-2018).

Município	2015		2016		2017		2018	
	Nº Escola	Matrícula	Nº Escola	Matrícula	Nº Escola	Matrícula	Nº Escola	Matrícula
Ananindeua	01	127	01	112	03	347	03	473
Barcarena	-	-	-	-	-	-	01	87
Belém	10	1.855	11	2.292	18	3.618	16	4.359
Benevides	01	81	01	91	01	62	01	61
Bragança	-	-	-	-	-	-	03	407
Castanhal	01	58	01	57	01	46	01	22
Marabá	-	-	-	-	04	758	04	1.397
Maracanã	-	-	-	-	-	-	01	99
Santarém	-	-	-	-	-	-	02	119
Subtotal	13	2.121	12	2.552	27	4.831	32	7.024

Fonte: Portal SEDUC - 2018 - Tabela elaborada pelo autor.

Os valores constantes na tabela acima nos permitem afirmar que o número de escolas públicas estaduais que aderiram ao Projeto Escola de Tempo Integral no Estado do Pará, ainda é muito reduzido se comparado com o grande número de escolas existentes na rede pública estadual.

Constatamos que, no ano de 2018 apenas 32 escolas apresentavam matrículas em tempo integral, que pese que para o período 2015-2018 verificamos o aumento em mais de cem por cento no número de estabelecimentos e no número de alunos matriculados em tempo integral. Os dados apresentados na tabela 2 a seguir confirmam essa relação quantitativa:

Tabela 2 - Escolas Públicas*/Número de Matrícula 2018 – SEDUC - Estado do Pará.

Total de municípios	Total de Escolas	Total de Anexos	Total de Escolas/Matrícula em Tempo Integral
144	868	85	32

*- Contabilizando Escolas de Escolarização e Exclusivamente de Atendimento Especializado

Fonte: Portal SEDUC - 2018 – Tabela elaborada pelo autor.

Percebemos que do total de 868 escolas públicas estaduais do Pará somente 32 escolas em todo o estado, em 2018, apresentaram matrícula em Tempo Integral. Isso representa

menos de cinco por cento (3,6%) do total. Esse dado demonstra um distanciamento muito grande em relação à Meta 6 do PEE-PA (2015) que prevê atingir até 30% das Escolas e 15% do total dos alunos em matrícula em tempo integral, o que deve ser alcançado até 2024.

Essa particularidade não é diferente quando analisamos os números específicos na região da Unidade Regional de Educação (URE) – Belém, situada na capital do Estado do Pará, cidade que, originalmente, concentrou a maioria das escolas em Tempo Integral desde 2012. Vejamos a tabela 3 que nos apresenta os dados mais detalhados:

Tabela 3 - Escolas Públicas*/Número de Matrícula 2018 – SEDUC – URE- 19A – Belém.

Total de municípios	Total de Escolas*	Total de Anexos	Total de Escolas/Matrícula em Tempo Integral
05	347	08	20

* *Contabilizando Escolas de Escolarização e Exclusivamente de Atendimento Especializado.*

Fonte: Portal SEDUC - 2018 – Tabela elaborada pelo autor.

Da mesma forma observamos que o número de escolas que adotaram o Tempo Integral na rede pública estadual na capital é muito reduzido em comparação ao número total de escolas. Do total de 347 escolas públicas estaduais pertencentes à URE–19A–Belém somente 20 escolas apresentaram dados de matrículas em tempo integral no ano de 2018. Esse número representa um percentual inferior a seis por cento (5,7%) do total das escolas existentes na região da URE – 19A, que envolve a capital do estado do Pará e, assim, distante da meta estabelecida pelo PEE-PA (2015).

O levantamento dos dados referentes às escolas de Tempo Integral na rede pública do Estado do Pará foi muito importante para que pudéssemos chegar ao comparativo com os números das escolas da rede privada em tempo integral no contexto paraense e, em particular, na cidade de Belém.

Com esse intuito, buscamos no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) as informações referentes ao Censo Escolar de 2017 e, assim, inserimos as escolas privadas de tempo integral no contexto educacional do Estado do Pará, em todas as esferas públicas e na rede privada.

A tabela 4 nos apresenta o número total de matrículas na educação básica, no ano de 2017, por localização (Brasil, Região Norte, Estado do Pará e Belém) e dependência administrativa (federal, estadual, municipal e privada):

Tabela 4 - Número de Matrículas na Educação Básica por Localização e Dependência Administrativa em 2017.

Unidade	Brasil	Norte	Pará	Belém
Total Geral	48.608.093	5.010.901	2.339.648	318.110
Total Urbana	43.034.708	3.833.626	1.696.593	316.878
Federal Urbana	338.636	38.863	11.776	5.504
Estadual Urbana	15.387.864	1.580.524	553.122	155.341
Municipal Urbana	18.502.837	1.767.749	903.923	64.485
Privada Urbana	8.805.371	1.177.275	227.772	91.548
Total Rural	5.573.385	1.177.275	643.055	1.232
Federal Rural	57.846	3.573	273	-
Estadual Rural	834.950	207.125	36.158	154
Municipal Rural	4.598.899	959.969	603.396	1.078
Privada Rural	81.690	6.608	3.228	-

Fonte: Portal INEP - Censo Escolar 2017 – Tabela elaborada pelo autor.

Observamos, com base nos dados apresentados no quadro acima que, em todas as localizações e dependências administrativas no Brasil as escolas da rede privada representam um significativo número em alunos matriculados. Particularmente, na cidade de Belém esse percentual atinge aproximadamente trinta por cento (28,7%) do total das matrículas o que representa algo relevante e merecedor de estudo. Mergulhamos com lentes mais focalizadas na busca de informações detalhadas sobre o número de estabelecimentos existentes, hoje, nas redes pública e privada e encontramos informações relevantes para o estudo do objeto em questão nesta pesquisa.

A busca principal era situar as escolas da rede privada de ensino na atualidade, no contexto geral entre todas as instituições de ensino. Tratou-se de levantar informações relevantes para o estudo e delimitação no tempo e no espaço do objeto em questão nesta pesquisa: a implementação da educação integral nas escolas da rede privada da cidade de Belém.

A Tabela 5 nos mostra a distribuição dos estabelecimentos de ensino da educação básica brasileira pelas diferentes localizações e dependência administrativa com base no censo escolar de 2017:

Tabela 5 - Número de Estabelecimentos na Educação Básica por Localização e Dependência Administrativa em 2017.

UNIDADE	BRASIL	NORTE	PARÁ	BELÉM
Total Geral	184.145	22.646	10.972	680
Total Urbana	123.451	8.381	3.694	673
Urbana Federal	607	69	22	6
Urbana Estadual	25.109	2.365	747	221
Urbana Municipal	58.354	4.291	2.060	120
Urbana Privada	39.381	1.656	865	326
Total Rural	60.694	14.265	7.278	7
Rural Federal	92	8	1	-
Rural Estadual	5.410	1.577	139	2
Rural Municipal	54.545	12.633	7.112	5
Rural Privada	647	47	26	-

Fonte: Portal INEP - Censo Escolar 2017 – Tabela elaborada pelo autor.

Da mesma forma, com base nos dados apresentados na tabela acima, observamos que em todas as localizações e dependências administrativas no Brasil as escolas da rede privada representam um significativo número de estabelecimentos. Particularmente, na cidade de Belém esse percentual atinge aproximadamente cinquenta por cento (47,9 %) do total dos estabelecimentos o que representa algo muito relevante e que merece atenção. Fomos mais além e buscamos informações sobre o número de estabelecimentos e de matrículas nas escolas da educação básica brasileira em tempo integral. As tabelas de 6 a 9 nos mostram os dados referentes ao número de estabelecimentos com matrícula em tempo integral por dependência administrativa, de acordo com o Censo Escolar de 2017:

Tabela 6 - Número de Estabelecimentos na Educação Básica - Percentual de Matrículas em Tempo Integral por Dependência Administrativa em 2017.

BRASIL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	TOTAL
Nenhuma matrícula	359	19.534	66.554	27.210	113.657
Até 5% da matrícula	37	2.744	2.989	1.385	7.155
Acima de 5% e até 20% da matrícula	37	3.242	6.501	1.346	11.126
Acima de 20% e até 50% da matrícula	78	2.494	12.649	1.455	16.676
Acima de 50% e até 70% da matrícula	84	766	7.118	712	8.680
Mais de 70% da matrícula	104	1.739	17.088	7.920	26.851
Total de Estabelecimentos	699	30.519	112.899	40.028	184.145
Total de Estabelecimentos com Matrícula em tempo Integral	340	10.985	46.345	12.818	70.488

Fonte: Portal INEP - Censo Escolar 2017 – Tabela elaborada pelo autor.

Com base nos dados apresentados no quadro acima percebemos que o número de estabelecimentos com algum percentual de matrícula em tempo integral ainda é muito reduzido no país. Do total dos estabelecimentos de Educação Básica, em todas as esferas, existentes no Brasil no ano de 2017 (184.145) apenas 70.488 estabelecimentos apresentaram algum percentual de matrícula em tempo integral. Esse número correspondia a um pouco mais de 38% (trinta e oito por cento) do total dos estabelecimentos. Esse percentual ainda se encontra muito abaixo do previsto na Meta 6 – tempo integral - do PNE de 2014 que é “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2017, p. 59-60).

No Brasil, a esfera administrativa que alcança os melhores percentuais de estabelecimentos com matrícula em tempo integral é a esfera pública municipal que em 2017 representava 66% (sessenta e seis por cento) do total dos estabelecimentos com matrícula em tempo integral em todo o país. Isso se deve ao grande número de creches e pré-escolas, em tempo integral, existentes nos municípios.

Em relação à rede privada de ensino, em todo Brasil, os dados apontaram para um significativo número de estabelecimentos com matrícula em tempo integral no ano de 2017. São mais de onze mil estabelecimentos com matrícula em tempo integral sob variados percentuais de alunos matriculados. Destes, cerca de oito mil (7.920) estabelecimentos de ensino apresentam mais de 70% (setenta por cento) dos alunos na condição de matrícula de tempo integral. A seguir, na Tabela 7, apresentamos os dados sobre a situação dos estabelecimentos de ensino com matrícula em tempo integral em toda a Região Norte do país:

Tabela 7 - Número de Estabelecimentos na Educação Básica - Percentual de Matrículas em Tempo Integral por Dependência Administrativa – Região Norte (2017).

REGIÃO NORTE	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	TOTAL
Nenhuma matrícula	31	3.001	13.596	1.521	18.149
Até 5% da matrícula	3	220	291	55	569
Acima de 5% e até 20% da matrícula	2	209	574	34	819
Acima de 20% e até 50% da matrícula	15	288	1.062	24	1.389
Acima de 50% e até 70% da matrícula	12	69	541	7	629
Mais de 70% da matrícula	14	155	860	62	1.091
Total de Estabelecimentos	77	3.942	16.924	1.703	22.646
Total de Estabelecimentos com Matrícula em tempo Integral	46	941	3.328	182	4.497

Fonte: Portal INEP - Censo Escolar 2017 – Tabela elaborada pelo autor.

Na Região Norte do Brasil, o número de estabelecimentos com matrícula em tempo integral, no ano de 2017, foi proporcionalmente baixo se comparado com o número total de estabelecimentos existentes em toda a região. Do total de estabelecimentos existentes (22.646) apenas 4.497 estabelecimentos apresentaram algum percentual de matrículas em tempo integral. Esse número representa apenas 20% (vinte por cento) do total. Esse fato pode ser explicado em função do baixo nível socioeconômico apresentado pelas famílias na região norte do país e pela falta de efetivas políticas públicas estaduais que promovam a educação integral em tempo integral. Esse percentual de estabelecimentos com matrículas em tempo integral, em toda a região Norte, está muito aquém daquele estabelecido pela Meta 6 do atual PNE (2014), que é atingir cinquenta por cento do total dos estabelecimentos com matrícula em tempo integral de forma a atender pelo menos trinta por cento (30%) do número de alunos até o ano de 2024.

A esfera pública municipal no total da região norte é a que apresenta os melhores percentuais de matrículas em tempo integral por estabelecimento, apresentando um percentual com mais de setenta por cento (70%) de todos os estabelecimentos com matrículas em tempo integral na região.

Já o setor privado, na Região Norte do país, apresenta uma realidade mais alarmante, pois, do total de estabelecimentos privados existentes (1.703) apenas 182 escolas apresentaram matrículas em tempo integral com algum percentual de aluno. Esse número equivale a apenas onze por cento (11%) do total das escolas da rede privada.

Do total de estabelecimentos com matrícula em tempo integral, em todas as esferas, na região Norte (4.497), os estabelecimentos privados (182) representam apenas quatro por cento (4%). Entendemos que esse número reduzido de estabelecimentos com matrículas em tempo integral na rede privada, pode estar relacionado ao baixo nível socioeconômico das famílias que não apresentam condições financeiras para a matrícula em escola privada e muito menos bancar os custos de uma escola de tempo integral. A concepção de educação integral em tempo integral na atualidade é mais bem absorvida pelas famílias de maior poder econômico.

Para melhor compreensão desse fenômeno, filtramos um pouco mais e buscamos detalhar com mais detalhes a representatividade das escolas privadas na oferta de matrículas em tempo integral no cenário do estado do Pará.

A seguir, na Tabela 8, apresentamos a realidade do número de estabelecimentos na educação básica, com matrículas em tempo integral, no Estado do Pará, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2017.

Tabela 8 - Número de Estabelecimentos na Educação Básica - Percentual de Matrículas em Tempo Integral por Dependência Administrativa – Estado do Pará (2017).

PARÁ	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	TOTAL
Nenhuma matrícula	16	791	7.359	825	8.991
Até 5% da matrícula	1	51	154	21	227
Acima de 5% e até 20% da matrícula	2	12	307	13	334
Acima de 20% e até 50% da matrícula	2	21	593	10	626
Acima de 50% e até 70% da matrícula	-	5	336	2	343
Mais de 70% da matrícula	2	6	423	20	451
Total de Estabelecimentos	23	886	9.172	891	10.972
Total de Estabelecimentos com Matrícula em Tempo Integral	7	95	1.813	66	1.981

Fonte: Portal INEP - Censo Escolar 2017 – Tabela elaborada pelo autor.

No Estado do Pará, o número de estabelecimentos com matrícula em tempo integral, no ano de 2017, nas diferentes esferas, também foi proporcionalmente baixo se comparado ao número total de estabelecimentos existentes. Do total de estabelecimentos existentes (10.972) apenas 1.981, em todas as esferas, apresentaram algum percentual de matrículas em tempo integral. Esse número representa menos de 20% (vinte por cento) do total dos estabelecimentos.

Entretanto, ao levarmos em consideração apenas os estabelecimentos da esfera pública estadual que é a esfera coberta pelas políticas públicas estaduais por meio do Projeto Escola de Tempo Integral no Pará, esse percentual é ainda mais preocupante. Do total de escolas públicas estaduais (886) apenas 95 estabelecimentos apresentaram algum percentual de matrículas em tempo integral em 2017. Isso equivale a apenas 11% do total dos estabelecimentos. Esse percentual está muito aquém daquele estabelecido pela Meta 6 do PEE (2015) que é de atingir 30% das escolas com 15% dos alunos matriculados em tempo integral.

Ao considerarmos o percentual de estabelecimentos com matrículas em tempo integral, em todas as esferas no Estado, também está muito aquém daquele estabelecido pela Meta 6 do atual PEE (2015). Esse fato pode ser explicado por um conjunto de fatores entre eles destacamos a política pública insuficiente implantada desde 2008 e reformulada em 2012,

como já vimos no início desta seção e o baixo nível socioeconômico apresentado pelas famílias no Estado do Pará.

No setor privado do Estado do Pará, essa realidade chega a ser mais alarmante ainda, pois, do total de estabelecimentos privados existentes (891) apenas 66 escolas apresentaram matrículas em tempo integral com algum percentual de aluno, em 2017. Esse número equivale a menos de 8% do total das escolas da rede privada.

Do total de estabelecimentos com matrícula em tempo integral no Estado do Pará (1.981) em todas as esferas, os estabelecimentos privados (66) representam menos de quatro por cento (4%) do total dos estabelecimentos. Acreditamos que esse número reduzido de estabelecimentos com matrículas em tempo integral, na rede privada do Estado do Pará, deve-se ao baixo nível socioeconômico das famílias que não apresentam condições para a matrícula em escola particular e muito menos em tempo integral. A seguir, na Tabela 9, apresentamos a realidade dos números para o cenário das escolas de tempo integral no município de Belém. Esse cenário é muito importante, pois retrata a realidade das escolas de tempo integral, em termos quantitativos, no município lócus da nossa pesquisa.

Tabela 9 - Número de Estabelecimentos na Educação Básica - Percentual de Matrículas em Tempo Integral por Dependência Administrativa – Município de Belém (2017)

BELÉM	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	TOTAL
Nenhuma matrícula	4	191	54	304	553
Até 5% da matrícula	1	10	2	6	19
Acima de 5% e até 20% da matrícula	1	5	17	5	28
Acima de 20% e até 50% da matrícula	-	9	16	4	29
Acima de 50% e até 70% da matrícula	-	4	4	2	10
Mais de 70% da matrícula	-	4	32	5	41
Total de Estabelecimentos	6	223	125	326	680
Total de Estabelecimentos com Matrícula em Tempo Integral	2	32	71	22	127

Fonte: Portal INEP - Censo Escolar 2017 – Tabela elaborada pelo autor.

No Município de Belém, o cenário apresenta as seguintes características: o número de estabelecimentos com matrícula em tempo integral, no ano de 2017, entre todas as diferentes esferas, também foi proporcionalmente baixo se comparado ao número total de estabelecimentos existentes no Município. Do total de estabelecimentos existentes (680) apenas 127, em todas as esferas, apresentaram algum percentual de matrícula em tempo

integral. Esse número representa cerca de vinte por cento (20%) do total dos estabelecimentos. Este percentual é considerado baixo em se tratando de escolas de uma rede de ensino de uma capital de estado.

Da mesma forma, se levar em consideração apenas os estabelecimentos da esfera pública estadual que é a esfera coberta pelas políticas públicas por meio do Projeto Escola de Tempo Integral no Pará, esse percentual é ainda mais preocupante. Do total de escolas públicas estaduais na capital (223), apenas 32 estabelecimentos apresentaram algum percentual de matrículas em tempo integral em 2017. Isso equivale a pouco mais de quatorze por cento (14%) do total dos estabelecimentos no município sede do governo do estado. Esse percentual, mesmo na capital, também está muito aquém daquele estabelecido pela Meta 6 do PEE (2015) que é de atingir 30% das escolas com pelo menos 15% dos alunos matriculados em tempo integral.

Esse fato pode ser explicado por um conjunto de fatores entre eles destacamos a política pública deficitária implantada desde 2008 e, que foi reformulada, em 2012; o reduzido número de escolas estaduais na capital optantes do projeto Escola de Tempo Integral no Pará e o baixo nível socioeconômico apresentado pelas famílias no município.

Ressaltamos que a esfera pública municipal em Belém é a que apresenta os melhores números em relação aos estabelecimentos com matrículas em tempo integral. Do total de 125 estabelecimentos existentes em 2017, apenas 71 unidades, geralmente, Unidades de Educação Infantil (UEI), com creches e pré-escolas, apresentavam matrículas em tempo integral. Esse número representa cerca de 60% (sessenta por cento) do total dos estabelecimentos públicos municipais.

No setor privado no município de Belém, a realidade chama atenção, pois, do total de estabelecimentos privados existentes (326) apenas 22 escolas apresentaram matrículas em tempo integral com algum percentual de aluno, de acordo com o Censo Escolar de 2017. Esse número equivale a menos de 7% (sete por cento) do total das escolas da rede privada da capital. Esse percentual é quase semelhante aquele apresentado no setor privado em todo o Estado do Pará (8%). Em relação ao total de estabelecimentos com matrículas em tempo integral (127), em todas as esferas da capital, as 22 escolas privadas representam 17% (dezessete por cento), um percentual ainda baixo, se considerar a infraestrutura das escolas, o nível socioeconômico das famílias e o número elevado de estabelecimentos privados (326) existentes hoje na capital. Esse número de estabelecimentos privados corresponde a 48% (quarenta e oito por cento) do total dos estabelecimentos de ensino existentes na cidade de Belém (680).

Entre as prováveis causas desses baixos números de matrícula em tempo integral nos estabelecimentos da rede privada da cidade apontamos o padrão socioeconômico das famílias, mesmo entre aquelas que freqüentam essa rede de ensino, pois os custos adicionais de escola de tempo integral não são de fácil resolução no orçamento das famílias, bem como, a falta de interesse ou desconhecimento por uma escola de tempo integral apesar da dinâmica da vida urbana moderna, dotada de informações a todos.

Neste percurso histórico desafiante traçado sobre o surgimento, nos últimos anos, das escolas de Tempo Integral no estado do Pará e, principalmente, na cidade de Belém, não consideramos a concepção de educação integral anunciadas pelos estabelecimentos de ensino das diferentes esferas seja na esfera pública federal, estadual, municipal ou na esfera privada. Assim, levantamos para efeito de estudo apenas a condicionante tempo integral e sua relação com o percentual de matrículas realizadas no mesmo período histórico analisado.

A partir dessa contextualização mais contemporânea sobre o processo de implementação das escolas de Tempo Integral no Estado do Pará, considerando, particularmente, a participação das escolas da rede privada nesse cenário, mergulhamos um pouco mais no passado, no início dos anos 90 do século passado, para realizar o estudo mais focalizado nas experiências pioneiras de educação integral em tempo integral nas escolas da rede privada da cidade de Belém. Buscamos, assim, responder a questão problema proposta para a pesquisa: como se deu o processo de implementação da educação integral em tempo integral, nas experiências pioneiras, na escola da rede privada da cidade de Belém?

3.2 A HISTÓRIA DAS EXPERIÊNCIAS PIONEIRAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NAS ESCOLAS PRIVADAS DA CIDADE DE BELÉM-PA.

Como ponto de partida realizamos um breve histórico, em ordem cronológica, com base no levantamento das informações sobre as experiências das escolas IBIFAM (1992) e Aquarela (2001), instituições pioneiras na implementação da educação integral em tempo integral em suas experiências educacionais e que nos serviram de marco para o estudo do objeto desta pesquisa.

Em função de termos adotado neste estudo, como temática, um fenômeno contemporâneo ligado às ciências humanas e sociais e que se constituiu na história educacional brasileira pela luta de entidades representativas, na luta dos partidos políticos, por ideário de pessoas e de grupos de interesse privado, optamos por iniciar esse processo

apresentando as experiências em educação integral em tempo integral, situando-as, historicamente, no contexto em que as escolas pioneiras foram surgindo.

Como já frisamos anteriormente as informações foram coletadas a partir dos documentos oficiais e teóricos disponibilizados pelos órgãos públicos e pelos próprios dirigentes das escolas. Assim, buscamos através dos documentos do Centro Educacional Fundação IBIFAM (CEFI) e da Escola Nuremberg Borja de Brito Filho (Fundação Aquarela) levantar informações que nos permitissem caracterizar os seus respectivos projetos educativos, enfocando a história de suas fundações, a estrutura administrativa e pedagógica, a organização espaço-temporal, a relevância das atividades pedagógicas e, principalmente, informações específicas que caracterizassem a (as) concepção (ões) de educação integral em tempo integral basilares de suas práticas cotidianas.

Dessa forma, nos próximos tópicos apresentamos as características dos projetos educativos do CEFI e da Fundação Aquarela que foram levantadas a partir do estudo dos documentos sobre as referidas instituições:

3.2.1 A experiência do Centro Educacional Fundação IBIFAM – CEFI (1992-1997)

O lançamento da pedra fundamental de construção do Centro Educacional Fundação IBIFAM (CEFI) data do início do mês de outubro de 1989 conforme matéria divulgada em um importante jornal impresso da cidade de Belém. Em clima descontraído, a solenidade reuniu representantes dos funcionários, dos clientes e fornecedores, além dos representantes da diretoria da indústria IBIFAM S.A. que estiveram presentes e registraram, no ato, o compromisso de materializar o projeto da creche/escola (figura 2).

Figura 2 - Ato de lançamento da pedra fundamental da creche/escola IBIFAM



Fonte: Jornal O liberal – edição de 12 de outubro de 1989.

Logo no mês seguinte, novembro de 1989, a empresa IBIFAM criou uma Fundação destinada a prestar assistência educacional, médica, odontológica, alimentar, inclusive creche, aos filhos dos servidores da empresa. Assim, surgia a Fundação IBIFAM que mais tarde, no ano de 1991 passou a ser a responsável pelo Centro Educacional Fundação IBIFAM - CEFI (FUNDAÇÃO IBIFAM, 1989).

Decorridos dois anos do lançamento da pedra fundamental, a indústria IBIFAM cumprindo o termo assinado em 1989, inaugurou a escola no dia 21 de dezembro de 1991. As atividades educacionais propriamente ditas iniciaram no ano letivo de 1992.

A placa inaugural da escola, como testemunho daquele feito histórico, permanece até os dias atuais na parede do hall de entrada do prédio da atual escola estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Palmira Gabriel. Nela, pode-se destacar um trecho que traduzia a filosofia do Centro Educacional Fundação IBIFAM e o compromisso e a dedicação com a educação das crianças e com o futuro dos jovens (figura 3):

Figura 3 - Placa inaugural da escola IBIFAM



Fonte: Registro do autor.

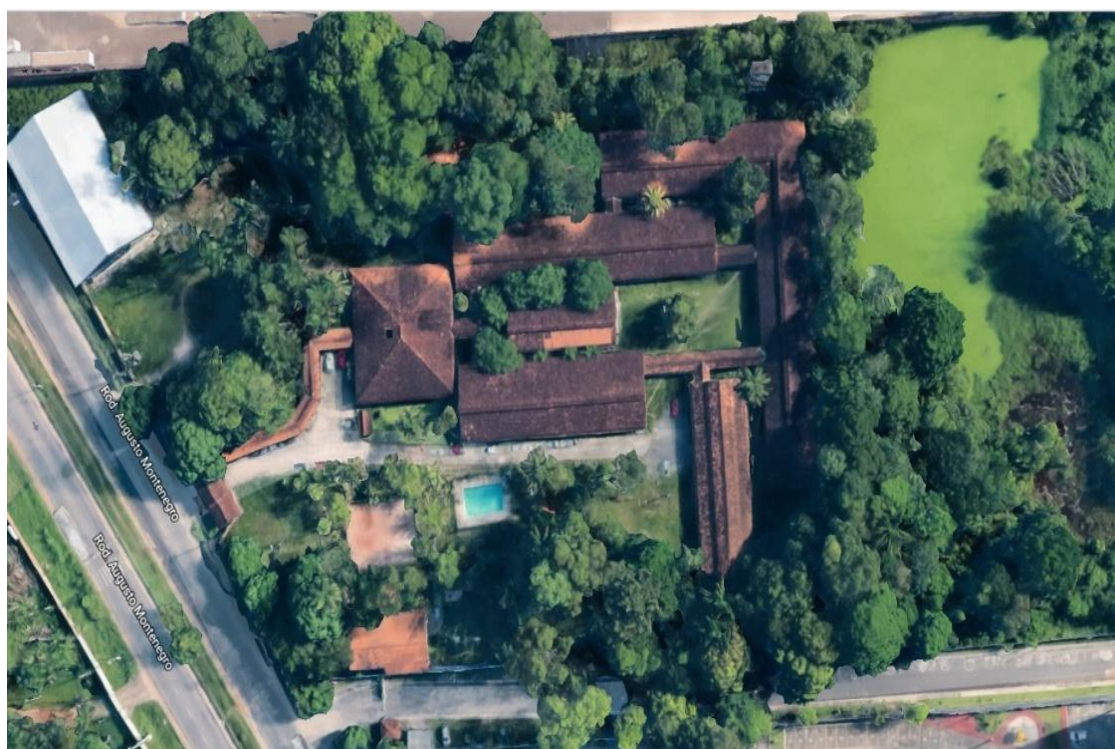
Na placa inaugural da escola IBIFAM, também é possível identificarmos em destaque o nome dos profissionais que se dedicaram diretamente na construção do projeto arquitetônico e na materialização do projeto educativo da instituição.

A escola localizava-se na Rodovia Augusto Montenegro, km 10. CEP: 66.800-000. Na época distrito de Icoaraci – Belém – Pará. A instituição tinha como entidade mantenedora a empresa Indústria Biológica e Farmacêutica da Amazônia S/A (IBIFAM), inscrita no CGC/MF sob o número 04.932.265/0001-89, cuja sede localizava-se no km 08 na mesma

rodovia. Uma grandiosa infraestrutura física foi construída em uma imensa área em meio a um bosque para servir de sede à escola IBIFAM.

A concepção arquitetônica foi idealizada de forma a oferecer a melhor condição possível para a materialização do projeto educativo da escola. Era um conjunto arquitetônico completo em meio a uma grande área verde. Na figura 4, apresentamos uma imagem com vista aérea das antigas estruturas outrora pertencentes à escola IBIFAM:

Figura 4 - Vistas aérea das antigas Estruturas do CEFI³



Fonte: Google Earth – acesso: julho/2018 .

O centro educacional fundação IBIFAM foi autorizado a funcionar pela promulgação da Resolução nº 176/92 de 30 de julho de 1992, resultante do Processo nº 541/91- CEE/PA e do Parecer nº 131/92 – CEE/PA. A instituição desenvolveu os serviços educacionais no período compreendido entre os anos de 1992 a 1997. A escola oferecia a Pré-escola e o Ensino de 1º Grau (chegou a ofertar até a 7ª Série) e atendeu cerca de 250 alunos. A Direção Pedagógica da escola era de responsabilidade da professora pedagoga Ana Maria Silva Matos (Registro Nº 0619/PA). E, a Direção Administrativo-financeira era de responsabilidade da Dra. Maria Helena Bentes Kalume que era médica.

³ O prédio da ex-escola IBIFAM hoje é ocupado pela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Palmira Gabriel pertencente à Rede Pública Estadual do Pará.

A escola IBIFAM na maior parte de sua história (1992-1997) seguiu as diretrizes educacionais emanadas da Lei nº 5.692/71 que era o principal marco legal naquele período da história da educação brasileira. O regimento escolar e a proposta pedagógica, documentos extraviados da escola IBIFAM, de acordo com a voz dos interlocutores seguiam as normas básicas obrigatórias previstas na referida LDB. Esse fato pode ser evidenciado por meio da Resolução nº 172/92-CEE que autorizou o funcionamento da escola.

Ressaltamos que, a inauguração do centro educacional fundação IBIFAM, na cidade de Belém, marcou um grande diferencial na rede de ensino em função das características do seu projeto pedagógico, da grandiosidade da estrutura física e do espaço natural. Os serviços educacionais ofertados eram diferenciados e em pouco tempo a escola ganhou credibilidade no meio educacional e político do estado do Pará. Tal feito pode ser evidenciado no discurso proferido pelo então deputado federal Osvaldo Melo (PR-PA) na plenária da câmara federal na sessão realizada no dia 26 de maio de 1994, exaltando o exemplo de sucesso do Centro Educacional da Fundação IBIFAM. Segue o discurso na íntegra:

Sr. Presidente, Sras. e Srs. Congressistas, já se tornou um truísmo afirmar que a situação do ensino no Brasil é simplesmente catastrófica. Os números são alarmantes e mostram, com clareza, o colapso da estratégia educacional adotada no País. [...] Aqui venho para exaltar um exemplo ímpar que nos vem de Belém do Pará, onde 600 crianças vivem a rara experiência de estudar numa escola de ensino integral de excelente nível, que adota os pressupostos metodológicos do construtivismo de Jean Piaget: essa instituição vitoriosa é o Centro Educacional Fundação IBIFAM (CEFI). Fundada há apenas três anos, a instituição tinha, originalmente, o objetivo exclusivo de prestar assistência educacional aos filhos dos funcionários da Indústria Biológica e Farmacêutica da Amazônia (IBIFAM), sem qualquer ônus para os pais. O êxito alcançado foi de tal monta que, já no ano letivo de 1993, foram oferecidas 167 vagas para alunos da comunidade. Numa cidade onde 99,9% das escolas, sejam públicas ou privadas, mantêm os estudantes por um período nunca superior a 4 horas por dia, no CEFI as crianças entram às 7h30min e lá permanecem até as 17h30min, todos os dias da semana. Além das atividades normais de sala de aula, a escola oferece aos alunos uma extensa gama de atividades extraclasse, tanto físicas - como natação, judô e dança - como artísticas, abrangendo artes plásticas e iniciação musical, além de orientação religiosa. Todas as refeições são feitas na escola, do café da manhã ao jantar, com a assistência de nutricionistas. Criada nos moldes das CIEP cariocas, a escola ostenta um conjunto completo de instalações, onde figuram, além das salas de aulas, dependências específicas para as atividades físicas, artísticas e de lazer, dormitórios, gabinetes odontológico, médico e psicológico, enfermaria e refeitório. O Centro dispõe ainda de uma frota de quatro ônibus escolares, assistidos permanentemente por duas baby-sitters. A escola oferece desde o pré-escolar até a 6ª série do 1º grau e já projeta para o próximo ano, criar novas turmas de 7ª e 8ª séries. Ao contrário do que ocorre nas escolas tradicionais, onde um único professor ministra todas as disciplinas em cada turma, no CEFI cada professor é contratado para ministrar uma Disciplina específica. Vale ainda ressaltar que, enquanto a maioria dos professores primários do País recebe salários miseráveis - muitas vezes inferiores ao salário mínimo - os docentes do CEFI auferem algo em torno de 5,5 salários mínimos, além de vantagens como refeição gratuita e educação gratuita para os filhos. A experiência inovadora da CEFI adquire um significado ainda maior quando posta em confronto com a realidade do ensino no País que ainda nega, a milhões de brasileiros, os frutos do conhecimento, deixando-os imersos nas trevas do analfabetismo, sem horizontes e

sem perspectivas, tolhidos pelos flagelos da ignorância, da miséria e do abandono. O projeto de educação integral desenvolvido pelo CEPI mostra, de forma inequívoca, que a eficácia do processo educativo depende do engajamento de todos os segmentos da sociedade - governo, comunidade, família, representantes da iniciativa privada - que todos somos igualmente responsáveis pela formação da juventude e pela sua preparação para o exercício pleno da cidadania. Na região Norte, onde 93% das escolas não possuem material pedagógico e 38% sequer não dispõem de banheiros, a iniciativa da CEFI, fruto da elevada consciência social dos dirigentes do IBIFAM, avulta como uma estrela de primeira grandeza, e é um exemplo que deve ser imitado por todos os empresários deste País. Não podemos nos esquecer de que a luta pelo desenvolvimento integral do ser humano - espiritual, social, cultural e político - é a luta pela preservação do patrimônio maior da humanidade. Não podemos permitir que parte desse legado seja desperdiçada de forma irrecuperável pela perpetuação do analfabetismo e da ignorância. É missão prioritária de todos os brasileiros proteger e promover esse patrimônio, a fim de que todo o cidadão, e todas as comunidades, em qualquer parte do Brasil, possam ter acesso aos frutos do talento, da inteligência e da capacidade criativa do homem. Parabéns, portanto, a todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram para o sucesso do empreendimento educacional implantado pela IBIFAM em Belém do Pará, cujo registro tenho a honra de fazer no Plenário desta Casa. Muito Obrigado (DIÁRIO DOS TRABALHOS REVISIONAIS, 1994, p. 4330-4331).

O centro educacional fundação IBIFAM ofertava serviços educacionais, transportes, alimentação e atendimento à saúde, além das atividades socioculturais e esportivas. A esse conjunto de atividades era denominado de “Atividades a Nível Diferenciado de Educação” (ensino, atividades extracurriculares e alimentação). Essas atividades eram ofertadas em tempo integral compreendidas no horário de 7h30min às 17h.

Os serviços eram todos oferecidos, gratuitamente, aos filhos dos funcionários da indústria IBIFAM e para poucos comunitários que adquiriam as vagas por meio de assinatura de um contrato específico de prestação de serviços educacionais. Esse fato foi evidenciado no depoimento de um importante dirigente da IBIFAM S.A.:

No ápice da Escola atendemos 250 alunos só. Nós não queríamos mais do que isso aí nós pegávamos algumas pessoas de fora para completar. A Escola existiu no período de 1992 a 1997. Foram seis anos de existência. Depois foi declarada de utilidade pública para efeito de imposto. E você tinha a organização dentro da escola na parte social igual da empresa o ônibus pegava as crianças levava para escola. [... Eles lá dentro tinham de tudo: piscina tinha horário para piscina com professor; tinha no tatame jiu-jítsu contratado e pago por nós para isso; sessão com a odontóloga para fazer exame na boca das crianças e a alimentação era espetacular toda controlada. Até hoje eu tenho os bandejos que eu usava lá. Os professores e os funcionários usufruíam também de todos os benefícios. (KALUME, 2017, s.p.).

A oferta dos serviços diferenciados pôde ser constatada por meio da leitura do Contrato de Prestação de Serviços Educacionais que era o documento firmado entre a escola e os pais dos alunos comunitários (não dependentes dos funcionários da fábrica IBIFAM). Destacamos a seguir as condições descritas nos 3º e 4º parágrafos:

No parágrafo 3º - O contratante reconhece neste ato ser a contratada instituição de nível diferenciado, que além das atividades de fins educacionais como ensino

especial do Maternal até a 7ª série do 1º Grau presta outras ligadas à complementação da educação e saúde da criança como: transporte, alimentação, assistência médica-odontológica, bem como, atividades não curriculares de cunho Sociocultural-esportivas durante o período de permanência da criança na escola, que será: - Maternal a 4ª Série (de segunda a quinta-feira de 7h30 às 17h com intervalo de almoço e lanche. Exceto nas sextas-feiras cujo término será às 16h) e da 5ª Série a 7ª Série (de segunda a sexta-feira, em dois turnos diferenciados, como segue: de manhã de 8h às 12h e de tarde das 13h às 17h.

No parágrafo 4º - Neste ato é reconhecido por parte do Contratante que o valor da anuidade constante dos parágrafos 5º e 6º abaixo, destina-se a cobertura dos custos orçamentários, dos serviços a serem prestados especificamente e que formam o conjunto chamado de “Atividades a Nível Diferenciado de Educação”, e que são os seguintes: Ensino Curricular, Ensino Extracurricular, Atividades sócio-esportivas, Atividades ligadas à Saúde da Criança, Transporte e Alimentação (FUNDAÇÃO IBIFAM, 1997, s.p.).

A experiência do Centro Educacional Fundação IBIFAM, naquela época (1992-1997), já se caracterizava como uma experiência educacional inovadora em função de enunciar nos documentos, a concepção de educação integral em tempo integral, característica esta que nem era mencionada no texto da Lei nº 5.692/71. Esse fato foi ratificado por meio dos depoimentos realizados por agentes que tinham atuação marcante no CEFI, entre eles destacamos o diretor da empresa IBIFAM, a diretora pedagógica, os professores e demais profissionais (psicóloga e agente financeiro).

O CEFI materializou uma experiência de educação integral na perspectiva de tempo integral inovadora para os padrões daquele momento histórico de nossa cidade. A instituição foi a primeira que colocou em prática, no ano de 1992, a concepção de educação em tempo integral entre todas as escolas da rede privada e, bem antes, das escolas da rede pública da cidade de Belém. Não existem documentos oficiais no CEE-PA e no CODOE/SEDUC-PA que comprovem a existência de outras experiências com essas características, anterior ao ano de 1992, entre as escolas privadas da cidade de Belém. Os dados constantes nos documentos oficiais da escola e aqueles oriundos dos relatos das entrevistas farão parte de forma específica da nossa análise, na seção 4 deste trabalho.

A seguir, destacamos dois trechos do relato concedido pelo Dr. Elias Gatasse Kalume⁴, sócio-proprietário da empresa IBIFAM, a respeito da criação da escola CEFI:

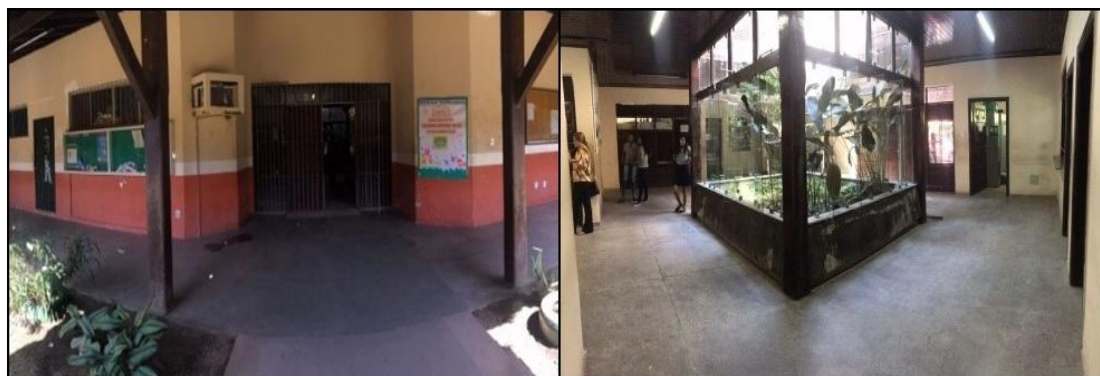
[...] A Dra. Maria Heloisa Bentes Kalume, minha esposa, criou a creche dentro da empresa IBIFAM. Uma creche grande. O valor dessa creche era imensurável para a Instituição. Valor para todas as pessoas. Nós tínhamos mais ou menos no setor industrial em torno de 90% de sexo feminino, no setor fabril propriamente dito. Então, o que acontecia elas eram umas gestantes, outras já com filhos, com problemas em casa e tal. Aí criou a creche e o ônibus da empresa trazia essas trabalhadoras com seus filhos pequenos para ficar na creche (KALUME, 2017, s.p.).

⁴ Entrevista concedida por KALUME, Elias Gatasse. Entrevista I. [dezembro. 2017]. Entrevistador: Reginaldo do Socorro Martins da Silva. Belém-Pa, 2017. 1 arquivo. iPhone (50 min.).

[...] Então, quer dizer que a primeira organização que levou à escola IBIFAM foi a creche. Daí surgiu a ideia de fazer a escola. Comprou-se um terreno grande de 220 metros de frente por 600 metros de fundo. Adiante do quilômetro 8. A empresa IBIFAM era no quilômetro 8 e a escola era no quilômetro 10. Ainda hoje está lá com o nome de Palmira Gabriel. Se quiseres ir ver a escola lá. Um tanto dilapidada, pois, o que é do governo “estraga” logo. Desculpa pela expressão! Fizemos uma coisa ultramoderna em termos de arquitetura. Ultramoderna mesma. Se tivesse a planta para te mostrar era uma beleza. Era uma organização que eu não tinha visto em Belém. (Ibid, s.p.).

Confirmamos as afirmações acima com base nos registros fotográficos obtidos durante a nossa visita ao antigo prédio da escola CEFI. As figuras a seguir são registros documentais sobre tais afirmações:

Figura 5 - CEFI – Bloco do Setor Administrativo e Jardim Interno



Fonte: Registro do autor.

Figura 6 - CEFI – Acesso – passarela interna



Fonte: Registro do autor.

Figura 7 - Jardins, bosques e área livre

Fonte: Registro do autor.

Da mesma forma, também destacamos trechos do depoimento da professora Ana Maria Silva Matos⁵, ex-diretora pedagógica do CEFI, a respeito do projeto de implantação da escola:

[...] Mas, eu tinha uma vontade de fazer um plano de implantação de uma escola. Quando ela me chamou assim, eu falei tudo isso para ela. _ Doutora eu tenho maior vontade implantar uma escola, aquilo que eu penso aquilo que eu acredito que seja uma escola realmente. [...] Vamos trabalhar para colocar essa criança dotada de tudo aquilo que é necessário para o indivíduo caminhar, que ele não se sinta inferior a ninguém. [...] Dra. Heloísa teve a ideia da escola de tempo integral nos anos 90. Para justamente ficar com os filhos dos funcionários, porque eles trabalhavam até 5 horas da tarde, então quando eles saíam, as crianças saíam também. [...] Fomos pioneiras, inclusive nós ganhamos troféus, ganhamos muito reconhecimento, aquela enciclopédia britânica deu muita coisa assim para a escola, porque era uma coisa assim. [...] Eu tive visita de pessoas daquele CIEPs do Rio de Janeiro, que eles achavam assim: como é que a gente tinha conseguido fazer? Eles passaram uns dois ou três dias e eles viram realmente que a coisa acontecia, sem problema nenhum. Então eles ficaram impressionados, porque o CIEPs não deu certo no Rio. E eles vieram e pediram e levaram as documentações. Dissemos: _ a gente está aqui para divulgar nosso trabalho, não para guardar bens. (MATOS, 2018, s.p.).

Com base nas informações contidas nos documentos e nos depoimentos dos profissionais da escola IBIFAM foi possível caracterizar o projeto da escola no que diz respeito à infraestrutura física, administrativa e pedagógica, bem como, as concepções que o norteavam. Por meio de fotografia aérea, do depoimento dos arquitetos e da visita exploratória *in loco* na ex-propriedade da escola conseguimos caracterizar o conjunto arquitetônico da escola IBIFAM e relacioná-lo à concepção de educação integral em tempo integral anunciada pela escola nas diversas fontes documentais que tivemos acesso.

A escola foi edificada em área muito ampla com cerca de 70 mil m² medindo 120metros de frente por 600metros de profundidade. Era uma área muito extensa com amplo bosque. A área edificada correspondia a cerca de 10 mil metros quadrados distribuídos pelos diversos pavilhões que formavam o conjunto da escola IBIFAM. Sobre a

⁵ Entrevistada concedida por MATOS, Ana Maria Silva. Entrevista II. [março. 2018]. Entrevistador: Reginaldo do Socorro Martins da Silva. Belém-PA, 2018. 1 arquivo. iPhone (56min).

concepção arquitetônica do CEFI registramos, a seguir, um importante trecho do depoimento dos arquitetos que foram os responsáveis pela criação do projeto da escola:

O Projeto se instalaria num terreno de grandes proporções próximo à Indústria IBIFAM. Sua concepção foi pensada levando em conta as características regionais do clima e meio ambiente. O projeto fundamentalmente horizontal foi dividido em diversos blocos, que atendesse a Administração, Salas de aula, Refeitório com Cozinha, Salas para atividades especiais, como dança, música etc. Contando também com uma área de esporte com piscina, quadra poliesportiva, play ground, além do recreio coberto. Na implantação destes Blocos, teve-se o cuidado de só extrair as árvores onde eles seriam implantados. Foram alocados em posição de forma que evitasse a incidência de raios solares nas maiores fachadas e contribuísse com a circulação dos ventos. Quando da concepção deste Projeto, procuramos utilizar materiais e recursos locais que remetesse as construções Amazônicas. Utilizando-se pilares, estrutura da cobertura e esquadrias em madeira, como também, telha e piso cerâmico. Optou-se por Telha Cerâmica na cobertura por reduzir a transmissão de calor para o interior dos ambientes, o formato do telhado com lanternim para exaustão do calor, e grandes beirais para proteção das chuvas e excesso de raios solares. Esquadrias em madeira de lei com venezianas que ajudassem na circulação dos ventos, tornando com isso um ambiente mais agradável e saudável para o aprendizado (SILVA, O; SILVA, E, 2018, p. 1)⁶.

Essas características sobre a infraestrutura física da escola CEFI pode ser constatada por meio das fotografias do acervo dos professores e, por meio, das fotografias do antigo prédio da escola registradas na ocasião da visita técnica, realizada no dia 9 de agosto de 2018. Durante a visita percebemos que, mesmo depois da transferência para o poder público, o prédio conserva os delineamentos do projeto arquitetônico original, apesar do mal estado de conservação dos revestimentos e equipamentos.

A seguir, apresentamos registros fotográficos que apresentam as características da estrutura física do prédio onde funcionou o CEFI que confirmaram os depoimentos dos arquitetos responsáveis pelo projeto arquitetônico e dos professores e funcionários da escola:

Figura 8 - CEFI – Portaria Central e Hall de Entrada do Bloco Administrativo



Fonte: Registro do autor.

⁶ Entrevistada concedida por SILVA, Osíris e SILVA, Eva. Entrevista III. [agosto. 2018]. Entrevistador: Reginaldo do Socorro Martins da Silva. Belém-PA, 2018. 1 arquivo.

Figura 9 - CEFI – Bloco de Sala de Aula - Estrutura da Cobertura das Passarelas e do Pátio



Fonte: Registro do autor.

Figura 10 - CEFI – Pátio Coberto, Corredores de Acesso aos Blocos



Fonte: Registro do autor.

Com base na visita *in loco* e nos registros fotográficos constatamos que o projeto educativo da escola CEFI contava com uma excelente infraestrutura física e que sustentava a implementação da concepção de educação integral em tempo integral proposta no projeto educativo da escola. De acordo com o relato dos professores a escola organizava seus ambientes de forma a otimizar o uso do espaço físico em todas as atividades educativas desenvolvidas em seu projeto. Os depoimentos das professoras corroboraram essas afirmações:

O espaço da escola era grande, arejado e com uma estrutura física maravilhosa. Foi construído para ser essa escola, diferente de muitas escolas que são em prédios adaptados. As salas de aulas eram bem iluminadas e ventiladas. A área verde tinha piscina, viveiro, um campinho, espaço livre com muitas árvores e com parque, quadra de esporte. Além das salas de aula, parte da educação infantil era abrigada em colméias (salas conjugadas lembrando colmeias), refeitório maravilhoso e cozinha industrial serviam refeições nutritivas, gostosas e diversificadas, planejadas por uma nutricionista e toda equipe de cozinheiros e auxiliares. Na ala administrativa, tinha biblioteca, sala da direção, sala da psicóloga, Secretaria, sala da equipe técnica, sala da enfermagem e consultório médico com uma médica pediátrica permanente. (DUTRA, 2018, s.p.).

O espaço escolar era o melhor visto até hoje comparado com as escolas atuais. Seu espaço era ocupado com as varias atividades extraclasses como: natação, judô,

teatro, inglês, refeitório e o tradicional parquinho. Todas as atividades eram integradas na metodologia. Nossas crianças nunca ficavam sem fazer nada, sempre foram a figura principal da escola. (MARTINS, 2018, s.p.).

Em relação ao quesito tempo escolar, a escola CEFI foi pioneira em adotar o regime de tempo integral diário entre todas as escolas privadas da cidade de Belém. As atividades pedagógicas eram organizadas de forma a ocupar todo o tempo de maneira integral. O currículo da escola contemplava as atividades obrigatórias da Lei nº 5.692/71 e outras que a escola ofertava como um “conjunto diferenciado de atividades” constituído por atividades culturais, esportivas, artísticas e sociais que visavam à formação mais completa possível para seus alunos (FUNDAÇÃO IBIFAM, 1997). Sobre a organização do tempo escolar obtivemos importantes esclarecimentos nos depoimentos dos professores:

Os alunos tinham aulas sistematizadas com o conteúdo do currículo regular de ensino e atividades extraclasses. Natação, judô, inglês, artes (plásticas, cênicas, música), educação física, também havia atendimento de orientação e reflexões com a orientadora educacional e/ou com a psicóloga. Além disso, os horários eram bem definidos com alimentação (desjejum, lanche, almoço, lanche e pré-jantar), higiene (banho acompanhados pelas baby sitters), descanso (as crianças dormiam/momento de descanso), atendimento médico odontológico e atividades cívicas, havia o dia do hino nacional. (DUTRA, 2018, s.p.).

As crianças entravam às 7h30 e saíam às 17h30. Pelo horário da manhã, eram ministrados os conteúdos das aulas até às 11h30. Após esse evento, as crianças e professores almoçavam na escola e repousavam até às 14h. Nesse contraturno, eram desenvolvidas atividades culturais, esportivas, artísticas e sociais. Eram oferecidas aulas de natação, musicalização (com aula de violino) e inglês. Além das atividades escolares, os alunos recebiam atendimento médico e odontológico. Projetos de higiene bucal e prevenção de cáries, bem como os cuidados com a saúde eram ensinados e faziam parte da rotina da instituição. A Dra Heloisa como médica pediatra, a enfermeira e a odontóloga eram pessoas presentes, diariamente, na escola. A organização do calendário anual era adequada aos projetos desenvolvidos pelas professoras (BATISTA, 2018, s.p.).

Os depoimentos das professoras foram confirmados, relativamente, com base nos registros fotográficos. As figuras a seguir representam importantes fontes documentais a respeito da estrutura de funcionamento e dos serviços oferecidos pela escola.

Figura 11 - CEFI - Cozinha e Refeitório



Fonte: Registro do autor.

Figura 12 - CEFI - Espaço das Malocas - Salas Especiais da Educação Infantil



Fonte: Registro do autor.

Figura 13 - CEFI - Quadra Coberta - Espaço Esportivo



Fonte: Registro do autor.

Figura 14 - CEFI – Eventos Esportivos e Culturais



Fonte: acervo fotográfico das professoras

Figura 15 - CEFI – Eventos Artísticos



Fonte: acervo fotográfico das professoras

Como percebemos nos depoimentos das professoras e nos registros fotográficos havia uma estrutura física de apoio e uma organização para o tempo integral de forma que durante todo o tempo escolar os alunos permanecessem em atividades orientadas pela escola durante a jornada estendida. A jornada diária de atividades era de dez horas, conforme já vimos no previsto no Parágrafo 3º do contrato de prestação de serviços educacionais (1997).

Portanto, as ações educativas que caracterizavam a organização do tempo e do espaço escolar no CEFI estavam previstas no projeto educativo da escola em forma de programas e projetos desenvolvidos pela instituição. Entre os principais programas desenvolvidos pela escola CEFI estavam os de assistência social como os de natureza médica-odontológica e os de natureza nutricional. Estes programas eram desenvolvidos durante todo o ano letivo e eram orientados por equipe de profissionais especializados no atendimento em tempo integral às crianças. Eram programas permanentes e se justificavam pelo fato de que a maior parte dos alunos era oriunda de famílias de baixa renda. Eram os filhos dos funcionários da indústria IBIFAM que passavam a ter assistência educacional, médica e nutricional completa na escola.

Em relação aos projetos estes eram emanados das ações curriculares e com frequência confirmada no calendário escolar. Destacando-se os projetos artísticos e culturais (música, violino, artes e inglês), esportivos (natação, judô, futebol), ecológicos (jardinagem e horta escolar), literários e cívico-comemorativos. Todas essas atividades eram desenvolvidas, diariamente, de acordo com uma agenda pré-estabelecida visando à melhor formação possível aos alunos da escola CEFI. De acordo com os depoimentos de Batista (2018) e de Dutra (2018) o conjunto formado pelas disciplinas da base nacional comum obrigatória da Lei nº 5.692/71 e mais as atividades diferenciadas ofertadas aos alunos no tempo integral materializavam a (s) concepção (ões) de educação integral anunciada pela escola CEFI.

A proposta educativa da escola CEFI sintetizava uma nova prática escolar, que atuava para além da instrução obrigatória, pois incorporava um leque de opções que no entendimento de seus idealizadores e dos educadores contribuiu de forma intensa, na formação mais completa possível de seus alunos. Importantes elementos da esfera cultural e artística, da educação do corpo e de valores da cidadania foram incorporados à proposta educativa no tempo integral disponível. A análise das características da concepção educação CEFI será realizada de forma específica na seção IV deste trabalho.

Apresentaremos a seguir, as características marcantes sobre o projeto educativo da escola da Fundação Aquarela também considerado como pioneiro por nosso estudo em educação integral em tempo integral, na cidade de Belém.

Essa iniciativa da Aquarela foi a primeira (e, talvez a única) entre as escolas da rede privada a atender em tempo integral crianças carentes da periferia da cidade de Belém, a partir do ano de 2001.

3.2.2 A experiência da Escola Nuremberg Borja de Brito Filho - Fundação Aquarela (2001-2011)

A Fundação Aquarela⁷ era a mantenedora da escola Nuremberg Borja de Brito Filho (Fundação Aquarela como ficou conhecida na cidade). A escola oferecia a Educação Infantil (níveis Pré I e Pré II) e o Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries e, posteriormente, do 1º ao 5º Ano). Suas atividades se estenderam no período compreendido entre os anos 2001 a 2011.

Figura 16 - Vista frontal da escola da Fundação Aquarela



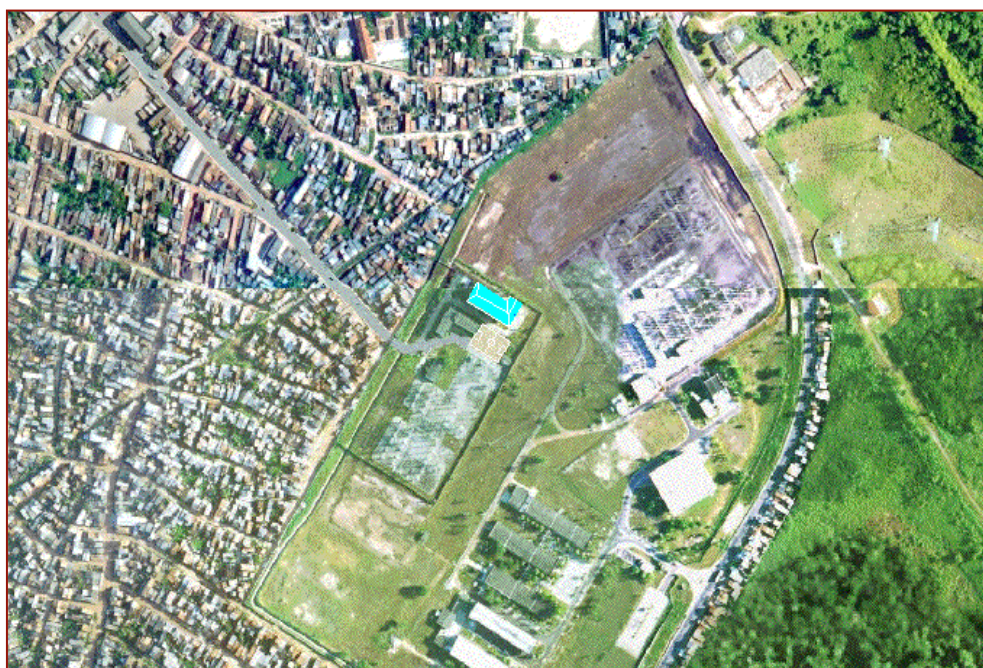
Fonte: Relatório Fundação Aquarela – promovendo um futuro melhor (2010).

⁷ A Fundação Aquarela era uma entidade privada, sem fins lucrativos e, formalmente declarada de utilidade pública federal pela Portaria nº 1.584, de 01 de outubro de 2007, e tinha suas ações direcionadas a projetos de responsabilidade social para crianças e jovens nas áreas de educação e esporte. A Fundação Aquarela foi criada e mantida pelas empresas do Grupo Rede - Empresas de Energia Elétrica - surgiu da experiência de seus idealizadores – Jorge Queiroz de Moraes Junior e Regina Rusca Queiroz de Moraes – com o projeto Cidadania do Campo, implantado em 1999, na cidade de Bragança Paulista no Estado de São Paulo que atendia a aproximadamente 100 crianças. Em 2001, foram criados no âmbito da Fundação Aquarela os seguintes projetos: **Projeto Cidadania no Campo** considerado o embrião da Fundação Aquarela, nasceu com o objetivo de oferecer melhores expectativas de vida às crianças e adolescentes da zona rural de Bragança; o **Projeto Educacional Escola Nuremberg Borja de Brito Filho** oferecendo a Educação Infantil nos níveis Pré I, Pré II, e o Curso de Ensino Fundamental – Séries Iniciais (1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 4ª série) e o **Projeto Rede Atletismo** criado em 2007 e filiando-se às entidades brasileiras representativas do Atletismo nacional e investindo num esporte de competição não elitizado e cujo sucesso de nossa equipe, abriu a oportunidade para formação de categorias de base para milhares de jovens e crianças em todo o território nacional (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2010).

O projeto educacional da Fundação Aquarela oferecia assistência a cerca de 340 crianças na faixa etária de 04 a 10 anos, todas pertencentes à comunidade do bairro da Terra Firme, hoje, denominado de Montese Terra-Firme, um dos mais populosos e carentes, localizado na periferia da cidade de Belém (ANUÁRIO DO PARÁ, 2017-2018, p. 210).

A figura a seguir nos mostra a grandiosidade do espaço da escola Aquarela e sua localização no contexto do bairro:

Figura 17 - Vista Aérea do Bairro Montese-Terra Firme (Belém-PA)



Fonte: Relatório Fundação Aquarela – promovendo um futuro melhor (2010)

Constatamos, por meio dos documentos, que além das crianças carentes atendidas, as famílias também eram beneficiadas - cerca de 1.500 pessoas - através de atendimento psicossocial individual e em grupo; encontros com a família, onde eram dadas orientações sobre direitos e cidadania; palestras preventivas em saúde, visitas domiciliares de aconselhamento e do fornecimento de cestas básicas, que auxiliavam na garantia da alimentação. Assim, o projeto educativo da Aquarela tinha como objetivo:

Garantir às crianças os direitos básicos, preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), no que se refere à saúde, à educação, à alimentação, ao lazer e à convivência fraterna, assim como, desenvolvia ações que priorizavam a família, tendo a mesma, como referencial para o desenvolvimento integral do ser humano, visando o retorno de crianças e jovens ao lar; favorecendo a superação de conflitos; fortalecendo o capital social da família e gerando condições para a conquista de autonomia pessoal e social. (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2008, s.p.).

No bairro da Terra Firme, no início do Século XXI, já era visível o esgoto a céu aberto e ruas sem pavimentação, apresentando falta de infraestrutura urbana e sanitária, legitimando

a precariedade e insalubridade das moradias, comprometendo o bem estar e a saúde de seus moradores. A razão que levou a realização de um Projeto Educacional⁸ no bairro da Terra Firme foi a constatação da situação de vulnerabilidade das famílias que com poucos rendimentos viam-se excluídas do direito a educação básica, pois no bairro existia, naquela época, um déficit de creches e escolas que atendesse a esta demanda. Portanto, a decisão de investimento na área educacional, por parte das Empresas do Grupo Rede/Fundação Aquarela, foi tomada mediante a convicção de que por meio desta é que se constrói a cidadania e um mundo mais justo e fraterno (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2008).

Assim, seguindo o principal objetivo social da Fundação Aquarela que era “prestar assistência à criança desde o seu nascimento e ao adolescente desamparado até a idade em que pudessem ingressar na sociedade” os projetos da escola Aquarela colaboraram para a formação desses cidadãos brasileiros, por meio da proteção e do incentivo ao desenvolvimento das virtudes do ser humano desde a infância (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2000).

Particularmente, o projeto educacional da escola Nuremberg Borja de Brito Filho buscava um processo de desenvolvimento sustentável, a partir de ações que promoviam e sustentavam transformações sociais. O maior resultado não estava apenas no aumento da qualidade de vida das crianças, no número de atendimentos médico-odontológico, nos milhares de mantimentos utilizados, como também não estava na quantidade de cestas básicas distribuídas e nem tampouco na melhoria da saúde e do desenvolvimento das crianças - serviços efetivamente executados pela Fundação Aquarela. Estava, principalmente, no fortalecimento dos laços familiares, ou seja, numa ação centrada na família, em que era possível a cada dia observar a manutenção e o crescimento destas relações, o retorno de crianças e jovens ao lar, o favorecimento da superação de conflitos, o fortalecimento do capital social da família e a geração de condições de autonomia pessoal e social (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2008).

Dessa forma, o desafio que se colocava diante da escola era fornecer educação e informação, aos alunos e seus familiares, para toda a vida. E, para desempenhar esse papel,

⁸ O perfil do público beneficiado neste Projeto era marcado pela exclusão social, refletida no baixo padrão de qualidade de vida das famílias, que com pouca escolarização, constituindo uma população não habilitada profissionalmente para as exigências do mercado formal de trabalho. Gerava renda através de trabalho autônomo eventual com obtenção de baixos rendimentos, os quais não garantiam o suprimento das necessidades vitais ao ser humano. O Projeto era desenvolvido no Estado do Pará, Município de Belém, no Bairro da Terra Firme, um dos mais populosos de Belém, localizado em área de baixada (área inundada ou sujeita a inundações decorrentes do efeito das marés e das chuvas). O referido bairro tinha naquela época cerca de 90.000 habitantes que viviam na sua grande maioria em moradias insalubres (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2010).

romperam-se os muros e a escola esteve plenamente inserida no tempo e na comunidade à qual pertencia (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2010).

As atividades educativas desenvolvidas na escola Aquarela eram muito diversificadas e materializavam a concepção de educação integral em tempo integral anunciada pela escola. Aquelas eram desenvolvidas durante todo o ano letivo e perdurou todo o período de existência da escola caracterizando, assim, a oferta dos serviços permanentes às crianças. Entre as principais atividades desenvolvidas pela escola, destacamos:

Acompanhamento escolar em horário integral (7h às 16h30); Fornecimento de quatro (04) alimentações diárias; Acompanhamento Médico-Nutricional; Atendimento Odontológico; Acompanhamento Psicológico; Acompanhamento Fonoaudiológico; Acompanhamento do Serviço Social; Acompanhamento Psicomotor; Fornecimento do material pedagógico; Material de higiene pessoal; Fornecimento do uniforme completo: 03 Camisas (uso diário); 02 Regatas (para educação física); 02 Shorts; 02 pares de meia; 02 Pares de tênis; 02 Toalhas de banho; 01 Toalha de mão; Auxílio Alimentação: Cestas distribuídas de janeiro a dezembro (338 famílias); Colônia de Férias: no mês de Janeiro (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2010, s.p.).

As ações pedagógicas desenvolvidas no projeto educativo da escola da Fundação Aquarela, tais como: projetos, eventos, festas, excursões, atividades, datas comemorativas eram realizadas de acordo com temas específicos (família, bairro, escola, cidade, meio ambiente, comércio, transportes etc.) em uma prática interdisciplinar e multiprofissional que possuía diferentes formas de intercâmbio e convívio que eram construídos paulatinamente e vigorosamente. Tais formas passavam pelo estabelecimento de objetivos e metas conjuntas, pela formação dos professores e técnicos preocupados com as questões da comunidade, pela participação dos pais e pela execução do ensino, formando um conjunto de pessoas que desempenhavam papéis específicos e que trabalhavam com objetivos comuns, com estratégias complementares e afinadas, em cooperação contínua e enriquecedora.

O projeto da escola Aquarela proporcionava de forma prioritária a qualificação dos professores e dos profissionais envolvidos com o projeto educacional buscando qualificar a equipe, semanalmente, com um Programa de Formação Continuada para que estes atuassem como mediadores no desenvolvimento da aprendizagem significativa de seus alunos. Além dos encontros semanais, existiam encontros de formação bimensais, além da realização da semana pedagógica, no início de cada ano letivo.

O projeto pedagógico da escola Nuremberg Borja de Brito Filho, como podemos perceber nos documentos, fundamentava-se pelos instrumentos teóricos fornecidos pela:

Epistemologia genética⁹ desenvolvida por Piaget e seus colaboradores e na teoria da aprendizagem sócio-histórica desenvolvida por Vygotsky. De acordo com aquele projeto [... os estudos desses teóricos qualificam a aprendizagem como um processo construído por cada pessoa à medida que interage física ou mentalmente com o meio. O Sócio-interacionismo era, portanto, uma concepção sobre a forma como acontecia o aprendizado e, por isso, contribuiu para a definição dos objetivos educacionais e a forma de intervenção pedagógica]. O Construtivismo e o Sócio-interacionismo eram a base dos ensinamentos e vivência na escola (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2011, p. 7-13).

Assim, ressaltamos que, o princípio educativo básico da instituição era manter um sistema de vida escolar em que houvesse integração e participação comunitária entre todos os seus componentes, inspirado nos princípios de liberdade e nos ideias de solidariedade. Com o ensino voltado para a formação humana, respeitando as diferenças individuais e socioculturais, valorizando o desenvolvimento da criança em seu direito de cidadania a Escola baseava-se nos princípios de Jean Piaget – que vê o aluno como sujeito de seu próprio aprendizado – e de Lev Vygotsky – no amadurecimento do indivíduo interagindo no seu meio físico e social a partir “de sua realidade concreta.” (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2011, p. 7-13).

Destacamos algumas das finalidades educativas da instituição Aquarela: o desenvolvimento de uma atitude de curiosidade, reflexão e crítica na construção do conhecimento; a compreensão dos processos naturais e o respeito ao ambiente como valor vital, afetivo e estético; a construção da autonomia, da cooperação e do sentido de corresponsabilidade nos processos de desenvolvimento individuais e coletivos; a competência para atuar no mundo do trabalho dentro de princípios de respeito por si mesmos, pelos outros e pelos recursos da comunidade; o exercício da cidadania para a transformação crítica, criativa e ética das realidades sociais; a motivação e a competência para dar prosseguimento à sua própria educação.

No entanto, constatamos por meio dos documentos e da fala dos ex-profissionais que a escola só conseguiu cumprir seu papel de forma eficaz, na medida em que conheceu profundamente a realidade dos educandos: sua história de vida, sua cultura, seu universo vocabular, seu processo de socialização, para então, direcionar sua ação pedagógica tendo em vista os processos de desenvolvimento que ainda não tinham sido incorporados pelos alunos, garantindo uma aprendizagem significativa. A equipe da escola estabelecia metas/objetivos que eram mensurados bimestralmente e apresentado por meio de relatórios à diretoria da Fundação Aquarela (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2010).

⁹ Para maior aprofundamento sugerimos: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

Uma característica marcante do projeto educativo da escola da Fundação Aquarela era a oferta de serviços especializados que contribuía de maneira decisiva na formação dos alunos. A escola contava com uma equipe numerosa de especialistas que realizam acompanhamentos das crianças dentro das instalações da escola e em tempo integral. Apresentamos no quadro 4, os principais serviços especializados que eram realizados com o objetivo de atender plenamente às crianças na escola Aquarela:

Quadro 4 - Acompanhamentos Desenvolvidos pelas equipes especializadas

Acompanhamento Médico-Nutricional:	Todos os 340 alunos eram submetidos a exame físico completo, avaliação nutricional e encaminhamento para imunização básica, segundo o calendário oficial do Ministério da Saúde. Além disso, estes também passavam, periodicamente, por avaliações de saúde, peso e altura assim como atualização permanente de seus dados clínicos.
Acompanhamento Odontológico:	Todos os alunos recebiam tratamento preventivo (aplicação tópica de flúor e selantes) e tratamento curativo como também, a prevenção para maloclusão dentária e a cura de doenças bucais. As ações preventivas eram desenvolvidas por meio do escovódromo (estímulo ao hábito da escovação correta) e de palestras e oficinas educativas para os responsáveis e toda a comunidade além do atendimento ambulatorial escolar.
Acompanhamento Psicológico:	O serviço de psicologia estava voltado para a promoção da saúde mental da comunidade escolar em sua totalidade, atendendo alunos, professores, pais ou responsáveis e colaboradores. Bem como estabelecia estratégias que viabilizassem a estruturação de um fluxo organizacional adequado a dinâmica escolar.
Acompanhamento Fonoaudiológico:	A atuação do fonoaudiólogo na escola estava relacionada à prevenção e à detecção de alterações no que se referia a área de comunicação oral e/ou escrita, voz e audição, por meio de atendimentos diários, com estratégias lúdicas e testes avaliativos. Além de acompanhar o planejamento escolar, inserindo aspectos ligados aos assuntos fonoaudiológicos, orientando alunos, pais e professores.
Acompanhamento do Serviço Social:	Atuava mediando a relação entre a família e a escola, buscava desenvolver ações pedagógicas que colaborassem na construção de um Paradigma de Família enquanto lugar de bem-estar assegurando as 340 crianças um desenvolvimento saudável e humanizador.
Acompanhamento Psicomotor:	Visava educar os movimentos corporais, relacionando-os com os aspectos cognitivos, sócio-afetivos e motores, desenvolvendo habilidades e fundamentos psicomotores, proporcionando uma consciência corporal global por meio de atividades lúdicas e acompanhamentos em sala de aula.
Acompanhamento Pedagógico:	Contribuía significativamente na busca de uma ação qualitativa, valorizando a capacidade da comunidade escolar na integração de um trabalho voltado à função social da escola.

Fonte: DOSSIÊ FUNDAÇÃO AQUARELA (2008)

Outra atividade diferenciada na concepção do projeto da escola Aquarela era a realização das reuniões preparatórias à entrega das cestas básicas às famílias dos alunos. Com a finalidade de contribuir para minimizar o problema referente à alimentação na família, a Fundação Aquarela viabilizava, mensalmente, uma cesta básica para cada família atendida.

Assim, na semana de entrega das cestas, as famílias participavam de reuniões que tinham como objetivo, oportunizar acesso a temáticas direcionadas a construção e exercício da cidadania. Vale ressaltar que os temas mais enfatizados referiam-se à saúde da mulher, aos direitos sociais, à violência doméstica e aos cuidados necessários ao bem estar da criança (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2010).

A proposta pedagógica da Fundação Aquarela também se destinava às famílias dos alunos e baseava-se em projetos interdisciplinares que eram desenvolvidos durante todo o ano letivo, destacando-se, inicialmente, o projeto Ressignificando Vivências que foi um projeto psicossocial que atendia vinte mães de alunos (as) da escola, o mesmo configurava-se como espaço de acolhimento onde as mães tinham a oportunidade de compartilhar sua vivência, bem como refletir sobre novas perspectivas de vida.

No ano de 2005, foi introduzido no projeto oficinas de artesanato com vistas à geração de renda. Naquele ano, através da doação de doze máquinas de costura, foi agregada também oficina de corte e costura com a perspectiva de capacitá-las para a geração de uma cooperativa de trabalho objetivando a autopromoção, sustentabilidade e melhores condições de vida. Vale destacar que, a partir daquele ano os uniformes dos alunos e funcionários foram confeccionados pelas mães que participavam do projeto ressaltando a importância dos investimentos na capacitação das famílias enquanto concretização da responsabilidade social (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2008).

Outro importante projeto era o projeto “Bases de Apoio” que foi criado no ano de 2005, após vários encontros com os professores, constatou-se que um universo de 20% das crianças atendidas apresentava problemas referentes ao comportamento, tais como agressividade, hostilidade e apatia, bem como dificuldades de aprendizagem. Partindo-se da compreensão de que a família é a base da estruturação psíquica e da construção de valores, apresentando-se como referência principal na formação do caráter dos filhos, avaliou-se a necessidade da criação de um espaço de convivência e partilha das vivências que causavam os problemas acima citados.

O referido projeto surgiu, portanto, pela necessidade de sensibilizar as famílias para a importância da criação de relações familiares saudáveis visando à construção do paradigma de família enquanto lugar de bem-estar, de criação de valores humanizadores e de afeto. Justificava-se também pela necessidade de proporcionar uma melhor interação entre família e escola no que se refere ao processo ensino- aprendizagem (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2008).

Por fim, o Projeto Recriar foi criado no ano de 2006 como medidas de proteção às crianças que apresentavam reincidências nas condutas de “incivilidade” no ambiente escolar

(agressões verbais, físicas e pequenos furtos). O projeto realizava oficinas de confecção de brinquedos e artesanato como mecanismo canalizador da violência e impulsionador das potencialidades humanas. Através das rodas de conversa e da confecção das peças, objetivava a construção de uma cultura de paz e vivência da solidariedade e cidadania, tendo em vista que os brinquedos confeccionados eram doados às crianças da Pastoral da Criança do bairro (AQUARELA, 2008).

Avaliava-se que os resultados alcançados se confirmavam com o cumprimento das metas propostas com a conclusão de três turmas do 1º ciclo do ensino fundamental; famílias e crianças mais conscientes dos seus direitos de cidadania e garantia do bem estar.

Do depoimento fruto da entrevista exploratória realizada com senhora Ângela Maria Santos Mendonça Chaves de Almeida¹⁰, Diretora Administrativa da Fundação Aquarela e da Escola Aquarela, registramos importantes informações complementares sobre essa experiência educativa que serão tratadas na seção IV desta dissertação. A seguir destacamos um breve relato extraído do depoimento da administradora da Escola que reforça...

[...] Em 2001 a escola foi inaugurada. A proposta da escola era atender, somente crianças do Bairro da Terra Firme. Então, a gente queria pegar aquele grupo de pessoas do bairro. Porque se escolheu o bairro da Terra Firme? Além da gente já ter o prédio lá, a gente visualizou a condição que a criança vivia ali. Crianças que não tinham moradia adequada, não tinham o que comer a maioria filhos de pessoas envolvidas com a criminalidade, de pessoas envolvidas com drogas, então uma situação muito difícil. (ALMEIDA, 2018, s.p.)

[...] Qual era a proposta da escola? [...] A criança recebia assistência médica, assistência odontológica, acompanhamento psicológico e social. Além de toda parte educacional que a legislação previa, nós dávamos para essas crianças. Tinha aula de dança. Inclusive tivemos uma parceria com a Escola de Dança Ana Unger. A professora Ana Unger foi lá conhecer a escola e se encantou pela escola. Aí ela ofereceu, gratuitamente, vagas para os nossos alunos lá no centro dela, na Rua João Balbi. Teve um período que a gente disponibilizou uma sala lá e ela mandava um professor para nos dar aula lá gratuitamente. Todo nosso trabalho foi de parceria. (Ibid, s.p.)

Feita a apresentação geral das características marcantes das experiências pioneiras em educação integral em tempo integral, das escolas CEFI e Aquarela, marcos históricos do nosso estudo, iremos nos deter nas seções seguintes à análise dos dados oriundos dos documentos que conseguimos reunir. São dados documentais reveladores das concepções que orientaram os processos implementados naquelas renomadas instituições.

Por meio das informações levantadas nos diferentes documentos das escolas pioneiras e com base no referencial teórico de apoio foi possível percebermos que as características marcantes das propostas educativas das escolas CEFI e Aquarela se relacionam aos

¹⁰ Entrevista concedida por ALMEIDA, Ângela Maria Santos Mendonça Chaves de. **Entrevista V**. [janeiro. 2018]. Entrevistador: Reginaldo do Socorro Martins da Silva. Belém-Pa, 2017. 1 arquivo. iPhone (50 min.).

referenciais teóricos apresentados no que diz respeito à organização do tempo e do espaço escolar e, principalmente, em relação à concepção de educação integral materializada que visava à formação mais completa possível de seus alunos.

A seguir apresentaremos na seção IV, a análise dos dados coletados que confirmaram a relação teórico-conceitual e nos auxiliaram no estudo do objeto de nossa pesquisa.

4 A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL AS REVELAÇÕES DAS EXPERIÊNCIAS PIONEIRAS NA CIDADE DE BELÉM

Esta seção apresenta as prescrições formuladas nos documentos que foram absorvidas pelos agentes internos das escolas CEFI e Aquarela para subsidiar a implementação da educação integral em tempo integral em seus projetos educativos. Buscamos através da análise dessas prescrições, compreender a (s) concepção (ões) e a (s) proposta (s) de educação integral em tempo integral expressas nos documentos das referidas escolas, para assim respondermos a questão central desta pesquisa: como se deu o processo de implementação da Educação Integral em Tempo Integral, nas experiências pioneiras, na escola da rede privada da cidade de Belém?

4.1 OS CAMINHOS PERCORRIDOS NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DA PESQUISA

Considerando que esta pesquisa teve caráter documental e que utilizou a técnica de análise de conteúdo como procedimento de análise dos documentos, adotamos cinco passos para o desenvolvimento do estudo: a definição dos conceitos-chave na leitura dos mesmos; a escolha dos documentos da análise; a leitura individual dos documentos; a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto; a categorização e a análise e interpretação das informações. A seguir, em linhas gerais, apresentaremos um breve comentário sobre esses cinco passos.

O levantamento das informações sobre a implementação da educação integral em tempo integral foi possível mediante a orientação da concepção de educação integral e de tempo integral escolar adotada nesta dissertação, a qual a define como aquela que visa à formação do educando mais completa possível, em tempo diário integral, de no mínimo sete horas em atividades educativas sob a responsabilidade da escola, durante todos os dias do ano letivo.

Assim, a concepção de educação integral que nos serviu como referencial teórico para as análises se coaduna também com o que estava previsto no referencial teórico do Programa Mais Educação (PME) de 2007 que afirmava que a educação integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano embora não houvesse consenso sobre o que se convencionaria chamar de “formação completa” (BRASIL, 2009a, p. 16).

Como já ressaltamos, no recente cenário da política pública brasileira, o PME/2007 tinha como objetivo fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas, no contraturno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola (Brasil, 2009a, p. 24). No documento do PME/2007, a educação integral é entendida como meio para assegurar o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes em todos os âmbitos da condição humana (BRASIL, 2009a, p. 18).

Em relação ao tempo integral a definição aqui considerada está amparada pelos seguintes marcos legais: o PNE I (2001-2010), aprovado pela Lei nº 10.172/2001, dentre seus objetivos e metas propunha para o Ensino Fundamental um modelo de educação em turno integral. O objetivo e meta 21 do plano previam “ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias”. Buscamos apoio também no FUNDEB, fundo criado pelo Decreto nº 6.253/2007, que assim a define em seu Art. 4º “considera-se tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares”.

Embora saibamos das perspectivas teóricas de análise sobre a temática da educação integral em tempo integral, as quais constam deste trabalho e, das diferentes concepções sobre a mesma, decorrentes dessas perspectivas teóricas, inclusive aquelas que concebem que a educação integral em tempo integral pode ocorrer fora do âmbito da escola e promovida por agentes externos, optamos para fins de análise neste trabalho investigativo, por uma compreensão de educação que visa à formação integral dos educandos em todos os aspectos possíveis e que considere o espaço da escola como o espaço educativo por excelência visando o pleno desenvolvimento dos alunos (CAVALIERE, 2009).

Dessa forma, os estudos realizados por Guará (2006, 2009), Cavaliere (2009) e Coelho (2009a, 2009b, 2009c), acerca desse assunto, nos possibilitaram conhecer e compreender, a partir da análise histórica das práticas de educação integral em tempo integral e das atuais tendências desse fenômeno no Brasil, várias concepções ou perspectivas de educação integral que foram utilizadas para fins de referencial analítico do objeto de estudo em questão.

Assim, diante de uma gama de autores, de conceitos diversos, de diferentes perspectivas e modalidades nos apoiamos na concepção da vertente Escola de Tempo Integral defendida por Cavaliere (2009), pois, suas definições de educação integral e de tempo integral nos ajudaram concretamente na identificação de palavras ou fragmentos textuais relacionados a essa concepção de educação no contexto dos documentos das escolas CEFI e Aquarela.

Desse modo, compreendemos que, necessariamente, uma concepção contemporânea de educação integral na escola partiria da compreensão de que as funções desta instituição são múltiplas, historicamente determinadas e cada vez mais exclusivas, ou seja, sem paralelo em outras instituições sociais. Assim, a escola deve ser caracterizada como um espaço que propicia relações humanas diversificadas e diretas, que segue na contramão das tendências do século XXI. É um contraponto às novas e poderosas agências de educação, como a mídia e a rede mundial de internet, impessoais e economicamente interessadas (CAVALIERE, 2009).

Ressalta-se que, a vivência democrática cotidiana, no sentido da experimentação de relações humanas baseadas em regras justas e no respeito ao próximo e à coletividade, aliada à vivência cultural diversificada, seriam os fundamentos para a construção de uma educação escolar que pudesse ser chamada de educação integral. Considera-se que, a formulação de uma concepção de educação integral, associada à educação escolar, nas sociedades contemporâneas, ainda é um grande desafio (CAVALIERE, 2009).

Assim, embasados nos conceitos apresentados, buscamos nos documentos das escolas pioneiras, o sentido prescrito da concepção de educação integral em tempo integral relacionadas às ideias defendidas, atualmente, por essa importante vertente de pensamento que não abre mão do espaço escolar como propulsor da educação verdadeiramente integral.

Para caracterizarmos a concepção de educação integral em tempo integral prescritas nos documentos selecionamos sete documentos referentes às escolas pioneiras, dentre os vários existentes. A escolha de tais fontes documentais se deu a partir dos seguintes critérios: 1) documentos oficiais e/ou teóricos específicos daquelas escolas; 2) documentos informativos com ideias ou prescrições sobre a concepção de educação integral em tempo integral praticada; 3) documentos com registros de fatos históricos sobre o projeto educativo das escolas.

Dessa forma, com base nesses critérios selecionamos os seguintes documentos para a análise: da escola IBIFAM (a Escritura Pública/Estatuto Social, o Contrato de Prestação dos Serviços Educacionais e a transcrição das entrevistas). Da escola Aquarela (Escritura Pública/Estatuto Social, o Regimento Escolar, a Proposta Pedagógica e a transcrição das entrevistas). Além desses principais documentos, diversos outros nos auxiliaram na confirmação dos dados e nas análises, tais como: resoluções, fotografias, boletim escolar, ficha de educação física, matriz curricular, boletim informativo, jornais e dossiê.

Vale ressaltar que nos documentos das escolas IBIFAM e Aquarela a concepção de educação integral em tempo integral anunciada não estava caracterizada de forma explícita e detalhada. Assim sendo, as informações sobre a concepção de educação integral e a

organização do tempo integral que serão apresentadas na análise foram inferidas e tratadas a partir da concepção de educação integral em tempo integral que norteou esse trabalho, baseada na vertente “Escola de Tempo Integral”.

Para o processo de coleta das informações fez-se necessário a leitura individual dos documentos que nos permitiu conhecê-los em sua singularidade e completude. Ao final desse processo de leitura, foi possível definir as características principais de cada um, bem como, as mensagens que traduziam. Estabelecemos as conexões entre os documentos e destacamos as continuidades existentes entre os mesmos.

Cabe reforçar ainda que, apesar de termos realizado a leitura individual dos documentos, optamos em analisá-los de forma integrada, possibilitando-nos uma visão mais ampla e global da proposta de educação expressa nos mesmos. Um valioso exemplo desse processo de leitura integrada foi à realização da leitura e da análise dos documentos, paralelamente, às transcrições das entrevistas e a análise das imagens fotográficas que registram diversos projetos e situações do cotidiano das escolas IBIFAM e Aquarela.

Assim, o conhecimento de cada documento em sua individualidade e, sua relação com as demais fontes, nos ajudou a definir os passos da etapa seguinte: a identificação e caracterização das unidades de registro e das unidades de contexto relacionadas com as concepções de educação integral de tempo integral que foram implementadas de forma pioneira nas escolas IBIFAM e Aquarela. Na sequência, apresentamos as características dos principais documentos do Centro Educacional Fundação IBIFAM que foram utilizados em nosso estudo.

A Escritura Pública da Fundação IBIFAM é o documento de constituição da Fundação IBIFAM foi criado no dia seis de novembro de 1989, na cidade de Belém, capital do Estado do Pará. Foi lavrado no Cartório Diniz – 2º Ofício de Notas. O outorgante foi o IBIFAM – Indústria Biológica e Farmacêutica da Amazônia S/A. Representado no ato por seus diretores, Elias Gatasse Kalume e Maria Heloisa Bentes Kalume. No presente ato foi mencionada por intermédio da Instituidora (IBIFAM) sua intenção de criar nesta cidade de Belém uma Fundação destinada a prestar assistência educacional, médica, odontológica e alimentar, inclusive creches aos filhos dos servidores da Instituidora, enquanto estes conservassem a condição de seus trabalhadores.

O referido documento apresenta todas as características do empreendimento no que diz respeito ao patrimônio (valores e propriedades). No terreno, deveriam ser construídos pela Fundação casas para os trabalhadores da Instituidora doadora, parque e recreação e Creche-Escola para capacidade de duzentos alunos. E, em consequência desse fato, a Instituidora

constituiu a Fundação IBIFAM, com sede à Rodovia Augusto Montenegro, Km-8, com Caixa postal número 86, na cidade de Belém. A Fundação passou a ser regida pelo Estatuto da Fundação IBIFAM.

Do conjunto das informações podemos destacar o Capítulo I - Da Fundação e seus Fins – que no Artigo 3º descreve as finalidades da Fundação IBIFAM. Na alínea e descreve: “proporcionar outros serviços de beneficência, como também recreativos, esportivos, artísticos e culturais podendo manter escolas e cursos profissionalizantes” [...]. Este fato já sinalizava o interesse da Fundação em oferecer serviços educacionais (FUNDAÇÃO IBIFAM, 1989, s.p.).

O Contrato de Prestação de Serviços Educacionais do Centro Educacional da Fundação IBIFAM (1993) é outro importante documento que expressava a relação de direitos e deveres entre as partes contratantes (a escola e os responsáveis) no que dizia respeito aos serviços educacionais prestados pela escola CEFI.

O Contrato era um documento utilizado somente no caso de matrículas de alunos comunitários que contratavam os serviços da escola. Entretanto, julgamos de grande valor incluí-los em nosso estudo pelo fato de que este documento traz em seu contexto importantes informações sobre a escola no que refere à caracterização jurídica da entidade mantenedora, dados sobre a instituição escolar, tais como a localização, a organização administrativa, aos serviços educacionais prestados, aos valores de mensalidades, ao calendário escolar, as atividades pedagógicas complementares, aos horários de funcionamento em período integral entre outros.

Neste documento, aparece a expressão “Atividades a Nível Diferenciado de Educação” que caracteriza o conjunto dos serviços que eram oferecidos aos alunos: serviços educacionais, socioculturais, transporte, saúde e alimentação. Esses serviços eram ofertados em tempo integral, no horário de 7h30 às 17h, período este de permanência da criança na Escola. Nele, parece também a citação da Resolução que autorizou a IBIFAM a funcionar (Resolução nº 176/92- CEE-PA). O documento faz parte do arquivo do CODOE/SEDUC-PA e encontra-se gravado em filmes de jaquetas.

A seguir, apresentamos de forma sintética os documentos das escolas Aquarela que constituíram a base da análise da pesquisa sobre aquela escola: a Escritura Pública e o Estatuto Social da Fundação Aquarela é o documento de constituição da Fundação Aquarela que foi criada em 21 de novembro de 2000. Compareceram ao Cartório Chermont. 1º Ofício de notas (Registros de títulos e documentos) os senhores Jorge Queiroz de Moraes e Regina Beatriz Gordinho Rusca, como outorgantes instituidores. Conforme registro do tabelião Dr.

Zeno Veloso foi dito que no dia 17 de novembro do mesmo ano, em assembleia geral, regularmente convocada, constituíram uma Fundação para prestar serviços assistências, educacionais e outros, que se regerá pelo Estatuto Social, devidamente aprovado pela mesma assembleia.

De acordo com a decisão da assembleia a entidade foi denominada Fundação Aquarela. Segundo o documento a entidade teve como sede o prédio de nº 209 localizado na Avenida Magalhães Barata, bairro de Nazaré, na cidade de Belém-Pa. Constam, também, neste documento, os valores referentes ao patrimônio inicial da Fundação, que nos termos da Lei vigente na época era de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais). A Fundação Aquarela por decisão da assembleia geral extraordinária estava constituída por um Conselho de Curadores composto por sete membros curadores e pela Diretoria Executiva compostas por sete membros diretores, a saber: Diretor Presidente, Diretora Vice-Presidente, Diretor Financeiro, Diretor Geral de Projetos, Diretor de Programas Educacionais, Diretor Administrativo e Diretora-Gerente. Neste documento registra-se também a elaboração e a criação do Estatuto da Fundação

Conforme evidência a estrutura do Estatuto da Fundação Aquarela apresenta de forma geral todos os requisitos legais que garantiram o desenvolvimento de todos os objetivos propostos para o exercício da sua função social.

Da leitura do documento destacamos a descrição do conteúdo presente nos artigos que compõem o Capítulo I - Da Constituição, Denominação e Fins - com destaque para o Artigo 3º que apresenta os objetivos sociais da Fundação Aquarela. Nesse artigo destacamos alguns entre os quinze objetivos sociais, em função de que os mesmos estão diretamente afinados com a temática da investigação e, particularmente, ao objeto de estudo (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2000).

Em cinco desses objetivos sociais percebemos, diretamente, a preocupação e o compromisso da Fundação Aquarela em cumprir o direito positivado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8069/1990.

O advento do ECA, nesse sentido, expressa, de forma específica, direitos básicos garantidos às crianças e aos adolescentes, assim, qualquer instituição voltada para aqueles público-alvo, em suas diferentes formas assumidas - fundações, escolas, clubes - deveria alinhar suas ações práticas aos princípios estabelecidos naquele importante documento oficial.

No quadro 5, apresentamos a prescrição desses objetivos que ressaltam a política interna da Fundação Aquarela no que diz respeito à proteção da criança e que se alinham ao prescrito no ECA:

Quadro 5 - Objetivos Sociais da Fundação Aquarela/ECA

Artigo 3º	Prescrição dos Objetivos Sociais
Objetivo 1	Prestar assistência à criança desde o seu nascimento e ao adolescente desamparado até a idade que possam ingressar na sociedade;
Objetivo 4	Colaborar com as associações, instituições, institutos e departamentos de proteção à criança desamparada, a juízo de sua direção e na medida de seus recursos;
Objetivo 5	Divulgação dos direitos da criança e mobilização da consciência coletiva para a importância e a necessidade de que tais direitos sejam efetivamente respeitados;
Objetivo 6	Estímulo, promoção e participação em projetos, ações, campanhas e estudos relativos aos Direitos da Criança;
Objetivo 7	Estímulo e acompanhamento da atuação legislativa referente à Criança, aos Direitos da Criança e garantias.

Fonte: Escritura Pública da Fundação Aquarela, 2000. Quadro elaborado pelo autor.

Dessa forma inferimos que esses objetivos sociais da Fundação Aquarela se sustentavam na legislação vigente, principalmente, no ECA (1990) e que estavam comprometidos com a garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. Entretanto, ressaltamos que o simples registro desses objetivos não era a garantia de que os direitos eram respeitados. Esse alinhamento só será confirmado após a análise de outros importantes documentos oficiais (regimento escolar, proposta pedagógica, informativos, boletins entre outros) que demonstrem, efetivamente, que a prática pedagógica exercitava esses direitos.

Entre os objetivos sociais presentes no mesmo Artigo 3º do Estatuto Social da Fundação Aquarela percebemos que já se anunciava a intenção de implantação de um projeto educativo que atendesse as crianças e os adolescentes com alguns diferenciais que sinalizavam para uma concepção de educação integral que visava à formação mais completa dos seus alunos. A seguir, no quadro 6, apresentamos a descrição desses objetivos:

Quadro 6 - Objetivos Sociais da Fundação Aquarela/Educacionais

Artigo 3º	Prescrição dos Objetivos Sociais
Objetivo 2	Instalar, manter e desenvolver instituições educacionais e creches;
Objetivo 10	Desenvolver novas técnicas de ensino de abordagem cultural e científica, treinamentos, pesquisas e projetos de ensino.

Fonte: Escritura Pública da Fundação Aquarela, 2000. Quadro elaborado pelo autor.

Na leitura do quadro 6 percebemos na prescrição dos objetivos 2 e 10 a sinalização, desde a criação do Estatuto da Fundação Aquarela, o interesse em materializar o projeto educativo pois no objetivo social 2 previa a instalação, manutenção e o desenvolvimento de instituições educacionais no formato de creche e/ou de escola. Também, percebemos no objetivo social 10 o interesse de desenvolver um projeto educativo com características inovadoras marcado pelo emprego de novas tecnologias de ensino, pesquisas e projetos inovadores. Essas características apresentadas nos levam a percepções iniciais de que a Fundação Aquarela de acordo com os seus objetivos sociais já intencionava implementar um projeto educativo pioneiro e, de certo ponto inovador e que visava proporcionar a formação mais completa possível às crianças e aos adolescentes carentes oriundos da comunidade do bairro da Terra Firme.

O Regimento Escolar da Fundação Aquarela foi aprovado pelo CEE-PA no ano de 2001 por atender todos os requisitos legais da LDB/96 e das Resoluções internas deste Conselho. A partir da análise do documento, por meio de uma leitura detalhada, foi possível perceber que sua estrutura interna contempla todas as normas previstas pela legislação em vigor naquela época. Dessa forma, é possível caracterizar todo o empreendimento levantando as características da Entidade Mantenedora e da instituição educacional em seu todo. O documento é constituído por 133 artigos. O mesmo está estruturado em títulos, capítulos e seções.

A escola Aquarela desenvolveu suas atividades educativas em consonância com os fins da Educação Nacional e com os objetivos do ensino estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 – e estava subordinada legalmente ao Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará.

A aprovação do Regimento Escolar da escola Nuremberg Borja de Brito Filho (Escola da Fundação Aquarela) pelo CEE-PA, em 2001, regulamentou nos termos da legislação em vigor a organização da instituição em todos os aspectos. Foi possível constatar no documento legal de caráter obrigatório a identificação da entidade mantenedora e da instituição educacional, bem como, a definição das suas finalidades e objetivos, da organização da instituição educacional em seus aspectos administrativos, didáticos, regime de funcionamento e disciplinar do estabelecimento.

Apoiamo-nos em Menezes e Santos (2001) quando nos afirmam que o regimento escolar tem origem na proposta pedagógica e a ela se volta para conferir-lhe embasamento legal, incorporando no processo de sua elaboração os aspectos legais pertinentes e as inovações propostas para o sistema de ensino, assim como as decisões exclusivas da escola no

que concerne a sua estrutura e funcionamento. Essa relação entre o Regimento Escolar e a Proposta Pedagógica estava presente no contexto da Escola Aquarela.

Por tratar-se de um texto legal, percebemos que em sua estrutura foram observadas as normas sobre elaboração e redação de atos normativos, de acordo com as normas estabelecidas pelo CEE-PA naquele período histórico de criação da escola em 2001. Verificamos que o Regimento Interno da Escola da Fundação Aquarela estava carimbado com o registro daquele órgão competente o que garantiu a validade das informações contidas na versão impressa que serviu de instrumento de nosso estudo.

Além do mais, percebemos que em sua estrutura o Regimento Escolar da escola da Fundação Aquarela estava de acordo com o que estabelecia os marcos legais vigentes naquela época. Assim, o conteúdo expresso nos diversos títulos, capítulos e seções daquele regimento escolar estavam de acordo com os Princípios Fundamentais e Constitucionais, principalmente, aqueles que asseguravam a todo cidadão, e em especial a crianças e adolescentes, o direito de “acesso e permanência na escola”, conforme Art. 53, inciso I da Lei nº 8.069/90, Art. 3º, inciso I da Lei nº 9.394/96 e, em especial, do Art.206, inciso I da Constituição Federal de 1988.

O documento escolar disciplinava principalmente sobre os seguintes assuntos: a quem coube elaborar e executar a proposta pedagógica e quem teve a autonomia para sua revisão; incumbência dos docentes; estudos de recuperação; reclassificação, considerando a normatização do sistema de ensino; definia os dias letivos e carga horária anual equivalente; classificação; sistema de controle e de apuração de frequência; expedição de documentos escolares e jornada de trabalho escolar. Expressava, também, todo o conjunto de regras que definia a organização administrativa, didática, pedagógica, disciplinar da instituição. Estabelecia, portanto, normas que foram seguidas como, por exemplo, os direitos e deveres de todos que conviviam naquele ambiente escolar. Definia os objetivos da escola, os níveis de ensino que oferecia e como ela os operava. Além de expressar as responsabilidades e atribuições de cada pessoa, evitando que o gestor concentrasse todas as ordens, todo o trabalho em suas mãos, determinando o que cada um devia fazer e como deveria fazer.

Destacamos abaixo a redação do Artigo 5º - CAPÍTULO II do referido regimento que expressava os objetivos da instituição:

Art. 5º. Para consecução de suas finalidades a Escola Nuremberg Borja de Brito Filho terá os seguintes objetivos: I - instituir e manter sistema de vida escolar em que haja integração e participação comunitária entre todos os seus componentes, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana; II - tornar efetiva a aprendizagem, valorizando o conhecimento, a ética, a formação de hábitos e atitudes, a solidariedade, o sentimento de liberdade com responsabilidade,

mediante o desenvolvimento de uma proposta pedagógica libertadora, crítica e criativa que busque o “saber pensar” de seus alunos; III - ofertar uma educação de qualidade, voltada para a formação plena do educando, visando o desenvolvimento de habilidades e competências, observando os princípios cristãos, éticos, sociais e democráticos mais elevados da sociedade brasileira; IV - respeitar a legislação em vigor e as resoluções dos órgãos competentes do Sistema de Ensino do Estado do Pará, no que diz respeito à Educação Infantil e Ensino Fundamental e em todos os níveis de ensino que venha a ministrar, inclusive a qualificação e habilitação profissional; V - estimular a produção do conhecimento nas suas mais variadas formas, incluindo formas virtuais e assistemáticas, possibilitando o aperfeiçoamento e os aprimoramentos profissionais. (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2007, p. 5).

De acordo com os objetivos elencados acima percebemos a intencionalidade do projeto educativo da instituição no sentido de prover uma educação que proporcionasse uma formação mais abrangente possível aos seus alunos. Na leitura do diversos artigos que constituíam o regimento da referida escola foi possível levantarmos informações importantes quanto às características que foram marcantes naquela instituição de ensino em seus aspectos administrativos e pedagógicos.

O Regimento Escolar é um documento flexível, isto é, ele pode ser alterado desde que seja homologada pelo órgão competente. No estudo do Regimento da escola da Fundação Aquarela percebemos que a versão inicial do ano de 2001 sofreu alterações no ano de 2007. Tudo indica que as alterações deveram-se às exigências da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que, além de permitir o ingresso ao ensino fundamental aos seis anos de idade, aumentou para nove anos a duração total deste nível de ensino (BRASIL, 2006).

Em relação à Proposta Pedagógica da Fundação Aquarela tratava-se do documento que apresentava um conjunto de diretrizes e estratégias que expressavam e orientavam a prática pedagógica da escola. Era o documento de referência para toda a comunidade escolar. Envolveria todo um processo de reflexão sobre a escola, sua missão, seus objetivos e seus compromissos sociais, definidos com a participação de todos os atores envolvidos: professores, alunos, pais, diretores e funcionários (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2011).

A proposta pedagógica traduzia a vontade de mudar, pensava-se no que se tinha de concreto e trabalhavam-se as utopias; permitia-se avaliar o que foi feito e projetar as mudanças. A ação inovadora, a mudança desejada para a escola e a qualidade do ensino não se explicavam por si mesmas, porém, deviam estar representadas por uma proposta educacional, que explicitava o tipo de homem e de mulher que desejava formar e orientava de acordo com a prática pedagógica da escola (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2011). Em linhas gerais, a proposta pedagógica apresentava os três eixos fundamentais para o desenvolvimento educacional daquela escola, que eram assim definidos:

Eixo pedagógico (epistemológico) – visa o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, levando-se em consideração os objetivos conceituais, valorizando a participação global do aluno em sua construção do conhecimento;

Eixo educativo (ético) – visa à formação e o desenvolvimento de valores morais, tais como sentimentos de cooperação, solidariedade e os sentidos de obrigação e participação social, consolidando assim, uma educação para a vida em sociedade;

Eixo cultural (estético) – visa o enriquecimento cultural através da apropriação das belezas e riquezas de seu espaço e das diversas regiões, buscando assim a sensibilidade de apreciar, amar e respeitar as manifestações populares (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2011, p. 3).

Esses três eixos constituem os pilares do projeto educativo da Escola Aquarela, pois apresentavam as dimensões das ações que eram desenvolvidas com o intuito de proporcionar educação ampla. Nesse sentido, a conjugação das ações propostas pelos três eixos sinalizaria para a concepção de educação que era desenvolvida pela escola. Inicialmente, caracterizada como uma proposta de ampla oferta de atividades e com o propósito de oferecer educação integral.

Outro importante documento utilizado em nosso estudo foi o conjunto formado pelas transcrições das entrevistas dos profissionais das escolas CEFI e Aquarela. As transcrições constituem documentos que traduzem fielmente as falas dos sujeitos durante as entrevistas exploratórias. É um conjunto composto por quinze depoimentos. Retratam as falas dos sujeitos envolvidos diretamente no processo de implementação da educação integral em tempo integral nas escolas (CEFI e Aquarela) pioneiras na rede privada de ensino na cidade de Belém do Pará. Trata-se de importante documentação escrita que registra os relatos das experiências vivenciadas por empresários, administradores, diretores e professores naquelas escolas considerando o processo de criação das mesmas; o aporte financeiro; as características do projeto educativo; a concepção de educação; a infraestrutura física e de pessoal; os recursos materiais; a organização do tempo e do espaço escolar entre outras características.

O conjunto formado pelos documentos descritos anteriormente, constitui o corpus documental da presente pesquisa, por meio do qual foi analisada a proposta implementada de educação integral em educação integral nas experiências pioneiras das escolas IBIFAM e Aquarela.

Para fins de identificação das unidades de contexto extraídas de cada documento analisado e alocadas no interior dos quadros categoriais e para diferenciá-los das citações desses mesmos documentos no corpo da dissertação como um todo, decidimos identificá-los nos quadros categoriais da seguinte forma: Escritura Pública e Estatuto Social (IBIFAM 1); o Contrato de Prestação dos Serviços Educacionais (IBIFAM 2); as Transcrições das Entrevistas (IBIFAM 3); Escritura Pública e Estatuto Social (Aquarela 1); o Regimento

Escolar (Aquarela 2); a Proposta Pedagógica (Aquarela 3); as Transcrições das Entrevistas (Aquarela 4).

A determinação das unidades de contexto, bem como das unidades de registro foi orientada pela ideia de educação integral em tempo integral e pela prescrição sobre a temática apresentada nos documentos. Essa identificação não foi fácil, pois além dos documentos serem extensos e de abordarem diferentes aspectos da proposta de educação ofertada pelas escolas pesquisadas, a ideia de educação integral não é tão precisa, pois se trata de uma concepção pluralmente concebida, complexa e em constante movimento. Além do mais, os referidos documentos não tratam especificamente de educação integral. Aspectos da formação integral das crianças e o fator tempo integral são muito mais ressaltados, embora àquela concepção de educação apareça ora diretamente, ora indiretamente evidenciada nos referidos textos documentais.

De acordo com Franco (2012, p. 43) “a Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas. Podendo ser a Palavra, o Tema, o Personagem e o Item”. A unidade de Contexto, por sua vez, deve ser considerada e tratada como a unidade básica para a compreensão da codificação da unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às das unidades de registro) são excelentes para a compreensão do significado exato da unidade de registro (FRANCO, 2012).

Nesta pesquisa, as Unidades de Contexto são constituídas pelos sete documentos das escolas pioneiras a partir dos quais a análise foi desenvolvida. Sobre esse aspecto, Franco (2012, p. 49) afirma:

As unidades de Contexto podem ser consideradas como o “pano de fundo” que imprime significado às Unidades de Análise. [...] A unidade de Contexto é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados (tanto do ponto de vista do emissor, quanto do receptor) e, principalmente, para que se possa estabelecer a necessária diferenciação os quais devem ser consistentemente respeitados, quando da análise e interpretação das mensagens disponíveis.

Ainda de acordo com Franco (2012) a definição das Unidades de Registro e de Contexto é um procedimento da análise de conteúdo utilizado pelo pesquisador como forma de organizar e facilitar a codificação e a compreensão das categorias analíticas que irão surgir no decorrer do processo de classificação do conteúdo das mensagens.

Neste estudo, utilizamos como Unidade de Registro o tema, pois, segundo Franco (2012, p. 45) “este tipo é considerado como a mais útil unidade de registro, em análise de conteúdo”. Entendemos que o tema já encerra uma ideia completa. Na verdade o tema é a

unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura (BARDIN, 2016, p. 135).

Os temas nesta pesquisa foram identificados durante a leitura dos sete documentos e, posteriormente, recortados, juntamente com a base textual ou unidade de contexto onde estavam inseridos. Para a identificação e escolha dessas unidades de registro e contexto adotamos como critério os temas com significados e sentido no contexto das discussões sobre educação integral em tempo integral que surgiram muitas vezes nos documentos, ou até mesmo que não surgiram, mas que possuíam uma importância significativa no contexto da concepção de educação integral daquelas referidas escolas.

Dessa forma, após a identificação dessas unidades de registro, recortamo-las juntamente com suas unidades de contexto e passamos a organizá-las em quadros esquemáticos, de acordo com o sentido expresso por esses fragmentos textuais. Esse processo de organização e classificação das unidades de registro e de contexto confirmou a identificação das três categorias analíticas previamente determinadas: educação integral, tempos e espaços escolares. De acordo com Franco (2012, p. 63) “a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo”. Dessa forma, considera que:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um agrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. [...]. Formular categorias, em análise de conteúdo, é, via de regra, um processo longo, difícil e desafiante. [...]. Não existem “fórmulas mágicas” que possam orientá-lo nem é aconselhável o estabelecimento de passos apressados ou muito rígidos. Em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição. (FRANCO, 2012, p. 63-64).

Em nossa pesquisa o critério de categorização obedeceu ao critério semântico, isto é, as categorias emergiram do conjunto organizado das unidades de registro, organizadas e classificadas a partir do sentido manifesto de tais unidades. Estas categorias correspondem a temáticas amplas, as quais abarcam, em seu interior, as unidades de registro que lhes dão sentido. Para fins didáticos, a análise será feita por categorias, sem a pretensão, entretanto, de fragmentar a compreensão das mensagens contidas nos documentos a respeito da concepção de educação integral em tempo integral.

Cabe ressaltar ainda que, apesar de termos lido e extraído as unidades de registro e de contexto de cada documento, optamos por agrupá-los, de modo a desenvolvermos uma análise global dos principais documentos, na perspectiva de uma visão mais ampla da proposta de educação integral em tempo integral presente nos documentos da escola CEFI e da escola da Fundação Aquarela.

Fundamentados pelo conjunto de técnicas da análise de conteúdo passamos à investigação propriamente dita em busca da compreensão de dados linguísticos presentes nos documentos. Assim, após a definição das categorias procedemos à análise e à interpretação de cada uma delas. A referida análise baseou-se nos quadros esquemáticos compostos pelas unidades de registro e suas correspondentes unidades de contextos situadas nos documentos referentes a cada uma das escolas: CEFI e Aquarela.

Inicialmente, definimos pela organização de seis unidades de análise. Sendo três unidades para cada escola. Uma unidade analítica para cada categoria. O tratamento analítico iniciou pelas categorias no contexto da escola CEFI (item 4.2) e, posteriormente, a análise das categorias da escola Aquarela (item 4.3). Vejamos:

4.2 CENTRO EDUCACIONAL FUNDAÇÃO IBIFAM (CEFI): AS CONCEPÇÕES REVELADAS

Em busca de caracterizar a concepção de educação integral em tempo integral desenvolvida pela escola CEFI elencamos temas (unidades de registro) que no contexto dos documentos (unidades de contexto) nos apresentaram embasamento para a análise e, posterior, definição da concepção de educação anunciada e que foi materializada por meio do projeto educativo da escola CEFI.

Estrutturamos esta seção de forma que, num primeiro momento, com base nos temas destacados no quadro a seguir relacionados ao contexto dos documentos e articulados entre si nos possibilitaram identificar a perspectiva de educação integral que foi proposta na escola CEFI, assim como destacar as opções metodológicas realizadas na instituição, tendo em vista viabilizar a materialização da proposta anunciada de educação integral no tempo integral. Em um segundo momento, recorreremos às falas dos colaboradores e dos idealizadores para confrontar com as informações emanadas dos documentos e, assim, confirmar se as ações se coadunavam com a proposta pedagógica da instituição.

Assim, ao analisarmos as relações estabelecidas a partir da documentação oficial, por meio das entrevistas transcritas e da visita realizada ao antigo prédio da escola em conjunto com os referenciais teórico estudados, confirmamos as categorias de análise para caracterizar a concepção de educação integral concebida no cenário daquela instituição. Dessa forma, a partir desse movimento, buscamos reconhecer temas que se cruzavam nos documentos analisados e que formaram um todo coerente.

A seguir, apresentamos no quadro esquemático 7, a síntese das prescrições associadas à categoria educação integral no contexto dos documentos da escola CEFI:

Quadro 7 - Categoria Educação Integral no CEFI

Unidades de Registro	Unidades de Contexto
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assistência educacional 	<p>Intenção de criar nesta cidade de Belém uma Fundação destinada a prestar assistência educacional, médica, odontológica, alimentar, inclusive creches aos filhos dos servidores da Instituidora, enquanto estes conservassem a condição de seus servidores (IBIFAM 1).</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Serviços de beneficência 	<p>“proporcionar outros serviços de beneficência, como também recreativos, esportivos, artísticos e culturais podendo manter escolas e cursos profissionalizantes” (IBIFAM 1).</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividades a Nível Diferenciado de Educação 	<p>“Atividades a Nível Diferenciado de Educação” que caracteriza o conjunto dos serviços que eram oferecidos aos alunos: serviços educacionais, socioculturais, transporte, saúde e alimentação (IBIFAM 2).</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preparar a criança para ser cidadão 	<p>A criança filho do trabalhador só tinha a ganhar, porque ele ia está inserido no sistema educacional que lhe ia propor condições para ele ser o cidadão realmente, para buscar o melhor para si. Porque esse foi o nosso objetivo maior, era preparar essa criança para que ele não tivesse nenhum problema para galgar o que qualquer um podia (IBIFAM 3).</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolvimento do aluno em todas as dimensões 	<p>A concepção de educação integral do CEFI era o desenvolvimento do aluno em todas as dimensões: emocional, social, intelectual, cultural e física, reconhecendo a aluno como um todo e não fragmentado formando assim, cidadãos críticos e questionadores, no curso de toda a vida (IBIFAM 3).</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educação de Valores 	<p>Uma educação de valores que se fundamenta em aulas práticas e no desenvolvimento dos alunos em todos os seus aspectos: físico, social, intelectual e psicológico. Os alunos aprendem com uma educação coletiva, autônoma e autêntica exercendo sua cidadania, em todos os ambientes escolares, e seus conhecimentos são valorizados (IBIFAM 3).</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visava à Formação Integral 	<p>A proposta visava à formação integral para a cidadania: aprimoramento do senso crítico, cuidados com a saúde física e mental, respeito pelo meio ambiente, abordagem dos conceitos de ética e moral, respeito ao ser humano independentemente de diferenças (IBIFAM 3).</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Amplos serviços prestados 	<p>Os serviços prestados extraclasse do CEFI eram amplos: música (diversos instrumentos); esporte (natação, judô, vôlei, futebol); língua estrangeira; atendimento com o dentista (consultório no próprio CEFI); médico pediatra (consultório no próprio CEFI); técnico em enfermagem; psicólogo (também para a família); transporte próprio (4 ônibus escolares); alimentação (café da manhã, almoço, lanche da tarde e pré-janta) (IBIFAM 3).</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Educação para vida" 	<p>Às atividades educativas apresentavam um currículo adaptado para a sua realidade, com metodologias dinâmicas. É uma "educação para vida" fala da nossa diretora Heloisa Kalume. Às aulas eram realizadas nos diversos ambientes educativos: viveiro, horta, bosque, biblioteca, cozinha, além das aulas de educação física, artes, judô, balé, natação. Os projetos eram todos elaborados pelos professores e executados pelos alunos e comunidade (IBIFAM 3).</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ambientes Educativos 	<p>Às atividades educativas apresentavam um currículo adaptado para a sua realidade, com metodologias dinâmicas. É uma "educação para vida" fala da nossa diretora Heloisa Kalume. Às aulas eram realizadas nos diversos ambientes educativos: viveiro, horta, bosque, biblioteca, cozinha, além das aulas de educação física, artes, judô, balé, natação. Os projetos eram todos elaborados pelos professores e executados pelos alunos e comunidade (IBIFAM 3).</p>

Fonte: Escritura Pública e Estatuto Social (IBIFAM 1); o Contrato de Prestação dos Serviços Educacionais (IBIFAM 2); as Transcrições das Entrevistas (IBIFAM 3).

A concepção de educação prescrita nos documentos da escola CEFI considerava a formação integral como primordial entendida como ação que proporcionava aos seus alunos o desenvolvimento amplo nos seus mais diversos aspectos, considerando o físico, o social, o cognitivo. Em função de anunciar um conceito muito amplo de educação o projeto educativo da escola para atingir seus objetivos educacionais apoiava-se no desenvolvimento de atividades entre as mais diversas possíveis. Otimizando ao máximo, a utilização do tempo e do espaço e os recursos disponíveis. O conceito de educação integral foi sendo socialmente

construído e emergiu das relações sociais dos sujeitos com a sociedade onde estavam inseridos.

Na experiência do CEFI a concepção de educação proposta foi bem assimilada pelos agentes da escola. O planejamento das atividades era construído coletivamente. O sentimento de participação e de pertencimento foi externalizado por todos os profissionais: empresário, dirigente, professor e demais funcionários por meio dos depoimentos.

Para a caracterização da (s) concepção (ões) que norteava (m) as práticas nessa experiência pioneira, em educação integral em tempo integral, na cidade de Belém, procuramos embasamento nos referenciais teóricos, nos documentos oficiais e teóricos disponíveis da escola e nas falas dos seus agentes. Concebemos que, de modo geral, pode-se apreender o embasamento teórico-filosófico de uma experiência educacional qualquer por várias formas: pelas intenções expressamente formuladas por aqueles que a propõem, pelo discurso e pela prática dos que a vivem cotidianamente (professores, alunos, técnicos, administradores, funcionários), pela seleção do material didático utilizado e, em certas circunstâncias, pelos resultados obtidos (PARO, 1988).

Dessa forma, procuramos em cada situação levantar pontos que pudessem caracterizar o embasamento teórico que sustentou o processo de implementação da educação integral em tempo integral naquela experiência que é pioneira na cidade de Belém. Em decorrência desse fato, destacamos uma importante expressão presente em um documento que prescrevia a concepção de educação integral praticada na escola CEFI: “Atividades a Nível Diferenciado de Educação”, que caracterizava o conjunto dos serviços que eram oferecidos aos alunos, como educacionais, socioculturais, transporte, saúde e alimentação (FUNDAÇÃO IBIFAM, 1997, s.p.).

Entendemos que se tratava de uma concepção de educação que, dentre os vários fatores presentes no processo formativo do aluno, considerava os interesses, as necessidades e a cultura dos estudantes. Estes, pertencentes a uma realidade social bastante desfavorecida, pois eram crianças carentes, pertencentes a famílias de baixa renda, eram os filhos dos funcionários da indústria IBIFAM que em sua maioria residiam nos bairros periféricos do Benguí e Tenoné e no Distrito de Icoaraci em Belém. A ideia central da concepção de educação integral anunciada contribuía para que o indivíduo superasse suas limitações e que pudesse assim se inserir no contexto social de forma mais justa.

A experiência do CEFI tinha como prioridade a formação integral do educando, por isso as crianças eram estimuladas a construir seu próprio conhecimento, desenvolvendo sua autonomia e aprendendo a aprender. Para que esses fins fossem alcançados era necessário um

planejamento consistente, dinâmico, mas também flexível, permitindo a adequação ao movimento constante que caracterizava a rotina escolar.

No CEFI, os aspectos mais significativos da prática pedagógica desenvolvida, durante todos os anos letivos, visavam à formação integral de seus educandos. Esse aspecto da formação dos alunos estava presente em todas as situações do cotidiano da escola. As atividades planejadas, ao longo de todo o ano, tinham como finalidade a formação de cidadãos que pudessem ser atores da sua história, tornando-se conscientes do papel que poderiam exercer na sociedade, para então alterar a sua condição cultural, social, econômica.

O trabalho educativo desenvolvido no CEFI objetivava formar cidadãos reconhecedores de seus limites, mas acima de tudo conscientes de sua potencialidade, para que fossem agentes transformadores da realidade em que viviam. Para alcançar esse tão nobre fim, era necessário ter clareza do que se pretendia e do caminho a ser percorrido até o destino almejado e, neste contexto, planejar as ações, era primordial.

O planejamento nessa perspectiva tornou-se mais significativo ainda, pois a escola congregou diferentes profissionais, possibilitando assim um trabalho multidisciplinar que permitia avaliar de maneira mais ampla e consistente cada situação-problema que se apresentava. Os múltiplos olhares propiciavam uma análise abrangente que em muito contribuiu para o desenvolvimento das crianças.

Ressaltamos aqui um aspecto muito importante na experiência do CEFI que era a formação dos educadores com foco, já naquela época, nos estudos dos principais teóricos do construtivismo (Piaget, Vygotsky, Emilia Ferreiro entre outros), da metodologia ativa e contextualizada que orientavam as ações educativas na escola.

Em quase uma década de realizações (1992-1997), foram inúmeras experiências vividas pelos alunos e pelos professores naquela Escola. Muitas delas foram relatadas nas falas dos agentes do CEFI ficando a sensação do dever cumprido, mas também o aprendizado de que a excelência do trabalho pedagógico era uma meta que deveria ser constantemente perseguida e para tal êxito o planejamento de todas as ações no tempo e no espaço era fator decisivo para o alcance dos objetivos propostos.

O relato, a seguir, expressa essa característica no contexto da escola:

O Centro Educacional Fundação IBIFAM – CEFI tinha como premissa filosófica da práxis pedagógica, a perspectiva epistemológica do modelo sociohistórico. A proposta educacional era formar valores humanos, compreendendo o aluno como ser holístico com uma história de vida, situado num tempo, com sua bagagem cultural em constante construção. Dessa forma, o trabalho pedagógico tinha como objetivo oferecer possibilidades, criar espaços de aprendizagens significativas, respeitando o ritmo e experiências de cada um. Favorecer a construção do pensamento, da

linguagem (de todas as formas) de forma crítica, inventiva e criativa. O universo cultural daquele educandário era permeado pela diversidade. Reuniam-se crianças de grande poder aquisitivo com crianças extremamente pobres, numa convivência harmoniosa, cheia de alegria, esperança e sonhos. Visando fundamentar a prática pedagógica, realizávamos estudos periódicos com os docentes com o intuito de ampliar o referencial teórico-prático do modelo sociohistórico, na escola construtivista. Naquele momento, o processo ensino-aprendizagem vivenciava uma transformação na concepção do ensinar e aprender, rompendo com modelos tradicionais e rígidos do fazer pedagógico. E, como o CEFI era pioneiro no modelo de educação integral, a equipe técnica formada por pedagogas (supervisora, orientadora e administradora escolar), psicóloga e todos os educadores, uniram esforços na construção coletiva da proposta educativa numa perspectiva interacionista. Nesse sentido, a formação continuada, buscava favorecer o estudo da gênese do desenvolvimento e da aprendizagem na perspectiva interacionista, possibilitando a atuação do educador como mediador do conhecimento e concebendo o educando como elemento dinâmico e participativo no processo de aprendizagem. (DUTRA, 2018, s.p.).

Sobre o relato acima podemos depreendemos que o CEFI primava por um planejamento global e participativo de suas atividades pedagógicas fato este que garantia o êxito do projeto educativo da escola em todas as suas dimensões. O importante relato da referida professora sintetiza os fundamentos do projeto educativo da escola. Por meio dele, podemos ressaltar importantes aspectos pedagógicos e do formato da organização daquela instituição.

Os delineamentos da filosofia da escola primavam pela visão de homem e de mundo que se propunha a formar para uma sociedade em constante transformação. Destacando que o período de existência da escola CEFI ocorreu logo após a abertura democrática no país.

Ressaltamos também, a concepção de conhecimento que se baseava no processo ensino-aprendizagem significativos na relação direta com o contexto de vida dos alunos; o exercício constante da superação da forma estanque de trabalhar os conhecimentos; os momentos de estudo e de capacitação extremamente valorizados no ambiente da escola. Nesse sentido, ao privilegiar essa perspectiva, entendemos que a escola que se construiu tratava-se de um modelo inovador ao pretender dar conta da formação mais completa possível das crianças advindas de condições sociais amplamente desfavoráveis. A concepção de educação integral no CEFI esteve sempre associada ao avanço das suas dimensões educativas e sociais.

Portanto, de acordo com a fala da professora Dutra (2018), ex-professora e ex-coordenadora da escola, com essas ações o CEFI se constituiu em escola pioneira no modelo de educação integral na cidade de Belém. A referida professora participou ativamente da elaboração e na implantação do projeto educativo da escola.

A seguir apresentamos, no quadro 8, as características da categoria tempo escolar no contexto da experiência do CEFI, objetivando organizar os temas, bem como sua exposição juntamente com algumas de suas unidades de contexto para a construção da análise:

Quadro 8 - Categoria Tempo Escolar – CEFI

Unidades de Registro	Unidades de Contexto
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assistência à criança na idade escolar 	A Fundação IBIFAM destinava-se a prestar serviços educacionais inclusive com creche em tempo integral aos filhos dos servidores da Instituidora (IBIFAM 1).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criança em Tempo integral 	Os serviços educacionais eram ofertados em tempo integral, no horário de 7h30 às 17h, período este de permanência da criança na escola (IBIFAM 2).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jornada superior a sete horas 	Os professores eram de tempo integral, todos eram contratados com tempo integral. Eu inclusive fui convidada a morar na escola. Morei sete anos numa casa que eu podia deixar aberto, na hora que eu entrasse e voltasse ninguém chegou à porta, porque era dentro da propriedade, tinha vigilância 24 horas. Todos os professores eram de tempo integral, até os especializados. (IBIFAM 3).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planejamento das atividades diárias 	Aí a criança passava o dia inteiro lá, se alimentava, tinha assistente, enfermeira, assistente social. Tudo isso! Quando era hora de tocar a sirene às 5horas, aí elas iam ver o que precisava nas crianças e levavam todas elas ao nosso ônibus e voltava. Esse foi o primeiro fundamento da escola. Primeiro a creche. Então era um tipo de assistência que nunca tinha vida em Belém. (IBIFAM 3).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tempo escolar qualificado 	Todo o dia tinha almoço para eles e merenda. Tinha merenda às 10h30 e merenda às 15h30 que sistema era corrido. Então como era o sistema? Nós compramos quatro ônibus Scania adaptado para transporte escolar inclusive com porta pelo lado esquerdo que era para favorecer aquelas casas em que as crianças não tinham que atravessar a rua. Então, já começamos a cuidar deles desde o momento em que eram apanhados. Era o mesmo sistema adotado na fábrica. Todos os nossos alunos eram apanhados na sua residência cedinho 6h, 6h15min, no máximo 6h30min e levados para a nossa organização. (IBIFAM 3).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contraturno com diversas atividades 	As crianças entravam às 7h30 e saíam às 17h. Pelo horário da manhã, eram ministrados os conteúdos das aulas até às 11h30. Após esse evento, as crianças e professores almoçavam na escola e repousavam até às 14h. Nesse contraturno, eram desenvolvidas atividades culturais, esportivas, artísticas e sociais . Eram oferecidas aulas de natação, musicalização, violino e inglês (IBIFAM 3).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atendimento médico e odontológico integral 	Além das atividades escolares, os alunos recebiam atendimento médico e odontológico. Projetos de higiene bucal e prevenção de cáries, bem como os cuidados com a saúde eram ensinados e faziam parte da rotina da instituição. (IBIFAM 3).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Equipe médica de tempo integral 	A Dra Heloisa como médica pediatra, uma enfermeira e uma odontóloga eram pessoas presentes diariamente na escola. A organização do calendário anual era adequada aos projetos desenvolvidos pelas professoras (IBIFAM 3).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ A organização do tempo integral 	A organização do tempo integral se dava através de um trabalho planejado e organizado pelas equipes responsáveis. O tempo era devidamente respeitado. Entrada das crianças 7h30 (ônibus da Fundação): Café da manhã. Sala de aula. Parque. Atividades na horta. Viveiro, biblioteca, artes. Higiene pessoal. Almoço. Descanso. Lanche. Aula extraclasse: natação, educação física, judô e balé. Banho. Pré-janta. Saída 17h (IBIFAM 3).

Fonte: Escritura Pública e Estatuto Social (IBIFAM 1); o Contrato de Prestação dos Serviços Educacionais (IBIFAM 2); as Transcrições das Entrevistas (IBIFAM 3).

O conjunto das mensagens organizadas no quadro esquemático originador da presente categoria – tempo escolar – nos remete ao seguinte comentário: a adoção do tempo escolar

ampliado – tempo integral – constituía característica primordial na execução do projeto educativo do CEFI. A organização das atividades escolares em um tempo integral (superior a sete horas) caracterizava esse projeto educativo como pioneiro, até então, nas experiências na cidade de Belém, no sentido de um maior tempo diário de permanência dos alunos e dos professores na escola com efetivo trabalho educativo. Muito diferente do padrão de tempo proposto pelo programa atual do governo estadual para a Escola de Tempo Integral no Pará. E por que a opção do maior tempo diário na escola naquela experiência? Para responder essa questão nos embasamos nos estudos de Cavaliere (2007, p. 1016) que nos afirma “a ampliação do tempo diário escolar pode ser entendida e justificada de diferentes formas”. Assim caracterizadas:

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

No caso da experiência do CEFI, entendemos que esta última característica (C) se aplicaria e responderia a questão do tempo integral/ampliado. Pois, esta é a que mais desafia o pensamento a uma reflexão educacional abrangente e, de certa forma, acaba por englobar as anteriores. Desde a concepção a experiência em educação integral em tempo integral, no CEFI, já sugeria a implementação de uma concepção de educação escolar diferenciada em relação ao maior tempo de efetivo trabalho educativo no espaço escolar. Embora, reconheçamos que parece evidente que a maior quantidade de tempo não determina por si só, embora possa propiciar práticas qualitativamente diferenciadas. Ao fator tempo, um conjunto de outros fatores se somaram para que a implementação da educação integral e tempo integral se concretizassem naquela experiência, destacando os contornos curriculares, a infraestrutura do espaço, a formação dos profissionais e da organização do próprio tempo integral.

Assim, o fator tempo integral era determinante, nas palavras dos agentes que viveram aquelas experiências, para a organização das práticas educativas propostas pelos projetos do CEFI. A complementação da formação integral das crianças com a oferta das atividades diversificadas – esporte, lazer, teatro, dança, desenho etc. - somente foi possível graças a disponibilidade do tempo integral. A maior disponibilidade de tempo na escola permitiu o planejamento integrado das atividades escolares obrigatórias, com aquelas atividades de formação complementar além dos serviços especializados. Todas essas ações ocorriam dentro do tempo escolar integral.

Na experiência do CEFI o tempo integral também atendia plenamente as demandas sobre as novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher. Na fábrica IBIFAM cerca de 90% da força de trabalho era formada por mulheres e, geralmente, eram mães. As mães trabalhadoras da fábrica IBIFAM, como já dissemos, podiam deixar seus filhos com segurança, o dia todo, na escola. Assim, a questão do tempo integral nessa experiência assume, particularmente, uma dimensão concreta que transcende a questão meramente cronológica.

Sobre o entendimento da dimensão mais concreta do tempo, concordamos que o tempo de escola é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, ou às necessidades dos agentes públicos/particulares e da sociedade ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores. Essa característica constitutiva complexa dá ao tempo escolar uma dimensão cultural que nos impede de com ele lidar de forma meramente administrativa ou burocrática, sendo a sua transformação o resultado de conflitos e negociações (CAVALIERE, 2007).

Apesar disso, ressaltamos a importância imensurável do tempo integral de permanência das crianças, os filhos dos trabalhadores (as), que frequentavam, diariamente, e, no tempo integral, o espaço escolar do CEFI, pois isso oportunizou experiências únicas de vivências educativas formais, proporcionando o chamado “efeito escola”¹¹ na vida daqueles pequenos indivíduos. Nesse aspecto, cabe compreender que essa experiência se justificava pelo fato de propiciar mudanças no caráter da vivência escolar, ou seja, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços do processo de escolarização, já que toda e qualquer ação estudantil sempre estava voltada para o além da instrução escolar, uma vez que havia certo grau de responsabilidade socializadora inerente à vida escolar daquelas crianças.

A respeito da organização do tempo na experiência do CEFI um importante depoimento veio corroborar nossas análises:

Considerando que o conhecimento não se dá de forma fragmentada, a proposta de trabalho era organizada a partir de projetos pedagógicos ou temáticas bimestrais. No qual todas as linguagens do conhecimento eram trabalhadas a partir de um único tema. Vale destacar, que nem sempre o que foi pensado e idealizado, aconteceu na prática de forma efetiva. Houve erros e acertos, construções, desconstruções e reconstruções da organização do trabalho. A escola é (era) um espaço vivo em todos os sentidos e, por isso, a organização da jornada integral também recebeu adaptações e modificações. Contudo, tendo referencial teórico como norte, as ações foram definidas, sobretudo a partir do terceiro ano de trabalho, isso também por que a

¹¹ Em parte significativa da literatura especializada, o aumento do tempo de escola tem sido analisado na perspectiva do “efeito escola”, ou seja, dos estudos sobre resultados de desempenho escolar que independem ou superam a variável “origem sociocultural” do alunado e cuja explicação se encontra em elementos internos à vida escolar (CAVALIERE, 2007).

equipe técnica ficou mais definida e permanente, conduzindo de forma mais segura o corpo docente. Os alunos tinham aulas sistematizadas com o conteúdo do currículo regular de ensino e atividades extraclases. Natação, judô, inglês, artes (plásticas, cênicas, música), educação física, também havia atendimento de orientação e reflexões com a orientadora educacional e/ou psicóloga. Além disso, os horários eram bem definidos com alimentação (desjejum, lanche, almoço, lanche e pré-jantar), higiene (banho acompanhados por baby sitters), do descanso (as crianças dormiam/momento de descanso), atendimento médico odontológico e atividades cívicas, havia o dia do hino nacional. (DUTRA, 2018, s.p.).

Dessa forma o CEFI concebia em seus projetos educativos que, preparar o indivíduo para a vida democrática na sociedade complexa era também função da escola e, sendo assim, o tempo integral era considerado como um grande aliado. O maior tempo de convivência no espaço escolar proporcionava maiores experiências de cumprimento das regras, do código de conduta, de compartilhamento e de reflexão na vivência coletiva. Assim as atividades ligadas às necessidades básicas (alimentação, higiene e saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva e à tomada de decisões eram potencializadas no convívio cotidiano e adquiriam uma enorme dimensão educativa e assistencial. E, foi nesse sentido que percebemos a importância da gestão do tempo integral para o alcance dos objetivos educacionais propostos naquela instituição de ensino.

A figura 19 apresenta um exemplar de cronograma semanal com atividades diversificadas desenvolvido no tempo integral, por uma turma de Alfabetização, no ano de 1997:

Figura 18 - Organização do Tempo Integral no CEFI

CENTRO EDUCACIONAL FUNDAÇÃO IBIFAM									
HORÁRIO ESCOLAR - 1997									
	08:00 hs às 08:50 hs	08:50 hs às 09:40 hs	09:40 hs às 10:30 hs	10:30 hs às 11:20 hs	11:20 hs às 12:30 hs	12:30 hs às 13:30 hs	13:30 hs às 14:10 hs	14:10 hs às 15:00 hs	15:00 hs às 16:00hs
Segunda Feira	Sala de Aula	Sala de Aula	Sala de Aula	Parque			Sala de Aula		
Terça Feira	Sala de Aula		Sala de Aula	Parque			Sala de Aula	Sala de Aula	
Quarta Feira	Sala de Aula	Sala de Aula	Sala de Aula						
Quinta Feira	Sala de Aula	Sala de Aula	Sala de Aula					Sala de Aula	
Sexta Feira	Sala de Aula	Sala de Aula	Sala de Aula				Sala de Aula		

Professora: Alcireza Leal Martins Série: Alfa - A

Fonte: Caderno de plano de aula semanal – Turma ALFA – A - Professora Alcireza Leal Martins – 1997.

Como é possível apreender sobre a leitura do cronograma de atividades acima, existia no CEFI uma oferta semanal bastante diversificada de atividades complementares à formação dos alunos e para que essas atividades fossem desenvolvidas era necessária a existência de um planejamento quanto ao uso do tempo integral nas salas de aula e nos demais espaços escolares. Assim, para que as diversas atividades como recreação, esportes, estudo de línguas, aula no parque, momento cívico, atendimento odontológico, refeições, descanso entre outras ocorressem era imprescindível a organização dessas atividades no tempo e no espaço escolar para que os alunos aproveitassem o tempo integral da melhor forma possível nas suas rotinas diárias. O tempo integral assumia diferentes dimensões educativas na experiência do CEFI.

A seguir, no quadro 9, apresentaremos as características da categoria Espaço Escolar no contexto das experiências do CEFI:

Quadro 9 - Categoria Espaço Escolar – CEFI

Unidades de Registro	Unidades de Contexto
<ul style="list-style-type: none"> O espaço para as atividades diversificadas 	No terreno, deveriam ser construídas pela Fundação IBIFAM, casas para os trabalhadores da Instituidora doadora, parque e recreação e Creche-Escola para capacidade de duzentos alunos (IBIFAM 1).
<ul style="list-style-type: none"> Espaço físico próprio 	As atividades de fins educacionais, bem como, as atividades complementares eram realizadas todas no espaço físico da própria escola (IBIFAM 2).
<ul style="list-style-type: none"> A infraestrutura da Escola moderna 	A primeira organização que levou à escola foi a creche. Daí surgiu a ideia de fazer a escola. Comprou-se um terreno grande de 220 metros de frente por 600 metros de fundo. A IBIFAM era no quilômetro 8 e a escola era no quilômetro 10 (IBIFAM 3).
<ul style="list-style-type: none"> Iniciativa pioneira 	Fizemos uma coisa ultramoderna em termos de arquitetura. Se tivesse a planta para te mostrar... Era uma beleza. Era uma organização que eu não tinha visto em Belém! (IBIFAM 3).
<ul style="list-style-type: none"> Áreas de Esporte e Lazer 	O terreno mais um pouco para trás talvez uns 100 m de fundo ao lado que era uma floresta linda nos organizamos algumas das coisas que faziam parte do processo educativo (IBIFAM 3).
<ul style="list-style-type: none"> Refeitório completo 	Lá na frente foi feita uma construção de assistência médica odontológica compramos um equipamento moderníssimo, contratamos um odontólogo só para cuidar do dente das crianças (IBIFAM 3).
<ul style="list-style-type: none"> Escola como espaço completo de ensino-aprendizagem 	E, uma área lateral que foi muito utilizada para determinadas práticas esportivas nós tínhamos um professor muito dedicado que mandou comprar aquelas capas especiais para jogar, para fazer judô. [...] a área florestal para recreio era uma coisa lindíssima. Muitas árvores (IBIFAM 3).
<ul style="list-style-type: none"> Ambientes específicos 	Eu participei da concepção do projeto arquitetônico mesmo antes de ser diretora. Até porque, uma das arquitetas ela me conhecia. Ela sabia que eu trabalhava com a disciplina Estrutura na época. Ela me perguntou uma série de coisas, com relação às salas de aula, os espaços, os ambientes e, dentro disso aí, ela projetou a escola. Tanto que a escola foi projetada sem problema nenhum para o que a gente ia fazer, os espaços, tudo. Por exemplo, o diretor tinha visão de um tudo (IBIFAM 3).
<ul style="list-style-type: none"> Ambientes naturais 	
<ul style="list-style-type: none"> Extensa área verde 	
<ul style="list-style-type: none"> Arquitetura diferenciada 	Logo à entrada percebia-se o diferencial pela arquitetura inusitada e adaptada ao clima quente e úmido. Recepção e salas da equipe técnica em espaço habitual dividido por setores e além de salas de aula havia de inovador a sala para atendimento de enfermagem e até mesmo uma sala para atendimento médico, além do psicológico também! (IBIFAM 3).
	O espaço da escola era grande, arejado e com uma estrutura física

<ul style="list-style-type: none"> • Infraestrutura Física maravilhosa 	maravilhosa. Foi construído para ser essa escola, diferente de muitas escolas que são em prédios adaptados. As salas de aulas eram bem iluminadas e ventiladas (IBIFAM 3).
<ul style="list-style-type: none"> • Foi construído para ser essa escola completa 	A área verde tinha piscina, viveiro, um campinho, espaço livre com muitas árvores e com parque, quadra de esporte. Além das salas de aula, parte da educação infantil era abrigada em colméias (salas conjugadas lembrando colmeias), refeitório maravilhoso e cozinha industrial serviam refeições nutritivas, gostosas e diversificadas, planejadas por uma nutricionista e toda equipe de cozinheiros e auxiliares. Na ala administrativa, tinha biblioteca, sala da direção, psicóloga, secretaria, equipe técnica, enfermaria e consultório médico (com uma medica pediátrica e enfermeira permanente) (IBIFAM 3).

Fonte: Escritura Pública e Estatuto Social (IBIFAM 1); o Contrato de Prestação dos Serviços Educacionais (IBIFAM 2); as Transcrições das Entrevistas (IBIFAM 3).

Os fragmentos textuais acima nos permitem chegar à seguinte constatação de que para colocar em prática o seu projeto educativo a Fundação IBIFAM criou condições infraestruturais completas, em seu espaço escolar, capazes de dar suporte ao desenvolvimento de todas as atividades previstas em seus projetos educativos e, de forma específica, ao processo de implementação da educação integral em tempo integral. Essa ideia de organização espacial da escola foi confirmada pelo depoimento da funcionária Márcia Uchoa encarregada do setor financeiro da escola:

O espaço geográfico do CEFI era muito grande, arborizado e setorizado, com a área administrativa à frente (diretorias pedagógica e administrativa, secretaria, sala dos professores, sala dos técnicos em educação, tesouraria/contabilidade, biblioteca, consultório e sala de enfermagem; a partir desse prédio para o lado direito havia uma piscina cercada, cozinha, refeitório e uma área muito grande ao ar livre para eventos; ao lado esquerdo, havia três salas em forma de hexágono para o maternal, jardim I e II, banheiros para atender esses alunos e uma área ao ar livre com brinquedos relativos a essa faixa etária para recreação; em seguida no mesmo lado esquerdo, havia sequências de salas do primeiro ao quinto ano do Ensino fundamental e atrás ainda na lateral esquerda, salas do sexto ao oitavo ano do ensino fundamental (daquela época) e aos fundos, salas do ensino médio, cada ala com respectivos lugares de recreação; ao centro tinha um espaço coberto para eventos; a quadra de esportes coberta, ficava no lado esquerdo do terreno (UCHOA, 2017, s.p.).

Terreno grande, floresta linda, áreas livres para recreio, parque e recreação, espaço físico da escola, creche-escola, salas ambientes, biblioteca, audioteca, brinquedoteca, cozinha e refeitório. Espaços bem planejados. Ambientes da escola agradável e seguro, ambiente privilegiado, espaço multifuncional. Arquitetura ultramoderna. Uma segunda casa com muito conforto para as crianças. Estes são elementos que caracterizavam o espaço escolar interno do CEFI, que proporcionou todas as condições para a experiência inovadora de implementação da educação integral em tempo integral, em uma escola da rede privada em Belém.

Foi possível constatar por meio dos documentos analisados, das fotografias e dos depoimentos dos profissionais que o espaço escolar dessa instituição contemplava todos os requisitos para o desenvolvimento de seu projeto educativo com conforto e segurança para as

crianças. A ideia sempre foi o de proporcionar as melhores condições possíveis para que os profissionais desenvolvessem suas atividades da melhor forma e contribuir, assim, na formação integral das crianças. O espaço escolar foi concebido para oferecer as melhores condições possíveis para que os filhos dos trabalhadores da indústria IBIFAM, dentro ambiente escolar, pudessem ter uma formação de qualidade fruto do investimento em educação daquele empreendimento privado.

Sobre as características do espaço físico do CEFI corrobora a fala de um membro-diretor da Fundação Aquarela:

[...] Fizemos uma coisa ultramoderna em termos de arquitetura. Ultramoderna. Se tivesse a planta para te mostrar... Uma beleza. Era uma organização que eu não tinha visto em Belém! Para você ter uma ideia em um terreno de 200 por 600 do lado da escola a parte traseira não mexemos porque não interessava. Nós utilizamos com a escola o terreno mais um pouco para trás, talvez uns 100 m de fundo. E ao lado que era uma floresta linda nos organizamos algumas das coisas que faziam parte do processo educativo. Lá na frente, foi feito uma construção de assistência médica-odontológica compramos um equipamento moderníssimo, contratamos um odontólogo só para cuidar do dente das crianças. Já estou entrando no sistema. E, uma área lateral que foi muito utilizada para determinadas práticas esportivas nós tínhamos um professor muito dedicado que mandou comprar aquelas capas especiais para jogar, para fazer judô. Então, todas as crianças tinham e ele levava os tatames todinhos ficavam no chão e era dada nessa coisa bonita. Além do mais, a área florestal para recreio era uma coisa lindíssima. Muitas árvores. Uma área linda muito bonita. Tudo ainda existe hoje apesar de estar avançando a construção, mas era uma área muito bonita. Fizemos a escola com uma arquitetura ultramoderna. Por que o arquiteto e a esposa viviam uma vida educacional. A esposa era do Derca (hoje, CIAC) e mantinham contato permanente com a universidade. Sabiam muito bem essas coisas. Criamos na frente da escola a administração. Era um prédio em U. No centro as palmeiras. Os jardins. Na parte direita de quem entrava era a Diretoria e na parte esquerda a Secretaria, a biblioteca e a Tesouraria parte administrativa. Não tinha luxo, era muito simples. Então entrava se naquela área, chegava à área educacional propriamente dito era um U grande, mas tudo ao estilo tropical com aquelas telhas que saiam com bordas para frente para evitar pegar sol. Na parte anterior de cada bloco, tinha um setor de torneiras, para utilizar a água não era torneira comum era tudo especializado para beber água, tipo um bebedouro, mas um sistema contínuo. E, do lado direito, dessa parte que estava alguma coisa da administração nós criamos um grande restaurante com bandejas de aço inoxidável para dar comidas para os alunos. Todos os dias tinha almoço para eles e merenda...] Tinha merenda às 10h e merenda às 15h30 por que o sistema era corrido (integral). [... No centro, nós colocávamos de vez em quando carteiras que eram tiradas da parte administrativa para fazer cerimônia cívica e palestras de pessoas que nos visitavam...] (KALUME, 2017, s.p.).

Segundo as falas dos agentes a concepção de educação integral em tempo integral exigia para a sua plena concretização, um espaço escolar completo e muito bem equipado, uma vez que as crianças permaneciam em tempo integral na escola. Percebemos que existia um planejamento quanto à organização e à utilização do espaço físico, de forma que o projeto educativo pudesse ser colocado em prática em condições amplamente favoráveis.

O CEFI, como já mencionamos, foi construído em amplo terreno o que possibilitou a adequação quanto ao uso. Disponibilizava, assim, um amplo espaço livre para as práticas pedagógicas esportivas, artísticas e de recreação. As dependências internas além de contar com as amplas salas, muito bem aparelhadas, ainda contava com os ambientes específicos para os atendimentos especializados odontológicos, médico-nutricional, entre outros. Além de ampla cozinha com o refeitório.

A estrutura física da escola da Fundação IBIFAM se caracterizou por ter sido concebida, planejada e construída como espaço nitidamente escolar. Em um amplo terreno foi edificada um espaço escolar térreo, moderno e completo com todos os equipamentos necessários ao desenvolvimento daquele projeto educativo. O projeto arquitetônico da escola da Fundação IBIFAM em muito lembrava as estruturas dos CIEPS do Rio de Janeiro. Foi concebido no sentido de oferecer não somente serviços educacionais propriamente ditos, mas junto assistência médico-odontológica como parte integrante e inseparável do projeto educativo pioneiro e inovador para aquela época na cidade de Belém.

Com base no que acabamos de expor sobre as características da experiência do CEFI, foi possível constatar que em termos político-filosóficos as práticas de ‘educação integral’ da escola relacionada a um ‘tempo integral’ de alguma forma refletem uma concepção de mundo e de homem que as traduzem. Assim, a partir do desenho curricular que foram sendo construídos em suas experiências de educação integral em tempo integral foi possível “visualizarmos” práticas com características ora mais liberais, ora mais progressistas, ou ainda experiências híbridas – sem um contorno político-filosófico específico – mas que retratavam a pluralidade de ideias, projetos e experimentos que se consolidaram ao longo da experiência do projeto educativo do CEFI.

Na próxima subseção, apresentaremos as características do projeto educativo da escola da Fundação Aquarela orientadas também pelas categorias educação integral, tempo e espaço educativos.

4.3 ESCOLA DA FUNDAÇÃO AQUARELA: CONCEPÇÕES REVELADAS

Da mesma forma como sistematizamos a análise do projeto educativo da escola CEFI anteriormente apresentado, procedemos para a análise do contexto da escola da Fundação Aquarela. Após a definição das categorias procedemos à análise e à interpretação de cada uma delas. A referida análise baseou-se nos quadros esquemáticos compostos pelas unidades de registro e suas correspondentes unidades de contextos situadas nos documentos daquela

escola. A seguir, no quadro 10 apresentamos de forma esquemática as características da categoria educação integral no contexto da escola AQUARELA:

Quadro 10 - Categoria Educação Integral - Escola Aquarela

Unidades de Registro	Unidades de Contexto
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integração de saberes 	Incentivar a integração nos setores artísticos, recreativos e esportivos a fim de enriquecer o ensino que receberão e proporcionar a sua integração com a sociedade (Aquarela 1).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apoio cultural e científico 	Alfabetização, apoio cultural e científico a adolescentes carentes e adultos; artesanato, recreação e esportes para adolescentes carentes e adultos (Aquarela 1).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integração e participação comunitária 	Instituir e manter sistema de vida escolar em que haja integração e participação comunitária entre todos os seus componentes, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (Aquarela 2).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aperfeiçoamento integral da pessoa humana 	Tornar efetiva a aprendizagem, valorizando o conhecimento, a ética, a formação de hábitos e atitudes, a solidariedade, o sentimento de liberdade com responsabilidade, mediante o desenvolvimento de uma proposta pedagógica libertadora, crítica e criativa que busque o “saber pensar” de seus alunos (Aquarela 2).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação plena do educando ▪ Formação de hábitos e atitudes ▪ Atividades escolares diversificadas 	Ofertar uma educação de qualidade, voltada para a formação plena do educando, visando o desenvolvimento de habilidades e competências, observando os princípios cristãos, éticos, sociais e democráticos mais elevados da sociedade brasileira (Aquarela 2).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação Integral do educando/educadores 	Atividades escolares e de outras de caráter socio-cultural, recreativo, esportivo e religioso, destinadas à formação do aluno e promovidas pela Escola (Aquarela 2).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Direitos básicos das crianças 	A realização de encontros de formação profissional, visando o aperfeiçoamento integral da pessoa humana e seu preparo para o exercício profissional (Aquarela 2).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escola em movimento ▪ Aprendizagem significativa. ▪ Formação humana ▪ Desenvolvimento integral do ser humano 	A educação Infantil será ministrada em nível de pré-escola atendendo às crianças em uma faixa etária de quatro (04) a cinco (05) anos de idade com a finalidade de desenvolvimento integral nos seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e comunidade (Aquarela 2).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação integral do educando ▪ Desenvolvimento sustentável ▪ Educação e informação para toda a vida ▪ Exercício da cidadania para a transformação 	A Proposta Pedagógica pode ser concebida como a própria Escola em movimento, que constrói no seu dia-a-dia o seu trabalho educativo, discute coletivamente seus problemas, suas possibilidades de solução, e define de forma participativa, suas responsabilidades pessoais e coletivas a serem assumidas para a consecução dos seus objetivos (Aquarela 2).
	Desenvolver ações que priorizem a família, tendo a mesma como referencial para o desenvolvimento integral do ser humano, visando o retorno de crianças e jovens ao lar (Aquarela 3).
	A Escola Nuremberg Borja de Brito Filho tinha como prioridade a formação integral do educando, por isso as crianças eram estimuladas a construir seu próprio conhecimento, desenvolvendo sua autonomia e aprendendo a aprender (Aquarela 3).
	O Projeto Educacional busca um processo de desenvolvimento sustentável, a partir de ações que promovam e sustentem transformações sociais. O desafio que se coloca diante da Escola é fornecer educação e informação para toda a vida (Aquarela 3).
	O exercício da cidadania para a transformação crítica, criativa e ética das realidades sociais; a motivação e a competência para dar prosseguimento à sua própria educação (Aquarela 3).

Fonte: Escritura Pública e Estatuto Social (Aquarela 1). Regimento Escolar (Aquarela 2). Proposta Pedagógica (Aquarela 3). Transcrições das Entrevistas (Aquarela 4).

Dos fragmentos textuais, organizados no quadro acima, que originaram a categoria educação integral na concepção da escola Aquarela, podemos inferir que a filosofia e a prática pedagógica da referida escola apresentavam-se com características de ecletismo. Refletindo, assim, diferentes concepções e práticas. O Artigo 5º do Regimento Escolar (2007), em seu Objetivo III, assim expressa essa ideia “Ofertar uma educação de qualidade, voltada para a formação plena do educando, visando o desenvolvimento de habilidades e competências, observando os princípios cristãos, éticos, sociais e democráticos mais elevados da sociedade brasileira.” (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2007, p. 5).

Nos documentos da escola Aquarela, percebemos a multiplicidade de ideias que enunciavam a sua concepção de educação integral. Na experiência de educação integral em jornada ampliada da escola Aquarela, as práticas pedagógicas, assumiam múltiplas dimensões. Destacamos, assim, duas dimensões que melhor estão caracterizadas nos documentos da escola: a assistencialista e a formação integral do ser humano.

A visão assistencialista se fazia presente no cotidiano daquela escola em função das precárias condições de vida que levavam as cerca de 340 crianças atendidas no projeto da Aquarela. Como já mencionamos anteriormente, a escola Aquarela era mantida pela iniciativa privada por meio de uma Fundação e atendia crianças oriundas de famílias de baixa renda da periferia da cidade de Belém e que apresentavam carências em todos os níveis necessários à sobrevivência humana: carência alimentar, conseqüente subnutrição, precárias condições de moradia, de saúde e de saneamento básico, baixíssimo nível sociocultural, alto índice de violência doméstica entre outros.

De acordo com Guará (2006, 2009) “a visão assistencialista refere-se à educação integral na relação direta com a inclusão social”. Embora a autora utilize a expressão “inclusão social”, o sentido e o fundamento dessa perspectiva encontram-se na doutrina da proteção integral da infância, especialmente de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. Essa característica se aplicava muito bem ao projeto da escola Aquarela. Na escola, a educação integral era compreendida pelos conceitos de formação e proteção integral. Tal perspectiva, como já mencionamos, ampara-se nos marcos legais da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e, assim deve ser entendida:

A garantia legal é, portanto, uma salvaguarda relevante de proteção da equidade para os que se encontram mais prejudicados em sua cidadania, muitos dos quais também apresentam déficits de aprendizagem e vivem em famílias que não conseguem oferecer a seus filhos a atenção e a educação a que têm direito (GUARÁ, 2009, p. 67).

Assim, apoiados nesse entendimento, os diretores da Fundação Aquarela e os gestores da escola Aquarela desenvolveram, inicialmente, a concepção de educação integral da escola ancorada na dimensão do assistencialismo. A situação de pobreza geradora da vulnerabilidade social presente no bairro da Terra Firme em Belém constituía o cenário a partir do qual emergiu a necessidade de implementação dessa concepção de educação integral. Em função da vulnerabilidade social, muitas crianças tinham dificuldades para manterem-se na escola e obterem sucesso escolar, tornando a pobreza um fator determinante para o desenvolvimento da aprendizagem e para o êxito educacional dos estudantes.

Primeiramente, era preciso atender aquelas crianças em suas necessidades básicas de alimentação, vestuário, atendimento médico-odontológico e convívio social para, em seguida, implementar um projeto de educação integral que conjugasse formação e proteção integral, simultaneamente. Além das crianças, as famílias também eram atendidas. Eram cerca de 1.500 pessoas que eram atendidas por meio de orientação psicossocial. A orientação se dava de forma individual ou em grupo, durante os encontros com as famílias, onde eram dadas orientações sobre direito e cidadania, nas palestras preventivas em saúde, nas visitas domiciliares de aconselhamento e no fornecimento de cestas básicas, que auxiliavam na garantia da alimentação (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2008).

Ressaltamos que a razão da escolha do bairro da Terra Firme para a implantação do projeto da escola Aquarela deu-se justamente, em função da constatação da situação de vulnerabilidade das famílias que com poucos rendimentos viam-se excluídos do direito a educação básica, pois no bairro existia, o início dos anos 2.000, um déficit de creches e escolas públicas que atendessem a esta demanda. Foram cadastradas mais de 5.000 mil famílias, sendo que 500 famílias naquele bairro viviam em estado de extrema carência, com renda de até um salário mínimo ao mês. Portanto, a decisão de investimento na área educacional foi tomada mediante a convicção de que por meio desta é que se constrói a cidadania e um mundo mais justo e fraterno. Foi dessa forma, que seguindo a principal missão da Fundação Aquarela, que os projetos da escola colaboraram na formação daqueles cidadãos brasileiros, por meio da proteção e do incentivo ao desenvolvimento das virtudes do ser humano desde a infância (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2008). O projeto educativo da escola da fundação Aquarela tinha como objetivo principal:

Garantir às crianças os direitos básicos preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente, no que se refere à saúde, educação, alimentação, lazer e convivência fraterna, assim como desenvolver ações que priorizem a família, visando o retorno de crianças e jovens ao lar; favorecendo a superação de conflitos; fortalecendo o capital social da família e gerando condições para a conquista de autonomia pessoal e social (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2008, s.p.).

A visão da educação integral como formação integral do ser humano também estava presente na concepção anunciada e nas práticas pedagógicas da escola Aquarela. Essa visão foi constatada pelo fato de que, em todas as ações previstas no plano de ação da escola, as crianças eram os sujeitos que constituíam o centro das atenções. Esse posicionamento da escola possuía amparo e fundamentação teórica conforme entendimento a seguir:

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação a formação do homem, compreendido em sua totalidade (GUARÁ, 2006, p. 16).

Apoiados na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, o projeto educativo da escola Aquarela se preocupava em atender a uma multiplicidade de exigências das próprias condições de vida das crianças e do contexto em que viviam. Assim, o projeto de educação integral da escola tinha como objetivo o desenvolvimento das crianças no sentido da busca constante do aperfeiçoamento humano. E, ao focar no desenvolvimento humano como horizonte, apontava para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que eles pudessem evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito: cognitivas, afetivas, ética, social, lúdica, estética, física e biológica (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2011). Essas ideias corroboram o pensamento de Gadotti (2013, p. 21) quando nos afirma que “o ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida”.

É importante lembrarmos que os pilares sobre o sentido de formação do homem integral podem ser encontrados na Paidéia grega, nas discussões propostas pelos revolucionários franceses e pelos teóricos americanos, chegando ao pensamento de Anísio Teixeira, no nosso país. Como já vimos anteriormente, esses movimentos possuíam propósitos políticos e ideológicos diversos um dos outros, entretanto foi no ceio do pensamento e na prática educacional desses grupos que se defendeu, mais originalmente, a ideia de formação integral do homem (COELHO; PORTILHO, 2009).

Dessa forma, o projeto educativo da escola Aquarela apoiado nessas visões e nessas práticas de formação integral das crianças, se desenvolveu no tempo integral, oferecendo, diariamente, um leque de atividades que possibilitavam a melhor formação possível das crianças sob sua responsabilidade. Assim, além das aulas obrigatórias dos componentes das áreas de linguagens, Ciências Sociais, Ciências Naturais e Matemática, previstas na Base Nacional Comum (LDB 9.394/96), a escola oferecia um leque de atividades complementares

à formação das crianças sendo aquelas de natureza cognitiva, física, cultura, artística e social, tais como: educação musical, teatro, dança, esportes, fotografia, informática, oficinas de artes, colônias de férias, excursões entre outras (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2008).

As atividades propostas pela Aquarela reforçavam a ideia de que, nessa proposta concepção de educação integral, o foco do processo formativo é o ser humano em suas várias dimensões viabilizadas pelo trabalho pedagógico integrado de tal forma que a escolarização deveria incidir na totalidade do ser promovendo assim, o seu desenvolvimento pleno. A ideia de educação integral na escola Aquarela apostava na formação integral do indivíduo visando o seu desenvolvimento de modo que ele pudesse se autocompreender e compreender a sociedade na qual ele estava inserido (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2011).

Assim, a escola Aquarela, apoiada nesse enfoque de educação integral como concepção e metodologia que asseguravam vivências e experiências que ia além dos saberes e conteúdos ministrados em sala de aula foi gradativamente, ampliando suas funções para a sociedade. Nesse aspecto, em termos práticos, a experiência do projeto educativo da escola Aquarela, se assemelhava às experiências do CECR, projeto de Anísio Teixeira, na década de 1950, com o emprego da filosofia progressivista e seu enfoque experimental de educação. A experiência da escola Aquarela se enquadraria, hoje, no pensamento de Cavaliere (2002) quando retoma o conceito de educação integral sob a vertente do conceito de “educação como reconstrução da experiência”.

Em função das características apresentadas, a perspectiva de educação integral como formação integral sinaliza para relações educativas em que também o educador deve se desenvolver plenamente, para que possa compreender e dar significado ao processo educativo, como condição para a ampliação do desenvolvimento humano de seus educandos. Isso favorece a prática pedagógica compreensiva do ser humano, em sua integridade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes, reconhecendo-o em sua singularidade e universalidade (GUARÁ, 2006).

Por esse motivo, destacamos um aspecto que era muito importante e valorizado na escola da Fundação Aquarela: a formação dos educadores para o exercício da docência. Os profissionais eram trabalhados sob o seguinte lema: “viver é aprendizado constante. Educar é vida, então ser educador é ser eterno aprendiz” (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2010). Esse princípio pode ser evidenciado no relato de um ex-professor daquela escola:

A ideia lá era... Nós vamos trabalhar o construtivismo e o que a criança nos der a gente transforma isso na parte científica, a nossa metodologia de trabalho, nosso planejamento. Então, eles tinham reuniões toda sexta-feira, momento pedagógico, no período da manhã. Período inteiro da manhã eles ficavam reunidos e aí eles definiam a

parte curricular, o que ia ser trabalhado durante o ano e construía aquele planejamento anual. E aí, toda sexta-feira tinha reunião com Direção, Coordenação, para ver se tudo estava caminhando de forma planejada, combinada. [... E nessa saída na sexta-feira quem assumia a turma eram os estagiários, com orientação da professora durante a semana...]. [... Outra coisa que eu sempre admirei muito nessa questão da Fundação Aquarela, depois do período que a senhora Ângela (diretora administrativa) chegou principalmente, dessa importância que eles tiveram com a gente da nossa formação, eles passaram a pagar anualmente cursos para a gente todo ano estava ali no Hangar para participar das capacitações com a empresa Futuro Eventos para mim assim foi muito enriquecedor que a gente aprendeu...]. Mas o que era legal, a gente tinha uma orientação e executava, e eu executava juntamente a um acompanhamento. Não era aquele acompanhamento: é ah se você se equivocou você vai ser penalizado, não. Aquele acompanhamento de fazer você aprender e ajudar o aluno, para você se sentir à vontade de querer aprender. Não tinha medo do que vinha pela frente. Então, a gente enxergava isso como maturidade profissional para gente também, então a gente conseguiu contribuir. [... Então, essa contribuição da formação de investir naquele profissional, sem medo de ele me largar daqui há três, quatro, anos, tudo que eu investi...] Acho que foi acreditar como a gente acreditou. Foram tantas coisas investidas na gente, que ninguém tinha vontade de sair. Eu digo assim, vou falar da forma geral, nós que éramos verdadeiros educadores, a gente não tinha vontade de sair da Fundação Aquarela, como eu lhe falei logo no início, quando saída Fundação Aquarela, eu fiquei parece perdido no mundo. Eu disse: _Onde é que eu vou encontrar uma realidade dessas que eu trabalhei? (TEIXEIRA, 2018, s.p.).

A ideia da formação continuada dos professores se alinhava à visão de formação integral que no contexto da escola Aquarela estava presente, principalmente, em projetos de educação desenvolvidos para a paz, para os direitos humanos e da educação para valores, todos eles fundamentados em princípios éticos e humanistas. Nesse sentido, a formação integral dos indivíduos não estava adstrita ao processo formal e intencional de ensino, e, sim, ligado à base da esfera de vida cotidiana. Esse aspecto pode ser constatado nos seguintes fragmentos documentais:

A escola só conseguirá cumprir seu papel de forma eficaz, se conhecer profundamente os educandos: sua história de vida, sua cultura, seu universo vocabular, seu processo de socialização para então, direcionar sua ação pedagógica tendo em vista os processos de desenvolvimento que ainda não foram incorporados pelos alunos, garantindo uma aprendizagem significativa (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2008, s.p.).

O princípio básico da instituição é manter um sistema de vida escolar em que haja integração e participação comunitária entre todos os seus componentes, inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade. Com o ensino voltado para a formação humana, respeitando as diferenças individuais e socioculturais, valorizando o desenvolvimento da criança em seu direito de cidadania (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2001, s.p.).

O apoio não só era no âmbito da educação tradicional, mas também nas áreas cultural e de saúde. E, era isso, o que a Fundação Aquarela, através daquela escola proporcionava, diariamente, aos seus alunos: um espaço onde o pensamento mais importante era formar cidadãos e dar a eles a dignidade que precisavam para seguir em frente. (ALMEIDA, 2018, s.p.).

Essas premissas levavam à reflexão de que o papel do projeto educacional da Fundação Aquarela na vida dos alunos que dele faziam parte era de suma importância. Ressaltando que a filosofia daquele projeto educativo era inspirada nos princípios de

liberdade, igualdade e fraternidade e que tinha por finalidade colaborar com construção da identidade da criança, assim como auxiliar as famílias na concepção de novos valores, favorecendo a formação de cidadãos dignos (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2010).

Para o desenvolvimento do projeto de educação integral da referida escola a adoção de um tempo escolar ampliado, ou seja, integral era de extrema importância. A seguir, apresentaremos as características da categoria tempo escolar no contexto da escola da Fundação Aquarela:

Quadro 11 - Categoria Tempo Escolar – Aquarela

Unidades de Registro	Unidades de Contexto
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Assistência à criança no tempo escolar 	Prestar assistência à criança desde o seu nascimento e ao adolescente desamparado até a idade em que possam ingressar na sociedade (Aquarela 1).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jornada anual integral 	O ensino será estruturado em anos e funcionará em regime de externato com frequência mista em tempo integral (Aquarela 2).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tempo integral das 8h às 17horas 	Atender com conforto crianças de 4 a 8 anos, das 8h às 17horas, dando todo o apoio não só âmbito da educação tradicional, mas também nas áreas cultural e de saúde (Aquarela 3)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Regime de tempo integral 	Na Escola as crianças contam, em tempo integral, com educação no ensino fundamental (Aquarela 3)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escola em período integral 	Hoje a Fundação atende 340 crianças, dando a elas escola em período integral (Aquarela 3).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profissionais em tempo integral 	O funcionamento é em regime de tempo integral, de 8h às 17h (Aquarela 2).
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrutura de funcionamento integral 	As crianças estudam em período integral, desenvolvem práticas esportivas, sociais e recreativas, além de receber atendimento médico multidisciplinar (Aquarela 4)
	Esses profissionais estavam de tempo integral. Todos entravam junto com os alunos e saíam com os alunos. A equipe era toda de tempo integral. Não tinha atividade no sábado por conta da situação do Bairro (Aquarela 4).
	A estrutura de funcionamento era no horário de 8h às 17h que já era superior nesse tempo porque a legislação pedia vou explicar o porquê desse horário quando nós começamos até 18h só que o bairro da Terra Firme é extremamente vulnerável é complicado (Aquarela 4).

Fonte: Escritura Pública e Estatuto Social (Aquarela 1). Regimento Escolar (Aquarela 2). Proposta Pedagógica (Aquarela 3). Transcrições das Entrevistas (Aquarela 4).

O conjunto das mensagens organizadas no quadro esquemático originador da presente categoria – tempo escolar – nos remete ao seguinte aspecto: a importância de um tempo ampliado – integral – como uma dimensão imprescindível ao desenvolvimento do projeto de educação integral proposto pela escola da Fundação Aquarela.

Dessa forma, para dar conta de alcançar os objetivos sociais propostos pela Fundação Aquarela e que eram materializados pela ação da escola sob as dimensões assistencialista e de educação como formação integral do ser humano, a disponibilização do tempo escolar integral era condição imprescindível.

Assim, para alcançar os objetivos educacionais a escola Aquarela tinha no tempo escolar integral um grande aliado no sentido de desenvolver todas as atividades propostas – as

obrigatórias da Lei nº 9394/96 e as complementares que eram ofertadas visando à melhor formação das crianças. A preocupação quanto à organização das atividades no tempo integral pode ser constatada no depoimento da diretora pedagógica da escola no período de 2007 a 2011:

Funcionávamos em tempo integral e a organização basicamente eram as disciplinas dos componentes curriculares de manhã e à tarde nós oferecíamos outras atividades, como a Psicomotricidade, Educação Física, atividades no laboratório de Informática, tinham as atividades de oficinas para os alunos, de artesanato e eles entravam na escola às 7h da manhã, tomavam café, depois iam para sala de aula. Já faziam a primeira refeição na escola. A primeira atividade do dia era tomar o café, depois eles iam para sala de aula e às 11 horas eles desciam para o almoço. Almoçavam, descansavam. Às 13h nós voltávamos para as atividades e às 16 h, lanchavam novamente e iam para sala... No contraturno, que complementava a formação deles, tinha uma proposta semanal fechada, eles já sabiam o que ia acontecer de segunda-feira à sexta-feira, sim, uma proposta fechada. Todas as séries tinham a sua rotina semanal. Aí, tinham atividades recreativas. Nós fazíamos assim, de acordo com o aprofundamento, horário de estudo para os alunos com dificuldade de aprendizagem, reforço... Alguns atendimentos com a fonoaudióloga, atendimentos com a psicóloga. Nós organizávamos muito isso no período da tarde. Os documentos falam em acompanhamentos especializados, porque a equipe era formada por uma pediatra, uma assistente social, uma fonoaudióloga, um psicólogo escolar e à Coordenação. Todos eram da escola e ficavam em tempo integral atendendo os alunos (FONSECA, 2018, s.p.).

Como é possível perceber no excerto acima, havia uma organização muito rigorosa em relação ao uso do tempo escolar destinado as atividades propostas. Um turno era reservado, obrigatoriamente, para as atividades curriculares das séries e, o outro, para o atendimento especializado com os diversos profissionais que estavam à disposição da escola e/ou para a participação nas atividades culturais, esportivas e artísticas que complementavam a formação das crianças. Com o passar do tempo, após os três primeiros anos de existência da escola, a organização do tempo integral passou a ser prioritária, pois, a introdução das atividades complementares na jornada dos alunos passou a ter o mesmo nível de importância do que as atividades obrigatórias. Assim, a equipe Aquarela passou a desenvolver as atividades de maneira mais integradas, com preparação e ação em tempo integral, e que atendessem aos objetivos e as metas assistenciais e educacionais que eram estabelecidos anualmente, para cada nível/série (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2010).

As ações propostas buscavam consolidar o projeto de educação integral anunciado pela escola Aquarela e, visavam proporcionar às crianças a melhor formação possível. No contexto daquela instituição a proposta de educação integral reconhecia a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. A integralidade se construía através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. O

desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se davam conjuntamente (MAURÍCIO, 2009).

Dessa forma, a concepção de educação anunciada pela escola Aquarela para a sua materialização necessitava um maior tempo de permanência das crianças dentro da escola para assim garantir um melhor desenvolvimento educacional. Ressaltando, que as crianças eram todas advindas de classe popular e, que assim, era necessário um tempo maior para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para o exercício da cidadania numa sociedade complexa como a que já existia naquela época no início do Século XXI. De acordo com Maurício (2009, p. 55):

Ninguém adquire hábito de higiene sem praticar: é necessário tempo para escovar dentes; é necessário tempo para fazer leitura crítica; das imagens veiculadas pela televisão; é necessário tempo para praticar valores democráticos, na educação física, na hora da refeição, nas discussões em sala de aula.

Assim era concebida a dimensão do tempo na proposta da escola Aquarela. Um tempo integral que possibilitava a oferta de atividades complementares à formação das crianças e dos diversos atendimentos especializados. Tratava-se de um importante elemento para a concretização da proposta educativa da escola. Na escola, o tempo integral era obrigatório para alunos e para professores.

Naquela convivência longa e diária, no cotidiano da escola Aquarela, eram formuladas por todos os profissionais, as condições coletivas que tornavam produtivo o convívio de culturas diversas, dos próprios alunos e entre alunos e professores. Entretanto, conflitos, dificuldades e superação formavam um tripé presente no cotidiano da escola. Algo de semelhante como ocorreu em outras experiências de escola de tempo integral já relatadas neste trabalho, como na escolar CECR em Salvador e nas escolas dos CIEPs no Rio de Janeiro:

Em função do tempo alongado, ocorriam tensões e até mesmo conflitos, mas, a compreensão dessa forma da escola atuar e de desenvolver sua função social permitia que se encontrassem os meios indispensáveis para a realização do projeto educativo proposto pela escola Aquarela (TEIXEIRA, 2018, s.p.).

Em uma escola que propõe a educação integral em tempo integral a necessidade de tempo traz como consequência à necessidade de espaço multifuncional (MAURÍCIO, 2009). Na experiência da escola Aquarela, como veremos, as categorias tempo e espaço estavam diretamente relacionadas.

A seguir, no quadro 12, apresentaremos as características da categoria - espaço escolar - no contexto da escola da Fundação Aquarela:

Quadro 12 - Categoria Espaço Escolar – Aquarela

Unidades de Registro	Unidades de Contexto
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integração com o espaço comunitário ▪ Espaço de cidadania ▪ O espaço para as atividades diversificadas ▪ Iniciativa pioneira ▪ Espaços para o Atendimento Fonoaudiológico; ▪ Espaço para o Atendimento Assistencial Psicológico; ▪ Sala de Psicomotricidade, sala de Leitura e Brinquedoteca; ▪ Ludicidade e a criatividade ▪ Laboratório de Informática; ▪ Áreas de Esporte e Lazer ▪ Ambiente privilegiado da Escola ▪ Escola como espaço completo de ensino-aprendizagem ▪ Refeitório completo ▪ Ambientes específicos. ▪ Espaço de vida diária ▪ Estrutura que garantiria uma educação com alto nível de ensino 	<p>A Escola Nuremberg Borja de Brito Filho foi, então, estruturada no antigo prédio do Centro operacional do Sistema da Celpa, para atender com conforto as crianças (Aquarela 4).</p> <p>A Fundação Aquarela, através desta Escola proporciona, diariamente, aos seus alunos: um espaço onde o pensamento mais importante é formar cidadãos e dar a eles a dignidade que precisa para seguir em frente (Aquarela 3).</p> <p>Com, aproximadamente, 5.050m, este é um espaço bem planejado e pensado como tudo na escola Nuremberg Borja de Brito Filho, destinado à recreação e às aulas de Educação Física (Aquarela 3).</p> <p>A área onde está localizado o prédio mede em torno de 5.050 metros quadrados e é destinada às atividades pedagógicas, esportivas e de lazer. (Aquarela 4).</p> <p>Conheça um pouco deste projeto de amor da Fundação Aquarela: as salas de aulas, alguns ambientes da Escola e os serviços disponíveis às crianças e suas famílias (Aquarela 3).</p> <p>Espaço multifuncional para oferta de atividades educativas diferenciadas: educação musical, informática educativa e arte-educação (Aquarela 3).</p> <p>A Biblioteca e a Audioteca desenvolverá atividade de apoio cultural, técnico e de pesquisa na Escola, atendendo a todos os integrantes da comunidade (Aquarela 2);</p> <p>A Brinquedoteca tem por finalidade estimular a ludicidade e a criatividade, possibilitando a criança o acesso a brinquedos educativos dentro de um espaço próprio, devendo ser um lugar onde haja liberdade para explorar, sentir e experimentar (Aquarela 2).</p> <p>O ambiente privilegiado da Escola para o desenvolvimento de ações de educação em saúde, capazes de elaborar, em conjunto com a comunidade atendida, conhecimentos que efetivamente transformem-se em atitudes modificadoras da doença são prioritários, contribuindo dessa maneira para a plenitude do exercício de cidadania de nossos alunos e seus familiares na conquista de condições de saúde mais adequadas (Aquarela 3).</p> <p>Os alunos têm direito a quatro refeições diárias servidas em um amplo espaço, arejado, com todos os cuidados de higiene na preparação dos alimentos, sob supervisão de uma nutricionista (Aquarela 3).</p> <p>A escola é um espaço de ensino, aprendizagem, convivência e desenvolvimento; um espaço de vida diária privilegiado para a promoção de saúde, pois representa um ambiente no qual as pessoas passam parte do tempo de sua vida e onde são formados valores fundamentais (Aquarela 3).</p> <p>Ficamos extremamente sensibilizados com a grandiosidade do projeto, a começar pelo espaço físico com uma estrutura que garantiria uma educação com alto nível de ensino (Aquarela 4).</p>

Fonte: Escritura Pública e Estatuto Social (Aquarela 1). Regimento Escolar (Aquarela 2). Proposta Pedagógica (Aquarela 3). Transcrições das Entrevistas (Aquarela 4).

São intrínsecas, à proposta de escola de tempo integral, instalações adequadas para que as atividades propostas possam ser desenvolvidas com o mínimo de segurança e conforto para as crianças. Os fragmentos textuais acima nos possibilitam caracterizar o espaço da escola Aquarela como importante elemento de sustentação do seu projeto educativo de educação integral em tempo integral.

A escola da Fundação Aquarela foi estruturada no antigo prédio do centro de operacional do sistema das Centrais Elétricas do Pará (CELPA), naquela época já Grupo

Rede, empresa mantenedora da Fundação Aquarela, para atender com conforto crianças de 04 a 10 anos, das 9h às 17h, dando todo o apoio não só no âmbito da educação tradicional, mas também nas áreas cultural e de saúde. E foi isso o que a Fundação Aquarela, através da escola proporcionou, diariamente, aos seus alunos: um espaço onde o pensamento mais importante era formar cidadãos e oferecia a eles a dignidade que precisavam para seguir em frente.

A escola era dotada de uma das melhores infraestrutura do Estado do Pará naquela época (2001-2011), contando com ambientes especializados como consultório médico, gabinete odontológico, escovódromo, sala de psicologia, refeitório/cozinha industrial, ambulatório médico, sala de psicomotricidade, sala de fonoaudiologia, sala de assistência social, sala de leitura, laboratório de informática e brinquedoteca, além é claro das salas de aula confortáveis (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2008). Essas características do espaço escolar da escola Aquarela foram constatadas por meio das fotografias impressas e digitais do acervo dos ex-profissionais, por meio do informativo Boletim Aquarela (2001-2004) e, através dos depoimentos dos ex-profissionais da escola.

No projeto educativo da escola Aquarela tempo e espaço implicavam elevados custos, sendo que toda a infraestrutura do espaço físico diversificado, os equipamentos e o pessoal de apoio, foram bancados pelos acionistas do grupo Rede, no tempo integral, em todo o período de existência da escola. Esse fato garantiu o desenvolvimento dos serviços educacionais com qualidade para todas a crianças.

Até o presente momento de nossa pesquisa realizamos o exercício da análise do conteúdo com base nos fragmentos textuais das unidades de registro e de contextos procurando assim analisar as três categorias que nos permitiram responder a questão central da pesquisa: como se deu o processo de implementação da Educação Integral em Tempo Integral, nas experiências pioneiras, na escola da rede privada da cidade de Belém?

Inicialmente, com intuito de responder a nossa principal questão, descrevemos as aproximações e as diferenças existentes nas propostas das duas escolas pioneiras extraídas de nossas análises.

4.4 ANALISANDO OS PROJETOS IBIFAM E AQUARELA: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS NAS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

O intuito desta seção é destacar os principais pontos de aproximação e de distanciamento entre as propostas das escolas CEFI e Aquarela. No estudo das três categorias analíticas - educação integral, tempo e espaço escolares – no contexto dos documentos

referentes às escolas apontamos algumas aproximações e algumas diferenças nas propostas anunciadas e materializadas pelas mesmas.

Destacamos os principais pontos em que elas se aproximavam e no que elas se distanciavam em suas estruturas físicas e de pessoal, na organização interna do tempo e espaço escolares, nos referenciais político-ideológicos e em seus cabedais conceituais que foram construídos no momento em que aquelas duas escolas se tornaram, então, mais avançadas enquanto duas experiências pioneiras de educação integral em tempo integral. Pois, como vimos, anteriormente, naquele momento histórico não se tinha esse acúmulo teórico que temos hoje e, nem, o respaldo na legislação.

Pontuamos, também, a aproximação daquelas experiências com algumas concepções que, hoje, com seus construtos teóricos nos deixam mais confortáveis em relação à temática de educação integral em tempo integral. Partindo do princípio de que, naquele momento histórico, aquele processo de implementação era para as escolas um ensaio. IBIFAM e Aquarela estavam ensaiando uma construção conceitual particular. A modalidade de educação integral no tempo integral não era definida e não tinha amparo em nenhum documento oficial. Elas construíram na prática um conceito de educação integral com formatos próprios.

Entre as principais aproximações das propostas das escolas IBIFAM e da Aquarela, apontamos dez aspectos:

1) No contexto dos documentos oficiais das escolas encontramos referências a diversas concepções político-filosóficas influenciadoras do pensamento educacional brasileiro: da concepção conservadora (católica e integralista) encontramos alguns princípios baseados na ética-cristã. A ação educativa era fortemente marcada pela disciplina, pela organização, pelas virtudes, formação de hábitos e de atitudes, pelos valores da família, da pátria e da religião. Os valores da moral e do civismo eram evidenciados. Era comum, nas duas escolas, a prática do civismo fortemente marcado ao culto e ao respeito aos símbolos nacionais, bem como, aos valores da família tradicional. Na escola IBIFAM, por exemplo, havia o dia definido para a execução, obrigatória, do hino nacional e hasteamento das bandeiras oficiais, no pavilhão cívico.

Da concepção liberal exaltava-se o progresso como princípio educativo no sentido de oportunizar e promover experiências para que as crianças pudessem se desenvolver independente da situação socioeconômica em que viviam naquele tempo histórico. Os alunos IBIFAM eram filhos dos (as) operários (as) da fábrica IBIFAM S.A e, os alunos Aquarela, eram oriundos de famílias muito pobres do bairro da Terra Firme. Assim, a escola era concebida no sentido de progresso e de ascensão social. Uma visão um tanto quanto

pragmatista e utilitária de educação. Instrumentos para atingir objetivos pessoais de cada indivíduo.

Ressaltamos aqui que, para a concepção liberal a educação é um importante instrumento de equalização social. Embora, afirmasse assegurar a educação para todos, não questionava a desigualdade social existente. A concepção liberal se fez presente pelos princípios apregoados pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação da Educação Nova (1932), oriundo do movimento escolanovismo. O movimento escolanovista foi um “movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização do Brasil”, propunha uma reforma no ensino no país (SAVIANI, 2013, p. 193). Essa concepção, mesmo no final do Século XX e início do Século XXI, influenciou de forma marcante a filosofia e as práticas pedagógicas na escola básica brasileira. Não sendo diferente na definição das finalidades e dos objetivos educacionais, nas escolas IBIFAM e Aquarela, pois o escolanovismo se tornou ideário educativo a ser seguido.

A educação integral em tempo integral já era vista, naquela época, como a solução para os problemas sociais existentes no país. A escola IBIFAM (1991-1997) realizou trocas de experiências com os CIEPs (RJ) nesse sentido. A experiência da escola paraense é concomitante a segunda experiência dos CIEPs (1991-1994), no Estado do Rio de Janeiro.

Também destacamos nos documentos referências a temas relativos à concepção socialista (anarquista ou marxista) uma vez que os documentos suscitavam o desenvolvimento de uma proposta pedagógica libertadora, crítica e criativa (FUNDAÇÃO AQUARELA, 2007). Assim, temas como mudança social, transformação social, cidadania para a transformação, sociedade mais justa, humana e fraterna, formação com dignidade entre outros aparecem nos documentos oficiais e teóricos das escolas. Apesar de que, não ficava evidente qual modelo de sociedade se deveria construir. A educação escolar nas duas experiências era vista como uma grande possibilidade de mudança e de transformação social a caminho de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária e de princípios democráticos.

Dessa forma, constatamos nos documentos que, as escolas IBIFAM e Aquarela utilizaram-se de elementos das diversas concepções político-filosóficas que se conjugaram na definição dos princípios e das finalidades/objetivos educacionais nas instituições;

2) Um segundo ponto de aproximação entre as duas escolas estava justamente no fato de ambas terem surgido da iniciativa privada e tendo como entidade mantenedora uma Fundação: a Fundação IBIFAM e a Fundação Aquarela. Ambas, carregavam em seus propósitos um viés de responsabilidade social muito intenso dado o perfil do público a qual suas ações se destinavam. As ações das escolas estavam fortemente atreladas ao que previa o

Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) nos seus aspectos de proteção e de formação. Seus projetos educativos se destinavam a atender parte das crianças das camadas mais pobres da população da cidade de Belém;

3) Outro importante ponto de aproximação era o fato de que os projetos educativos das duas escolas terem surgidos anunciando a implementação da educação integral em tempo integral para todos os alunos em um momento histórico, onde os marcos legais e teóricos sobre a temática eram quase que inexistentes (no período de 1991-1997) ou ainda estavam em consolidação (no período 2001-2011).

4) Ambas as experiências, surgiram marcadas pela dimensão do assistencialismo em função das precárias condições de vida das crianças e, pela dimensão da educação integral como formação integral do educando, estas traduzidas em seus objetivos educacionais;

5) O fator tempo integral foi outro importante elemento de aproximação e que caracterizava aquelas experiências. Esse aspecto diferenciava as escolas IBIFAM e Aquarela no cenário educacional naquele momento histórico em nossa cidade e até mesmo em nosso estado. A jornada diária de permanência dos alunos no espaço escolar era superior a sete horas;

6) Os complexos arquitetônicos das duas escolas eram diferenciados e se distinguiam das demais escolas da cidade pela grandiosidade, complexidade e em função das características peculiares. Eram espaços físicos completos que davam sustentação, em tempo integral, aos projetos educativos desenvolvidos com todas as suas peculiaridades. Eram propriedades particulares e estavam localizadas na periferia da cidade de Belém: a escola CEFI no distrito de Icoaraci e a escola Aquarela no bairro da Terra-Firme;

7) As escolas cumpriam, fielmente, todos os requisitos legais emanados das legislações pertinentes (IBIFAM - LDB/1971 e Aquarela - LDB/1996), eram instituições devidamente legalizadas conforme Resoluções Autorizativas do CEE-PA para promover a educação de crianças e jovens;

8) Os projetos educativos das escolas IBIFAM e Aquarela, além de cumprir as diretrizes emanadas das legislações pertinentes em relação ao núcleo comum das disciplinas obrigatórias, ofertavam no tempo integral, um leque de atividades culturais, artísticas e esportivas e, serviços médicos especializados, fundamentais ao cuidado, à proteção e à formação complementar das crianças. As escolas integralizavam, assim, campos teóricos da composição das disciplinas do núcleo comum da formação cognitiva, com outras dimensões formativas como esporte, teatro, dança, música, lazer, feiras culturais, festas, excursões, colônia de férias, oficinas de artes plásticas, entre outras. Os projetos de formação da escola

também eram estendidos aos familiares dos alunos, principalmente, na experiência da escola Aquarela;

9) No modelo de organização interna das escolas também havia uma importante aproximação entre as experiências CEFI e Aquarela, pois em ambas havia uma organização no sentido de utilização do espaço-tempo que emergia de dentro da escola, em um movimento centrípeto. As ações ocorriam, predominantemente, no interior da escola. A infraestrutura oferecia condições compatíveis com a presença de alunos, professores e funcionários no tempo integral no interior da escola (CAVALIERE, 2009).

Em função dessa organização interna e, também, das dificuldades de acesso a outros espaços educativos na cidade de Belém à época do surgimento das escolas, poderíamos inserir aquelas experiências de outrora no modelo nomeado por Cavaliere (2009), nos dias atuais, de “escola de tempo integral”. Pois, nas escolas CEFI e Aquarela a ênfase estava no fortalecimento interno da unidade escolar no intuito de oferecer todas as condições – físicas, de equipamento e de pessoal - para a materialização dos seus projetos educativos.

10) Foram experiências criadas, originalmente, carregaram a marca de seus idealizadores e de seus professores e funcionários. Dando-lhes um caráter de pioneirismo e de inovação quanto ao modelo de educação integral em tempo integral implementados em seus tempos e espaços educativos.

Em relação às principais diferenças entre os projetos educativos da CEFI e da Aquarela, apontamos cinco aspectos:

1) Que pese as duas instituições terem como entidades mantenedoras uma Fundação com foco em objetivos sociais, o público-alvo atingido não era da mesma natureza jurídica. Na escola CEFI, os serviços educacionais eram ofertados, obrigatoriamente, aos filhos dos funcionários da indústria IBIFAM S.A. Eram os filhos dos trabalhadores (as) da fábrica. Alguns alunos comunitários, particulares dos entorno da escola, tiveram acesso aos serviços ofertados pela escola. Na escola Aquarela, os serviços eram ofertados para as crianças comunitárias. Eram filhos de famílias pobres do bairro da Terra Firme. Era atendida apenas uma criança por família selecionada entre muitas cadastradas. Os pais daquelas crianças, não possuíam vínculo empregatício com as empresas do Grupo Rede que era o aporte financeiro da Fundação Aquarela.

2) Outra diferença entre as duas propostas residia na estrutura arquitetônica, como vimos o prédio da escola CEFI foi todo planejado e construído seguindo uma concepção prévia de escola e de um projeto pedagógico específico. O prédio da escola Aquarela já existia, lá funcionava anteriormente o Centro Operacional da Rede Celpa e foi adaptado de

maneira que atendesse a todas as demandas do projeto educativo da escola. Entretanto, ambas projetaram desenho arquitetônicos diferenciados de escola, de forma que contemplasse espaços significativos para os processos de socialização e de construção de conhecimentos.

3) Os projetos educativos das escolas CEFI e Aquarela, apesar de contemporâneos, não surgiram concomitantemente. A escola CEFI surgiu primeiro, bem no final do Século XX (1991-1997), em um momento histórico de transição pós-regime militar e estava sob as diretrizes da Lei N^o 5.691/71 (LDB/1971). Já a escola Aquarela surgiu no início do Século XXI (2001-2011), em pleno período democrático e era amparada pela Lei n^o 9.394 (LDB/1996).

4) O projeto educativo da escola CEFI foi o pioneiro em educação integral em tempo integral realizado pela iniciativa privada para atender, prioritariamente, os filhos dos funcionários da indústria IBIFAM S.A. Já o projeto educativo da escola Aquarela, também de iniciativa privada, foi pioneiro na cidade de Belém no sentido de atender alunos carentes de uma comunidade específica.

5) As equipes multidisciplinares que atuavam no apoio ao setor pedagógico apresentavam configurações diferentes em função das características das clientela atendidas. Na experiência do CEFI, os serviços de profissionais de apoio residiam na área médica-odontológica e nutricional. As crianças que eram os filhos dos trabalhadores da fábrica IBIFAM apresentavam melhores condições de vida, pois seus pais pelo menos possuíam emprego e residência. Na experiência Aquarela, a equipe dos serviços especializados era bastante diversificada, pois contava com assistente social, psicólogo, médica pediatra, enfermeira, nutricionista, fonoaudióloga, pedagogo, odontólogo. Inicialmente (2001), as condições de vida das crianças atendidas eram bastante precárias apresentando desnutrição, sobrepeso e obesidade, desproporção na relação idade-peso-altura, baixo padrão de higiene, alto nível de agressividade, problemas de relacionamento pessoal, dificuldades na aprendizagem entre outros. Com a atuação das equipes multiprofissional, ao longo dos anos, as crianças passaram a apresentar indicadores nutricionais e de saúde dentro dos padrões de normalidade sugeridos pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Com esses pontos de aproximações e de diferenças podemos inferir que, as concepções de educação integral, praticadas no tempo integral, nas experiências das escolas CEFI e Aquarela, embasadas pelos princípios e objetivos educativos que anunciavam e que foram materializados, contribuíram de forma significativa para a formação mais completa possível daquelas crianças, filhos de trabalhadores (as), que tiveram a oportunidade de fazer parte de tão grandiosos projetos educativos.

De acordo com os relatos dos ex-profissionais daquelas escolas, os efeitos das propostas educativas puderam ser percebidos na formação das crianças e, também, em seus familiares. Esse fato foi relatado, principalmente, na experiência da Aquarela. A extensão do projeto da escola se estendia aos familiares por intermédio do trabalho da assistência social e da psicóloga que atuavam no ceio da comunidade. Esse foi um aspecto muito positivo e marcante naquelas experiências. Nesse sentido, retomamos aqui as palavras de Paro, quando nos afirma que,

Se quisermos produzir um sujeito, um ser autônomo, não se pode produzir em processo de produção que não seja autônomo, como é o da escola que temos hoje. [...] É preciso investir num conceito de educação integral, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integridade do ato de educar. [...] A educação ou é integral ou não é (2009, p. 18-20).

Assim, constamos através do estudo e análise dos documentos que os projetos educativos das escolas CEFI e Aquarela apresentavam-se como propostas pioneiras e até certo ponto inovadoras para além do seu tempo, uma vez que, em seus projetos educacionais já anunciavam a formação integral das crianças – com a utilização do tempo estendido, ou seja, integral, em uma estrutura de espaço físico completa com vasto ambiente natural – como importante elemento de sua organização interna.

Eram projetos educativos de educação integral em tempo integral que atenderiam perfeitamente aos marcos legais propostos para a educação brasileira e, também, as recomendações sugeridas pelos principais teóricos que pesquisam sobre essa temática. Atenderiam, plenamente, o que está expresso sobre a formação plena do cidadão na CF/1988 e na atual LDB/96, às diretrizes emanadas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), principalmente, quanto ao cumprimento da Meta 6 e as orientações sugeridas pelo PME (2007) e pelo Novo Programa Mais Educação (NPME) de 2016.

Em relação às atuais referências teóricas realizamos uma comparação no sentido de inserir as experiências do CEFI e da Aquarela no “modelo” apresentado pelo Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI), núcleo de pesquisa da UNIRIO-RJ, por meio do documento intitulado “Educação em Tempo Integral: pressupostos para a Educação Básica”. As duas experiências pioneiras paraenses – CEFI e Aquarela – atenderiam a todos os princípios orientadores para a educação de tempo integral sugeridos por aquele importante núcleo de pesquisa. Ambas, poderiam ser consideradas, hoje, escolas de educação integral em tempo integral, por que atendiam aos seguintes princípios:

- Apresentavam uma proposta de educação materializada em seu projeto pedagógico, coletivamente construído pela comunidade escolar;

- Todos os seus alunos permaneciam em regime de tempo integral;
- O funcionamento era em turno único, organizados de forma a não dicotomizar turno e contraturno, na perspectiva de um currículo integrado, o que era possível na medida em que a totalidade dos estudantes das escolas se enquadrava no mesmo regime de tempo;
- Apresentavam um currículo amplo, com diversidade de linguagens e integração de conhecimentos e saberes para que a disponibilidade de tempo se constituísse em estratégia voltada para a prática da educação integral, isto é, um tipo de prática que buscasse superar uma educação com horizontes socioculturais limitados e limitadores;
- As suas equipes de profissionais eram consolidadas, composta por profissionais do Magistério com vínculo estável, condições de trabalho e dedicação a apenas a unidade escolar, fato que evitava a descontinuidade pedagógica;
- O planejamento de trabalho pedagógico era integrado com as ações dos profissionais reconhecidos e/ou habilitados em suas áreas de atuação, como saúde, assistência social, psicologia e cultura, entre outras;
- Desenvolviavam um programa de formação continuada e tempo regular de planejamento coletivo para todos os profissionais que atuavam nas escolas;
- Contavam com infraestrutura e espaços adequados à permanência de estudantes e profissionais em tempo integral, tais como salas de aula, biblioteca, laboratórios, salas de recursos multifuncionais, pátio, quadra coberta, auditório, sala de repouso e espaços de convivência, cozinha e refeitório, banheiros e vestiários;
- Possuíam aporte de recursos regulares e suficientes para a sustentação da jornada ampliada, na perspectiva de garantir o custo-aluno-qualidade previsto nos orçamentos das fundações IBIFAM e Aquarela.

Considerando o exposto, podemos afirmar que as experiências das escolas CEFI e Aquarela, em seus tempos históricos distintos e em função de suas naturezas, concepções e finalidades, já se aproximavam desses princípios orientadores da educação em tempo integral propostos, atualmente, pelos especialistas do NEEPHI, destacando entre eles Cavaliere e Coelho. Assim, a contextualização dos achados da pesquisa, a partir das análises dos documentos das escolas, ressaltou as principais características do processo de implementação da educação integral em tempo integral nas experiências pioneiras, CEFI e Aquarela, na cidade Belém. Tais achados nos permitiram tecer considerações finais do estudo que serão apresentadas a seguir.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação analisou o processo de implementação da concepção de educação integral em tempo integral nas experiências pioneiras na escola da rede privada da cidade de Belém, revelando as concepções que balizaram aquelas experiências nessa importante rede de ensino. Dessa forma, realizadas as análises por meio das fontes documentais das escolas CEFI e Aquarela constatamos que os seus respectivos projetos educativos, de outrora, já sinalizavam um padrão de experiências que hoje concebemos por educação integral em tempo integral.

As escolas CEFI e Aquarela apresentavam em seus projetos objetivos educacionais que se associavam à formação mais completa possível dos seus alunos. Em função disso, contavam para essa materialização com excelentes condições materiais e de recursos humanos, primavam pela organização do tempo e do espaço escolar disponíveis, constituindo formatos específicos. Portanto, as escolas pioneiras apresentavam estruturas de funcionamento adequadas, oferecendo desde o início da implantação de seus projetos, suporte para a concretização das anunciadas propostas educativas.

As informações coletas e analisadas com base nos documentos oficiais e teóricos das escolas e, principalmente, por meio dos depoimentos dos ex-funcionários nos permitiram realizar algumas inferências a respeito daquelas experiências educativas realizadas outrora na cidade de Belém.

Inicialmente, os documentos revelavam marcas de projetos educativos estruturados com toda formalidade e complexidade nos arranjos da organização do tempo e do espaço escolares, fato esse que já suscitava um olhar diferenciado para as experiências das escolas CEFI e Aquarela. Algo de expressivo precisava ser revelado. Toda escola expressa em suas ações um projeto de mundo, de pessoa e projeções para o futuro. Assim, foi possível percebermos, mesmo de forma preliminar, as características das dimensões da concepção de educação integral em tempo integral que embasaram a materialização daqueles projetos educativos que se anunciavam naquele período histórico. Entretanto, precisávamos ir um pouco mais além para responder a inquietação desta pesquisa: como se deu o processo de implementação da educação integral em tempo integral naquelas experiências pioneiras?

O primeiro passo para a compreensão do nosso objeto de estudo se deu a partir dos estudos sobre as concepções teóricas de educação integral em tempo integral basilares das propostas e das ações adotadas na escola básica brasileira partindo das experiências das primeiras décadas do Século XX. Para tal, realizamos uma ampla revisão literária focando

autores que se dedicam à temática da educação integral. De seus escritos, procuramos extrair as concepções de educação predominantes nas primeiras experiências nas escolas do país.

Assim, constatamos que a escola básica brasileira, em sua história, avançou impregnada por concepções político-ideológicas de diversas matrizes, inclinando-se ora para o conservadorismo dos católicos e dos integralistas, ora para o socialismo por meio do marxismo e do anarquismo e, nas últimas décadas, para a corrente do liberalismo. Todas essas correntes de pensamento deixaram marcas que foram se impregnando nas concepções e nas práticas pedagógicas das instituições educacionais públicas e privadas brasileiras. Estas influências, também estiveram presentes nas experiências das escolas CEFI e Aquarela.

Em seguida, partimos para o estudo das diversas experiências escolares que, de forma direta ou indiretamente, anunciavam em seus projetos a educação integral em tempo integral ao longo de nossa história em busca da caracterização de concepções influenciadoras de suas práticas e, principalmente, como se dava os arranjos na relação tempo-espaço nas diferentes modalidades adotadas. Nesse contexto, experiências muito expressivas no passado foram estudadas, tais como: CECR, CIEPs, CAICs, CIACs, CEUs entre outras.

Percebemos que aquelas experiências já anunciavam em seus projetos uma concepção de educação voltada para a formação mais completa possível dos cidadãos em tempos-espaços ampliados e diversificados em suas estruturas físicas, nos equipamentos e no pessoal especializado. Naquelas experiências, era muito ressaltado o aspecto do tempo integral e do espaço escolar como requisitos fundamentais para o cuidado e a formação dos alunos. O espaço escolar era concebido como o espaço de excelência para o desenvolvimento do ato educativo.

Buscamos, também, a compreensão do objeto de estudo da pesquisa nas experiências mais contemporâneas de educação integral em tempo integral realizadas em cidades dos diferentes estados brasileiros. Constatamos que essas experiências ocorrem sob uma diversidade de modalidades e sustentadas por diferentes concepções. Nos sistemas educacionais das capitais, geralmente, predomina a vertente “aluno em tempo integral” e, nos programas estaduais, ocorre uma tendência de investimento nos moldes do modelo “escola em tempo integral”. Nestes diferentes formatos encontramos uma diversidade de concepções que embasam as suas práticas pedagógicas. A organização da utilização do tempo e do espaço educativo varia de acordo com cada concepção anunciada e das possibilidades administrativas.

Por fim, realizamos estudo nos atuais marcos normativos legais – CF/88, ECA/90, LDB/96, PDE/2007, FUNDEB/2007, PNE (2014-2024), NPME (2016) para compreender os

avanços do entendimento conceitual e as garantias para a materialização de projetos de educação integral em tempo integral nas escolas básicas, públicas e privadas, em nosso país. Constatamos avanços nas garantias materiais para a implementação de projetos de educação integral em tempo integral, porém ainda ocorrem divergências ou imprecisões em relação à concepção de educação integral presente nos documentos.

Na busca para o melhor entendimento do objeto de estudo da pesquisa por meio das diferentes concepções político-ideológicas, das diferentes modalidades implementadas na atualidade de projetos de educação integral em tempo integral e dos diversos marcos normativos legais chegamos a conclusão de que não existe uma definição e nem uma única concepção que embase as práticas educativas. Educação integral é um conceito polissêmico, que nos permite diferentes interpretações e entendimentos.

Desse modo, com base nesse entendimento, procuramos extrair dos documentos das escolas pesquisadas palavras e frases que em seus contextos expressavam e caracterizavam o projeto de educação integral em tempo integral daquelas escolas. Assim, após análise inferimos que não se tratava de uma concepção e, sim, de concepções. As experiências do CEFI e da escola Aquarela se embasavam em concepções de educação integral sob diferentes dimensões: educação integral como formação integral do ser humano, educação integral na perspectiva de tempo integral e educação integral e inclusão social.

Entretanto, percebemos que existia uma tendência predominante em que, a anunciada concepção de educação integral quando colocada em prática através dos projetos pedagógicos das escolas CEFI e Aquarela, tinha uma marca própria em um misto de concepções que se definia como à formação integral dos alunos, com um maior tempo qualificado de trabalho escolar e com a oferta de diversas atividades e acesso a mais saberes em diferentes áreas, que complementavam o currículo básico obrigatório e que promoviam a melhor formação possível dos alunos.

Podemos inferir, de forma precisa que eram propostas de projetos educativos que anunciavam o desenvolvimento dos alunos nos aspectos cognitivos, sociais e afetivos, que o capacitavam para a sua inserção futura na sociedade como cidadãos e até mesmo como profissionais, uma visão um tanto quanto individualista e mercadológica, afinada com a concepção de educação liberal. Dessa maneira, a formação plena anunciada, a princípio, não estaria a serviço de uma proposta de mudança da atual estrutura da sociedade capitalista. Apesar de que se concebia o desejo por uma sociedade mais justa e democrática.

Um fato a ser enaltecido naquelas experiências das escolas CEFI e Aquarela era a valorização do espaço escolar como o local especializado para o desenvolvimento dos seus

projetos educativos. Por meio dos investimentos realizados pelas Fundações IBIFAM e Aquarela, os espaços escolares daquelas instituições estavam equipados com os recursos materiais e humanos que possibilitavam a implementação, com segurança, de um projeto com características de educação integral em tempo integral.

Portanto, ficou claro que a partir dos nossos estudos e dos relatos das experiências das escolas CEFI e Aquarela que, a implementação da educação integral em tempo integral, seja por meio de projetos públicos ou privados, requer para sua concretização a garantia de investimentos que assegurem na prática o trabalho pedagógico de qualidade, independente do formato organizacional e da modalidade adotados. Dessa forma, garantindo assim todas as condições materiais e de recursos humanos que proporcionem o desenvolvimento mais amplo e necessário dos alunos almejando a formação integral.

Por meio da pesquisa documental sobre as experiências pioneiras do CEFI e da Aquarela ficou evidente que, para o alcance dos objetivos educacionais e para o sucesso dos seus projetos educativos, tornaram-se imperativos grandes investimentos na construção e/ou modernização dos prédios, constituindo espaços educativos mais completos, equipados com múltiplos recursos e com o desenvolvimento de programas de formação profissional de alto nível. Somente assim, aquelas instituições terão êxito na implementação de projetos, verdadeiramente, voltados para educação integral em sentido mais amplo.

À medida que fomos tendo acesso aos documentos das escolas CEFI e Aquarela e avançando nas análises, foi possível obtermos informações referentes aos investimentos realizados na estrutura física, além de informações pertinentes à organização de funcionamento, à descrição de cargos e funções, à fundamentação pedagógica, aos projetos das escolas, à estrutura do corpo docente e discente, à gestão administrativa e financeira entre outras que garantiram naquele tempo histórico a execução com êxito dos projetos educativos daquelas instituições.

Os estudos apontaram que em função da inviabilidade econômica e financeira das Fundações as duas escolas foram extintas e que os prédios e os alunos de ambas foram absorvidos pela rede pública estadual e que, lamentavelmente, não garantiu as condições financeiras, materiais e humanas para que os projetos educativos de educação integral em tempo integral continuassem a serem desenvolvidos com a qualidade dos serviços que foram oferecidos às crianças nas experiências do CEFI e da Aquarela.

Entendemos que o estudo das experiências pioneiras de educação integral em tempo integral, na cidade de Belém, ilustra questões de ordem teórica, prática e institucional. Assim, de todas as entrevistas, dos depoimentos e de cada documento analisado procuramos extrair o

máximo de informações sobre o cotidiano daquelas realidades. E, então, inferimos que se tratava de escolas que apresentavam perfil organizacional que as diferenciavam do formato convencional, fato esse que garantiu o caráter de pioneirismo e de inovação aos projetos do CEFI e da Aquarela em relação à infraestrutura física, à proposta pedagógica e à organização do tempo e do espaço no ambiente escolar.

As experiências realizadas por aquelas escolas pioneiras, de acordo com os documentos e com depoimentos dos ex-funcionários, mostraram-se satisfatórias e exitosas, mas, nem por isso livre de limites, arestas, conflitos, vívidas e vividas como toda experiência humana. Problemas de diversas naturezas tiveram que ser superados.

As escolas foram implementadoras de uma concepção de educação ousada para aquela época na cidade de Belém. Em suas práticas, a educação integral era sintetizada como uma “nova” prática escolar, que atuava para além da instrução, incorporava radicalmente outras esferas do conhecimento como a cultura, a arte, a educação do corpo e dos valores de cidadania. Eram escolas abertas para seu entorno em busca da construção de práticas e valores democráticos.

Para realizar esse resgate histórico foram muitas as dificuldades encontradas principalmente pela falta de memória existente. Acessar as fontes documentais representou um desafio. Pois, tratava-se de instituições educativas extintas e, cujos documentos oficiais, em parte, foram extraviados em função do tempo, nos arquivos dos órgãos competentes.

Assim, a tarefa foi árdua em função de que, havia poucos documentos disponíveis, os existentes estavam incompletos nos arquivos públicos, lidamos com a má vontade de alguns profissionais dos órgãos públicos, o tempo decorrido da extinção das escolas já era considerável e o fato de muito dos ex-profissionais das escolas não residirem na cidade de Belém do Pará.

Apesar das dificuldades apontadas, passamos do desafio à superação, quando, conseguimos reunir mais do que documentos escritos, reunimos pessoas que representaram fontes vivas. As falas constituíram depoimentos valiosos que, transcritos, tornaram-se importantes fontes documentais sobre aquelas experiências. Entendemos que, a falta de registro documental e a dificuldade de acesso aos arquivos públicos e privados, podem obstaculizar novos estudos sobre outras experiências que possam estar acontecendo em nossa cidade.

Entretanto, que pese todas as dificuldades enfrentadas, a partir do resgate histórico das experiências pioneiras do CEFI e da Aquarela, apresentamos nossa contribuição e ousamos possibilitar e ampliar as reflexões sobre a temática, provocando novas inquietações para

futuros estudos sobre o atual cenário das escolas privadas na cidade de Belém à luz das condicionantes legais e das concepções que embasam os novos projetos de implementação da educação integral em tempo integral.

Quais seriam os possíveis reflexos nos dias de hoje, das experiências do CEFI e da Aquarela sobre os projetos educativos das atuais escolas da cidade de Belém? Até que ponto aquelas experiências serviram de modelo para as escolas da atualizada? As possíveis respostas para essas inquietações deixaremos para os próximos estudos, pois como constatamos as experiências do CEFI e da Aquarela, deixaram importante legado para a nossa cidade por meio dos seus projetos educativos que constituíram tempos e espaços escolares que visavam, intensamente, à formação integral das crianças.

Hoje, olhamos para o futuro em busca de algo que já vivenciamos no passado. Nossa pesquisa deixa um importante registro sobre aquelas experiências, contribuindo, assim, para futuras investigações, sobre outras experiências nessa importante temática contemporânea da educação básica brasileira: a educação integral.

REFERÊNCIAS

ALEPRANDI, Marilsa Trevizani; SOUZA, Marilsa Miranda de; TRENTINI, Simone Silva Alves. As Concepções Filosóficas e Pedagógicas de Educação Integral no Brasil e as Políticas Educacionais. In: COSTA, Sinara Almeida da; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa (organizadoras). **Educação Integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais**. Curitiba-PR: Editora CRV, 2016.

ALMEIDA, Ângela Maria Santos Mendonça Chaves de. Ângela Maria Santos Mendonça Chaves de Almeida: **depoimento**. [janeiro, 2018]. Entrevistador: Reginaldo do Socorro Martins da Silva. Belém-Pa: PPEB-NEB-UFGPA, 2018. 1 arquivo. iPhone (50min). Entrevista concedida para a pesquisa de dissertação de Mestrado.

ALVES, Aliny Cristina Silva. **Gastos e Custos do Processo de Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral no Pará (2012-2015)**. 2018. Dissertação (Mestrado): Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

ANDRE, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

ANUÁRIO DO PARÁ. **Jornal Diário do Pará**. v. 8, n. 8, 2017-2018. Belém: O Jornal, 2017.

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espacos educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Leda Maria Sampaio. Leda Maria Sampaio Batista: **depoimento**. [julho, 2018]. Entrevistador: Reginaldo do Socorro Martins da Silva. Belém-Pa: PPEB-NEB-UFGPA, 2018. 1 arquivo. e-mail, 2p. Entrevista concedida para a pesquisa de dissertação de Mestrado.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora, LDA, 1994.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9.394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo**. 4ª Ed. Revisada e ampliada. São Paulo: Avercamp, 2010.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 14. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília-DF, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**, Resolução CNE/CEB nº 04/2010. Brasília-DF: Ministério da Educação/SEB, 2013.

BRASIL. Governo Federal. **Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Ministério da Educação. Brasília-DF, 2007.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 de junho de 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília-DF, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília-DF, 2006.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília-DF: Câmara dos Deputados. Série Legislação, 2017.

BRASIL. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília-DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Programa Mais Educação. Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Série Mais Educação. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2009.

BRASIL. **Programa Mais Educação. Gestão intersetorial no território**. Série Mais Educação. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2009.

BRASIL. **Programa Mais Educação. Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral**. Série Mais Educação. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2009.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARREIRA, D.; REZENDE PINTO, J. M. **Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. Campanha Nacional pelo Direito a Educação. São Paulo: Global, 2007.

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. **Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937)**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de Tempo Integral: uma idéia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (Orgs). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002, p. 93-111.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: MAURÍCIO, Lucia Velloso (org.). Educação integral em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília-DF, v. 22, n. 80, p. 51-63. abr. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii. FAPERJ, 2009, p. 41-51.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, outubro, 2007.

CELLA, Rosinei. **Educação de Tempo Integral no Brasil**: História, desafios e perspectivas. 2010. Dissertação (Mestrado): Faculdade de Educação. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2010.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **Os ginásios Vocacionais**: a (des) construção da história de uma experiência educacional transformadora (1961-1969). 2003. Dissertação (Mestrado): Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, 2003

COSTA, Claudio Nascimento. **O Projeto de Tempo Integral no Pará**: caso da Escola Miriti. Dissertação (Mestrado): Programa de Pós-graduação em educação. Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, 2015.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação Integral**: histórias, políticas e práticas. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2013.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História (s) da educação integral. In: MAURÍCIO, Lucia Velloso (org.). Educação integral em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília-DF, v. 22, n. 80, p. 83-95, 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Tempos e Espaços Escolares**: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteio, FAPERJ, 2014.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (Orgs). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; PORTILHO, Daniele Barbosa. Educação Integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.) **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009, p. 89-100.

DUTRA, Josefa Antônia de Sousa. Josefa Antônia de Sousa Dutra: **depoimento**. [agosto, 2018]. Entrevistador: Reginaldo do Socorro Martins da Silva. Belém-Pa: PPEB-NEB-UFPA, 2018. 1 arquivo. e-mail, 2p. Entrevista concedida para a pesquisa de dissertação de Mestrado.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 4ª edição: Liber Livro, 2012.

FONSECA, Keila Cristina de Jesus Lasmar. Keila Cristina de Jesus Lasmar Fonseca: **depoimento**. [maio, 2018]. Entrevistador: Reginaldo do Socorro Martins da Silva. Belém-Pa: PPEB-NEB-UFPA, 2018. 1 arquivo. iPhone (50min). Entrevista concedida para a pesquisa de dissertação de Mestrado.

FUNDAÇÃO AQUARELA. **Escritura Pública de Constituição da Fundação Aquarela**. Belém-PA, 2000.

FUNDAÇÃO AQUARELA. **Boletim Aquarela**. Informativo da Fundação Aquarela. Ano 1. n° 1. Belém: Fundação Aquarela, 2001.

FUNDAÇÃO AQUARELA. **Dossiê: promovendo um futuro melhor**. Belém-Pará: Fundação Aquarela, 2008.

FUNDAÇÃO AQUARELA. **Planos de Trabalho**. Escola Nuremberg Borja de Brito Filho. Belém: Fundação Aquarela, 2011

FUNDAÇÃO AQUARELA. **Projeto de Ampliação**. Escola Nuremberg Borja de Brito Filho. Apresentação ao BNDS. Belém-Pará: Fundação Aquarela, 2010.

FUNDAÇÃO AQUARELA. **Proposta pedagógica**. Escola Nuremberg Borja de Brito Filho. Fundação Aquarela: Belém-PA, 2011.

FUNDAÇÃO AQUARELA. **Regimento Escolar**. Escola Nuremberg Borja de Brito Filho. Belém-Pa: Fundação Aquarela, 2007.

FUNDAÇÃO AQUARELA. **Relatório de Atividades Multidisciplinares**. Escola Nuremberg Borja de Brito Filho. Belém: Fundação Aquarela, 2010.

FUNDAÇÃO IBIFAM. **Contrato de Prestação de Serviços Educacionais**. Centro Educacional Fundação IBIFAM. Belém-Pará, 1997.

FUNDAÇÃO IBIFAM. **Escritura Pública de constituição da Fundação IBIFAM**. Belém-Pará: Cartório Diniz, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2013.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GALLO, Sílvio. A Educação Integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Ligia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 13-42.

GIBBS, Graham. **Análise de Dados Qualitativos**. Tradução. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2017.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline e Colaboradores. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 94-105.

GOUVEIA, Maria Júlia Azevedo. “Educação Integral com a infância e a juventude”. In: **Educação integral**. São Paulo: Cadernos Cenpec – n. 2. 2006, p. 77-85.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. In: **Educação Integral**. Cadernos Cenpec, São Paulo, n. 2, p. 15-24, segundo semestre de 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

JAEGER, Werner Wilhelm. **PAIDEIA, a formação do homem grego**. 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KALUME, Elias Gatasse. Elias Gatasse Kalume: **depoimento**. [dezembro, 2017]. Entrevistador: Reginaldo do Socorro Martins da Silva. Belém-Pa: PPEB-NEB-UFGA, 2017. 1 arquivo. iPhone (50min). Entrevista concedida para a pesquisa de dissertação de Mestrado.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LIBÂNIO, José Carlos. **Valerá a pena investir dinheiro público na escola de tempo integral?** Mesa Redonda no colóquio da Linha Teorias da Educação, do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, novembro de 2006.

MACIEL, Cosme Leonardo Almeida. **Educação Integral em Tempo Integral: concepção e prática no Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Cabo Frio-RJ**. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

MALAGUZZI, Lóris. História, ideias e filosofia básica. In: DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação na Primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, Alcireza Leal. Alcireza Leal Martins: **depoimento**. [agosto, 2018]. Entrevistador: Reginaldo do Socorro Martins da Silva. Belém-Pa: PPEB-NEB-UFGA, 2018. 1 arquivo.

Email, 1p. Entrevista concedida para a pesquisa de dissertação de Mestrado.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. IN: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 53-58.

MELO, Osvaldo. Deputado federal. **Discurso no congresso nacional**. IN: Diário dos Trabalhos Revisoriais. Ano II – Nº 70. Brasília- DF: Câmara dos Deputados, 1994. p. 4330-4331.

MELLO, Ana Lúcia Tavarres. Ana Lúcia Tavares Mello: **depoimento**. [novembro. 2017]. Entrevistador: Reginaldo do Socorro Martins da Silva. Belém-Pa: PPEB-NEB-UFGA, 2017. 1 arquivo. iPhone (60min). Entrevista concedida para a pesquisa de dissertação de Mestrado.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete regimento escolar. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/regimento-escolar/>. Acesso em: 08 de maio. 2018.

MENEZES, Janaína Specht da Silva. Educação Integral & Tempo Integral na Educação Básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii. FAPERJ, 2009, p. 69-87.

MENEZES, Suely Melo de Castro. Suely Melo de Castro Menezes: **depoimento**. [outubro. 2017]. Entrevistador: Reginaldo do Socorro Martins da Silva. Belém-PA: PPEB-NEB-UFGA, 2017. 1 arquivo. iPhone (50min). Entrevista concedida para a pesquisa de dissertação de Mestrado.

MOLL, Jaqueline. **Série Mais Educação. Redes de Saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral. 1ª Edição. Brasília: Ministério da Educação, 2009a.

MOLL, Jaqueline. **Série Mais Educação. Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC, SECAD, 2009b.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOTA, Cristina Nascimento da. **O Programa de Educação em Tempo Integral da Prefeitura de Vitória**: contribuições para a avaliação de suas implicações na gestão escolar. Dissertação (Mestrado em Educação). Vitória-ES. UFES: Centro de Educação, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

NEEPHI. **Educação em Tempo Integral: Pressupostos para Educação Básica**. Rio de Janeiro: Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral (UNIRIO), 2018. Disponível em: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi>. Acesso em 21 de julho de 2018

PARÁ. **A Educação Básica no Pará**: elementos para uma política democrática e de qualidade Pará todos. Secretaria de Estado de Educação. Belém, 2008a.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **A Política de Educação Básica do Estado do Pará**. Belém, 2008b.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 176 de 30 de julho de 1992**. Autoriza o funcionamento do Ensino de 1º Grau – 1ª a 4ª séries – Escola de 1º Grau “Centro Educacional IBIFAM. Belém-Pará: CEE, 1992.

PARÁ. **Lei nº 7.441, de 2 de Julho de 2010**. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação -Seduc: Belém, 2010.

PARÁ. **Lei nº 8.186, de 23 de Junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação -Seduc: Belém, 2015.

PARÁ. **Resolução nº 002/2012** – GS/SEDUC que dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral. SEDUC-PA: Belém, 2012a. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/36529677/doepa-caderno-5-27-04-2012-pg-2>. Acesso em 20/07/2018.

PARÁ. **Resolução nº 003/2012** – GS/SEDUC que dispõe sobre a Organização e o Funcionamento da Escola de Tempo Integral. SEDUC-PA: Belém, 2012b. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/36529677/doepa-caderno-5-27-04-2012-pg-2>. Acesso em 20/07/2018.

PARÁ. **Portal Seduc**. Secretaria de Educação do Estado do Pará. Governo do Estado do Pará. Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc>. Acesso em 20/07/2018.

PARO, Vitor Henrique *et al*. **Escola de Tempo Integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

PARO, Vitor Henrique. Educação Integral em Tempo Integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Ligia Martha C. da Costa. (Org.). **Educação Integral em Tempo Integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii. FAPERJ, 2009, p. 13-20.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

ROBIN, Paul. **Manifesto a los partidarios de la educacion integral**: um antecedente de la Escuela Moderna. Barcelona: Calamus Scriptorius, 1981.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ª Edição. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24ª Edição revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. **Interesses, Dilemas e a Implementação do Programa Mais Educação no Município de Maricá (RJ)**. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

SILVA, Reginaldo do Socorro Martins; SOUZA, Suely Ferreira. **Relatório de estágio obrigatório**. Disciplina Prática Pedagógica. ICED/UFPa. Belém, 2014.

SILVA, Osiris; SILVA, Eva. Osiris Silva e Eva Silva: **depoimento**. [agosto, 2018]. Entrevistador: Reginaldo do Socorro Martins da Silva. Belém-Pa: PPEB-NEB-UFPa, 2018. 1 arquivo. e-mail, 1p. Entrevista concedida para a pesquisa de dissertação de Mestrado.

SOUSA, Luisete do Espírito Santo. **Políticas de Ampliação da Jornada Escolar: a implantação do programa Mais Educação em Igarapé-Miri/PA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Belém-PA: UFPa, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 31, n.73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. Ed. Organizada e comentada por Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Rosivaldo Duarte. Rosivaldo Duarte Teixeira: **depoimento**. [março, 2018]. Entrevistador: Reginaldo do Socorro Martins da Silva. Belém-Pa: PPEB-NEB-UFPa, 2018. 1 arquivo. iPhone (48min). Entrevista concedida para a pesquisa de dissertação de Mestrado.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. **Fundamentos da Nova Educação**. Série Educação. V. 5. Cadernos UNESCO. Brasília-DF: Escritório Unesco, 2005.

YUS, Rafael. **Educação Integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA – GESTORES/COORDENADORES**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Nome (opcional): _____

Formação na graduação: _____ Instituição: _____

Pós-graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado Instituição: _____

Tempo de experiência no serviço: _____ anos. Tempo de trabalho na escola: _____ anos.

Atividades exercidas: _____ Vínculo: _____

Tempo de exercício na função de diretor ou coordenador nessa escola _____ anos.

EIXOS TEMÁTICOS:

- 1) A concepção de educação integral anunciada pela Escola
- 2) A organização do Tempo Integral
- 3) A organização do Espaço Escolar
- 4) As características do espaço da Escola?
- 5) Que avanços caracterizavam o projeto educativo naquele momento histórico
- 6) As dificuldades e os desafios para a implementação da educação integral em tempo integral na Escola
- 7) Breve relato das experiências vividas no projeto educativo

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Nome (opcional): _____

Formação na graduação: _____ Instituição: _____

Pós-graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado Instituição: _____

Tempo de experiência no serviço: _____ anos. Tempo de trabalho na escola: _____ anos.

Atividades exercidas: _____ Vínculo: _____

Tempo de exercício na função de diretor ou coordenador nessa escola _____ anos.

EIXOS TEMÁTICOS:

- 1) A concepção de educação integral anunciada pela Escola
- 2) A organização do Tempo Integral
- 3) A organização do Espaço Escolar
- 4) As características do espaço da Escola?
- 5) Que avanços caracterizavam o projeto educativo naquele momento histórico
- 6) As dificuldades e os desafios para a implementação da educação integral em tempo integral na Escola
- 7) Breve relato das experiências vividas no projeto educativo

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Prezado (a) Colaborador (a):

Este documento visa solicitar sua participação na Pesquisa intitulada “**A Educação Integral em Tempo Integral na escola privada: Experiências pioneiras na cidade de Belém**” a qual objetiva analisar o processo de implementação da concepção de educação integral em tempo integral nas experiências pioneiras, na escola da rede privada da cidade de Belém. Tal pesquisa é desenvolvida pelo mestrando REGINALDO DO SOCORRO MARTINS DA SILVA, sob a orientação da Profª. Drª. Ney Cristina Monteiro de Oliveira, do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Pretende-se com este estudo contribuir sobre as experiências de educação integral em tempo integral nas escolas da rede privada da cidade de Belém do Pará, apontando as principais concepções que embasaram as práticas educativas nos projetos pioneiros. Para tanto, solicitamos informações sobre a sua experiência como profissional atuante na implementação pioneiras em educação integral em tempo integral, a partir de realização de entrevista individual semi estruturada, gravada em áudio. Por intermédio deste Termo lhe será garantido os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa; (2) ampla possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; (3) opção de solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial, o que será prontamente atendido; (4) desistir, a qualquer tempo, de participar da Pesquisa.

“Declaro estar ciente das informações constantes neste ‘Termo de Consentimento Livre e Esclarecido’, e entender que serei resguardado pelo sigilo absoluto de meus dados pessoais e de minha participação na Pesquisa. Poderei pedir, a qualquer tempo, esclarecimentos sobre esta Pesquisa; recusar a dar informações que julgue prejudiciais a minha pessoa, solicitar a não inclusão em documentos de quaisquer informações que já tenha fornecido e desistir, a qualquer momento, de participar da Pesquisa”.

_____, ____ de _____ de 20__.

Colaborador/a: _____

Endereço: _____

Tel.: _____ e-mail: _____

Assinatura do (a) Colaborador (a)