



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO
E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

ROBERTA DA TRINDADE PANTOJA

EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL:
CAMINHOS TRILHADOS NA ESCOLA BOSQUE NA ILHA DE CARATATEUA (PA)

BELÉM – PA

2020

ROBERTA DA TRINDADE PANTOJA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL:
CAMINHOS TRILHADOS NA ESCOLA BOSQUE NA ILHA DE CARATATEUA (PA)**

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 parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

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

BELÉM – PA

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

- P198e Pantoja, Roberta da Trindade.
Educação integral e(m) tempo integral : caminhos trilhados na Escola Bosque na ilha de Caratateua (PA) / Roberta da Trindade Pantoja. – Belém, PA, 2020.
142 p. : il. ; 30 cm.
- Bibliografia: p. 130-137
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, PA, 2020
1. Educação integral – Belém (PA). 2. Escolas – Organização e administração. 3. Educação ambiental. 4. Escolas públicas – Belém (PA). 5. Educação e Estado – Belém (PA). I. Título.

CDD 23. ed. – 370.112098115

Elaborado por Carlos Nascimento Jr. – CRB/2-1491

ROBERTA DA TRINDADE PANTOJA

EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL:
CAMINHOS TRILHADOS NA ESCOLA BOSQUE NA ILHA DE CARATATEUA (PA)

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 parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Orientadora)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof.^a Dr.^a Elisangela Alves da Silva Scaff (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Prof. Dr. Alberto de Figueiredo Damasceno (Examinador Interno)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Matos de Souza (Examinadora/Suplente)
Universidade Federal do Pará – UFPA

A todos aqueles que, no caminhar de nossa existência, contribuem com seus ensinamentos e conhecimentos, sem perder a alegria de viver e sem deixar de valorizar as relações humanas de afeto e do compartilhar para eternizar.

Roberta Pantoja

AGRADECIMENTOS

Somente foi possível realizar este trabalho pela presença, apoio e colaboração de todos que estiveram ao meu lado e contribuíram direta ou indiretamente para sua constituição, em meio a lutas e adversidades. O meu coração é só gratidão...

A Deus, pelo dom da vida, por sua infinita misericórdia, pela graça de chegar a este momento de conclusão da pesquisa e por ser meu refúgio e conselheiro fiel.

À minha amada mãe, Marly Silveira da Trindade, obrigada por acreditar no meu potencial. Você é meu referencial de mulher, mãe e profissional. Sua força me motiva! Amo-lhe hoje, amanhã e sempre.

À minha filha, a flor mais linda do meu jardim, Maria Luiza Pantoja Hage, que, mesmo com seis anos de idade, em sua inocência e amor à sua mamãe, sempre deu sua compreensão quanto a minhas ausências para estudar e crescer em conhecimento.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira, que foi incansável em não deixar que eu desistisse, sempre compreensível, acolhedora, mas, contundente quando necessário para alinhar a trajetória e a construção deste estudo científico. Eu não poderia ter orientadora melhor! Tenho certeza de que fomos cunhadas da mesma essência: amor e determinação.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica (PPEB), que, de maneira muito especial, conduziram-me até aqui com ricos ensinamentos. Meu carinho especial aos professores da linha de Gestão: a Prof.^a Dr.^a Emina Márcia, Prof.^a Dr.^a Fátima Matos, Prof. Dr. Fabricio Carvalho, Prof.^a Dr.^a Dinair da Hora, Prof. Dr. José Bittencourt, Prof. Dr. Ronaldo Lima e Prof.^a Dr.^a Wilma Baia.

Aos colegas da turma 2018 do PPEB, a melhor turma deste programa de mestrado de todos os tempos, meus “queridos”, os quais posso chamar firmemente de companheiros de caminhada estudantil, em especial, aos colegas da linha de Gestão. Cada um foi selecionado por Deus para marcar a minha história de vida. Juntos somos invencíveis!

Destaco a irmã que ganhei; com ela partilhei momentos de aprendizagens, troca de experiências, aflições, batalhas “significativas”, de vitórias regadas a lágrimas e gargalhadas! Minha amiga amada, Kezya Helga de Souza Rodrigues da Silva, a cada etapa superada, sempre de mãos dadas! Com você, esse caminho foi mais feliz!

Agradeço ao grupo de pesquisa do qual faço parte, o GESTAMAZON, comandado pelo Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Sousa e pela Prof.^a Dr.^a Ney Cristina Monteiro de Oliveira, que vai muito além de um mero conglomerado de pesquisadores, é muito mais do que isso! É

uma calorosa família, cheia de amor, que acolhe, acalenta, segura em nossas mãos para continuarmos firmes sendo profissionais, pesquisadores competentes, mas, acima de tudo, pessoas melhores, que respeitam cada sujeito em sua singularidade.

Finalmente, é preciso agradecer aos meus colegas de profissão, de todos os locais, com os quais atuo ou atuei ao longo do tempo em que estive no mestrado, que sonharam junto comigo este sonho, fiéis incentivadores; aos parceiros da Escola Bosque, da Faculdade da Amazônia (FAAM) e da Escola Superior Madre Celeste (ESMAC), em especial, aos meus amados Prof. Ms. Diego Ventura Magalhães e Prof. Dr. Ricardo Augusto Gomes Pereira (*in memoriam*), sempre presentes ao meu lado nesta jornada científica.

A todos vocês que marcaram em meu coração a palavra gratidão, para sempre gratidão!

A utopia está lá no horizonte. Aproximo-me dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

(GALEANO, 1994, p. 310)

RESUMO

Nos últimos anos, o debate sobre a educação integral e(m) tempo integral tem novamente ganhado centralidade na esfera educacional. Tanto na prática pedagógica quanto na pesquisa educacional, há um campo aberto a discussões. Dentre os diferentes dispositivos legais que contribuíram para isso, o marco inicial foi a Constituição Federal de 1988, culminando no Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024, que estabelece na meta 6 a ampliação da jornada escolar. Este trabalho é resultado dos estudos realizados na escola pública Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira, e tem como objetivo geral analisar o processo de institucionalização e implementação da educação integral e(m) tempo integral na Escola Bosque na ilha de Caratateua (PA), no período de 1996 a 2016. Tem referencial teórico constituído com base em Cavaliere (2009), Coelho e Cavaliere (2002), Paro (2010) e Pestana (2012), que forneceram fundamentação para o tema estudado. No que se refere à metodologia desta investigação, a pesquisa caracteriza-se como explicativa de abordagem qualitativa, realizada através do estudo de caso, com os métodos da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, com análise de entrevista e análise dos dados. Os achados bibliográficos revelam diferentes concepções de educação integral e(m) tempo integral discutidas no Brasil. A caracterização da escola selecionada como estudo de caso ratifica a sua importância e relevância científica pelo contexto sociopolítico no qual está inserida. A análise documental identifica elementos revelados na trajetória histórica da escola que apresentam consistência na identificação das concepções de educação integral e tempo integral, pelos quais a escola fundamenta seu projeto de criação. Denominada como primeira experiência de educação integral em tempo integral na Rede Municipal de Educação em Belém, especificamente na região insular, a Escola recebe influência da experiência dos Centros Integrados em Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro. Ao longo de sua existência, a Escola Bosque sofre interferência das gestões públicas e passa por um processo de descontinuidade das políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento da educação integral e da escola em tempo integral, com a descaracterização de seu projeto inicial que suscita o retrocesso frente às novas diretrizes educacionais para o Brasil.

Palavras-chave: Política de educação integral. Tempo integral. Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira.

ABSTRACT

In the past years, the debates on integral (and) full-time education have again taken center stage in the educational sphere. In both pedagogical practice and educational research, there is a field open for discussion. Among the different legal provisions that contributed to this, the initial landmark was the Federal Constitution of 1988, culminating in the National Education Plan for the decade 2014-2024, which establishes in goal 6 the extension of the school day. This work is the result of studies carried out in the public-school Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira, and its general objective is to analyze the institutionalization process and implementation of full-time integral education at the Escola Bosque on the Island of Caratateua (PA, Brazil), in the period from 1996 to 2016. It has a theoretical framework based on Cavaliere (2009), Coelho and Cavaliere (2002), Paro (2010) and Pestana (2012), who provided the foundation for the study. With regard to the methodology of this investigation, the research is characterized as explanatory of a qualitative approach, carried out through the case study, with the methods of bibliographic research, documentary research and field research, with interview analysis and data analysis. The bibliographic findings reveal different conceptions of full-time education and integral education discussed in Brazil. The characterization of the selected school as a case study confirms its importance and scientific relevance due to the socio-political context in which it is inserted. The documentary analysis identifies elements revealed in the school's historical trajectory that show consistency in the identification of the concepts of integral and full-time education, by which the school bases its creation project. Named as the first full-time integral education experience in the Municipal Education Network of Belém, specifically in the enisle region, the school is influenced by the experience of the Integrated Centers in Public Education idealized by Darcy Ribeiro. Throughout its existence, Escola Bosque has suffered interferences from public administrations and undergoes a process of discontinuity of educational policies aimed at the development of integral education and full-time school, with the de-characterization of its initial project that causes the setback in the new educational guidelines for Brazil.

Keywords: Integral education policies. Full-time education. Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos selecionados para estudo	28
Quadro 2 – Presidentes da FUNBOSQUE – 1996-2018.....	62
Quadro 3 – Síntese analítica – Documento legal – Lei nº 7.747/1995	68
Quadro 4 – Síntese analítica – Documento legal – Lei municipal nº 002/1995	69
Quadro 5 – Síntese analítica – Documento legal – Decreto nº 28.837/1996.....	71
Quadro 6 – Síntese analítica – Documento legal – Decreto nº 28.838/1996.....	72
Quadro 7 – Síntese analítica – Documento legal – Decreto nº 29.407/1996.....	76
Quadro 8 – Categoria Educação Integral na Escola Bosque	78
Quadro 9 – Categoria Escola em Tempo Integral na Escola Bosque	80
Quadro 10 – Horário de aula – Educação Infantil – 1996.....	113
Quadro 11 – Horário de aula – Ciclo Básico I – 1996	114
Quadro 12 – Diretrizes Curriculares sobre educação integral e tempo integral no PPP da Escola Bosque de 2016	118

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da ilha de Caratateua	56
Figura 2 – Localização da Escola Bosque na ilha de Caratateua	58
Figura 3 – Complexo de estabelecimentos de ensino componentes da FUNBOSQUE.....	58
Figura 4 – Planta baixa da Escola Bosque.....	61
Figura 5 – Professora Therezinha Moraes Gueiros proferindo o seu discurso na inauguração da Escola Bosque (1996).....	86
Figura 6 – Professora Maria Stella Pessôa Guimarães proferindo o seu discurso na inauguração da Escola Bosque (1996)	89
Figura 7 – Imagem da página do Diário Oficial do Município de Belém (Contratação prof. Pedro Demo, 1995).....	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Percentual de escolas públicas com alunos que permanecem pelo menos 7 horas em atividades escolares	49
Tabela 2 – Percentual de escolas públicas da Educação Básica com matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental – Pará.....	50
Tabela 3 – Percentual de escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio por quantidade de alunos matriculados em tempo integral – Pará	50
Tabela 4 – Demonstrativo do quantitativo de alunos previstos para 1996 por idade e sexo..	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAICs	Centros de Atenção Integral à Criança
CEUs	Centros Educacionais Unificados
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CIACs	Centros Integrados de Apoio à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSILHA	Conselho de Representantes da Ilha de Caratateua
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Integral
ETI	Escola de Tempo Integral
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação (Pará)
PFL	Partido da Frente Liberal
PMB	Prefeitura Municipal de Belém
PME	Plano Municipal de Educação
PMED	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Projeto pedagógico individual
PPP	Projeto político-pedagógico
PROFIC	Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
RME	Rede Municipal de Ensino (Belém, PA)

SEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Belém, PA)
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Estado do Pará
TI	Tempo Integral
UEIs	Unidades de educação infantil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS ..	30
2.1	Política educacional no Brasil: marcos legais para a política de educação integral e(m) tempo integral	30
2.2	Educação integral e escola em tempo integral: aspectos conceituais	34
2.3	Cenário recente da política de educação integral no estado do Pará e no município de Belém	47
2.4	Caracterização do contexto da Escola Bosque	52
3	A ESCOLA BOSQUE: ANALISANDO DOCUMENTOS E INTERPRETANDO DISCURSOS	64
3.1	Prescrições nos marcos legais para a institucionalização da Escola Bosque	64
3.2	Análise dos documentos legais da Escola Bosque	67
3.2.1	Síntese analítica dos documentos legais	78
3.3	Discursos, concepções teóricas, meio ambiente e educação integral em tempo integral na Escola Bosque	81
3.3.1	Discurso de inauguração da Escola Bosque: a questão ambiental e sua relação com a educação integral	82
3.3.2	Educação integral e escola em tempo integral no Caderno de Planejamento nº 5 da SEMEC: Escola Bosque	90
3.3.3	As influências do prof. Pedro Demo nos documentos de origem da Escola Bosque ...	98
3.4	Os projetos político-pedagógicos da Escola Bosque (1996 e 2016): entre aproximações e distanciamentos nas orientações pedagógicas sobre educação integral e escola de tempo integral	108
3.4.1	Projeto Político-Pedagógicos da Escola Bosque de 1996: Educação Infantil e 1º Grau	109
3.4.2	Educação integral e em tempo integral no Projeto Político-Pedagógico da Escola Bosque de 2016.....	115
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
	REFERÊNCIAS	130
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	138
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A PROF.^a THEREZINHA GUEIROS	139
	ANEXO A – FOTOS DO ESPAÇO DA ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA	140

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o debate sobre a educação integral e o tempo integral tem novamente ganhado centralidade no campo educacional, apresentando experiências isoladas ao longo desse percurso histórico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) abriu possibilidades em relação à educação de tempo integral, pois o texto, fruto de profundas discussões teóricas e políticas, traz explicitamente a proposição de que o poder público deve incentivar e investir na ampliação progressiva do tempo de permanência do educando no espaço escolar. Cella (2010) ratifica que a LDB/1996 sinaliza a promoção da educação de tempo integral na escola pública brasileira como alternativa para novas possibilidades de construção de uma educação mais completa no espaço escolar, que não seja restrita apenas ao tempo dedicado aos conteúdos curriculares, mas, com um currículo amplo, englobando atividades esportivas, culturais, artísticas, dentre outras.

A LDB (BRASIL, 1996), em seu art. 34, § 2º, prevê que “[...] O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino [...]”. O texto reforça a preocupação com a educação de tempo integral no § 5º do art. 87, no qual consta 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 [...]”. Esse dispositivo legal legitima a implementação de políticas públicas para a ampliação da jornada escolar.

Seguindo nessa direção, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 (BRASIL, 2001) trouxe uma série de diretrizes para as políticas públicas de educação, buscando a universalização do Ensino Fundamental, a garantia da qualidade da educação e a instituição de sistemas de avaliação, além da implementação do Ensino Fundamental de 9 anos e a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos de idade, legitimada pela Emenda Constitucional (EC) nº 59 de 2009. Traz, ainda, em seu texto, para o Ensino Fundamental, a “[...] ampliação gradativa do tempo de permanência do aluno na escola [...]”, em consonância com a LDB/1996, para a diminuição das desigualdades sociais e ampliação democrática das oportunidades de aprendizagem.

O governo federal incentivou a implementação da educação de tempo integral com a implantação do Programa Mais Educação (PMED, 2008-2016) e com o incremento nos valores das transferências diretas e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), cabendo discussões a respeito da ampliação desse investimento.

Considerando-se a intencionalidade política, processos históricos e marcos legais, o ideal de escola vem sendo refletido em projetos e ações que ampliam direitos com a finalidade de melhoria da educação pública em nosso país. A escola de tempo integral, dentro dessa perspectiva, é debatida e introduzida no cenário da educação nacional antes mesmo da promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, porém, é na consolidação dessa constituição – que, por sua vez, consagra o direito à educação pública de qualidade para todos – que a educação integral toma força, de modo que, a partir desse marco, pretende-se investigar sua efetivação na trajetória histórica no cenário nacional.

Os primeiros debates sobre o tema da educação de tempo integral no Brasil surgiram na década de 1930, dentro do movimento da Escola Nova, sob a influência do educador americano John Dewey, como nova proposta de escola, democrática e acessível a todos os cidadãos. Pensando na renovação do ensino no Brasil, voltado à construção de uma nova identidade nacional, Anísio Teixeira (1967) defendia, entre outras ideias, a de que o tempo de permanência na escola deveria ser ampliado para que atividades atreladas a conhecimentos formais e não formais fossem desenvolvidas, entendendo que a educação integral significava, antes de tudo, a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola de qualidade.

A primeira experiência de implantação da educação integral somente se consolidou de forma institucional em 1950, com a Escola Carneiro Ribeiro, a primeira escola-parque construída por Anísio Teixeira, que expandiu sua experiência de educação integral com as escolas-parque do Distrito Federal durante o período em que esteve à frente do então Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), de 1951 a 1964.

Da mesma forma procedeu Darcy Ribeiro, nos anos 1980, no Rio de Janeiro, com a criação dos Centros Integrados de Escola Pública (CIEPs), quando Secretário de Estado na gestão de Leonel Brizola. Nos anos 1990, outra experiência visando à ampliação de tempo na escola ocorreu a partir de uma ação do governo federal, capitaneada pelo Ministério da Educação (MEC). Os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), integrados ao Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), estavam alinhados ao Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993). Outra experiência foi o projeto dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), estruturado pela Prefeitura de São Paulo em 2001, na gestão de Marta Suplicy, por meio do orçamento participativo. Os Centros objetivavam realizar ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes, buscando assegurar melhores condições de vida.

Para melhor compreensão do processo histórico no Brasil, a partir do processo de reconstrução democrática e da Constituição Federal de 1988, passou-se a conviver com a forte

presença dos movimentos sociais que exerceram grande influência nos debates, resultando na aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), bem como na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) (BRASIL, 1993) e na LDB (BRASIL, 1996). Essa legislação aponta para outra direção, tornando central a questão da infância e da juventude e acenando para um conjunto de regulações que definem a educação como um direito de todos e dever do Estado.

Alia-se, ainda, a essas leis o PNE/2001, que defendia o tempo integral e a ampliação da jornada escolar como uma de suas principais diretrizes:

[...] O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência (BRASIL, 2001, não paginado).

A educação em tempo integral é qualificada como política pública no combate às desigualdades sociais e, para ratificar esse ideário, a Resolução nº 7 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010), em seu art. 36, estabelece que é considerado período integral toda jornada escolar organizada em 7 horas diárias, resultando em carga horária anual de 1.400 horas. O art. 37 aponta, ainda, que, além da ampliação do tempo, o alargamento de horas de permanência de alunos sob a responsabilidade da escola, nesses sistemas de ensino, tem como objetivo criar novos espaços e oportunidades, fomentando maior envolvimento de outros profissionais da escola, dos familiares e demais setores sociais, para alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social, além de diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial, “[...] entre as populações socialmente mais vulneráveis” (art. 37).

A novidade trazida pelos marcos legais citados foi fazer convergir a ideia da emergência da educação de crianças e jovens, enquanto “sujeitos em condição peculiar de desenvolvimento”, como direito fundamental (ZUCCHETTI, 2017), pelo qual as escolas, em conjunto com outros equipamentos sociais, assumem também sentido de “proteção social”. Como afirma, Zucchetti (2017, p. 8), “[...] a educação é um dos mais importantes instrumentos dentro das formas de combate às violações dos Direitos Humanos [...]”. A educação é o caminho para qualquer mudança social que se deseje realizar dentro de um processo democrático.

Todo esse debate alcança o PNE para o decênio 2014-2024, que estabelece uma meta específica para a ampliação da jornada escolar, a meta 6, a qual prevê que metade das escolas públicas brasileiras ofereçam a educação integral aos seus alunos por meio da ampliação da jornada. Firma, portanto, a necessidade de que a escola atenda em tempo integral, oferecendo essa educação de tempo ampliado em 50% das escolas públicas de Educação Básica e fortalecendo a importância dessa política para o desenvolvimento educacional.

Saindo do percurso histórico dos documentos legais nacionais e adentrando no conceito de educação integral (EI) em tempo integral (TI), observa-se que as experiências têm sido permeadas por diversas concepções, assumindo uma perspectiva polissêmica.

Na intencionalidade de compreender a educação integral e(m) tempo integral, Cella (2010, p. 3) destaca que “a educação de tempo integral tem muitos nomes: contraturno, turno inverso, turno contrário, ampliação de jornada, turno complementar, atividades extras, dia cheio, dentre outras denominações [...]”. Coelho e Cavaliere (2002) entendem que uma proposta de tempo integral deve pressupor uma educação integral, ou seja, ampliando-se o tempo na escola, devem ser desenvolvidas atividades que não se limitem ao pedagógico, para a construção de uma cidadania partícipe e responsável.

Chaves (2002, p. 43) afirma que a educação de tempo integral, no sentido de a criança permanecer na escola o dia inteiro (ou seja, 8 horas diárias) abrange a questão da qualidade ligada ao tempo diário de escola e também o fato de esse tempo gerar possibilidades de atividades que superam o simples ler, escrever e contar. A definição de educação de tempo integral é construída de diferentes formas, de acordo com as concepções de educação de cada estudioso e seu entendimento sobre a possibilidade de uma nova escola, cujo tempo não se limite às poucas horas diárias praticadas, com duração média de quatro horas por dia.

A educação de tempo integral (ETI) possibilita a todos os estudantes, independentemente de sua condição social, o acesso a determinadas atividades e saberes que podem representar sua única oportunidade de crescimento como cidadãos. Os estudantes de classes sociais mais favorecidas normalmente são financiados pelos pais para terem acesso a atividades diferenciadas em termos educacionais, culturais e esportivos, mas, com o desenvolvimento dessas atividades na escola, as diferenciações em virtude de classe social tendem a ser amenizadas no contexto escolar.

Uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o tempo integral, fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação

que se fundamenta na formação integral do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, artes em geral; que experimenta metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar (COELHO; CAVALIERE, 2002, p. 143).

Partindo do que destaca a autora, a chave para a resolução dos problemas das desigualdades sociais vai para além da ampliação da jornada escolar e requer iniciativas de implementação de políticas educacionais centradas na formação integral do ser humano, articuladas aos instrumentos normativos e diretrizes de formação do sujeito, este formado em sua completude.

A partir da compreensão inicial sobre a educação em tempo integral e das experiências implementadas em âmbito nacional, é importante destacar a Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira. Em incursão na história da educação belenense, Cardoso (2018, p. 78) identifica e caracteriza a Escola Bosque como a primeira experiência de escola de educação integral em tempo integral, a qual apresenta legislação específica, impregnada do momento histórico vivido nas décadas de 1980 e 90. Um projeto inédito no estado do Pará que surge antes da LDB e se apresenta como um registro histórico das políticas de educação integral em tempo integral na região Norte do país.

A criação da escola está normatizada em dois documentos que datam da sua fundação: a Lei Ordinária nº 7.747 (BELÉM, 1995) e o Decreto municipal nº 28.838, o Estatuto da Escola Bosque. A Lei 7.747/1995 prevê:

Art. 4º O Centro de Referência Ambiental tem, entre outros, os seguintes objetivos:

I - atuação e manutenção da Educação infantil e Escola de Primeiro Grau, **em regime de tempo integral**, com currículos próprios e ênfase para Educação Ambiental na integração harmônica entre o homem e a natureza que o cerca;
 II - atuação e manutenção da Escola de Segundo Grau, **em tempo e atenção integral, em caráter profissionalizante**, voltado para cursos que preparem os estudantes para o gerenciamento dos bens da Amazônia e – em especial – do Arquipélago do Guajará, com ênfase aos cursos de formação de técnicos em manejo da fauna, da flora e em ecoturismo (BELÉM, 1995, art. 4º, grifo nosso).

Essa lei definiu o funcionamento de uma escola de tempo integral de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, que, no documento, ainda correspondente à estrutura de 1º e 2º Graus, visto que a norma em vigência era a LDB nº 5.692/1971. A proposta articulava a implementação da Escola Bosque com as questões ambientais, voltando-se aos aspectos e peculiaridades da ilha na qual se situa.

No âmbito do município, antecipando-se à LDB/1996, criou-se o Sistema Municipal de Educação por meio da Lei municipal nº 7.722, de 07 de julho de 1994, situando Belém como vanguarda na criação do próprio sistema de educação (ASSUNÇÃO, 2005). Observa-se que, desde 1988, já se apontava na Constituição Federal a necessidade de implantar nos municípios brasileiros os sistemas municipais de educação. Diante disso, Belém lança, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), no qual insere a questão ambiental como orientação para a educação na sua Rede Municipal de Ensino (RME).

Ao contextualizar as políticas educacionais dos anos 1990, em que se concretiza o projeto da Escola Bosque, salientamos que se configuravam no sistema de educação do município de Belém duas formas de conceber os espaços educacionais: a) as Unidades de Educação Básica (UEBs), as escolas regulares que fazem parte da rede municipal de ensino; e b) a rede de Unidades para o Desenvolvimento Sustentável (UEDS), que se caracterizavam como centros de formação e atendiam, além da oferta regular para a Educação Infantil, o Ensino de 1º Grau e 2º Grau Profissionalizante (BELEM, 1996d, p. 12-13), atualmente caracterizada como Educação Básica.

Reis (2009, p. 39) afirma:

[...] a concepção de sistema, adotada pelos fundadores da Escola Bosque, segundo manifestação deles próprios, é fundamentada nos estudos de Fritjof Capra [...] segundo os quais o conhecimento e a sociedade necessitam ser pensados e analisados na sua totalidade, em que são estabelecidas relações de causa e efeito, onde homens, mulheres, natureza e objetos se interconectam, como uma grande teia, dentro de um sistema vivo e integrado. Esta visão de sistema, como organização viva e integradora, vai orientar as ações e concepção de educação ambiental no município de Belém, sendo definida como princípio norteador para todas as UEDS e UEB e, em especial, para a Escola Bosque.

Nessa perspectiva, a educação ambiental é adotada como estratégia para o desenvolvimento local das ilhas e para novos processos de sustentabilidade, “[...] configurando-se como um instrumento de promoção da consciência ambiental bem como estratégia fundamental para criar e aplicar forma mais eficaz e sustentável de integração homem-natureza” (BELÉM, 1995 *apud* REIS, 2009, p. 39).

Assim, em 1995, tendo como eixo o tripé econômico, social e ambiental, a administração do sistema municipal de educação justifica a oferta de educação profissionalizante por meio do Ensino Médio e acaba por assumir essa etapa sem universalizar o Ensino Fundamental na implementação da Escola Bosque.

Toda essa imersão sobre as questões relacionadas à sustentabilidade e desenvolvimento sofreu forte influência das discussões levantadas pelo prof. Pedro Demo, contratado à época pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), com o objetivo de orientar as políticas educacionais no município de Belém sob a perspectiva da “Educação e Desenvolvimento Sustentável”, com enfoque integrado de desenvolvimento. A esse respeito, afirmou: “[...] a educação e conhecimento formam o eixo da transformação produtiva com equidade. Este debate privilegia a relação da educação com produtividade [...]” (DEMO, 1996, p. 19).

Percebe-se que, ao discutir a importância da educação para o desenvolvimento da sociedade, esse autor enfatiza uma educação estritamente voltada para a formação dos sujeitos para o mercado de trabalho, a concebendo como fator de equidade social. Naquele momento, segundo Reis (2009, p. 40), esse discurso “[...] estava em consonância com o pensamento neoliberal dominante, de que a educação pudesse sozinha realizar o pleno desenvolvimento econômico da sociedade e dos próprios indivíduos” – ou seja, quanto mais elevados os níveis de escolaridade alcançados pelos indivíduos, maiores as possibilidades de empregabilidade.

Nessa perspectiva, a expressão “desenvolvimento sustentável” representa uma armadilha do sistema, que leva ao entendimento de ecologia, ou ecologicamente correto, quando se trata de um caráter econômico, na lógica de crescimento, mascarando a pobreza que produz (BOFF, 2012).

Refletir sobre a educação integral e(m) tempo integral no Brasil, na Amazônia e na Escola Bosque é importante porque será estudada uma experiência de implementação de EI em TI, a partir da consolidação de uma política pública do sistema municipal de educação, realizada na década de 1990, estabelecida como inovação educativa em Belém (DEMO, 1996), que teve como base estratégica três ideias centrais:

- a) O tratamento do Município sob a ótica do desenvolvimento sustentável,
- b) A definição da qualidade de vida a seguir,
- c) O destaque a Educação Básica, reconhecida como principal estratégia do desenvolvimento humano moderno (BELÉM, 1996d, p. 11).

Outros aspectos também são pontuados como relevantes para esta pesquisa: a localização da escola na região insular do município de Belém, a qual enfrenta problemas de pobreza urbana e abandono de áreas rurais, e atende a comunidades ribeirinhas que enfrentam sérios problemas de vulnerabilidade social. Portanto, investigar essa realidade com um olhar científico é necessário e abre caminho ao que será desvelado.

Na aproximação com o objeto de pesquisa, observou-se o contexto no qual a Escola Bosque foi concebida, considerando sua importância histórico-social no cenário educacional paraense. Mediante levantamento inicial, não foram encontradas pesquisas científicas que se propusessem a investigar a Escola no que se refere à implementação da educação integral e(m) tempo integral na RME de Belém. Em sua dissertação de mestrado em educação, Cardoso (2018) faz referência à Escola Bosque como a primeira escola na Rede Municipal de Belém a trabalhar efetivamente com a educação integral e(m) tempo integral, abrindo o debate para o aprofundamento deste estudo, no qual nos propomos a dar continuidade.

Oportunamente, apresentou maior significado, uma vez que a pesquisadora é pedagoga, funcionária efetiva lotada na Escola Bosque, aprovada no primeiro concurso público realizado em 2008; atuou ainda por três anos como Coordenadora Pedagógica Geral, função equivalente à Direção Escolar, o que possibilitou inquietar-se com os caminhos que percorria a educação integral em tempo integral na Escola Bosque ao longo de sua história. Assim, parte-se do princípio da responsabilidade com a comunidade escolar e do engajamento por uma educação pública de qualidade social, que tangenciam o enfoque deste estudo.

A pesquisa traz contribuições no resgate dos fundamentos conceituais que marcaram a trajetória histórica da Escola Bosque, bem como aborda o processo de implantação da educação integral em tempo integral na escola e os desafios enfrentados para tal implementação.

O estudo foi definido por inquietudes a respeito da institucionalização¹ e da implantação² da educação integral e(m) tempo integral na Escola Bosque, partindo da concepção adotada em sua trajetória histórica e do desafio da sua materialização até os dias atuais.

Isto posto, esta pesquisa parte da seguinte questão central: como se deu o processo de institucionalização e de implantação da educação integral e(m) tempo integral na Escola Bosque desde a sua fundação, em 1996, até 2016? Esta conduziu às seguintes questões norteadoras:

1º) quais marcos normativos sustentaram a implantação do modelo de educação integral e(m) tempo integral na Escola Bosque?;

2º) as concepções de educação integral e(m) tempo integral adotadas quando do início das atividades da Escola Bosque sofreram modificações ao longo de sua vigência?;

¹ Ação de institucionalizar, de se tornar uma instituição ou de atribuir caráter institucional a; oficialização [...]. Ação de passar a pertencer, de fazer parte de uma instituição ou de uma organização que atende às necessidades sociais e coletivas de uma sociedade (INSTITUCIONALIZAÇÃO, c2020).

² Ato de estabelecer, de fundar ou de fixar alguma coisa; fundação, fixação: implantação de políticas públicas de qualidade (IMPLANTAÇÃO, c2020).

3º) que dimensões do trabalho implantado deram materialidade ao conceito de tempo integral?

Em relação ao objeto de estudo, aborda-se a proposta de educação integral e(m) tempo integral da Escola Bosque, de modo que se define como objetivo geral: analisar o processo de institucionalização e implantação da educação integral e(m) tempo integral na Escola Bosque na ilha de Caratateua (PA), no período de 1996 a 2016; e como objetivos específicos: a) identificar os marcos legais da institucionalização e implantação da educação integral e(m) tempo integral na Escola Bosque; b) identificar as concepções de educação integral e(m) tempo integral que sustentaram o seu processo de implantação institucional; e c) analisar as modificações sofridas no conceito de educação integral e de educação em tempo integral ao longo da vigência da escola.

A partir da delimitação dos nossos objetivos, foram traçados os procedimentos metodológicos, com o intuito de responder às perguntas levantadas. Para dar conta desses objetivos e para entender o fenômeno estudado, o trabalho se volta para uma tipologia de pesquisa explicativa, a qual procura “[...] identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 1989, p. 46), buscando explicar a razão e o porquê das coisas; e de abordagem qualitativa, pois responde a questões muito particulares, com um nível de realidade que não se pode ou não deveria ser quantificado, pois vai além, “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...]” (MINAYO, 2008, p. 21).

O debate sobre a possibilidade do alcance da neutralidade nas Ciências Sociais não é recente. Ele tem tangenciado a história da Sociologia e das Ciências Sociais como um todo. De Auguste Comte a Max Weber, diversos estudiosos positivistas ou parcialmente situados nesse campo buscaram elaborar teses que justificassem não apenas a neutralidade do pesquisador em relação ao objeto pesquisado, mas, também, o uso da neutralidade como único percurso possível para chegar à “verdade científica”. Nessa direção, cabe engendrar uma reflexão acerca da tese positivista de neutralidade científica e das elaborações marxistas sobre o tema, relacionando-a ao processo de construção de um projeto de pesquisa crítico na área educacional, sobre o positivismo, marxismo e o mito da neutralidade ideológica.

A hipótese fundamental do positivismo é de que a sociedade, a vida social, é regida por leis naturais universais e invariáveis. Nesse sentido, a melhor metodologia para conhecer a vida social seria a mesma empregada para estudar a vida natural: a observação com objetividade científica – neutra, livre das ideologias.

Significa que a concepção positivista é aquela que afirma a necessidade e a possibilidade de uma ciência social completamente desligada de qualquer vínculo com as classes sociais, com as posições políticas, os valores morais, as ideologias, as utopias, as visões de mundo. Todo esse conjunto de elementos ideológicos, em seu sentido amplo, deve ser eliminado da ciência social (LÖWY, 1985, p. 39).

A busca pela verdade objetiva, pela identificação e análise das leis universais que regem os fenômenos sociais seria, portanto, “[...] a única forma de conceder aos resultados da pesquisa uma valoração universal. O meio para isso seria uma espécie de ‘autoneutralização ideológica’ do cientista social [...]” (CHAGAS, 2015, p. 170). É por isso que, de forma bastante sintética, Durkheim afirma que o positivismo “[...] não tem nada de revolucionário, pelo contrário, ele é essencialmente conservador, porque considera os fatos sociais como coisas cuja natureza, por mais maleável que seja, não pode ser modificada pela vontade humana” (LÖWY, 2008, p. 48).

Em uma perspectiva contrária à do positivismo, “a teoria social de Marx – elaborada, também, no período de nascimento do capitalismo – não objetivava manter, mas analisar criticamente o modelo social que surgia [...]” (LÖWY, 2013, p. 172). Desse modo, buscava entender as mudanças oriundas do ponto de vista dos interesses da classe trabalhadora – a classe que poderia cumprir um papel revolucionário.

A neutralidade do cientista social é, dessa forma, inalcançável – na medida em que seu objeto de estudo, diferente das ciências naturais, situa-se no campo das relações sociais e é estudado sob concepções de sociedade diversas e antagônicas. É impossível, ao pesquisador, ignorar os conflitos ideológicos, afastar suas (pré)noções. A solução proposta pelo positivismo, de depositar sobre a boa vontade, o esforço e o empenho do cientista social a busca pela eliminação de suas próprias ideologias para a realização da pesquisa é uma proposta que não se materializa (CHAGAS, 2015, p. 173).

Nessa direção, a realidade científica é uma realidade construída que tem significado à medida que oferece características objetivas, quantitativamente mensuráveis, observadas e controladas.

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem da escolha adequada do método e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise em diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p. 23).

Outro aspecto relevante na pesquisa é “[...] a seleção do objeto empírico e a conformação da amostra no estudo qualitativo [...], visto ser impossível identificar

considerações pré-determinadas como nos estudos quantitativos” (PIRES, 2010, p. 157). É claro que isso está além de um mero procedimento, estando alheio ao entendimento da lógica da pesquisa qualitativa na medida em que esta requer uma seleção do “corpus empírico” a ser observado.

A pesquisa em questão exige que ela seja trabalhada a partir da metodologia qualitativa, o que conduziu à escolha de um estudo de caso, para o qual os métodos utilizados serão pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, por meio de entrevista.

O estudo de caso foi eleito como condutor da pesquisa pelo fato de a escola pesquisada ser um caso particular e por ter um problema evidente, uma vez que, dentre todas as escolas da rede municipal, foi pioneira na implementação da educação integral em tempo integral, a partir de uma legislação específica, englobando todos níveis da Educação Básica. Para essa metodologia de pesquisa, Severino (2007, p. 121) ratifica que “o caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando interferências [...]”; e Stake (2000, p. 641) explica que “[...] um caso é uma investigação que focaliza um fenômeno original, tratando-o como um sistema delimitado cujas partes são integradas [...]”.

A delimitação desta pesquisa é ancorada no que afirma Yin (1984, p. 14 *apud* ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 645), que, numa investigação, quando “[...] surge o desejo de compreender fenômenos mais complexos” e esta “[...] retém as características significativas e holísticas de eventos da vida real [...]”, é uma investigação que pode ser caracterizada como estudo de caso. Alves-Mazzotti complementa que, como os experimentos, “[...] os estudos de caso, portanto, não representam amostras cujos resultados seriam generalizáveis para uma população (generalização estatística)” (2006, p. 646). O pesquisador não procura casos que signifiquem uma população para qual desejam uma conclusão geral aos resultados, mas, a partir de um grupo específico de resultados, pode ocasionar propostas teóricas aplicadas a outros contextos. Estamos fazendo a pesquisa pautada nesta perspectiva; a Escola Bosque é um caso que leva à análise de outros casos, que dará pistas e elementos para outros estudos, uma vez que apresenta aspectos de pioneirismo.

Para subsidiar uma análise concreta do fenômeno a ser estudado, é necessário realizar um caminho metodológico dividido em três grandes etapas. A pesquisa bibliográfica, a primeira delas, é aquela que...

[...] se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, tese, etc. Utiliza-

se de dados ou categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados (SEVERINO, 2007, p. 122).

Neste contexto, buscaremos os autores que discutem as concepções de educação integral, educação em tempo integral, bem como buscaremos a legislação pertinente à década de 1990, sua trajetória histórica e suas interferências na condução da institucionalização e da implementação da Escola Bosque.

Já na pesquisa documental, vamos observar as contradições de ideários, a condução das políticas e as concepções adotadas, das quais os documentos da época estavam imbuídos, possibilitando observar o fenômeno desde a fundação da Escola Bosque até o ano de 2016. Serão analisados documentos pertinentes, tais como: impressos oficiais, fotos, legislação, atas de reuniões, discursos oficiais, projetos políticos pedagógicos, entre outros, para categorização e análise.

Finalmente, a pesquisa de campo dará sustentação empírica ao debate, já que...

[...] o objeto/fonte é abordado em meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim, diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde o levantamento (surveys), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos (SEVERINO, 2007, p. 123).

A pesquisa de campo, por intermédio de entrevistas, será adotada para identificar o entendimento dos sujeitos a respeito do objeto da pesquisa, perceber fatos históricos a partir das falas dos entrevistados, identificar as concepções de educação integral e(m) tempo integral internalizadas ou não pelos participantes da pesquisa e observar contradições nos discursos dos sujeitos pesquisados.

Considerando a compreensão da problemática da pesquisa, tem-se como propósito trabalhar um referencial de abordagem qualitativa, que “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito [...]” (CHIZZOTTI, 2000, p. 79).

A Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira, *locus* da pesquisa, foi fundada em abril de 1996. Está vinculada ao Centro de Referência em Educação Ambiental instituído pela Lei municipal nº 7.747, de 02 de janeiro de 1995, com sede no município de Belém, localizada na av. Nossa Senhora da Conceição, s/n, Distrito de Outeiro. É também uma fundação de direito público, identificada como FUNBOSQUE, sem fins lucrativos, regida por seu Estatuto,

gozando de autonomia administrativa, financeira, patrimonial e de pessoal, estando vinculada ao Gabinete do Prefeito.

Na década de 1990, acontecia a distritalização de Belém (Lei municipal nº 680), com a criação dos Distritos de Caratateua, constituído de 26 ilhas, e o de Mosqueiro, com 13 ilhas. A ideia inicial era gerar um zoneamento econômico-ecológico através do Plano Diretor de cada ilha, determinando, assim, as suas específicas funções socioambientais. O pano de fundo é a grande movimentação internacional acerca das questões ambientais, de modo que é neste contexto de discussão que se pensa a criação da Escola Bosque, assim designada pelos primeiros que a conceberam possível, os membros do Conselho de Representantes da Ilha de Caratateua (CONSILHA).

Criado em 1991, o CONSILHA representava uma nova expressão de luta popular, uma vez que nasceu da necessidade de fortalecer o enfrentamento pela melhoria da qualidade de vida dos moradores da ilha. Estavam presentes diversos representantes do movimento popular organizado da ilha, entre os quais podemos citar o sociólogo Mariano Klautau³, que muito contribuiu com a efetivação do projeto. Era preciso construir respeitando a fauna e a flora nativas dos 120.000 m² onde hoje se localiza a Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira (FUNDAÇÃO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2016, p. 5).

Oportunamente, tal escola foi escolhida por sua relevância social, histórica, nascida da vontade popular, pela melhoria da qualidade de vida dos moradores do lugar. Por isso, é fundamental visitar o período histórico em que foi concebida, para compreendermos toda a sua complexidade e importância.

Como participante da pesquisa, foi considerada a prof.^a Therezinha Gueiros, Secretária de Educação do Município de Belém no período em que a Escola Bosque foi implantada, com o intuito de compreender o processo como um todo – desde a ideia até a inauguração da escola, bem como o desenvolvimento das concepções sobre educação integral e escola em tempo integral ao longo dos anos, até 2016.

³ “Sociólogo, foi um dos idealizadores da Escola Bosque, na ilha de Caratateua, gostava de defender e identificar a famosa Outeiro, com praias de água doce e ricos ecossistemas, que escolheu para morar desde os anos 80. Além de criar o projeto inicial e doar o terreno para a Escola Bosque, que deveria formar e capacitar alunos da rede formal de ensino municipal, desde o infantil ao médio, como técnicos em ciências ambientais para manejo da fauna, flora, ecoturismo e magistério, ele doou grande parte de sua vida para a proteção social e ambiental dos moradores da ilha. Morreu aos 74 anos de falências múltipla dos órgãos. Entre seus livros publicados, deixou ‘Outeiro, uma Gestão de Vida’, ‘Dimensão Insular de Belém’, ‘Estações de Vida’ e o livro de poesias ‘Trilhas’, todos sobre a vida na ilha de Caratateua (SOCIÓLOGO..., [2010]).

A amostra se caracteriza como sendo não-probabilística, uma vez que não utiliza parâmetros estatísticos para sua seleção. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 27), neste tipo de amostra, “[...] a escolha dos indivíduos não depende de que todos tenham a mesma probabilidade de serem escolhidos, mas da decisão de um pesquisador, ou grupo de pesquisadores”. Nesse sentido, será considerado para a entrevista o sujeito que teve atuação direta para a implantação da escola.

Entre os múltiplos instrumentos para a coleta de dados, delinea-se a técnica da análise documental, com o objetivo de coletar dados restritos a documentos de dados primários e secundários. Serão tomados como documentos: planos pedagógicos, planos de gestão, projetos (PPP), leis, regimentos, estatutos, documentos oficiais e estatísticas oficiais, ou seja, todos os documentos que apontem para a ressignificação da educação integral e(m) tempo integral na Escola Bosque. Os documentos selecionados para análise estão diretamente relacionados à institucionalização e implementação da educação integral em tempo integral na Escola Bosque (Quadro 1).

Quadro 1 – Documentos selecionados para estudo

DOCUMENTOS	JUSTIFICATIVA
Documentos Legais: Lei nº 7.747 de 02 de janeiro de 1995 Lei nº 002 de 20 de novembro de 1995 Decreto nº 28.837 de 13 de junho de 1996	Analisar como procedeu a institucionalização e implementação da Escola Bosque de educação integral em tempo integral, por meio da legislação de sua fundação.
Estatuto Decreto nº 28.838/96 de 13 de junho de 1996	Identificar quais as orientações para a implementação e manutenção da Educação de Tempo integral na Escola
Regimento Decreto nº 29.407/96 de 21 de novembro de 1996	Analisar a lógica da organização da Escola para a institucionalização da educação integral de tempo Integral na Escola Bosque
Discurso de Inauguração da Escola Bosque, 1996	Analisar o conteúdo dos discursos da 1ª Presidente da Fundação e da Secretária de Educação da época
Caderno de Planejamento da SEMEC sobre a Escola Bosque, 1996	A proposta de inovação na constituição de uma escola Integral voltada para a Educação Ambiental
Livro “Pensando a Educação: Inovações e experiências Educacionais”, de Pedro Demo (2011)	Identificar no processo de implantação e consolidação da escola, as concepções de educação integral em tempo integral, a partir das reflexões registradas na obra literária, escrita pelo, responsável por escrever todo o projeto da Escola Bosque
Projeto Político Pedagógico da Escola Bosque, 1996	Identificar quais os princípios e concepções, nos quais o planejamento pedagógico da Escola, pautava-se em sua fundação
Projeto Político Pedagógico da Escola Bosque, 2016	Verificar se a concepção de educação integral em tempo integral está contida no planejamento da Escola em sua última versão do Projeto Político Pedagógico da Escola

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

A entrevista semiestruturada é utilizada neste estudo a fim de identificar e captar histórias, relatos e frases dos sujeitos participantes. Para Manzini (1990, p. 154), está “[...]”

focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”.

A análise dos dados nesta pesquisa consistirá no pressuposto do enfoque crítico-dialético, “[...] que determina ser quase impossível entender o comportamento humano sem tentar entender o quadro referencial dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 15).

Nessa perspectiva, três etapas fundamentais foram vivenciadas: a exploração das primeiras observações, com o intuito de adquirir maior aproximação e intimidade sobre o fenômeno investigado; a decisão sistemática dos dados considerados mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado; e a descoberta como tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Não obstante, para subsidiar o objeto de estudo, esta pesquisa adotará as seguintes categorias de análise: Educação Integral e Escola em Tempo Integral. A partir desta delimitação, serão revelados aspectos dos objetivos analisados. Para Franco (2008, p. 59), o trabalho com categorias “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

O processo de categorização parte do agrupamento de ideias, elementos e termos convergentes, por meio de conceitos gerais que possam abranger características semelhantes. Inicialmente, na exploração do material a ser examinado nesta pesquisa, será realizada a sistematização das leituras e a organização em grupos pelas semelhanças das informações obtidas. Assim, a correspondência com relação à interpretação/inferência do conteúdo, organizado nas fases anteriores, levarão à formulação das categorias destacadas anteriormente (BARDIN, 1977).

Esta dissertação está dividida em três partes: esta introdução, trazendo informações explicativas referentes aos objetivos, problema, justificativa, metodologia e outros; uma discussão teórica acerca do conceito de educação integral e escola em tempo integral, com sequência na caracterização da escola pesquisada e análise dos documentos legais e documentos norteadores pedagógicos elencados, abordando os aspectos históricos, sociais, políticos e suas implicações práticas; e, posteriormente, entra-se no trabalho de pesquisa propriamente dito.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: CONCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS

Esta seção tem como objetivo refletir acerca do cenário político de 1990 que envolveu a implementação da Escola Bosque, sua relação com a política pública educacional brasileira da época, bem como o debate político em âmbito nacional, estadual e municipal até chegar nas concepções de educação integral em tempo integral que impactaram no entendimento de educação integral implementado na Escola Bosque.

2.1 Política educacional no Brasil: marcos legais para a política de educação integral e(m) tempo integral

O que se pretende agora é apresentar alguns aspectos e fazer uma análise das principais leis, documentos e medidas na área educacional durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), por se entender que os referidos atos constituíram a expressão dos fundamentos da política educacional executada a partir de então, assim como provocaram modificações que condicionaram o debate e as políticas educacionais no país por um período relativamente extenso – delineando o marco legal da educação brasileira, constituído entre 1995 e 1998, período no qual a Escola Bosque foi inaugurada. Por conseguinte, entende-se que estabelecer uma conexão com a trajetória histórica desse período subsidiará o entendimento sobre em qual cenário político a escola estudada foi estabelecida.

Ao tomar como ponto de partida os fatos e documentos indicados anteriormente, será apresentado o arcabouço legal editado no período, priorizando-se as fontes e os materiais relativos: à extinção do Conselho Federal de Educação (CFE); à criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), reconfiguração do MEC e instituição do processo de avaliação da Educação Básica; à criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF); à LDB. A partir deles, serão destacados: o conteúdo do documento ou da lei relativo a cada uma das respectivas medidas; em seguida, dar-se-á a apresentação de algumas análises e críticas.

A política educacional do governo FHC começou a ser esboçada antes mesmo de ele assumir a Presidência da República, em 1995. Isso ocorreu não só porque, enquanto candidato, preparara uma proposta de governo, mas, também, por ele ter participado, na condição de Ministro do Planejamento, da gestão do presidente Itamar Franco (1992-1994), em cujo mandato se deu a extinção do CFE, o que acabaria por motivar uma das primeiras medidas do

governo sucessório (1995-1998) na área da educação, que foi a edição da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.

Segundo Fernandes (2011), as ações desenvolvidas no setor da educação tiveram aporte legal, cuja base e centralidade foram compostos por leis, emendas constitucionais, planos, diretrizes e parâmetros dorsalmente constituídos pelas Leis 9.131/1995 e 9.192/1995; pela EC 14, de setembro de 1996; pela Lei 9.394/1996; pela Lei 9.424/1996; pelo Decreto 2.208/1997; e a Lei 10.172; além dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, elaborados pelo MEC, e as Diretrizes Curriculares pelo Conselho Nacional de Educação, que são pertinentes a esta pesquisa e serão apresentados a seguir.

Em 1994, no governo de Itamar Franco, o CFE foi extinto, sendo substituído via Medida Provisória pelo Conselho Nacional de Educação, no governo FHC. Os membros do CFE perderam o mandato e o colegiado só voltou a funcionar em novembro de 1995, quando tomaram posse os conselheiros do novo CNE, criado pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de daquele ano.

Vale ressaltar que, no caso do CNE, foi confirmado no art. 9º, § 1º da LDB, instituído como órgão colegiado integrante do MEC, com a finalidade de colaborar na formulação da política nacional de educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação no desempenho das funções de zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem.

Diante desse panorama, emergem algumas questões, principalmente, diante daquilo que foi o processo de criação e constituição do CNE e de suas atribuições. Nesse sentido, ao tecer considerações sobre a extinção do CFE, Saviani (2010a, p. 773-774) afirma:

A questão, aí, era o caráter deliberativo do CNE que, segundo a interpretação tanto do governo Collor como do governo Fernando Henrique Cardoso, secundarizaria o MEC na tarefa de formular a política nacional de educação. O que se pretendia, no entanto, era instituir uma instância com representação permanente da sociedade civil para compartilhar com o governo a formulação, acompanhamento e avaliação da política educacional. Tanto assim que, na versão aprovada pela Câmara, metade dos membros do CNE era escolhida pelo Presidente da República. Deve-se destacar que, com esse encaminhamento, se pretendia evitar a descontinuidade que tem marcado a política educacional, o que conduz ao fracasso das tentativas de mudança, pois tudo volta à estaca zero a cada troca de equipe de governo. Na verdade, cada governante quer imprimir a própria marca, quer fazer a sua reforma. Com isso, interrompe o que havia sido iniciado na gestão anterior e a educação fica marcando passo, já que se trata de um assunto que só pode ser equacionado satisfatoriamente no médio e longo prazo, jamais no curto prazo. E as consequências recaem sobre a população, que vê indefinidamente adiado o atendimento de suas necessidades educacionais.

A reflexão crítica confirma a adoção de uma concepção de conselhos como um espaço social que põe em relação direta, agentes políticos – de governo –, e segmentos da sociedade civil, ratifica Fernandes (2011).

Em específico, a Lei 9.131/1995 expõe o fato de que não foi e não é exclusividade do CNE exercer atribuições em relação ao Poder Executivo. Nesse momento, coloca-se ao Conselho o desafio de dar um salto na direção de deixar de ser conselho de “governo” para ser conselho de Estado – o que, por sinal, deveria ser a tônica de todos os conselhos.

Observada a Lei 9.394/1996, esta estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, de acordo com o art. 22 da CF, XIV (BRASIL, 1988), sendo sancionada por FHC em 20 de dezembro de 1996, em substituição à Lei nº 5.692/1971.

A LDB, de iniciativa do legislativo, ainda em 1988, a partir do Projeto de Lei 1.258/1988, teve tramitação no Congresso Nacional marcada por fortes conflitos, principalmente, por grandes embates políticos, que se expressaram tanto nos bastidores quanto nas audiências públicas, bem como nas diversas versões do projeto no âmbito da Câmara dos Deputados e no Senado. Entre as principais divergências, estava aquela relativa ao papel do Estado na educação.

Enquanto a proposta de setores organizados da sociedade civil apresentava uma grande preocupação com mecanismos de “controle social” do sistema de ensino, a proposta de senadores previa uma estrutura de poder mais centrada nas mãos do governo. Assim, a tramitação da LDB foi expressão dos embates travados no âmbito do Estado e desdobramentos por ele assumidos no reordenamento das relações sociais, e das mudanças tecnológicas sob a égide ideológica da globalização da economia (FERNANDES, 2011).

Nesse contexto, há de se destacar o posicionamento inicial do governo de Fernando Henrique Cardoso e, dentro dele, em especial, a ação do MEC. Diante dos dois projetos que tramitavam no Congresso Nacional, o governo optou por apoiar o do Senador Darcy Ribeiro (PL 101/93), uma vez que o texto, além de menos minucioso, tinha em seu autor maior receptividade para modificar a versão original a fim de adequá-la às políticas governamentais.

A LDB 9.394/1996, entendida como lei complementar que regulamenta as diretrizes e bases para a educação nacional, foi promulgada sob a égide da Constituição Federal de 1988, que trouxe consigo um conjunto de dispositivos no capítulo da Educação, destacando-se a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das universidades, entre outros, assim como foi precedida por edição de leis, de decretos e de portarias que a nortearam.

Composta de nove títulos e de 92 artigos, a LDB propõe especificar os dispositivos constitucionais, definindo as diretrizes e bases da educação nacional, iniciando pela conceituação da educação (Art. 1º); princípios e fins da educação nacional (Art. 2º-7º); sua organização (Art. 8º-20); seus níveis e modalidades, quais sejam, a “Educação Básica”, incluindo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional, e, de outro lado, a “Educação Superior”, sendo que, em todos os níveis, destaca-se a educação especial (Art. 21-60); aborda a condição dos profissionais da educação (Art. 61-67); estabelece a procedência e os critérios de uso dos recursos financeiros alocados para a educação (Art. 68-77); estipula as disposições gerais (Art. 78-86) e as transitórias (Art. 86-92) para a aplicação da lei.

Dentro dessa lógica, destaca-se, ainda, na LDB, o que é ressaltado sobre educação integral, já que dá ênfase exclusivamente ao tempo em seu Art. 34:

[...] A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 1º São ressaltados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino [...] (BRASIL, 1988, art. 34).

Já no art. 87, em seu inciso IV:

[...] integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar, § 5º 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, 1988, art. 87).

As leis e atos normativos apresentados até aqui, bem como as políticas de implementação de educação integral em tempo integral instauradas no Brasil na década de 1990 influenciaram diretamente na constituição dos dispositivos legais de institucionalização, constituição e implementação da Escola Bosque, os quais vêm encharcados dos ideais políticos do governo vigente.

Para consolidar a trajetória histórica e os marcos legais para a educação integral no cenário nacional, Militão (2015) descreve uma síntese dessa caminhada. No Brasil, a ideia de escola em tempo integral começa a se desenvolver no início do século XX, sob influência dos escolanovistas, ganhando força a partir do *Manifesto dos Pioneiros*. Ao longo das décadas,

foram observadas apenas algumas experiências de implementação da escola de tempo integral no país, que serão detalhadas mais à frente.

Apesar de emblemáticas em termos de conquistas em relação ao tempo integral, essas experiências foram incipientes do ponto de vista da abrangência da implantação da escola de tempo integral, até meados dos anos 1990. É somente com o advento da LDB 9.394/1996 que a escola de tempo integral ganha maior importância no debate educacional contemporâneo e tratamento de alcance nacional, reforçada posterior e complementarmente pelo seguinte ordenamento jurídico referente à matéria: PNE I e II (Leis nº 10.172/2001 e nº 13.005/2014, respectivamente); FUNDEB, instituído pela EC nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007; e PMED, disciplinado pelo Decreto nº 7.085/2010, abrindo caminho e criando condições mais objetivas para sua crescente expansão no Brasil.

No artigo “A pesquisa em educação integral no âmbito das políticas públicas no Brasil”, Monteiro e Scaff (2015) constataram que as experiências de educação integral implementadas no Brasil constituíram-se, na maior parte, por temáticas diversificadas e concepções variadas, por meio de seus estudos, de modo que o Brasil não vivenciou nenhuma experiência de educação integral que conseguisse se estabelecer por um projeto pedagógico sólido e que atingisse o território nacional; contudo, vale a pesquisa de sua gênese, bem como por estabelecer uma análise com outras vivências, pela qual podemos citar o projeto da Escola Bosque, na ilha de Caratateua, em Belém do Pará.

A Escola Bosque, portanto, apresenta-se como uma dessas experiências de educação integral e(m) tempo integral na década de 1990, institucionalizada e implementada antes da LDB/1996, estando situada na Amazônia e tendo como eixo as preocupações ambientais. Por isso, é apresentada como parte de um programa de governo à Câmara Municipal de Belém pela administração da Prefeitura à época (1993-1996), que tinha Hélio Gueiros como seu prefeito e a prof.^a Therezinha Gueiros como Secretária de Educação.

2.2 Educação integral e escola em tempo integral: aspectos conceituais

No Brasil, muito se tem falado sobre educação integral nos dias atuais, principalmente quando a temática está relacionada às políticas educacionais de ampliação do tempo escolar, em especial, dentro do ideário de escola pública, como “[...] um caminho para garantir uma educação pública de qualidade [...]” (GOUVEIA, 2006, p. 84).

Experiências e análises sobre o assunto ocorrem em diferentes partes do Brasil, mas, o tema não é novo; pelo contrário, é recorrente. Desde a Antiguidade, Aristóteles já falava em

educação integral; e Marx preferia chamá-la de educação “omnilateral”. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. “O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida” (GADOTTI, 2009, p. 21). São diversas as definições referentes à educação integral:

Por vezes, deparamo-nos com os conceitos de educação e tempo integral sendo tratados quase como sinônimos. Outras vezes, presenciamos o termo sendo associado à ideia de mais tempo/mais eficácia do ensino, o que nos induz a pensar sobre a melhoria da integração das atividades/conteúdos escolares para uma formação mais completa do homem. Compreendido no âmbito das políticas sociais, o termo ainda pode ser visto como proteção social, ao se levantar a bandeira do tempo integral (PESTANA, 2014, p. 28).

Ao considerar essas várias abordagens, será fundamental especificar o sentido com que trabalhamos o conceito de educação integral. Sendo assim, Maurício (2009a, p. 54-55 *apud* PESTANA, 2014, p. 25) define que: a educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto, pois essa integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente.

Nessa perspectiva, destacam-se duas concepções de educação integral: a sócio-histórica, voltada para a formação do homem, e a contemporânea, em que o termo ganha outras dimensões significativas, como, por exemplo, a proteção social do sujeito, caracterizada por Pestana (2014).

Nos estudos acadêmicos dedicados a investigar o conceito de educação integral, verifica-se que ele se encontra presente em vários momentos da história da educação e da formação humana. Inicialmente, o termo se refere ao desenvolvimento do processo educativo que pense o ser humano em todas as suas dimensões – cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva, ou seja, trata-se de pensar uma educação que possibilite a formação integral do ser humano, em todos os seus aspectos. Assim, como afirma Paro (2010, p. 17), ...

[...] O conceito de humano não se restringe ao seu corpo, inclui aquilo que o homem faz, aquilo que ele produz, e é assim que ele faz história, que ele produz a sua vida. É assim que nos fazemos humano-históricos: sendo sujeitos. E sendo sujeitos, nós produzimos várias coisas, produzimos não apenas conhecimentos e informações, mas produzimos também valores, filosofia, ciência, arte, direito... Em outras palavras, o homem para fazer-se histórico, produz cultura. [...] O homem se apropria de toda a cultura produzida em outros momentos históricos, e assim ele se faz histórico. Enfim, a essa apropriação da cultura, nós chamamos de educação, agora em um

sentido mais amplo, muito mais rigoroso, muito mais complexo. Agora sim, podemos falar de educação integral.

Na tentativa de compreender o conceito sócio-histórico de educação integral, percebe-se que essa análise está diretamente associada à formação integral e perpassa as fronteiras da compreensão do homem como um ser multidimensional.

Historicamente, verificamos que a ideia de educação integral consubstanciando uma formação humana mais completa decorre, dentre outras perspectivas, do conceito grego de *paidéia*, passando por propostas revolucionárias de franceses e de teóricos americanos (como o filósofo John Dewey) que influenciaram fortemente o pensamento liberal de Anísio Teixeira no país.

Assim, no período clássico, o que se propunha por meio da educação integral era o fortalecimento da formação do homem diante da problematização das questões sociais da época. Isso fica bem visível quando direcionamos nosso olhar para os estudos sobre a *paidéia*, termo diretamente associado ao robustecimento da socialização humana, tanto nos aspectos culturais quanto educacionais. Nesse sentido, afirma Jaeger (2001 *apud* PESTANA, 2014, p. 27):

Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide realmente com que os gregos entendiam por *paidéia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez.

Desse modo, a concepção de educação integral apresentada pela *paidéia* grega aponta para a fundamentação significativa da arte humana, em sua formação dual – física e espiritual – como objeto de democratização e acesso a uma educação mais ampla (PESTANA, 2014).

Focalizando na política educacional brasileira, é possível materializar a reflexão anterior a partir de algumas experiências que foram se desenvolvendo no país ao longo dos séculos XIX e XX. Começando pelo pensamento conservador, no final do século XX e início do século XXI, vimos que configurou a educação integral – também em tempo integral – que se efetivava nos internatos católicos, bem como se apresentou como uma tendência político-social que teve bastante repercussão nacional no auge do movimento integralista. O Manifesto Integralista, lançado em outubro de 1932, apresentou uma concepção de educação “integral” baseada em pressupostos que visavam à moral e à disciplina (PESTANA, 2014, p. 29).

Assim, segundo Coelho e Portilho (2009), a educação se constituiu a partir da ideologia integralista sob uma perspectiva de formação completa do homem, abarcando o seu aspecto moral, civil e físico. A autora aponta, ainda, que essas ideias integralistas se caracterizavam por um alicerce político-conservador que já aparecia, como adiantamos no parágrafo anterior, nas concepções e práticas das escolas católicas, entre outras tendências sobre as quais as pesquisas não avançaram suficientemente.

Por sua vez, os precursores da corrente socialista compreendiam a educação integral como caminho para uma sociedade igualitária; buscavam, por meio dela, alcançar uma formação para todos, não apenas para os burgueses. Nessa linha, os anarquistas tinham seus ideais representados pela pedagogia libertária, na qual se propõe como arcabouço filosófico e educativo o direito à liberdade, à igualdade e à autonomia.

Assim, “[...] o conceito de educação integral também está presente na visão socialista de Marx e de seus seguidores, principalmente quando o filósofo elege o trabalho como sua principal categoria de análise na compreensão social e histórica do homem” (PESTANA, 2014, p. 30). Diante disso, Marx defendia uma formação omnilateral, em que se buscava a plena integração entre os trabalhos manuais e intelectuais como uma das possibilidades de emancipação do ser humano. Havia uma intenção de formação do ser humano, de modo que, por meio do trabalho, ele se desenvolvesse de forma mais abrangente, multidimensional.

Segundo Pestana (2014), a escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais. O incremento desses três aspectos pode significar o fortalecimento de suas capacidades como agência de socialização e de difusão cultural, entretanto, nenhum deles tem valor em si mesmo e só adquirem sentido educativo quando articulados em um projeto que formule os papéis que a escola brasileira pode hoje cumprir, compreendendo seus limites, contradições e as possíveis e necessárias articulações com outras instituições e processos sociais.

Na sociedade brasileira, as justificativas correntes para a ampliação do tempo escolar estão baseadas tanto em concepções “autoritárias” ou “assistencialistas” quanto em concepções “democráticas” ou que se pretendem “emancipatórias”.

A preocupação com a fundamentação político-pedagógica da ampliação do tempo e das funções da escola tem estado presente na produção bibliográfica sobre o tema e novos aspectos e questões em torno dele vêm surgindo devido ao aparecimento de múltiplas experiências na realidade educacional brasileira (CAVALIERE, 2009).

Para Cavaliere (2009), os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que se configuram no país podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de “[...] alunos e professores em tempo integral [...]”; e outra que tende a articular “[...] instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas [...]”, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele.

A escolha de um ou outro modelo se dá com base em realidades específicas dos níveis da administração pública que os coordenam – governos federal, estaduais ou municipais – em suas possibilidades políticas e de infraestrutura, mas, também pode representar, conforme veremos adiante, correntes de pensamento divergentes em relação ao papel do Estado e da instituição na sociedade. À medida que os sistemas escolares públicos brasileiros se encontram em fase de expansão e aperfeiçoamento, tais escolhas não são inócuas, pois podem consolidar caminhos e devem, por isso, ser explicitadas e analisadas.

Um rápido movimento retrospectivo nos lembra que, durante a década de 1980, destacou-se no estado do Rio de Janeiro o programa dos CIEPs, com escolas de tempo integral, onde as crianças deveriam permanecer durante todo o dia, participando de atividades curriculares variadas e recebendo alimentação e cuidados básicos. Era um modelo que previa a abertura da escola à comunidade, mas, o movimento era centrípeto em relação à unidade escolar (CAVALIERE, 2002).

Na mesma época, no estado de São Paulo, desenvolveu-se o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), que, através de convênio, fornecia recursos e financiamento às prefeituras para apoiar experiências já existentes (ou a serem criadas) de atendimento às crianças em período integral, no formato de atividades variadas, dentro ou fora das escolas (PARO *et al.*, 1988). Praticava a ideia de que a extensão do tempo poderia ser feita em diferentes espaços, sob a coordenação das prefeituras, caracterizando um movimento centrífugo em relação à unidade escolar. Um levantamento sobre as experiências de ampliação do tempo de escola em curso, feito em 2007, mostrou que os caminhos trilhados pelos dois projetos da década de 1980 são paradigmáticos: as experiências encontradas enquadram-se, com algumas variações, em um ou outro modelo.

Sem pretender apresentar esses modelos como já consolidados ou necessariamente antagônicos, mas, para provocar uma reflexão nesse momento em que se investem recursos públicos em ambas as direções, Cavaliere nomeia um modelo como escola de tempo integral e o outro como aluno em tempo integral:

No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. **No segundo**, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (CAVALIERE, 2009, p. 53, grifo nosso).

A partir dessas leituras, ratifica-se que as concepções de educação integral e de escola em tempo integral apresentam diversas facetas que vão subsidiar a análise em torno de sobre qual ou quais concepções a Escola Bosque é institucionalizada e implementada.

Frutuoso (2017), ao se debruçar sobre as concepções de educação integral e escola em tempo integral, caracteriza três concepções macros de educação integral: a) concepção escolanovista de educação: as escolas-parque de Anísio Teixeira; b) uma outra concepção escolanovista de educação: os CIEPS de Darcy Ribeiro; e c) concepção progressista de educação: os CEUS no mandato de Marta Suplicy, em São Paulo.

Segundo o pesquisador, a concepção escolanovista de educação tem como referência as escolas-parque de Anísio Teixeira: a educação integral no Brasil começa e ser pensada, a partir das décadas de 1920 e 30, como o acesso à escola primária, privilégio de uns poucos, passando a se pensar num modelo de educação que atendesse não só às minorias, mas, também, à parte da população que não tinha acesso a essa educação escolar (FRUTUOSO, 2017).

Nesse contexto, surge o educador Anísio Teixeira. O educador assumiu a instrução pública de seu estado no ano de 1922, a convite do então governador da Bahia. Vivendo em um tempo de grandes eventos internacionais, como a I Guerra Mundial e o movimento da Escola Nova, Anísio Teixeira tomou como base o pensamento educacional escolanovista fundamentado nas ideias de Dewey. Conforme expresso por Cavaliere (2002, p. 256), ...

Um dos grandes impulsos do pensamento escolanovista foi a ocorrência das guerras mundiais, particularmente a primeira grande guerra, que surpreendeu o espírito iluminista com o fato de que foram exatamente as nações mais desenvolvidas na ciência, na tecnologia e na filosofia que protagonizaram o episódio bárbaro.

Assim, a escola passa, para Anísio, a ter um novo papel dentro desse contexto, pois, a princípio, não foi possível continuar com o mesmo modelo de escola, uma vez que não atendia às necessidades da população desprivilegiada. A educação, na concepção escolanovista, é centrada na visão de educação como vida, e não como preparação para a vida, destacando-se a

importância que dá à atividade criadora em suas mais variadas expressões, tanto na vida social quanto na comunitária, proporcionando uma formação global da criança (CAVALIERE, 2002).

Influenciado por esse modelo de educação, Anísio se propõe a remodelar a educação brasileira, visando à sua expansão e à autonomia, uma vez que os governos, responsáveis diretos por ofertar o ensino às crianças, se abstinham de investir como deviam em estrutura e formação. A educação integral pensada por Anísio Teixeira tinha como base uma escola cuja estrutura favorecesse o aprendizado, bem como economizasse nos custos, partindo de um espaço em que as atividades pudessem ser realizadas com o mínimo de intervenção externa possível. Seguindo esses critérios, ele cria a escola-parque, uma escola onde as atividades aconteceriam em dois ambientes: a escola-classe e, depois, a escola-parque (FRUTUOSO, 2017).

Seu funcionamento se daria da seguinte forma: os alunos seriam matriculados nas quatro escolas-classes onde se organizariam, passando um tempo na escola-classe e outro na escola-parque; o tempo escolar seria de 9 horas diárias, divididas em um turno de 4 horas pela manhã (com um intervalo de 1 hora) e 4 horas à tarde.

Na escola-parque, os alunos seriam agrupados por idade e em áreas onde demonstrassem aptidão, sendo que as atividades sociais, artísticas, de educação física, de organização e da biblioteca eram abertas a todos (TEIXEIRA, 1967). No entanto, esse modelo de escola não produz o resultado esperado, embora proporcione a vaga ideia de diminuir as desigualdades por meio da participação ativa nas diversas atividades, transformando a escola num ambiente criador.

Há, nesse projeto, um ponto que deve ser observado: dar educação de qualidade aos filhos dos trabalhadores, sem ensinar-lhes como deve. Num momento tão importante para o país, a educação integral ganha forma e força ao se destacar na importância do projeto inovador de Anísio Teixeira, uma vez que a abrangência da escola primária era uma meta do educador brasileiro, haja vista a existência da restrição do acesso à escola primária à classe trabalhadora.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao funcionamento da escola-parque. Na concepção de Anísio Teixeira, uma das críticas que fez à escola primária era o fato de esta não oportunizar a comunicação entre os alunos a partir das vivências em diversas atividades, pois, não se tratava, segundo ele, de suprir carências culturais, mas, de antecipar experiências que pudessem levar a uma relação com o conhecimento necessário ao cotidiano que se encontra em constante mudança, o que em si já seria um desafio paradoxal (NUNES, 2009).

Esse desafio se torna maior se pensarmos em como a escola e seu ambiente podem contribuir na construção da identidade. Ao destacar esse modelo de escola, seu ambiente e vivência, Cavaliere (2002, p. 267) acrescenta que “[...] é preciso que a escola seja um ambiente

onde crianças e adultos vivenciem experiências democráticas. Só a partir delas será possível construir essa nova identidade”. Essa construção, para Anísio, estaria relacionada não a privilégios dados pelo Estado, mas, a uma concepção de educação como um direito que estaria na base e na autonomia do povo.

Para Frutuoso (2017), a autonomia, como se vê, fazia parte da proposta de educação integral pensada por Anísio Teixeira, pois, em sua primeira experiência, aborda a importância das atividades extraclasses (aquelas feitas na escola-parque) e das atividades feitas nas classes. Essa identificação e autonomia se davam com a organização de inúmeras tarefas que deveriam ser realizadas pelos alunos.

Vale destacar que, apesar de ser um novo modelo de educação, sofreu com a falta de investimentos de governos, o descaso com a educação e, acima de tudo, a valorização de uma concepção de educação fundamentada na chamada teoria do capital humano, isto é, uma educação como planejamento e investimento econômico, educação como mercadoria e como produto específico e delimitado a ser consumido (CAVALIERE, 2002). Nesse sentido, a obra de Anísio deve ser analisada como um marco histórico na construção da escola integral, uma escola que atenderia às necessidades daqueles que não tinham acesso e, tampouco, o conhecimento da importância da educação escolar na formação do homem.

Outra concepção escolanovista de educação integral em tempo integral abordada por Frutuoso (2017) se materializou nos CIEPS. Preocupado com a pobreza e com os excluídos socialmente, Darcy Ribeiro vai a seu tempo, além de promover um debate no campo educacional, elaborar uma série de metas para a educação, bem como construir ações que desafiem o ensino de sua época.

Dentre essas várias ações e programas, pode-se destacar o programa Educação-Rio, que serviu de base para a implantação dos CIEPs. Darcy criticava “aqueles que não faziam e não deixavam fazer”, inclusive, quando o tema era a educação integral. Preocupado com as causas sociais e com a educação ofertada ao povo, afirmava que os que eram responsáveis por sua oferta...

[...] negaram escolas foi para o povo. Em lugar do sistema expandir-se, multiplicando verdadeiros edifícios escolares como os que Anísio Teixeira levantou no Rio na década de 30, multiplicaram-se principalmente barracões [...]. Junto com as escolas, o próprio professorado – recrutado em camadas menos abonadas – mal preparado, para suas funções e desestimulado – também decaiu em níveis de formação pedagógica e se desprestigiou social e profissionalmente (RIBEIRO, 1986, p. 25).

Darcy Ribeiro criticava a péssima condição em que via a escola, condição vista tanto de seu olhar enquanto político, quanto do seu olhar como educador. Nesse contexto de debates, se propõe um novo modelo: “[...] essas escolas de novo tipo assumirão dois padrões: um para educação pré-escolar e quatro primeiras séries do primeiro grau; outro para alunos de quinta a oitava séries e maiores de 14 anos atrasados nos estudos” (RIBEIRO, 1986, p. 81). Para ele, era necessário atender prioritariamente aos alunos vistos como excluídos do sistema em vigor.

Segundo Monteiro (2009, p. 41), “os Cieps surgiram, nesse contexto, como uma escola revolucionária em todos os sentidos, que atuaria como espaço privilegiado para a crítica das desigualdades e luta para a construção de uma sociedade mais justa [...]”. Essa visão de escola revolucionária, porém, não era a dos políticos, que viam nos CIEPs só mais gastos à máquina pública.

O caráter revolucionário dos CIEPs não estava relacionado apenas à maneira como o ensino seria ministrado, mas, também, pela estrutura provida para que ocorresse. Mas, afinal, o que eram os CIEPs? Para Gomes (2010, p. 52), “[...] constituíam mais um fruto do trabalho de Darcy associado a Oscar Niemeyer. A arquitetura conferia identidade, inclusive político-partidária, às unidades e ao mesmo tempo, condicionava e refletia a proposta pedagógica [...]”. A construção de uma escola de pompa para os trabalhadores provocou os adversários políticos tanto quanto aqueles que nunca quiseram ver florescer a escola para todos (FRUTUOSO, 2017).

Os CIEPs se valiam de uma proposta pedagógica diferenciada, embasada nos princípios da Escola Nova, cuja ação pedagógica primava pela visão interdisciplinar, tendo como base um trabalho integrado, em que cada professor pudesse complementar e reforçar o trabalho dos demais (RIBEIRO, 1986). Dessa forma, as ações eram voltadas, primeiramente, para o universo cultural dos alunos, respeitando, acima de tudo, seus saberes. Daí a escola nova ser criticada, por ser uma escola que valorizava mais a experiência em detrimento dos conteúdos, ou seja, o saber livresco.

Para a tarefa de criar uma escola com estrutura ideal que proporcionasse um ambiente de aprendizagem, houve a tentativa de não se espelhar totalmente nas escolas-parque, mas, em construções que pudessem atender a demandas e características locais. Portanto, os CIEPs se caracterizavam por serem escolões com capacidade para 1.000 alunos cada e, como se pôde perceber, o objetivo era o de integrar a formação cultural e pedagógica num único espaço. Conforme Monteiro (2009, p. 38), ...

O Ciep é integrado em vários sentidos: seu projeto desenvolve uma proposta de currículo que assume a cultura como eixo articulador das atividades

pedagógicas voltadas para aspectos pertinentes ao desenvolvimento de uma vida saudável. A dimensão integradora propõe o desenvolvimento de um diálogo constante e transformador com a comunidade a que atende. Assim, o projeto pedagógico implica pensar esta escola como pólo de dinamização cultural, possibilitando a elaboração e apropriação dos saberes escolares pelos alunos, com abertura para receber e incorporar saberes próprios à comunidade, inclusive para o resgate de práticas e saberes em risco de desaparecimento ante a pressão dos meios de comunicação.

As características ora apontadas representam o tamanho da responsabilidade exercida pelos CIEPs, pois não se tratava única e exclusivamente de levar a escola à comunidade, mas, de levar a uma escola com todos os requisitos necessários para a elevação do conhecimento de seus membros.

Bomeny (2009, p. 114) aponta que a receita para a resolução desse problema estava na escola de tempo integral: “a escola pública, aberta a todos, em tempo integral, era a receita para iniciar as crianças nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade [...]”. Havia, porém, outro contexto que desfavorecia o tempo integral relacionado com o trabalho, ou seja, com a renda das famílias, pois, para boa parte delas, a escola em tempo integral subtraía parte da renda, uma vez que a criança tinha que permanecer na escola e deixava de executar determinadas tarefas em casa (BOMENY, 2009), o que ocasionava um “prejuízo”.

Outra característica dos CIEPs que se deve destacar está relacionada a seu funcionamento. Conforme Ribeiro (1986, p. 42), “o CIEP é uma escola que funciona das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde, com capacidade para abrigar 1000 alunos. Projetado por Oscar Niemeyer, cada CIEP possui três blocos [...]”. O aluno deveria permanecer no CIEP com um turno de atividades nas salas e outro nas oficinas, disponibilizadas dentro da própria escola, o que favoreceria seu desenvolvimento.

Finalmente, Frutuoso (2017) encerra sua caracterização sobre as concepções de educação integral em tempo integral destacando a concepção progressista de educação, a partir da experiência dos CEUs.

A busca por modelos de educação que pudessem valorizar a formação cidadã baseada na autonomia sempre esteve ligada a alguns projetos partidários. Nesse sentido, governos na esfera municipal, estadual e federal buscavam desenvolver ações voltadas à melhoria educacional – ao menos, no discurso. O Brasil se destaca nesse contexto com políticas impostas por governos, especialmente, no campo da educação integral (FRUTUOSO, 2017).

Vale ressaltar que a diversidade de projetos, embora se apresente como solução para a falta de qualidade, prioriza padrões que não vão ao encontro das características locais, além de

a lógica de sistema criada pelo próprio Estado frequentemente não permitir obter essa qualidade. Contrariando essa lógica, o governo da prefeita Marta Suplicy (2001-2004) em São Paulo criou um modelo de escola que, embora não seja caracterizada como escola integral, traz em seu eixo pedagógico e administrativo traços dessa visão educativa.

Surgem, assim, os Centros Educacionais Unificados, ou CEUs, que se caracterizavam como escola normal, atendendo a alunos em turnos de 4 horas, com um diferencial: a oferta de atividades em outros horários à comunidade (FRUTUOSO, 2017). Ao destacar o surgimento dos CEUs, Gadotti (2000, p. 2, grifo nosso) os caracteriza como projeto de educação popular:

[...] nascia um projeto de **educação popular**, de educação cidadã, buscando tratar o povo com dignidade e respeito. O projeto dos CEUs foi concebido, desde sua origem, como uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer. Os CEUs 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.

Nesse sentido, o CEU traz em sua essência uma proposta a partir da intersetorialidade, em que há a soma de diversas áreas atuando, como, por exemplo: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular (tão importante na construção de uma sociedade), saúde, cultura, esporte e lazer. Essa proposta se inspira na concepção de escola como equipamento urbano agregador da comunidade, transcendendo o espaço da sala de aula e o próprio espaço escolar.

Para Frutuoso (2017), a proposta não surge ao acaso, pois as ideias, as concepções e as experiências que se desenvolveram em diferentes momentos históricos contribuíram para a proposta final. Ideias como as de educação para a cidadania e de escola aberta, constantes do pensamento de Paulo Freire, e da escola-parque do educador Anísio Teixeira foram essenciais na construção desse modelo.

Em sua composição, os CEUs têm como principal objetivo aproximar a comunidade do poder público, bem como a valorização da estrutura e o cuidado com o equipamento. Assim, Gadotti (2000, p. 3) vê nessa relação uma saída na aproximação da escola com a comunidade, acrescentando que:

[...] o envolvimento e a organização da comunidade foram essenciais para garantir os objetivos educacionais, culturais e esportivos desse equipamento público. O novo não está no prédio bonito, mas no seu projeto educacional e

na sua proposta de gestão comunitária e democrática. A população, desde o início, está entendendo que o CEU é dela e o defenderá enquanto tal.

O CEU passa a ser visto por seus criadores como uma escola da comunidade que tem voz e decide, no conjunto, o que é melhor para o coletivo. Todavia, é importante destacar que o projeto não se desenvolve de forma homogênea, uma vez que cada localidade tinha as suas particularidades. O funcionamento dos CEUs tem características bem diferenciadas, chamando a atenção até pelo horário, já que funcionavam com uma série de atividades extras, iniciando às 6h30, com a chegada das pessoas para fazer caminhada e cursos, indo até às 23h, com a saída do último aluno ou telespectador do teatro. Nos finais de semana, tinha programações diversas, podendo fechar mais tarde nos sábados, como, por exemplo, quando havia bailes ou festivais. No domingo, as atividades se encerravam às 19h, sendo as segundas-feiras dedicadas à avaliação, ao planejamento e aos debates (FRUTUOSO, 2017).

Caracterizada por ser uma escola de arquitetura diferenciada, sua gestão se destaca por ser composta por um Conselho Gestor formado por representantes das escolas do entorno, representantes dos núcleos de ação educacional e da ação cultural, de esportes e lazer, representantes do telecentro, da guarda civil metropolitana e da subprefeitura, além, é claro, dos representantes de CEI, EMEI e EMEF.

Comentando sobre a relevância desse Conselho, Cangussú (2010 *apud* FRUTUOSO, 2017, p. 17) destaca:

[...] a gestão participativa e democrática extrapolava os Conselhos Gestor ou Escolar existente em cada unidade escolar, na medida em que se procurava ampliar o envolvimento da sociedade nos diversos projetos e atividades desenvolvidas nas unidades escolares, construindo-se uma rede de troca de experiências e informações e propiciando-se a organização de movimentos sociais para além da escola. Esse processo também é educativo e deve ser compreendido como parte da educação na formação dos sujeitos sociais.

Nesse contexto, apresentava-se à gestão dos CEUs o desafio da participação comunitária, necessária para o desenvolvimento da escola do ponto de vista da gestão democrática. Para Gadotti (2000, p. 10), esse desafio visa “[...] instituir mecanismos que permitam a comunidade deliberar sobre o que querem dar as instalações construídas, como querem que seja executado o orçamento, que normas de funcionamento” – ou seja, para que a própria comunidade participasse da construção da escolha que lhes atenderia.

Os espaços eram distribuídos a partir dos núcleos que compunham o CEU: o núcleo educacional, o de ação cultural, o de esportes e lazer, o Centro de Educação Infantil (CEI), a

Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), além do Telecentro e da padaria-escola.

Desse modo, embora os CEUs não sejam escolas integrais, sua estrutura e organicidade os elevam como projeto educacional que se assemelha às escolas projetadas tanto por Anísio Teixeira quanto por Darcy Ribeiro, diferenciando-se dessas em seu projeto pedagógico, pois o discurso da valorização e da participação comunitária encobre o objetivo principal, que é a manutenção de um clientelismo típico das políticas do Estado neoliberal (FRUTUOSO, 2017).

Para contribuir com a compreensão dos resultados das práticas em educação integral e em tempo integral no Brasil, as autoras Marisa Castanho e Silvana Mancini, em 2016, publicaram um artigo que revela faces contraditórias da realidade de implantação e de desenvolvimento dessas iniciativas no cenário educacional. No estudo, se propõe como objetivo apresentar resultados de um levantamento de 22 artigos científicos, achados acadêmicos referentes a pesquisas publicadas em periódicos da área da Educação na interface com a Psicologia e as Ciências Sociais acerca de experiências em educação integral em âmbito nacional, no período de 2007 a 2012. Essa pesquisa apresentou preocupações com a questão da implantação e permanência dos programas ditos como de educação integral após a sua inauguração, bem como as dificuldades observadas ao longo de sua implementação. Assim, o referido artigo subsidiará a análise comparativa que fazemos nesta pesquisa, com relação à Escola Bosque e seu percurso histórico.

As autoras destacam os seguintes aspectos observados, relevantes para nosso estudo:

- Há uma tendência em discutir a implantação de propostas de jornada ampliada nos programas de educação integral com base na relação tempo (contra turno) e espaço, com destaque ao risco de fragmentação que decorre das experiências em que a jornada ampliada ocorre de forma externa à escola, indicando uma abdicação e desistência do cumprimento dos objetivos prioritários da escola no que tange à educação integral das crianças e jovens;
- Em contraposição à visão anterior, há uma crítica em muitas das análises feitas, refutando a forma de representação da educação integral condicionada aos conceitos de tempo (turno) e espaço, devendo ser reposta como efetiva educação integral por meio de envolvimento dos agentes educacionais e de metas de aprendizagem apontadas nos projetos pedagógicos;
- As análises ressaltam a precariedade de instalações e recursos, a pouca integração curricular que contemple a integração das atividades do chamado currículo formal com as atividades de jornada escolar ampliada;
- As análises que incidem sobre experiências que integram as ações de educação formal com ações de educação não formal revelam um valor em potencial ainda a ser mais bem explorado na implantação de propostas de educação integral; resguardadas as especificidades de cada uma dessas propostas de educação [...]

- Além da constatação de ampliação de propostas de jornada escolar ampliada, do aumento do número de alunos beneficiados nos últimos anos, poucos resultados avaliam os impactos dessas ações no efetivo desenvolvimento e aprendizagem das crianças e adolescentes;
- Há uma concordância quanto à importância da sustentação das experiências inovadoras garantidas em sua continuidade pelas políticas públicas, com a necessidade de se despolitizar a educação integral para que haja uma efetiva garantia de sua continuidade no decorrer dos vários governos que se sucedem. (CASTANHO; MANCINE, 2016, p. 14).

Dentre as experiências mencionadas no artigo, observamos a análise sobre as Escolas Parques, na Bahia, dos CIEPs, no Rio de Janeiro, e dos Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), criados no governo federal do presidente Fernando Collor de Mello, em 1991, em todo Brasil. Essas foram experiências que também destacamos, vivências de mais de 30 anos desde sua implantação, o que consideramos pertinente às ponderações das autoras que destacam a descontinuidade dos projetos ou mesmo a descaracterização das propostas iniciais.

Outro aspecto revelado é a distorção da concepção de educação integral para jornada ampliada do tempo de permanência na escola. O estudo nos revela que os problemas educacionais persistem, “entre eles o baixo rendimento escolar dos alunos, o acesso à educação de qualidade e a efetiva ampliação da responsabilidade da escola pública”, ratificam Castanho e Mancine (2016, p. 226), no que se refere à formação integral das crianças e jovens no Brasil.

2.3 Cenário recente da política de educação integral no estado do Pará e no município de Belém

Para a composição deste cenário, partimos dos desafios diagnosticados quando da elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE) (PARÁ, 2015), ao refletir sobre as dificuldades que o estado do Pará deveria enfrentar, uma vez que o mundo produtivo tem apresentado grandes e aceleradas transformações sentidas em todas as demais esferas sociais, o que demanda novas ações educativas para a sustentação de uma escolarização em sintonia com tais enfrentamentos.

Ao adentrar a tônica das políticas estaduais para a educação integral e de tempo integral no Pará, é necessário pontuar que o debate toma força a partir da LDB/1996, e, mais à frente, com a homologação dos PNEs. Primeiramente, o PNE/2001 (Lei nº 10.172/2001) trata de implantação de escolas em tempo integral, ampliação da jornada para, pelo menos, 7 horas diárias, a fim de prover escolas de tempo integral a famílias de baixa renda, com garantia de duas refeições diárias, com tal jornada ampliada preferencialmente no mesmo espaço escolar.

Segue fomentando a política para a educação em tempo integral no PNE/2014 (Lei nº 13.005/2014), que traz em sua meta 6 a oferta de educação integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender a, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da Educação Básica. Para isso, articula algumas estratégias, determinadas no PNE como:

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

Essas estratégias também são adotadas pelo PEE do Pará, estabelecidas pela Lei nº 8.186/2015. A meta em estudo, recepcionada parcialmente pelo estado, define duas distintas

obrigações: oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 30% (trinta por cento) das escolas públicas; e atender a, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica (PARÁ, 2015).

No entanto, o que se constata no PEE é que os percentuais estão muito aquém dos estabelecidos, enquanto metas nacionais ou estaduais. É possível observar isso a partir da Tabela 1, que apresenta dados recentes disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no Censo Escolar da Educação Básica de 2013.

Tabela 1 – Percentual de escolas públicas com alunos que permanecem pelo menos 7 horas em atividades escolares

REGIÃO	ESCOLA	ALUNO
Brasil	34,7%	13,2%
Norte	20,0%	10,8%
Pará	15,7%	7,7%
Baixo Amazonas	19,8%	12,1%
Marajó	5,0%	4,4%
Metropolitana de Belém	25,6%	6,5%
Nordeste Paraense	12,3%	7,7%
Sudeste Paraense	21,2%	7,4%
Sudoeste Paraense	15,6%	9,2%

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013).

Levando em conta os números oficiais, diante de suas políticas de ampliação da jornada escolar, o estado do Pará está abaixo do que determina o atendimento educacional integral na unidade federativa – 30% (trinta por cento) das escolas públicas, de forma a atender a, pelo menos, 15% (quinze por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica.

De acordo com o documento base do PEE (PARÁ, 2015), pautado em dados do Observatório do PNE, o estado possuía, no ano de 2013, 151.912 crianças e adolescentes matriculados na Educação Básica em período integral. Utilizando esse número, percebe-se que o esforço a ser realizado implica em atender 150.000 crianças e a adolescentes, sendo que tal ação deverá ser pautada nas reais demandas de cada região, objetivando minimizar as diferenças regionais que castigam indevidamente o estado.

No que se refere aos percentuais de atendimento por etapa da Educação Básica, o PEE enfatiza que as matrículas se concentram, em sua maioria, na Educação Infantil. Observando-se ainda o número de escolas que oferecem educação em tempo integral, tem-se, na mesma proporção do exame das matrículas, que o desafio do estado do Pará nesse decênio implicaria na duplicação de estabelecimentos de ensino que ofertem 7 horas diárias de trabalho escolar (PARÁ, 2015).

Tabela 2 – Percentual de escolas públicas da Educação Básica com matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental – Pará

ANO	ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS	
	Rede Pública	Rede Privada	Rede Pública	Rede Privada
2011	4,5%	1,7%	8,5%	3,6%
2012	6%	0,3%	11,4%	2,4%
2013	13,8%	1,5%	23,4%	3,4%

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013).

Ainda na perspectiva do PEE (PARÁ, 2015), se evidencia uma predominância de escolas em tempo integral nos anos finais do Ensino Fundamental, justificada por ações oriundas de programas indutores de cunho nacional concentrados nesse nível de ensino, inclusive, com aporte financeiro exclusivo, representado pelo PMED, conforme apresentado no Tabela 3.

Na lógica da efetivação das políticas para a educação integral de tempo integral, observa-se que o Pará apresenta um percentual aquém das exigências do PNE/2014 e que apenas detém esforços para o cumprimento de orientações nacionais, inclusive, sendo dependente de recursos financeiros advindos da União.

Tabela 3 – Percentual de escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio por quantidade de alunos matriculados em tempo integral – Pará

ANO	MAIS DE 50% DOS ALUNOS		MAIS DE 75% DOS ALUNOS		100% DOS ALUNOS	
	REDE PÚBLICA	REDE PRIVADA	REDE PÚBLICA	REDE PRIVADA	REDE PÚBLICA	REDE PRIVADA
2011	1,9%	2,3%	1,2%	2,3%	0,9%	2,3%
2012	2%	1,8%	1,2%	1,8%	0,8%	1,7%
2013	5,5%	1,9%	2,2%	1,7%	0,9%	1,6%

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013).

O estado do Pará vem experimentando de forma gradativa a implementação da educação integral, paralelamente ao regime de tempo parcial. Nesse contexto, a elaboração de modelos alternativos de oferta de educação integral, a consolidação do currículo e o reordenamento das redes de ensino vislumbram possibilidades de ampliação da oferta da educação integral, com a finalidade de aumento de matrículas (PARÁ, 2015). Como podemos observar na Tabela 3, ainda são ínfimos os percentuais de matrícula de alunos na educação integral na rede pública do Pará.

Essa análise do cenário mais recente da educação integral em tempo integral no estado do Pará tem por finalidade mostrar o caráter inédito e inovador da institucionalização e implementação da Escola Bosque enquanto estratégia para o fomento da EI em TI há vinte anos, processo que se deu em uma escola que abrange a Educação Básica, com arquitetura *sui generis*, encaixada na floresta e que, em seu primeiro ano, funcionou com mais ou menos 750 alunos em tempo integral.

Cabe aqui ressaltar as experiências no município de Belém, destacadas por Cardoso (2018), que estuda dois grandes momentos, denominados em seu texto como a primeira e segunda experiências de educação integral em tempo integral no município de Belém: o primeiro reporta-se à Escola Bosque e o segundo, ao Programa Mais Educação. A autora parte de fontes documentais sobre os diferentes momentos experimentados por escolas de tempo integral na RME até o processo de implementação da experiência mais recente de tempo integral em Belém, com o objetivo de captar a formatação assumida por meio das normativas oficiais e das compreensões teóricas sobre o tema da educação integral e tempo integral.

Desde 1995/1996, a RME de Belém não desenvolveu outras experiências de tempo integral nas suas escolas de Ensino Fundamental. É importante frisar que a ampliação do tempo escolar foi mais concentrada nas unidades de educação infantil (UEIs). Um outro caminho na perspectiva de introdução do tempo integral surgiu em 2008, em uma dimensão mais ampliada, com a adesão da PMB ao PMED. Afirma, então:

Desde a fundação da Escola Bosque, em 1996, foi com a implementação do PMED na RME em 2008 que se instaura uma nova ação voltada para a ampliação do tempo escolar. Enquanto uma política de amplo alcance, o PMED se constitui em uma tradição mais recente, que, a partir disso, teve muitas influências com escola de tempo integral atual da RME. Dessa maneira, buscaremos a formatação assumida pelo PMED e seus principais desafios, segundo os relatórios da equipe coordenadora dessa política na SEMEC (CARDOSO, 2018, p. 76).

Diante do exposto, observa-se experiências isoladas de educação integral de tempo integral no município de Belém, sendo fomentadas com a implementação de políticas públicas no cenário nacional, como anteriormente destacados, que são: o Programa Mais Educação, e mais recentemente, o Programa Novo Mais Educação, redimensionado a partir do ano de 2017. O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria do MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, é uma estratégia do MEC que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola⁴.

Nos estudos realizados, fica evidente que, tanto na esfera municipal quanto na estadual, as experiências e ações para a viabilização da educação integral em tempo integral são subsidiadas por programas nacionais para este fim, atualmente, oportunizado pela implementação do Novo Mais Educação. Isso difere do que se observa na Escola Bosque, que, por força de dispositivo legal próprio, possui legitimidade para a implementação da educação integral em tempo integral para todos os níveis da Educação Básica, sem a interdependência de somente atuar na EI por vias de programas nacionais, uma vez que a Escola Bosque deveria apresentar e desenvolver a EI em TI desde sua institucionalização, algo garantido em Lei Orgânica, sobre a qual nos aprofundamos mais à frente.

2.4 Caracterização do contexto da Escola Bosque

O Centro de Referência em Educação Ambiental foi instituído pela Lei municipal nº 7.747, de 02 de janeiro de 1995, reordenado pelas Leis delegadas nº 002, de 20 de novembro de 1995, e nº 003, de 28 de dezembro de 1995, regulamentado pelo Decreto municipal nº 28.837, de 13 de junho de 1996, com sede no município de Belém, na av. Nossa Senhora da Conceição, s/n, Distrito do Outeiro. É uma Fundação de direito público, identificada como FUNBOSQUE, sem fins lucrativos, com prazo de duração indeterminado, regida por seu Estatuto, gozando de autonomia administrativa, financeira, patrimonial e de pessoal, vinculada ao Gabinete do Prefeito.

Na década de 1990, acontecia a distritalização de Belém, a partir da Lei municipal nº 680; com isso, criou-se os distritos de Carateua e de Mosqueiro, constituídos, respectivamente, de 26 e 13 ilhas. A ideia inicial era gerar um zoneamento econômico e

⁴ <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>

ecológico através do Plano Diretor de cada localidade, determinando, assim, as suas específicas funções socioambientais.

A grande movimentação internacional acerca das questões ambientais era fomentada pelas Conferências de Estocolmo (1972), Tbilisi (1977), Moscou (1978) e Rio de Janeiro (Eco92), juntamente com a crescente ocupação de terra na ilha de Caratateua, o que propiciaria o cenário ideal para a concepção de um Centro de Referência Ambiental.

É nesse contexto de discussão que se pensa a criação da Escola Bosque, assim inicialmente designada pelos primeiros que a conceberam possível, os membros do CONSILHA, criado em 1991, graças à luta popular, com apoio de representantes como o sociólogo Mariano Klautau e a arquiteta Dula de Lima. José Mariano Klautau de Araújo, morador da ilha, engajado com as questões ambientais locais, idealizou o projeto inicial para a Escola Bosque, com base no Método Socioambiental, que consistia em uma educação global para a formação de cidadãos compromissados com as questões ambientais e com o desenvolvimento sustentável da região (LIMA; ARAÚJO, 2016).

A viúva de Mariano, em 2016, escreveu uma nota sobre a Escola Bosque, na qual destaca “[...] a verdade sobre a Escola [...]”:

A inauguração da Ponte do Outeiro, em 1986, além da facilidade de locomoção trouxe, também, severos danos ambientais [...], somados à demora do Poder Público em responder às demandas por serviços públicos, demonstraram que, em pouquíssimos anos, a situação ficaria totalmente insustentável nos aspectos sociais e ambientais.

Mariano começou a elaborar o Projeto Escola Bosque com a finalidade de criar meios de preservação do meio-ambiente, de sustento para as populações locais, e de educação para as crianças e jovens [...].

Muito se falava no direito de ir e vir, mas não se dizia que alguns desses deslocamentos, como no caso do Outeiro, eram compulsórios. Mariano defendia o “direito de ficar”. Todos deveriam ter o direito de se locomover e migrar livremente, mas caso decidissem permanecer em seu local de origem, essas pessoas também deveriam ter alternativas para permanecer, com uma vida digna e de qualidade.

Com o Projeto desenvolvido, Mariano passou a procurar os órgãos competentes para viabilizar a construção da Escola Bosque. Após recusas do Governo do Estado, em agenda com Prefeito de Belém, à época, Sahid Xerfan, Mariano apresentou a proposta e fundamentou a necessidade ao gestor municipal, que se convenceu a abraçar a causa e proceder a desapropriação do terreno em que hoje está situada a Escola Bosque. Mariano garantiu, assim, a preservação imediata do único terreno que ainda não havia sido invadido nas imediações e possuía mata primária em seu espaço.

Anos mais tarde, na gestão de Hélio Gueiros, outro terreno foi desapropriado, às margens do rio Maguari, com a finalidade de ser a reserva ecológica da Escola, totalizando a sua extensão atual. O projeto pedagógico, que tinha por base o Método Socioambiental de autoria de Mariano, e o projeto arquitetônico, de Dula, foram doados à Prefeitura de Belém, sem qualquer

custo para o erário ou para a comunidade. No entanto, o Método Socioambiental criado por Klautau não chegou a ser plenamente implantado na Escola Bosque do Outeiro, pois entre o início da construção e preparação da Escola, houve divergências internas na prefeitura e alguns consultores de fora do estado vieram – pois ainda existe esta repetição quase eterna de que o que é nosso não é suficiente – e acabaram por modificar bastante a proposta. Mesmo assim, a Escola Bosque ainda apresentava sinais claros de avanço e inovação até para os dias de hoje (LIMA; ARAÚJO, 2016, p. 1).

Por sua importância histórica, faz-se destaque a Mariano Klautau, para compreendermos a trajetória de institucionalização da escola, e em que momento o prof. Pedro Demo toma frente no desenvolvimento do projeto consolidado e adotado para a inauguração da escola, relato que apresenta elementos indispensáveis ao estudo e aponta para um projeto que se deu de forma aproximada ao projeto idealizado por Klautau.

Vale registrar, ainda, sobre o “Método Socioambiental” mencionado por Dula Lima, esposa de Mariano Klautau, que esta pesquisa não identificou registros científicos publicados a respeito do método, para que pudéssemos realizar análises sobre as influências no projeto Escola Bosque. Acreditamos que cabem investigações posteriores.

Em consonância com o projeto, foi escolhido para nomear a escola o professor Eidorfe Moreira (1912-1989), geógrafo, filósofo e escritor. Ele estudou, especificamente, sobre a região amazônica, dedicando especial atenção a Belém, sem se esquecer da parte insular, produzindo obras de cunho geográfico-literário e sobre a história cultural do Pará.

Eidorfe Moreira considerou o que há de mais específico nessa ciência (a Geografia) e, sem recorrer a elementos que lhe sejam estranhos, distendeu até suas extremas possibilidades o ponto de vista geográfico. Esse ponto de vista que permite um contato em extensão e profundidade tanto com a extensão exterior quanto com a realidade humana, torna-se uma posição problemática que força o pensamento a iniciar a sua trajetória filosófica, no intuito de interpretar a vida tomando por base a amplitude cósmica do universo, onde o homem está em constante diálogo com a natureza (FUNDAÇÃO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2016, p. 17).

A FUNBOSQUE foi pensada para atender ao público da Educação Básica e está sustentada no tripé do ensino, pesquisa e extensão como forma de atuar integrando a educação formal e ambiental voltadas às demandas comunitárias. Nesse sentido, a escola é criada com o objetivo central de contribuir para o desenvolvimento do aluno a partir de uma educação focada no respeito interpessoal e com o meio ambiente (FUNDAÇÃO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2016).

Para tanto, as disposições legais da SEMEC preveem requisitos essenciais à escola, como o funcionamento em tempo integral, e, no caso do Ensino Médio, o conhecimento fundamentado na socialização de experiências entre professores e alunos, visão educativa interdisciplinar, incluindo atendimento às necessidades globais e específicas do aluno, como alimentação, esporte, lazer, entre outros.

O diferencial da instituição, além da proposta da educação ambiental como tema fomentador do processo educativo, é também a oferta do curso Médio Profissionalizante pelo serviço municipal de Belém, implantado para preencher uma lacuna existente no sistema formal de ensino na região. Assim, volta-se para a oferta de uma formação que contribua para o gerenciamento dos bens naturais da localidade da qual os alunos fazem parte.

A ilha de Caratateua possui uma área total de 31.449,07 Km², sendo 11.934,29 Km² de área urbana e 19.514,77 Km² de área rural, com acesso pela rod. Augusto Montenegro, situada na coordenada geográfica entre os paralelos de 01° 13' e 01° 17', entre os meridianos de 48° 25' e 48° 30'. É separada da sede do Distrito de Icoaraci a sudoeste, e da ilha de Mutum a sudeste, pelo furo do rio Maguari, assim como da Baía de Santo Antônio e da ilha de Mosqueiro, a noroeste do município.

A ilha de Caratateua, também denominada de Outeiro, teve sua ocupação quando várias de suas áreas serviram de cemitérios para os índios em período anterior à fundação de Belém, especialmente, na área onde hoje está o bairro de Itaiteua. Os índios a denominaram de Caratateua, que, no dialeto Tupi-Guarani, quer dizer “lugar das grandes batatas”, e os portugueses a batizaram de Outeiro, que quer dizer “pequenos morros”. Em abril de 1731, o governador da Província do Grão-Pará, Capitão Geral Alexandre de Souza Freire, concedeu Outeiro a terceiros, através da carta das sesmarias, que oficializava a doação de terras a particulares, objetivando sua ocupação.

A colonização de Caratateua teve prosseguimento no ano de 1893, no momento da criação da colônia de Outeiro. Uma segunda hospedaria foi implantada na antiga colônia agrícola, que funcionava nas dependências do atual Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Praças. Em 14 de abril de 1893, 14 famílias italianas iniciaram em definitivo a colonização da ilha, que, até meados de 1990, foi subordinada ao Distrito Administrativo de Icoaraci.

Em 12 de janeiro de 1994, foi decretada pelo prefeito Hélio Gueiros a criação das oito Administrações Regionais de Belém. Assim, Outeiro passa a ser distrito, sendo criado, na época, o Plano Diretor das ilhas de Outeiro e Mosqueiro, os quais vigoram a partir da gestão do prefeito Edmilson Rodrigues, em 1997, que oficializou a organização administrativa de Belém.

No que diz respeito às vivências e práticas culturais da população, há idiossincrasias e cotidianos marcados pela distância e certo isolamento do continente, um fato que permitiu aos moradores a construção de uma espécie de imaginário coletivo, no qual a ilha passa a ser vista como um local bom de viver, conforme pesquisa realizada pela prof.^a Heliana Bittencourt (2013, p. 87). Ainda segundo o estudo, a construção da ponte Governador Enéas Pinheiro gera um processo de desestabilização a partir de 1986, quando é inaugurada, pois possibilita uma maior proximidade do espaço insular com os espaços urbanos, gerando um confronto entre esses dois contextos culturais.

Figura 1 – Mapa da ilha de Caratateua



Fonte: Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental (2016).

No período pós-ponte, o imaginário acentua o tempo passado como o oásis perdido, como um tempo em que a vida corria em harmonia, sem os sobressaltos das mazelas sociais inerentes às cidades, como a violência urbana. Esse tempo passado se torna recorrente nas narrativas dos sujeitos investigados pela autora, principalmente, naqueles mais antigos. Em contrapartida, o período pós-ponte é o mais lembrado pelos sujeitos mais jovens, porque foi

com a construção desse espaço que eles puderam ter acesso a novas tecnologias, comportamentos sociais e culturas massivas (BITTENCOURT, 2013, p. 88).

Após a construção da ponte Enéas Pinheiro sobre o rio Maguari, houve um significativo aumento no número de visitantes. Com isso, a ilha sofreu um processo de ocupação intensa, chegando a registrar taxa de crescimento de 13,15%, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo de 1993.

A Lei 7.806/1996 dispõe sobre a existência de apenas quatro bairros na ilha: Brasília, São João do Outeiro, Itaiteua e Água Boa. Entretanto, existem também outras localidades, como a do Fidélis, do Fama e do Tucumaeira. Quanto às praias, são sete: a do Amor, do Barro Branco, dos Artistas, Grande, da Brasília e do Redentor, que servem como alternativa de lazer mais à população da grande Belém do que à da própria ilha. Isso se dá porque os mesmos a utilizam como local de trabalho, com o comércio de diversos produtos junto aos visitantes, para terem seu sustento ou, pelo menos, complementarem sua renda.

A economia da ilha de Caratateua está representada pelo comércio varejista de mercadinhos, armarinhos, farmácias, estâncias, três pequenas feiras livres e por atividades de prestação de serviços, como hotéis, pousadas, restaurantes, bares, casas noturnas, com mão-de-obra informal, em sua grande maioria. A produção artesanal de cerâmica e de bijoias é cada vez menos evidente em relação ao que se fazia no passado. Ainda é possível visualizar a agricultura familiar como atividade econômica, principalmente, quanto ao cultivo de mandioca para a produção de farinha, assim como a carvoaria, em menor número, dentre outras.

No cotidiano da ilha, destacam-se as expressões culturais representadas pelo espaço das festas de aparelhagem, muito frequentadas pela população flutuante e por parte dos jovens da ilha; também pelas festas religiosas, com a comemoração de Iemanjá, que se relaciona com os terreiros, muito representativos no distrito. Outras manifestações culturais são: o carnaval, que apresenta todos os anos suas escolas de samba, com blocos de rua mantendo um tradicional desfile em Outeiro; e a cultura popular do boi-bumbá e dos pássaros juninos, que resistem ao tempo e representam grande patrimônio cultural.

No entanto, apesar das belezas praianas, Outeiro, como qualquer outro lugar periférico da região metropolitana, apresenta problemas sociais causados pela desigualdade extrema, explosão demográfica e falta de políticas públicas que atendam às necessidades primordiais da população local – saneamento básico, assistência à saúde, transporte, oferta de vagas para as séries iniciais e, sobretudo, segurança. Os índices de violência em Outeiro são alarmantes, em especial, entre os jovens, problema que chega até a escola de diferentes maneiras.

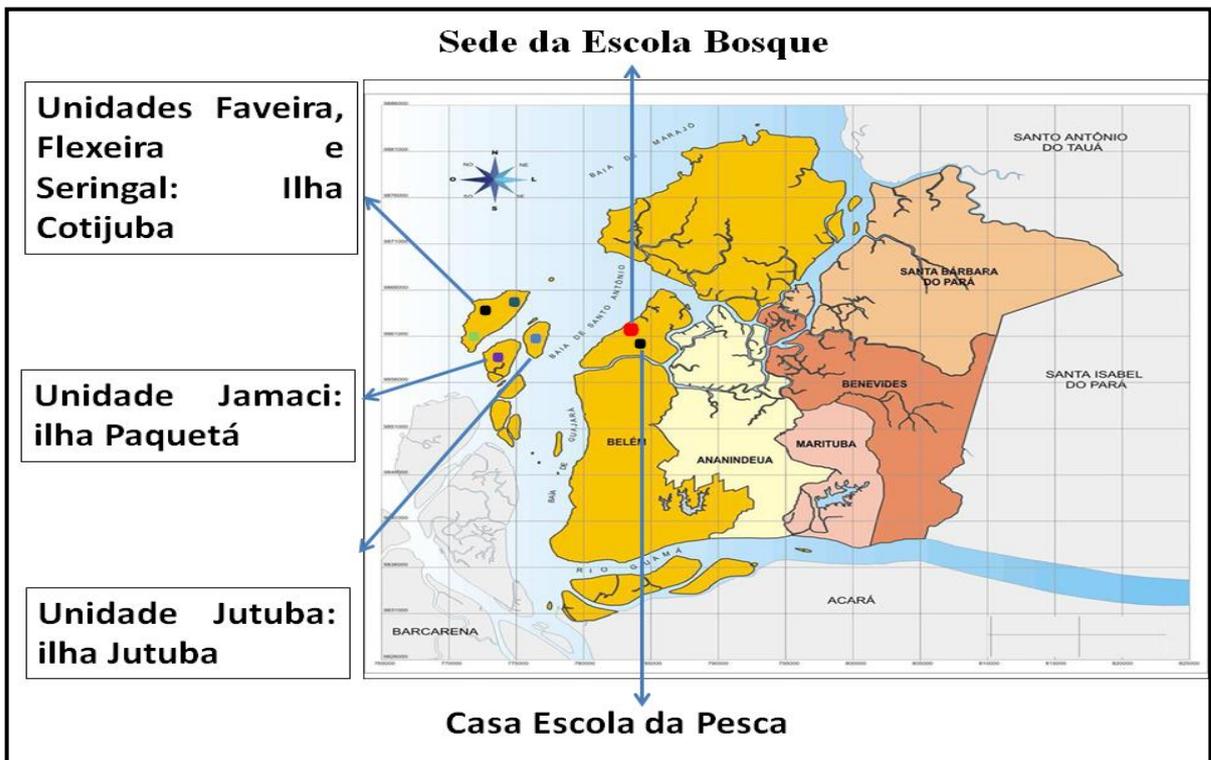
Nas Figuras 2 e 3, tem-se a localização da Escola Bosque.

Figura 2 – Localização da Escola Bosque na ilha de Caratateua



Fonte: construído com base em Belém (2019).

Figura 3 – Complexo de estabelecimentos de ensino componentes da FUNBOSQUE



Fonte: construído com base em Belém (2019).

Nessas imagens, observa-se um pequeno círculo na cor vermelha indicando o ponto de localização das instalações Escola Bosque. Na parte superior esquerda, há uma fotografia retirada da internet (FUNBOSQUE, 2017), mostrando a fachada do principal portão de acesso, onde se vê também uma das especificidades características deste estabelecimento de ensino.

Na ilha, outro problema identificado está relacionado aos graves impactos ambientais provocados, principalmente, pelas atividades turísticas, tais como o acúmulo de resíduos sólidos, poluição sonora, o aumento de dejetos nos rios e praias e a degradação ambiental com o desmatamento da floresta primária. Nesse sentido, a Lei Orgânica do Município de Belém confere à administração municipal as atribuições de defesa, conservação, preservação e controle do meio ambiente de seu território, devendo, em função disso, estimular a educação ambiental nos níveis de ensino mantidos pelo município e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BELÉM, 1996e).

A Prefeitura de Belém, a época, definiu como estratégia de desenvolvimento local, incluir o município de Belém, na ótica moderna do desenvolvimento sustentável, na perspectiva da inclusão de pelo menos três componentes/desafios sistêmicos que formam um todo concatenado: econômico, social e ambiental (BELÉM, 1996e, p. 58).

Diante desse cenário, a SEMEC elegeu como meta implantar a educação ambiental na RME de Belém. Em Outeiro, com a luta das lideranças comunitárias, reunidas no CONSILHA, para preservar uma grande área verde – depois desapropriada pelo Poder Executivo – que começava a ser invadida, a intenção era reservar o espaço para a implantação de projeto de educação ambiental.

A ideia da Escola Bosque ganha força. Assim, em 1993, a SEMEC inicia os trabalhos para concretizar os projetos de construir a Escola Bosque em Outeiro, pautada na prioridade à educação, busca da melhoria da qualidade de vida da população, bem como para administrar Belém sob a ótica do desenvolvimento sustentável. Essas são as linhas gerais mais significativas do programa de governo municipal de 1993-1996:

Nasce a Escola Bosque como núcleo irradiador teórico e prática, de educação ambiental para toda a rede municipal de educação. A educação ambiental é concebida enquanto o eixo norteador para toda a prática pedagógica da escola estando assim inserida em toda a estrutura curricular numa perspectiva necessariamente interdisciplinar. Trata-se da inserção formal das questões ambientais no cotidiano educativo de modo a contribuir para a formação da geração de presentes e futuras para um trato mais equilibrado do meio ambiente (BELÉM, 1996e, p. 60).

Estabelecida como referência em educação ambiental, também traz em sua gênese uma base de documentos legais que subsidiou vários aspectos de novidade e pioneirismo de sua implantação, em comparação às demais escolas da RME.

Inicialmente, com a Lei nº 7.747/1995, a Escola Bosque foi criada no âmbito da SEMEC. Em seguida, pela abrangência do projeto, foi transformada em fundação, com a Lei delegada nº 002, de 20 de novembro de 1995, denominada formalmente como Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira.

De todas as áreas/bairros de Belém, Outeiro era mais desassistida pelo poder público através da Prefeitura Municipal, só existia uma creche uma escola para atendimento de alunos de 1ª a 8ª série. O atendimento do pré-escolar ocorria somente através de uma escola da rede estadual com número reduzido de vagas, já que atendia também a clientela de 1ª a 4ª série. Outra escola estadual estava atendendo o 1º e 2º graus.

[...] Em 1994 a SEMEC realizou uma pesquisa domiciliar educacional que gerou o trabalho situação escolar das escolas da cidade de Belém onde registra que a única localidade onde não houve atendimento escolar através de sua rede de ensino na faixa de 4 a 6 anos foi justamente Outeiro. Essa situação também se estendeu para o ensino do 1º grau, em que essa faixa retém alunos que pela idade já deveriam estar nas séries do 2º grau (BELÉM, 1996e, p. 61).

Assim, à época, a Escola Bosque despontava perante essa realidade. Ao lado de sua proposta, o seu carácter ambiental surgiu também com o objetivo de diminuir a distorção idade/série. De forma geral, foi constituída para propiciar um total de 750 vagas nas séries iniciais de cada faixa de ensino já em seu primeiro ano de existência. As atividades educacionais da escola foram iniciadas com o atendimento à educação infantil, 1º Grau (1ª a 5ª série) e de 2º Grau. As habilitações do 2º Grau foram as seguintes: Técnico em Manejo de Fauna, Técnico em Manejo de Flora e Técnico em Ecoturismo (BELÉM, 1996e).

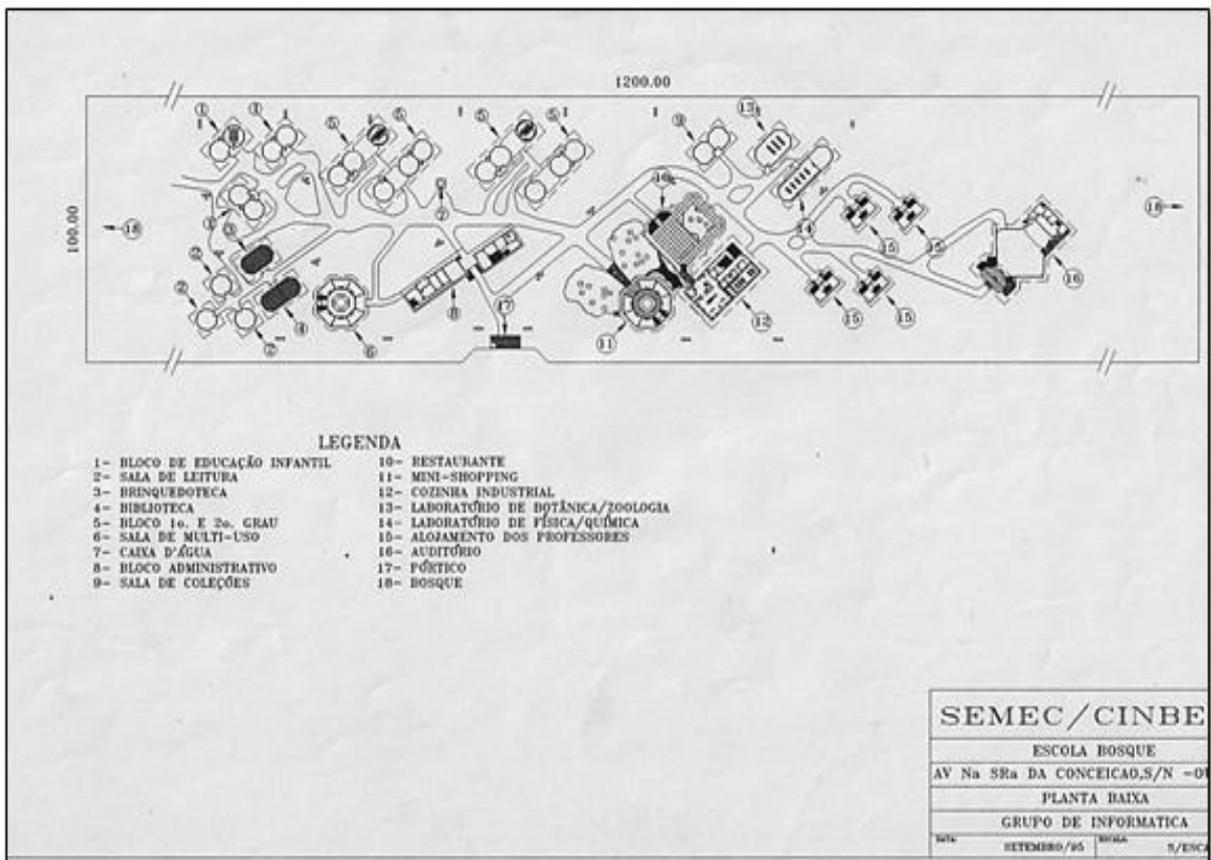
Durante o ano de 1995, enquanto prosseguiam as obras civis de construção da Escola Bosque a SEMEC efetuou o levantamento inicial da clientela interessada em estudar na escola, foram cadastrados 628 candidatos. Como a escola ainda não se encontrava em condição completas de funcionamento foi utilizado o segundo semestre de 1995 com o “período experimental”, oportunidade em que foi possível começar a conhecer a clientela da escola e também avaliar o que aprimorar a proposta pedagógica ser adotada, bem como o nível de fundamentação teórico prática necessária aos docentes para o desenvolvimento das ações educativas. O semestre experimental foi concluído em dezembro de 1995 com 535 alunos (BELÉM, 1996e, p. 68).

Após o período de experiência, a Escola Bosque inicia, em março de 1996, o período letivo, como o objetivo de colocar em prática o seu projeto pedagógico pautado na educação

em aspectos formal e não formal, com o intuito em criar uma nova consciência ambiental capaz de propiciar às atuais e novas gerações meios de sobrevivência a partir da utilização adequada do meio ambiente (BELÉM, 1996e).

Em sua constituição interna, como destacado anteriormente, a Escola Bosque pode ser compreendida como a concretização de uma proposta de educação baseada no ideário do desenvolvimento sustentável, peculiar aos anos de 1980/90. Outro aspecto relevante é a infraestrutura adotada para a escola Bosque, além da peculiaridade de estar localizada em um fragmento de floresta, razão por que se pode observar a extensão territorial e ambientes diversificados para a exploração dos professores juntos aos alunos em atividades extraclasse.

Figura 4 – Planta baixa da Escola Bosque



Fonte: Belém (1996e).

O Caderno de Planejamento nº 5, publicado pela SEMEC em 1996, é dedicado ao projeto Escola Bosque, apresentando-nos características da constituição do espaço no qual a escola é estabelecida. Como podemos ver na Figura 4, referente à planta baixa da escola, existe um lugar propício ao desenvolvimento de uma proposta de educação integral em tempo integral.

No entanto, a publicação se detém em enfatizar a Escola como um cenário ideal à proposta de educação ambiental:

Além de 120000 m² de área verde totalmente arborizada a construção de 15 salas de aulas laboratórios de informática, química botânica, auditório, biblioteca, alojamentos, blocos administrativos totalizam, tão somente 4100 m², os quais representam apenas 3,42% do terreno.

[...] além do trabalho realizado em sala de aula e os laboratórios, os alunos têm atividades extraclasse realizadas através de projetos específicos como por exemplo: horticultura, jardinagem, arborização, reciclagem de lixo, nutrição, alimentação alternativa, farmácia viva, clube de ciências, de matemática, leitura e educação física (BELÉM, 1996e, p. 69).

Sobre as gestões da Escola Bosque, importa identificar quem esteve à frente da Fundação. No Quadro 2, são apresentados os presidentes da FUNBOSQUE, que fizeram a história na Escola Bosque; suas decisões institucionais são interferências diretas na trajetória da educação integral e(m) tempo integral belenense, evidenciadas em documentos oficiais da Escola, na medida em que contribuem com elementos para nossa análise.

Quadro 2 – Presidentes da FUNBOSQUE – 1996-2018

PRESIDENTE	PREFEITO/PARTIDO	PERIODO
Maria Estela Facciola Guimaraes (<i>Falecida</i>)	Hélio Gueiros (PFL)	1996
Jaqueline Cunha da Serra Freire	Edmilson Rodrigues (PT)	1997 (janeiro a setembro)
Raimundo Luiz da Silva Araújo	Edmilson Rodrigues (PT)	1997 (outubro) a 2000
Luciene Medeiros	Edmilson Rodrigues (PT)	2001 a 2004
Terezinha Moraes Gueiros	Duciomar Costa (PTB)	2005 a 2006 (março)
Marilena Loureiro da Silva	Duciomar Costa (PTB)	2006 (abril) a 2007 (abril)
Terezinha Moraes Gueiros	Duciomar Costa (PTB)	2007 (maio) a 2011 (março)
Elton de Barros Braga	Duciomar Costa (PTB)	2011 (abril) a 2012
Fabricio da Costa Modesto	Zenaldo Coutinho (PSDB)	2013 (fevereiro) a 2014 (março)
Fernando Costa de Queiroz	Zenaldo Coutinho (PSDB)	2014 (abril) a 2015 (abril)
Carol Lobato Rezende Alves	Zenaldo Coutinho (PSDB)	2015 (maio) a 2017 (março)
Margarida Costa Parente Barros	Zenaldo Coutinho (PSDB)	2017 (abril) a 2018 (fevereiro)
Maria Beatriz Mandelert Padovani	Zenaldo Coutinho (PSDB)	2018 (março) até hoje

Fonte: elaborado pela autora (2019).

Houve quatro partidos políticos diferentes à frente da gestão municipal, com a característica da descontinuidade da política pública educacional. A Escola é idealizada e implantada durante a gestão do Partido da Frente Liberal (PFL), seguindo com três partidos junto à Fundação, que são o Partido dos Trabalhadores (PT) por 8 anos, Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) por 8 anos; e Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), por mais de 8 anos, seguindo até hoje na presidência da Escola Bosque.

Destacamos esse quadro para visualizarmos os dirigentes macro (presidentes da fundação), sua evolução temporal ao longo da existência da escola, e, assim, compreendemos como as orientações educacionais se moldam à luz de seus dirigentes para a sistematização e continuidade ou não da educação integral em tempo integral, bem como a evolução ou o abandono das concepções educacionais pensadas para a escola a partir do marco de sua implantação.

3 A ESCOLA BOSQUE: ANALISANDO DOCUMENTOS E INTERPRETANDO DISCURSOS

Esta seção apresenta as descrições dos conteúdos identificados nos documentos selecionados para análise do processo de institucionalização e implantação da Escola Bosque, suas aproximações e inspirações sobre educação integral e escola em tempo integral. Os documentos elencados para subsidiar a compreensão sobre o processo de institucionalização da Escola serão divididos em “documentos legais” e “orientações pedagógicas”.

Partindo das concepções adotadas em sua trajetória histórica e do desafio da sua materialização até os dias atuais, buscamos analisar essas prescrições e responder à questão central deste estudo: como se deu o processo de institucionalização e implantação da educação integral e(m) tempo integral na Escola Bosque desde a sua fundação em 1996 até 2016?

3.1 Prescrições nos marcos legais para a institucionalização da Escola Bosque

Para compreender como se deu a institucionalização da Escola Bosque, destacaremos as normatizações prescritas nos documentos legais analisados:

- 1 – Lei nº 7.747, de 02 de janeiro de 1995 (BELÉM, 1995a);
- 2 – Lei nº 002, de 20 de novembro de 1995 (BELÉM, 1995b);
- 3 – Decreto nº 28.837, de 13 de junho de 1996 (BELÉM, 1996a);
- 4 – Decreto nº 28.838, de 13 de junho de 1996 (BELÉM, 1996b);
- 5 – Decreto nº 29.407, de 21 de novembro de 1996 (BELÉM, 1996c).

Em 1993, começa o novo governo municipal, que coloca em sua campanha a “educação de qualidade como bandeira” (BELÉM, 1996e, p. 21). Dentro do programa desenhado preliminarmente, constavam as ideias essenciais e que foram, desde logo, exaradas na legislação municipal. A administração da prefeitura de Belém (1993-1996) era do prefeito Hélio Gueiros, recém-chegado de um mandato como governador do estado do Pará. A SEMEC, por sua vez, era comandada por sua esposa, a prof.^a Therezinha Moraes Gueiros.

Trataram de registrar em Leis Orgânicas Municipais, decretos e em documentos norteadores as políticas educacionais para o município, em volumes intitulados como *Caminhos da Educação*, na série *Planejamento*, com uma perspectiva inovadora de educação – eram esses

os documentos norteadores que obtiveram consultoria educacional do prof. Pedro Demo⁵. Com o objetivo de compreendermos a institucionalização da educação integral em tempo integral na Escola Bosque, fazemos nesse primeiro momento a análise dos documentos legais.

Contudo, é preciso resgatar o momento político que vivia o Brasil na década de sua implantação, nos anos 1990, uma vez que estamos realizando uma observação do fenômeno enquanto processo.

Naquele período, o debate sobre as parcerias público-privadas estavam latentes sob o governo Collor⁶ (1991-1995) na área de educação, consistindo na ideia de compartilhar responsabilidades iguais entre governo, sociedade e iniciativa privada. As propostas das empresas e dos organismos internacionais foram elaboradas e inseridas no governo Collor, mas, foram apreciadas apenas no governo subsequente, de Itamar Franco (1992-1994). Nesse período, as diretrizes governamentais na área educacional foram expressas no Plano Decenal Educação para Todos 1993-2003 (BRASIL, 1993), documento decisivo para as políticas educacionais voltadas para a Educação Básica, com ênfase para o Ensino Fundamental.

O referido Plano, elaborado pelo MEC, pode ser considerado um desdobramento da participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos de 1990, em Jomtien, Tailândia. Assim, o Plano Decenal Educação para Todos foi concebido para dar sequência aos compromissos internacionais que o Brasil vinha assumindo, ao direcionar novos padrões de intervenção do Estado e recolocar as políticas educacionais como embates travados no âmbito das diretrizes governamentais – a descentralização.

Essa visão de descentralização foi incorporada pelos planos posteriores como um redimensionamento para novas formas de gestão educacional, buscando um gerenciamento “eficaz”, com vistas ao aumento da produtividade e da competitividade pelas instituições escolares (YANAGUITA, 2011). Incorpora-se à linha modernizadora de implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica. Em relação à temática do financiamento no referido Plano, destaca-se que a principal estratégia para a universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do

⁵ Graduado em Filosofia e doutor em Sociologia, professor aposentado da Universidade de Brasília, por suas experiências na área de Política Social voltadas para a educação e a pobreza bem como por suas pesquisas relacionadas à questão da aprendizagem nas escolas públicas foi contratado pela então Secretária de Educação do município de Belém, prof.^a Therezinha Gueiros, como consultor educacional, para auxiliar nas ações da Secretaria no período de sua gestão, o que incluiu a implementação da Escola Bosque.

⁶ Primeiro presidente eleito a sofrer um processo de *impeachment*, por mau uso dos recursos públicos.

analfabetismo seria incrementar os recursos financeiros para a manutenção e investimentos da qualidade da Educação Básica (YANAGUITA, 2011).

A partir de 1995, assume o governo FHC, em que os eixos da política educacional permearam o estabelecimento de um mecanismo objetivo e universalista de arrecadação e repasse de recursos mínimos para as escolas. Verifica-se, no movimento dessas normas, a incorporação pelo MEC dos eixos da política de financiamento sugerida pelos organismos internacionais e pelo setor empresarial. Com o documento “Mãos à obra Brasil”, propunha-se a descentralização das decisões, para uma revisão das atribuições das esferas de governo, refletindo sobre as formulações da educação e formas de parceria entre o Estado e a sociedade. A discussão da descentralização ganhou ênfase, apontando que a Reforma do Estado incorporou a tendência da modernização e da otimização na alocação de recursos, tendendo a deslocá-la para a escola, propiciando a discussão da participação da comunidade na gerência de recursos.

Nesse contexto político nacional, o prefeito Hélio Gueiros apresenta o seu programa de governo à Câmara Municipal, em 1993, com três ideias básicas para o planejamento estratégico de Belém, que teriam como objetivo construir caminhos para o desenvolvimento: 1) o tratamento do município sob a ótica do desenvolvimento sustentável; 2) a definição da qualidade de vida a perseguir; e 3) o destaque à Educação Básica, reconhecida como principal estratégia do desenvolvimento humano moderno. Desde o início dessa administração, a ideia era incluir o município de Belém na ótica moderna do desenvolvimento sustentável nos aspectos econômico, social e ambiental (BELÉM, 1996e).

Enquanto política educacional do município de Belém, foi instituído o Sistema Próprio de Educação, estatuído pela Lei 7.722/1994 e operacionalizado pela Rede de Unidades de Educação. Essa rede era composta, basicamente, por duas vertentes que se caracterizavam como dois subsistemas: a Rede de Unidades de Educação Básica e a Rede de Unidades de Educação para o Desenvolvimento Sustentável – essa última ligada à noção de desenvolvimento humano sustentado, voltando-se ao enfoque integrado e culturalmente assentado do processo de desenvolvimento no qual a educação aparece como estratégia da capacidade inovadora e humanizada do progresso (BELÉM, 1996e).

Nesse governo também se observa a preocupação com a institucionalização e a legalização das políticas, registrando-as em leis e decretos que subsidiariam o sistema de educação, entre outras ações pioneiras e inovadoras, como a implantação da Escola Bosque, como se quisessem garantir o desenvolvimento das estratégias planejadas para a Educação no município, mesmo diante da descontinuidade do governo.

Nessa perspectiva, ao pesquisarmos a institucionalização da Escola Bosque, encontramos cinco documentos legais específicos, já destacados, que abordam o detalhamento do que se pensou para esse projeto de constituição de uma fundação com autonomia para estabelecer parcerias públicas e público-privadas, nacionais e/ou internacionais para captação de recursos, por ser uma autarquia, bem como para a Escola, que usufruiria da mesma benesse.

Após perpassar por essa contextualização histórica inicial, podemos adentrar a análise dos documentos legais que propiciarão a verificação da sistematização e implementação da Escola Bosque. Os documentos legais admitidos para análise nesta pesquisa serão apresentados em quadro esquemático, por meio da síntese de cada documento escolhido, em que destacaremos objetivamente as categorias Educação Integral e Escola em Tempo Integral e o que traz cada documento a esse respeito.

Vale ressaltar que educação integral e escola em tempo integral são conceitos distintos, ainda que possam estar relacionados. O primeiro está conectado com o desenvolvimento humano, com a formação global e harmoniosa do indivíduo, e o segundo se encontra associado ao maior tempo para aprendizagem e de permanência do aluno na escola, relacionando-se à jornada ampliada (FERREIRA; BERNARDO; MENEZES, 2018). Ambos são conceitos indispensáveis para a compreensão da análise a seguir.

3.2 Análise dos documentos legais da Escola Bosque

Nesta seção, os documentos selecionados são analisados um a um, com a extração dos artigos relacionados à educação integral e à escola em tempo integral, em ordem cronológica, seguindo a linha do tempo de homologação desses instrumentos legais para a compreensão da trajetória histórica desse processo de implementação.

Quadro 3 – Síntese analítica – Documento legal – Lei nº 7.747/1995

TÍTULO	CATEGORIAS	
	EDUCAÇÃO INTEGRAL	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
AUTORIZA O PODER EXECUTIVO A CRIAR O CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL - ESCOLA BOSQUE "PROFESSOR EIDORFE MOREIRA", NA ILHA DE CARATATEUA, DISTRITO DE OUTEIRO, MUNICÍPIO DE BELÉM E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS		Art. 4º - Os seus objetivos I - atuação e manutenção da Educação Infantil e Escola de 1º Grau, em regime de tempo integral , com currículos próprios e ênfase para educação ambiental na integração harmônica entre o homem e a natureza que o cerca; II - atuação e manutenção da Escola de 2º Grau, em tempo e atenção integral , em caráter profissionalizante [...]

Fonte: elaborado pela autora (2019), com base na Lei ordinária nº 7.747 (BELÉM, 1995a).

Em 1995, foi homologada a Lei nº 7.747, de 02 de janeiro, que autorizava a criação do Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira, no distrito do Outeiro, no município de Belém. Foi a primeira escola da rede municipal de educação a ser estabelecida com base na concepção de escola em tempo integral, ainda pré-homologação da LDB/1996, que, embora seja hierarquicamente inferior à Constituição Federal de 1988, é a lei maior sobre educação do Brasil.

Note-se que expressão “educação integral” não está presente na LDB/1996, contudo, a lei trata o “tempo integral” em seus arts. 34, 52 e 87. A expressão “educação integral” também não é destacada na lei de criação da Escola Bosque, de acordo com o art. 4º (Quadro 3). O artigo traz em seu objetivo de institucionalização o termo “em regime de tempo integral”, em todos os níveis da Educação Básica – que eram denominados, em 1995, ainda como Educação Infantil, 1º Grau –, complementado no art. 5º pelo 2º Grau, em caráter profissionalizante.

No processo de institucionalização, a lei de criação foi aperfeiçoada, à medida que foi necessário detalhar melhor as conformações de uma escola de educação integral e em tempo integral. Assim, a Lei municipal 002/1995 foi anunciada.

Quadro 4 – Síntese analítica – Documento legal – Lei municipal nº 002/1995

TÍTULO	CATEGORIAS	
	EDUCAÇÃO INTEGRAL	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
INTRODUZ MUDANÇAS NA LEI nº 7.747, DE JANEIRO DE 1995 E DÁ OUTRAS PROVIDENCIAS		<p>Art. 10. O Regime Jurídico do pessoal do Centro será o Estatutário de que trata a Lei nº 7.453, de 05 de julho de 1989</p> <p>§ 1º. O pessoal do grupo magistério do Centro terá jornada de trabalho de 40 horas semanais.</p> <p>§ 2º. O trabalho realizado no Centro pelo pessoal do grupo magistério, como está relacionado à sala de aula, mesmo os relativos ao estudo e pesquisa, ao experimento e à prática, será considerado atividade de sala de aula, para efeito de gratificação denominada Regência de Classe.</p> <p>§ 3º. O pessoal do Centro que não pertence ao grupo magistério, com jornada diária de trabalho de 8 horas, terá direito à gratificação de tempo integral.</p> <p>§ 4º. Todos os servidores do Centro, com exceção dos cargos comissionados, farão jus a gratificação EB (Escola Bosque) especial, correspondente a 80% (oitenta por cento) do vencimento base relativo a 40 horas semanais.</p> <p>Art. 13. A oferta de vagas para discentes da Escola Bosque obedecerá, no que couber, à legislação vigente, federal, estadual e municipal.</p> <p>§ 3º. O regime escolar formal será, preferencialmente, de tempo integral.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2019), com base na Lei delegada nº 002 (BELÉM, 1995b).

O Quadro 4 trata das alterações na Lei 7.747/1995, de autorização da criação da Escola Bosque, em sua redação inicial; são gerais e amplas as deliberações sobre aspectos fundamentais para a implementação de uma escola integral em tempo integral. Desse modo, nossa análise aborda as alterações de dois artigos específicos, descritos a seguir:

Art. 10 - Os programas e cursos de Educação Formal do Centro de Referência em Educação Ambiental serão executados sob a orientação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

Parágrafo Único – A Secretaria Municipal de Educação colocará à disposição do Centro de Referência em Educação Ambiental, o corpo docente necessário ao desenvolvimento das atividades relativas à Educação Formal (BELÉM, 1996b, art. 10).

Para além do artigo acima transcrito, o Quadro 4 trata do art. 13, que foi acrescentado pela Lei delegada nº 002, de novembro de 1995, a qual altera a Lei 7.747, uma vez que não constava originalmente nesta última.

No art. 10, a primeira alteração pertinente é a informação de que o Regime Jurídico do pessoal do Centro de Referência será o estatutário, devidamente tratado na Lei nº 7.453/1989, deixando de possuir uma interdependência à disponibilidade de servidores ligados à SEMEC, com a possibilidade de efetivação de concurso público específico para o quadro de profissionais da Escola Bosque.

São inseridos, ainda, 4 (quatro) parágrafos que abordam o detalhamento sobre como deve ser o regime de trabalho para o grupo do magistério do Centro. Destacamos, no § 1º, que o grupo magistério terá jornada de trabalho de 40 horas semanais. No § 2º, que o trabalho realizado no Centro pelo pessoal do grupo magistério – como está relacionado à sala de aula, mesmo os relativos ao estudo e pesquisa, ao experimento e à prática – será considerado como atividade de sala de aula para efeito de gratificação, denominada Regência de Classe. Essa é uma forma de garantir atividades relacionadas à realização de projetos pedagógicos, de pesquisa e de extensão, nos quais o professor poderá se envolver no desenvolvimento de outras atividades vinculadas à formação plena do educando.

O § 3º do art. 10 traz em seu texto que o pessoal do Centro que não pertence ao grupo do magistério, com jornada diária de trabalho de 8 horas, terá direito à gratificação de tempo integral. Aqui é possível observar uma política de permanência em tempo integral não apenas dos alunos, mas, estabelecida também na jornada de trabalho dos professores e de outros funcionários, garantindo atividades diversas ou aulas regulares no contraturno, em jornada estendida, sistematizada por meio de legislação própria, incluindo a incidência de gratificação específica aos professores.

Assim, é estabelecido no § 4º do art. 10: “todos os servidores do Centro, com exceção dos cargos comissionados, farão jus a gratificação EB (Escola Bosque) especial, correspondente a 80% (oitenta por cento) do vencimento base relativo a 40 horas semanais” (BELÉM, 1995a, art. 10). Por meio da organização da carga horária semanal caracterizada aos colaboradores da Escola Bosque, bem como pela efetivação de gratificação de 80% do vencimento-base relativo a 40 horas semanais, seria composto um grupo de profissionais para o desenvolvimento do tempo integral na escola, por meio da viabilização de projetos, bem como da jornada ampliada para a escola de tempo integral.

Finalmente, o art. 13, último artigo da Lei 002/1995, é uma orientação legal na qual a oferta de vagas para discentes da Escola Bosque obedecerá no que couber à legislação vigente,

federal, estadual e municipal, sendo clara no seu § 3º que o regime escolar formal será, preferencialmente, de tempo integral. Nessa perspectiva, não observamos a “obrigatoriedade” da oferta das turmas em tempo integral, contudo, observa-se a palavra “preferencialmente” quanto à implementação do regime de tempo integral, o que aponta para duas reflexões: a primeira diz respeito ao fato de que, de forma inédita na RME de Belém, foi estabelecida uma escola em regime de tempo integral em todos os níveis ofertados pela escola; a segunda, de que deixa lacunas para a “não oferta” do tempo integral na escola, pelo texto do parágrafo, o que leva a uma possível descaracterização do projeto inicial de institucionalização da escola, fragilizando neste ponto a garantia do direito.

Após os ajustes advindos da Lei 002/1995, há, já em 1996, a constituição sistemática da Escola Bosque por meio do Decreto nº 28.837, de 13 de junho daquele ano. Essa normativa estabelece, em definitivo, a criação do Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira.

Quadro 5 – Síntese analítica – Documento legal – Decreto nº 28.837/1996

TÍTULO	CATEGORIAS	
	EDUCAÇÃO INTEGRAL	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
CRIA O CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL – ESCOLA BOSQUE PROFESSOR EIDORFE MOREIRA	Estabelece a criação do Centro	

Fonte: elaborado pela autora (2019), com base no Decreto nº 28.837 (BELÉM, 1996a).

O Quadro 5 é destacado, essencialmente, para registrar a trajetória temporal dos documentos legais de institucionalização e implementação da Escola. Assim, podemos observar que a criação ocorre em 1996, sendo, ao longo de 1995, pensados, escritos e instituídos os documentos legais e, em 1996, a escola finalmente é criada de maneira oficial. Já no final do mandato de Hélio Gueiros na prefeitura, toda a documentação legal aponta que há uma pretensão do prefeito em continuar em um segundo mandato, para dar prosseguimento ao novo projeto de escola com eixo ambiental, assim como para que, mesmo diante da mudança do governo, haja a garantia da continuidade do projeto de escola inovadora constituída por meio de legislação específica.

No mesmo dia em que é homologada a lei de criação da escola, 13 de junho de 1996, é homologado também o Decreto nº 28.838, que trata da aprovação do Estatuto do Centro de Referência Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira. Esse Estatuto irá então

abordar o conjunto de regras da organização e o funcionamento de sua coletividade. Assim, podemos observar no quadro a seguir o que traz sobre EI e ETI.

Quadro 6 – Síntese analítica – Documento legal – Decreto nº 28.838/1996

TÍTULO	CATEGORIAS	
	EDUCAÇÃO INTEGRAL	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
APROVA O ESTATUTO DO CENTRO DE REFERÊNCIA AMBIENTAL ESCOLA BOSQUE PROFESSOR EIDORFE MOREIRA	<p>Capítulo II Da Escola</p> <p>Art. 3º - A Escola visará a proporcionar aos seus educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, tendo em vista a atuação competente e ética em termos de cidadania e preparação para a vida e, onde couber, de profissionalização.</p> <p>§ 2º - A Escola oferecerá os seguintes cursos formais:</p> <p>Educação Infantil; Curso de 1º Grau; Curso de 2º Grau com habilitações profissionalizantes.</p> <p>Art. 4º - Constituem objetivos gerais dos cursos formais:</p> <p>I – Promover, de modo multidisciplinar e integrado, a educação dos alunos com qualidade formal e política, tendo em vista sua atuação como sujeitos históricos competentes e éticos, solidários e participativos;</p> <p>IV – Permitir o desenvolvimento integrado da criança, através da educação Infantil, incluindo, na idade mais avançada e de modo natural, a alfabetização;</p> <p>Artigo 22 - Os docentes deverão assumir o espírito de trabalho coletivo multidisciplinar, também no que se concerne a apoios relativos à orientação educacional, assistência social, articulação de esforços no combate ao fracasso escolar e na superação das dificuldades apresentadas pelos alunos em seu processo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento integral e integrado, e evitando sempre a desnecessária reduplicação profissional.</p>	<p>Art. 18 – Será adotado o regime de tempo e atenção integrais para o corpo docente, técnico e administrativo.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2019), com base no Decreto nº 28.838 (BELÉM, 1996b).

Ao adentrar a análise do Estatuto estabelecido para a Escola Bosque, buscamos perceber informações que caracterizem as concepções de educação integral presentes no documento, bem como aspectos da escola em tempo integral. Entre os artigos transcritos no Estatuto, iniciaremos pela análise do art. 18, que traz em seu texto, claramente: “Será adotado o regime de tempo e atenção integrais para o corpo docente, técnico e administrativo [...]” (BELÉM, 1996b, art. 18). A LDB/1996, em seu art. 87, trata especificamente da instituição da década da

educação, de modo que, em seu § 5º, destaca que “[...] serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas em tempo integral” (BRASIL, 1996, art. 87).

Portanto, quando tratamos de todos os esforços para a efetivação da progressão da quantidade de escolas em regime de tempo integral, isso inclui a constituição de quadro de professores e funcionários com carga horária ampliada para a efetivação de uma escola que atenda nesse regime. Esse indicativo presente na LDB homologada em dezembro de 1996 vem consolidar o que o Estatuto da Escola Bosque estabelece como prerrogativa para o início de suas atividades em 13 de junho daquele ano – ou seja, o Estatuto já prevê para o grupo de professores e funcionários a atuação em tempo integral na escola.

A educação integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. Partindo desse conceito consagrado sobre educação integral e fazendo um exercício de análise da legislação, compreendemos que essa leitura deve ser feita de maneira a considerar a organicidade do documento para identificar e/ou construir uma definição de educação integral proposta na institucionalização da Escola Bosque, uma vez que não aparece nos documentos legais, de forma clara, em expressão exata, a concepção de educação integral adotada pela Escola.

Essa leitura analítica da legislação deve ser considerada. Para compor nosso estudo, partimos da CF/1988, que, embora não traga expresso o termo “educação integral”, apresenta a educação como primeiro direito social (art. 6º), o que possibilita inferir o direito a uma educação escolar integral como uma das bases fundamentais para o pleno desenvolvimento:

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

Diante dessa constatação, somos levados a analisar o texto expresso nos documentos legais da Escola Bosque e do que trata a categoria educação integral. O art. 3º do Estatuto anuncia que “[...] a Escola visará a proporcionar aos seus educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, tendo em vista a atuação competente e ética em termos de cidadania e preparação para a vida e, onde couber, de profissionalização” (BELÉM, 1996b, art. 3º). O texto apresenta aspectos da formação pautada na educação integral quando

pontua que a escola preparara “para vida” – algo que nos reporta a como Marx denominava a educação integral, como educação “omnilateral”, ou, como para Aristóteles, a “[...] educação que desabrochava todas as potencialidades humanas”, considerando a pessoa como ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo da vida (GADOTTI, 2009, p. 21).

Por se tratar de uma educação em sua completude, é importante que atue em todos os níveis da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio com formação profissionalizante, observados nos incisos de I a III, no § 2º do art. 3º do Estatuto, destacados no Quadro 6.

Já no que se refere ao art. 4º, que trata dos objetivos gerais dos cursos formais, nos incisos I e IV, é utilizado o termo “integrado”:

- I – Promover, de modo multidisciplinar e integrado, a educação dos alunos com qualidade formal e política, tendo em vista sua atuação como sujeitos históricos competentes e éticos, solidários e participativos [...];
- IV – Permitir o desenvolvimento integrado da criança, através da educação Infantil, incluindo, na idade mais avançada e de modo natural, a alfabetização (BELÉM, 1996b, art. 4º).

Quem faz uma primeira leitura pode interpretar equivocadamente que trabalhar somente de forma integrada é educação integral, porém, precisamos pensar essa questão de forma mais aprofundada.

A educação integral institui uma nova visão às escolas como locais geradores de conhecimento, como ativos no processo de ensino-aprendizagem e como ferramentas de acesso à educação, de forma a dotar de organicidade o ensino-aprendizagem em uma realidade cheia de significados que possibilitem ao educando situações, experiências, instrumentos e conceitos para a construção sociocognitiva. A estruturação e a reestruturação de propostas educacionais didático-metodológicas, através das ações de educação integral, visam a orientar todos os seus atores (estudantes, educadores, professores, pais e comunidade) acerca do valor social da educação, através da conscientização destes em relação à importância da formação do educando, enquanto ato e aprendizado social possibilitador de transformação (TORRES, 2013).

A premissa do integral evoca aquilo que é completo, inteiro, total e acabado em si; ao ter seu sentido agregado à educação, evoca ainda uma ideia que não pode ser resumida ao trabalho realizado no interior da escola e que não termina com a conclusão do período que compõe a Educação Básica, mas, vai além, na busca pela ampliação de tempos, espaços, sujeitos e situações de educação.

O papel da escola deve ser repensado como estação de conhecimento, pautada por habilitações que incluam conhecimentos subjetivo-interativos, cognitivos e éticos, educacionais e culturais. Para que a educação integral possa ser, de fato, integrada, faz-se necessário que se desvencilhe do paradigma fabril (e sua interferência na cultura escolar) e que se desenvolva o aprender em que o educando é um ser ativo que compara, exclui, ordena, categoriza, classifica, em uma ação interiorizada ou formulando suas hipóteses, numa dinâmica educacional que rompa com o paradigma da mera divulgação de conteúdos em prol de uma prática de vivência (PAPERT, 2009).

Ser integrado é, por si só, apenas um adjetivo, com sinônimos como adaptado, incorporado ou unido. Portanto, falar sobre educação integral não é falar somente de integralidade, pois vai além e cabe destacar que, quando o aspecto de integralidade é tratado no Estatuto da escola, trata apenas de um elemento que possibilitará uma educação integral.

O art. 22, em destaque no quadro ora analisado, explicita que os docentes deverão assumir o espírito de trabalho coletivo multidisciplinar também no que concerne a apoios relativos à orientação educacional, assistência social, articulação de esforços no combate ao fracasso escolar e na superação das dificuldades apresentadas pelos alunos em seu processo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento integral e integrado, evitando sempre a desnecessária reduplicação profissional.

Sobre o ensino integrado, os profs. Ronaldo Araújo e Gaudêncio Frigotto (2015) são didáticos ao afirmarem que é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada, pois exige a crítica às perspectivas reducionistas de ensino e compreende como direito de todos o acesso a um processo formativo escolar que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas, intelectuais e políticas.

O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras, em oposição às práticas fragmentadoras do saber, capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente (ARAÚJO, 2015).

Ao retomar a análise dos arts. 4º, 18 e 22, quando, em seu texto, aborda o desenvolvimento integral e integrado dos alunos, vemos que traz esses termos de forma articulada, que poderiam caracterizar a intencionalidade de trabalhar a educação integral na Escola Bosque, porém, no contexto geral, trata-se de um documento que possui 45 artigos e que traz destaque em apenas três deles às categorias analisadas. Entende-se, assim, que as

concepções estudadas no documento têm apenas uma conotação secundária, e não de caráter contundente e prioritário, como deveriam.

Finalmente, analisaremos o último documento do grupo de textos entendidos como “marco legal” da Escola Bosque. Trata-se do documento que tem caráter de regulamentação e é o conjunto de regras que define a organização administrativa, didática, pedagógica, disciplinar da instituição, estabelecendo normas internas da escola. Seguimos com a análise do Decreto nº 29.407/1996, referente à leitura do texto existente no Regimento Interno, destacado com o extrato apresentado no Quadro 7.

Quadro 7 – Síntese analítica – Documento legal – Decreto nº 29.407/1996

TÍTULO	CATEGORIAS	
	EDUCAÇÃO INTEGRAL	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL
HOMOLOGA O REGIMENTO INTERNO DO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL ESCOLA BOSQUE PROFESSOR EIDORFE	<p>Art. 2º - O centro tem como finalidade:</p> <p>I - Promover de modo sempre atualizado e inovador a relação adequada entre o meio ambiente e educação, servindo de referência do Município, em particular para sua rede própria de escolas, primando pela excelência em educação, pesquisa e atendimento comunitário [...].</p> <p>IX - Cultivar o relacionamento adequado entre meio ambiente e educação, o compromisso multidisciplinar em todas as atividades, a excelência acadêmica e ética, o espírito crítico e inovador permanente, com qualidade formal e política, priorizando a atenção sobre a problemática local e amazônica.</p>	<p>Das Estratégias e Apoios Didáticos</p> <p>Art. 55 - Constitui espaços pedagógicos ao processo educativo, dependendo do nível escolar o curso, entre outros, a biblioteca escolar, laboratório de informática, auditório, laboratório de química, física e biologia, salas de leitura, brinquedoteca, banco do livro, meios audiovisuais, as áreas verdes e ambientes para aprendizagem específica.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2019), com base no Decreto nº 29.407 (BELÉM, 1996c).

Ainda na perspectiva de identificar as concepções de educação integral em tempo integral nos documentos legais de institucionalização e implantação da Escola Bosque, também partindo do contexto e do intertexto, destacamos o Decreto que trata do Regimento Institucional, fazendo observações com relação ao que não consta na legislação anteriormente analisada.

Iniciamos pelas estratégias e apoios didáticos, citados no art. 55, que trata da...

[...] constituição de espaços pedagógicos ao processo educativo, dependendo do nível escolar o curso, entre outros, a biblioteca escolar, laboratório de informática, auditório, laboratório de química, física e biologia, salas de

leitura, brinquedoteca, banco do livro, meios audiovisuais, as áreas verdes e ambientes para aprendizagem específica [...] (BELÉM, 1996c, art. 55).

Assim, se configura uma infraestrutura ampliada e diferenciada para uma escola que atuará com a dinâmica de educação integral em tempo integral, com espaços que serão utilizados no contraturno.

Ao analisar o texto legal que trata da homologação via Decreto, destaca-se os trechos dos incisos I e IX do art. 2º sobre a finalidade do Centro:

[...] I - Promover de modo sempre atualizado e inovador a relação adequada entre o meio ambiente e educação [...] primando pela excelência em educação, pesquisa e atendimento comunitário [...].

IX - Cultivar o relacionamento adequado entre meio ambiente e educação, o compromisso multidisciplinar em todas as atividades, [...] priorizando a atenção sobre a problemática local e amazônica (BELÉM, 1996c, art. 2º).

A educação ambiental compreende os processos por meio dos quais o indivíduo constrói conhecimento sobre sua relação com a natureza e com outros seres humanos. Essa dimensão da educação também propicia o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para como o indivíduo interage com o meio ambiente, visando à qualidade de vida e à consciência crítica. Nessa perspectiva, a educação ambiental potencializa um entendimento holístico e participativo do desenvolvimento individual e social, abarcando aspectos econômicos, políticos, sociais, ecológicos e éticos. Por isso, a abordagem se insere no contexto interdisciplinar, pois sua concepção dialoga intensamente com os princípios da educação integral, já que promove a ampliação dos territórios, tempos, atores e oportunidades de aprendizagem.

Observamos no regimento uma preocupação com a relação dos alunos da Escola Bosque com o meio ambiente, tomando a educação ambiental o eixo central em sua formação ao longo do período em que permanecem na escola, com vistas também ao atendimento à comunidade, à valorização da pesquisa e da extensão, priorizando sua formação a partir do local em que se encontram, pois terá significado ao aluno e este compreenderá que também é responsável pela resolução dos problemas locais e da Amazônia, também é participante de todo processo.

Contudo, as macro-tendências ambientais para as quais a Escola é direcionada vão na contramão de uma formação crítica e integral, pois são pautadas no conservadorismo e no pragmatismo, ou seja, têm caráter unilateral e alienante, direcionado ao modismo do desenvolvimento sustentável.

3.2.1 Síntese analítica dos documentos legais

Nos quadros 8 e 9 desta seção, há uma sistematização de unidades de registro seguida de unidades de contexto, trazendo uma síntese dos documentos legais discutidos até aqui e fazendo uma consolidação das categorias Educação Integral (Quadro 8) e Escola em Tempo Integral (Quadro 9) nos espaços documentais da Escola Bosque.

Quadro 8 – Categoria Educação Integral na Escola Bosque

Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Oferta de vagas em todos níveis da Educação Básica	A escola desde a sua fundação em seus documentos legais já trazia em sua implantação a oferta de vagas em todos os níveis de ensino desde a educação infantil até o ensino Médio Profissionalizante, caracterizando a formação do sujeito em sua completude, desde a mais tenra idade até a conclusão da educação básica e com formação profissionalizante enquanto egresso.
Acompanhamento sistêmico	A escola na constituição de sua proposta pedagógica, traçaria estratégias de acompanhamento permanente em todas as etapas do desenvolvimento e formação do aluno capaz de garantir o rendimento escolar pela via de competência, e relação fecunda e criativa entre meio ambiente e educação.
Relação fecunda e criativa entre meio ambiente e educação	Trabalhar o sujeito enquanto agente integrador e transformador de sua realidade, de forma criativa e articulada ente meio ambiente e educação.
Preparação para a vida	A Escola visará a proporcionar aos seus educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, tendo em vista a atuação competente e ética em termos de cidadania e preparação para a vida e, onde couber, de profissionalização.
Promover, de modo multidisciplinar e integrado, a educação dos alunos	Há uma preocupação em promover, de modo multidisciplinar e integrado, a educação dos alunos com qualidade formal e política, tendo em vista sua atuação como sujeitos históricos competentes e éticos, solidários e participativos, para além visa permitir o desenvolvimento integrado da criança, através da educação Infantil, incluindo, na idade mais avançada e de modo natural, a alfabetização.
Desenvolvimento integral e integrado	
Os docentes deverão assumir o espírito de trabalho coletivo multidisciplinar	Docentes trabalhando de forma articulada multidisciplinar, interdisciplinar para a formação dos alunos, esforços no combate ao fracasso escolar e na superação das dificuldades apresentadas pelos alunos em seu processo de aprendizagem, socialização e desenvolvimento integral e integrado, e evitando sempre a desnecessária reduplicação profissional.
Combate ao fracasso escolar	A intencionalidade de evitar a distorção idade-série por meio das repetidas reprovações, bem como pela evasão escolar.
Valorização do processo de aprendizagem e socialização	Não apenas o processo cognitivo e formal é valorizado, mas os processos de aprendizagens, na formação crítica e os aspectos sociais na interação com o outro. Preocupação com a formação dos professores que atuarão na Educação Básica.
Educação, pesquisa e atendimento comunitário.	Promover de modo sempre atualizado e inovador a relação adequada entre o meio ambiente e educação, servindo de referência do Município, em particular para sua rede própria de escolas, primando pela excelência em educação, pesquisa e atendimento comunitário.
	(cont. ...)

(... cont.)	
Conselhos Consultivo, Conselho Deliberativo	Preocupação com a participação da comunidade escolar e extraescolar nos rumos em que a escola tomaria, envolvendo a comunidade local e entidades educacionais e ambientais.
O aluno como centro de todo o trabalho educacional	Aplicação de didáticas de sentido construtivo e participativo, baseado no saber pensar para a melhor intervir, no aprender a aprender, integrando conjunto de atividades ao meio ambiente da instituição e tendo o aluno como centro de todo o trabalho educacional, o aluno no mundo como um dos eixos para os trabalhos pedagógicos.
Conhecimento inovador	Como um dos objetivos da educação básica, trabalhar de modo multidisciplinar e integrado a educação dos alunos, nos aspectos biopsicossociais, com qualidade formal e política, com vista a assegurar-lhes a construção de sua cidadania através do manejo e produção do conhecimento inovador
O relacionamento entre meio ambiente e educação	Cultivar o relacionamento adequado entre meio ambiente e educação, o compromisso multidisciplinar em todas as atividades, a excelência acadêmica e ética, o espírito crítico e inovador permanente, com qualidade formal e política. A educação ambiental como eixo central do trabalho da escola.
Atenção sobre a problemática local e amazônica	Preocupação com a formação crítica dos educandos para a atenção aos problemas locais compreendendo-se como partícipes da Amazônia.

Fonte: elaborado pela autora (2019), com base nos quadros 6 e 7.

Quando nos aprofundamos na análise do texto prescrito nos documentos legais que constituem a institucionalização e a implantação da Escola Bosque, observamos, desde os documentos fundantes, a forma como a educação integral se apresenta, de modo que já é possível perceber perspectivas e concepções que norteiam esses escritos legais. Considerado como inovação educacional, o projeto da Escola Bosque apresenta em seu processo de implantação concepções basilares da Educação Básica a ser viabilizada na ilha de Caratateua, tendo como objetivo ser referência de educação ambiental por meio de ações estratégicas junto à comunidade local, algo evidenciado em legislação específica.

A concepção de educação prescrita nos documentos legais da escola considerava a formação integral como primordialmente entendida enquanto ação que proporcionava aos seus alunos o desenvolvimento amplo nos seus mais diversos aspectos, considerando o físico, o social, o cognitivo.

Para a caracterização da(s) concepção(ões) que norteava(m) as práticas nessa experiência inovadora em educação integral em tempo integral na cidade de Belém, na rede pública, procuramos embasamento nos referenciais teóricos e nos documentos oficiais. Concebemos que, de modo geral, pode-se apreender o embasamento teórico-filosófico de uma experiência educacional 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 *et al.*, 1988).

A seguir, no Quadro 9, apresentamos a síntese dos achados associados à categoria Escola em Tempo Integral no contexto dos documentos legais da Escola Bosque.

Quadro 9 – Categoria Escola em Tempo Integral na Escola Bosque

Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Educação infantil e Escola de 1º Grau, em regime de tempo integral	Constituição de documento legal que institui e determina o funcionamento da educação infantil e da escola de 1º Grau em regime de tempo integral.
Escola de 2º Grau, em tempo e atenção integral, em caráter profissionalizante	Constituição de documento legal que institui e determina o funcionamento e dá continuidade na formação em tempo integral e atenção integral, mas agora também no 2º Grau, consolidando toda a Educação Básica nesta perspectiva.
Grupo magistério do Centro terá jornada de trabalho de 40 horas semanais.	Legislação específica que garante a jornada de trabalho ampliada para os professores para 40 horas semanais, subsidiando o trabalho em contraturno de projetos educacionais junto aos alunos. Aqui está caracterizado o professor de tempo integral na Escola Bosque.
Ao estudo e pesquisa, considerado atividade de sala de aula, para efeito de gratificação	como forma de garantir a educação em tempo integral será considerada as diversas atividades “fora da sala” de aula para efeito de gratificação e com efeito de regência de classe.
Grupo magistério, com jornada diária de trabalho de 8 horas, terá direito à gratificação de tempo integral.	Institucionalizada a jornada de 8 horas em tempo integral para o grupo de professores, com gratificação direta no salário do docente.
Todos os servidores do Centro, com exceção dos cargos comissionados, farão jus a gratificação EB (Escola Bosque)	A garantia de gratificação especial de tempo integral estendida a todos os servidores que atuam na escola, a exceção dos cargos comissionados, correspondente a 80% (oitenta por cento) do vencimento base relativo a 40 horas semanais.
O regime escolar formal será, preferencialmente, de tempo integral.	Institucionalização do tempo integral em caráter preferencial e não obrigatório, deixando lacuna a não oferta do tempo integral em todos os níveis educacionais.
Espaços pedagógicos ao processo educativo com ambientes para aprendizagem específica.	Garantia de constituição de espaços específicos para atuação de atividades em tempo integral, a todos os níveis de ensino.

Fonte: elaborado pela autora (2019), com base nos quadros 4 e 7.

Na incursão aos documentos legais da institucionalização da Escola Bosque, observamos em seu detalhamento que fica evidente a preocupação com o registro legal para a efetivação do funcionamento da escola em regime de tempo integral, registro nas leis orgânicas e decretos que regem a constituição da Escola, jornada de trabalho de professores e funcionários administrativos. Além disso, a articulação com a constituição dos espaços elaborados para a permanência de crianças e jovens nessa jornada ampliada é um dos indicativos registrados na legislação que garante o funcionamento da Escola Bosque em regime de tempo integral.

Embasamo-nos em estudos de Cavaliere (2007, p. 1016), para quem “[...] a ampliação do tempo diário escolar pode ser entendida e justificada de diferentes formas [...]”. São 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; e 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 da Escola Bosque, entendemos que essa última característica (c) se aplicaria e responderia à questão do tempo integral/ampliado. Isso porque é o aspecto que mais desafia o pensamento a respeito de uma reflexão educacional abrangente e, de certa forma, acaba por englobar as anteriores. A maior quantidade de tempo contribuirá para práticas qualitativamente diferenciadas. Ao fator tempo, somou-se um conjunto de outros fatores para que a implementação da educação integral em tempo integral se concretizasse naquela experiência, destacando os contornos curriculares, a infraestrutura do espaço, a formação dos profissionais e da organização do próprio tempo integral.

Oportunamente, seguiremos nossa análise com a verificação dos documentos orientadores pedagógicos, com o objetivo de identificar as concepções existentes sobre educação integral e escola em tempo integral na Escola Bosque. A partir de nossos achados documentais, foram elencados: os discursos de inauguração da escola, em 1996, da atual Secretária de Educação do município de Belém, e da primeira presidente da Fundação Escola Bosque. Além disso, ainda serão analisados: o Caderno de Planejamento nº 5 da SEMEC que trata exclusivamente sobre a Escola Bosque; o livro do prof. Pedro Demo, de 2011, que trata da origem e consolidação da escola Bosque; e os projetos políticos pedagógicos (PPPs) de 1996 e de 2016 – este último sendo o PPP mais recente dentre aqueles existentes na escola, em relação aos quais trazemos aspectos comparativos, da fundação da escola e análise das orientações pedagógicas mais atuais.

O levantamento desses escritos tem como objetivo nos aproximar das concepções pensadas e estabelecidas sobre educação integral e escola de tempo integral adotadas para a Escola Bosque, assim como destacar aproximações e distanciamentos em relação àquilo que foi institucionalizado.

3.3 Discursos, concepções teóricas, meio ambiente e educação integral em tempo integral na Escola Bosque

Nesta seção, analisamos as concepções presentes nos discursos de inauguração da Escola Bosque, no Caderno de Planejamento nº 5 da SEMEC e no livro escrito por Pedro Demo.

3.3.1 Discurso de inauguração da Escola Bosque: a questão ambiental e sua relação com a educação integral

Nas incursões em busca de documentos que trouxessem referências sobre as concepções de educação integral e escola em tempo integral na Escola Bosque, encontramos um documento dedicado exclusivamente aos discursos de inauguração realizados em 26 de abril de 1996, em um grande evento que contou com a presença de diversas autoridades, dentre elas, o atual prefeito de Belém, Zenaldo Coutinho, que, na época, era deputado estadual pelo PSDB e foi à inauguração da Escola Bosque como presidente da Assembleia Legislativa. Nesse contexto, vale destacar os discursos da primeira presidente da FUNBOSQUE e da Secretária de Educação do município de Belém à época, a prof.^a Therezinha Gueiros, pois apresentam uma narrativa importante para a compreendermos a trajetória e as raízes da institucionalização da Escola que é *locus* da presente investigação.

A proposta educacional do governo municipal dos anos de 1993 a 1996, no que tange à educação integral, apresentou um viés ambientalista, o qual esteve condicionado pelo contexto político, social e econômico dos anos 1990 e também por aspectos que remetem à realidade local e até mesmo subjetiva dos agentes políticos do período. Do ponto de vista macro, a política municipal para educação e o meio ambiente estará determinada pelo discurso do desenvolvimento sustentável e por sua proposta do consumo sustentável, da construção de uma ética ambiental, ambos como expressão do ambientalismo de resultado hegemônico no período, o qual se caracterizou pelo pragmatismo contemporâneo e pelo...

[...] ecologismo de mercado que decorrem da hegemonia neoliberal instituída mundialmente desde a década de 1980 e no contexto brasileiro desde o governo Collor de Mello nos anos 1990. Caracterizam esse cenário pragmático a dominância da lógica do mercado sobre as outras esferas sociais, a ideologia do consumo como principal utopia, a preocupação com a produção crescente de resíduos sólidos, a revolução tecnológica como última fronteira do progresso e a inspiração privatista que se evidencia em termos como economia e consumo verde, responsabilidade socioambiental, certificações, mecanismos de desenvolvimento limpo e ecoeficiência produtiva (LAYRARGUES; LIMA, 2011, p. 9).

Freitas e Araújo (2014, p. 103) ratificam essa perspectiva quando afirmam que “[...] nesta década [1990] é expressiva a maior influência do Tratado de Educação Ambiental para a Sociedade Sustentável e Responsabilidade Global [1992] tanto na definição das políticas públicas nacionais quanto nas estaduais”. Esse contexto determinante do desenvolvimento

sustentável só estará na pauta política do estado do Pará no final dos anos 1980 e início dos anos 1990.

Eu quando assumi a secretaria do Estado em 1987 eu não trabalhei a questão ambiental. Nós não tínhamos essa questão como foco. Naquele momento tinha tanto problema pra resolver na Secretaria de Educação que a minha visão não chegava na questão ambiental, não estava na minha cabeça naquele momento. Inclusive, no Brasil mal se falava nessas questões né. Naquele período o tema da universalização da educação era o mais importante assunto pra nós (Therezinha Gueiros, informação verbal⁷).

Por isso, no contexto mais local do Pará, em fins da década de 1980, a Secretaria de Educação desenvolvia atividades de educação ambiental de maneira muito incipiente. O que mais instiga a nossa percepção em relação a esse período é o fato de que, conforme posto por Freitas e Araújo (2014), era a Secretaria de Saúde do governo estadual a responsável pelas principais ações no âmbito do meio ambiente:

O setor de Vigilância e Educação Ambiental da Divisão de Ecologia da SESPA, atuava integrando as ações da Educação Ambiental com as da Educação em Saúde. Dentre as atividades de Educação desenvolvidas pela SESPA, no fim da década de 1980 [...]. No Estado do Pará, em fins da década de 1980, a SESPA realizava ações de Educação Ambiental não-formal, por conta de sua competência para atuar no controle e na proteção ambiental [...] (FREITAS; ARAÚJO, 2014, p. 94).

Em Belém, o movimento social ambientalista foi praticamente inexistente, ficando essa questão presa a figuras individuais específicas, como, por exemplo, o médico Camillo Vianna (BEZERRA, 2012) e sua luta pela natureza preservada a partir de uma prática muito própria – individual e fortemente marcada pelo viés conservacionista (LAYRARGUES; LIMA, 2011), com discussão rarefeita sobre a necessidade de se colocar na agenda as organizações e movimentos sociais.

Todavia, é importante ressaltarmos que, em outros estados da região amazônica, como o Acre, o debate sobre as questões ambientais se fez de maneira representativa, em que pese ter sido feito no contexto sindical, principalmente, a partir das lutas dos extrativistas da borracha, em que se sobressaiu a figura do sindicalista e ativista político-ambiental Chico Mendes (LÖWY, 2014).

⁷ Entrevista concedida por Therezinha Gueiros à pesquisadora (Belém, PA), 31 maio 2019.

A prof.^a Therezinha Gueiros afirmou que o tema do meio ambiente e da educação ambiental somente lhe ocorre de maneira mais contundente no final dos anos 1980 e, de certa forma, por acaso.

Mas então como a questão ambiental passou a ser um assunto que me chamou a atenção? Foi quando eu chamei pra me ajudar uma moça que trabalhava na SUDAM, o nome dela era Eliene Rodrigues e ela foi chamada pra ela fazer um relatório pra Secretaria, porque eu sempre me preocupei com o registro das coisas, porque pra mim tudo tem que estar registrado. A gente desenvolve projetos, projetos pra lá e pra cá, eu fico agoniada de não ter registro. Então, eu chamei essa menina porque ela sabia escrever muito bem e você sabe que escrever com qualidade não é uma coisa muito simples. Nós temos dificuldades de pessoas que saibam entrevistar, relatar e escrever. Essa menina era funcionária da SUDAM, mas era interessada também em educação e tal e escrevia muito bem. Ela era preparada.

Então eu pedi pra Eliene fazer um levantamento das nossas atividades, aí ela saiu vendo os projetos pra fazer tipo um apanhado pra registro, né. E no fim quando ela me entrevistou, no final da entrevista ela me perguntou o quê que eu tinha feito na área da Educação Ambiental e eu fiquei sem saber o que dizer, aí eu fiquei assim, e eu disse: Nada. Porque pra mim naquela época não dava tempo pra pensar nisso. Era muito problema que eu não quero nem começar a falar da SEDUC naquele período, enfim [...] (Therezinha Gueiros, informação verbal⁸).

Pelo que podemos observar nas entrevistas e conversas com a prof.^a Therezinha Gueiros, parece que o acaso, o não pensado e as situações fortuitas acompanharam-na em sua trajetória como gestora pública em nível de estado e município. De fato, pode-se mesmo compreender que houve uma certa “visão praxista” de ação de governo, fazendo política no calor das emoções, em que o planejamento vai sendo feito no próprio processo de implementação das ações públicas. Aliás, podemos até mesmo inferir que a frase de efeito “é caminhando que se encontra o caminho”, muito proferida na época, representa muito claramente esse fazer das coisas ao mesmo tempo em que se está na trajetória do ato.

A prof.^a Therezinha afirmou que fez muita coisa a partir de demandas que iam surgindo de ações voluntaristas.

Nós construímos os liceus de ofício. Teve um lá na Terra Firme, foi outro grupo que trabalhou lá. Então eu trabalhava muito assim, formando grupos interessados naquele projeto. Porque a gente não consegue, você não consegue trabalhar de forma prática só com as equipes de dentro da Secretaria de Educação. Há muita amarração, muito, digamos assim, alguns vícios né, que vem desde muito tempo. Aí tu chegas com uma ideia nova e o pessoal de lá fica mais desconfiado do que te ajuda né! Então, aí como eu tenho essa coisa

⁸ Entrevista concedida por Therezinha Gueiros à pesquisadora (Belém, PA), 31 maio 2019.

de fazer, eu chegava e dizia: gente, a minha filosofia é a seguinte: quem não tem cão caça com gato. Cada um tem que se resolver. Vai resolver! Tá entendendo? Então, eu via que ou eu tinha esse grupo de trabalho com uma liderança na comunidade ou eu não ia fazer nada de especial, digamos assim, de novo, que acrescentasse realmente. Por exemplo, o Liceu do Paracuri tem a ver com a Laís Aderne e ela começou pelos artesãos, reunindo com os artesãos, criou a sociedade de artesãos, pintou o sete por lá, né. Então, aquela escola do Paracuri, ela é realmente plantada tanto quanto a Escola Bosque, mas o Paracuri até mais, porque ela [Laís] é especialista em convocar a comunidade, ela começou trabalhando com os artesãos, ela não começou na escola. Então, aquele pessoal todo, aqueles mestres daquele tempo eram comprometidos com a escola (Therezinha Gueiros, informação verbal⁹).

Outro aspecto perceptível a partir da entrevista foi o fato de que a ideia de educação integral aparece no bojo dos debates e conflitos sobre como a educação escolar básica no âmbito da prefeitura deveria ocorrer. Segundo a prof.^a Terezinha, a ideia de tempo integral deve ser creditada ao prof. Pedro Demo, gaúcho da cidade de Bom Jesus, filósofo, com doutorado em Sociologia na Alemanha (Universität Des Saarlandes) e professor da Universidade de Brasília (UnB), no Departamento de Sociologia, o qual tinha experiência na área de política social e discutia a questão da aprendizagem nas escolas públicas.

Isso é coisa do Pedro Demo, ele trabalhava muito isso. O Pedro Demo era muito avançado em termos de educação porque ele é uma pessoa muito estudiosa, muito atualizada. Ele sempre foi uma pessoa que colocava as questões em dimensões mais abrangentes, digamos assim, até planetárias. O que tiver de importante, o que tinha de teoria importante, desde a biologia que convergisse pra informar melhor a pedagogia, a educação, ele ia buscar. Então, ele estava com a cabeça lá na frente em relação a muitas pessoas. Daí que esse pessoal militante que combateu a gente, né, eles não entendem nada com nada, eles não sabem por onde eles estão passando, é uma tristeza, mas eu já conheço isso. Eles combatem o que eles não sabem, eles não estudaram, eles não sabem nada. Então o Pedro veio com aquelas ideias dele: “Olha, tem que ter tempo integral, tem que ter isso, tem que pagar melhor os professores”. Porque ninguém vai lá pra caixa prego do Outeiro, né, se não for pra ter alguma vantagem, porque a gente queria o tempo integral, e que a pessoa pudesse fazer a pesquisa, fazer a extensão, se desenvolver lá onde ele ia trabalhar. Era como se fosse a mentalidade de Nível Superior, mas numa fundação de Nível Médio. A tese do Pedro era: “o professor não pode parar de estudar. O professor tem que estudar, tem que produzir, tem que pesquisar”. Então essa instituição já foi feita nessa diretriz, que não houve correspondência da parte, infelizmente, dos docentes. Eles acabaram vendo isso tudo como uma opressão, alguma coisa como: “Por que vai fazer isso? Por que vai fazer aquilo? Porque que vai fazer projeto pedagógico?” Tá entendendo? Aquilo tudo era como se fosse cerceando, isso depois do concurso, até o concurso as pessoas eram escolhidas da SEMEC que queriam ir pra uma coisa muito mais, digamos assim, muito mais livre, porque você

⁹ Entrevista concedida por Therezinha Gueiros à pesquisadora (Belém, PA), 31 maio 2019.

ficava muito mais à vontade pra escolher e a pessoa querer ir lá trabalhar (Therezinha Gueiros, informação verbal¹⁰).

É claro que aquilo a que a prof.^a Therezinha está se reportando mais especificamente diz respeito ao alargamento do tempo de permanência dos discentes no estabelecimento de ensino, mas, também dá algumas pistas sobre a integralidade educativa. Aliás, é possível dizer que o aspecto da educação integral se relaciona com a perspectiva de Pedro Demo sobre educação em geral e com a construção de uma ética ambiental, em particular, associando esta ao desenvolvimento humano tão disseminado pela Organização das Nações Unidas na época.

Essa visão foi expressa no discurso de inauguração da Escola Bosque em 1996. Nesse contexto, a prof.^a Therezinha Gueiros (Figura 5) proferiu sua fala marcada por uma crítica ao cientificismo cartesiano que fez grandes avanços no campo da ciência e da tecnologia, bem como ao privilegiamento e favorecimento dos espaços urbanos em detrimento dos territórios rurais, um processo que negligencia o aspecto ambiental e humanista em favor de um desenvolvimento excludente do aspecto humano.

Figura 5 – Professora Therezinha Moraes Gueiros proferindo o seu discurso na inauguração da Escola Bosque (1996)



Fonte: Therezinha Gueiros, acervo pessoal.

¹⁰ Entrevista concedida por Therezinha Gueiros à pesquisadora (Belém, PA), 31 maio 2019.

Por isso, a Escola Bosque e a educação escolar que essa instituição deveria promover precisariam contemplar, de maneira holística, todas as dimensões da formação desses alunos. Para a prof.^a Therezinha, essa visão de totalidade teria sido perdida com a moderna ideologia do progresso técnico e científico.

Subjacente à concepção cartesiana da natureza, estendida aos organismos vivos, considerados máquinas constituídas de peças separadas, a clássica divisão mente-corpo – “penso, logo existo” – permitiu-nos retirarmo-nos para as nossas mentes, corpos esquecidos, sem que saibamos de que modo usá-los como agentes do conhecimento. Assim fazendo, também nos desligamos do nosso ambiente natural e esquecemos como comungar e cooperar com sua rica variedade de organismos vivos (BELÉM, 1996f).

Palavras como “sistema”, “orgânico”, “holístico” e “ecológico” são apresentadas como aspectos essenciais para uma nova educação integral, a qual seria indispensável a um desenvolvimento sustentável, tido como grande alternativa ao desenvolvimento predatório, próprio de uma sociedade urbanocêntrica, a qual prima, como afirma a professora, pelo lucro, pelo poder, segurança, luxo. Conforme posto pela professora, ...

É um acontecimento porquanto inaugura uma escola que já nasce sob o signo desses pressupostos, na convicção de que, ao esmagamento mecânico da paisagem e da personalidade, favorecendo pela cidade e tal como vem se conformando, cria-se um espaço educativo no qual o respeito e a reverência pela vida, seja ela vegetal, animal ou humana comporá a base suscetível de orientar um processo de crescimento e desenvolvimento por sua vez capaz de remover os bloqueios que nos têm impedido de encontrar nosso modelo de auto-organização e crescimento.

É um acontecimento porque não se recusa aos benefícios que a Ciência e a Tecnologia colocam à disposição do homem, antes ousa associar, criativamente, Educação Ambiental com Tecnologia, consciência ambiental com informática enquanto ferramenta pedagógica (BELÉM, 1996f).

O que se observa no discurso de inauguração da Escola Busque proferido pela prof.^a Therezinha é uma visão de educação integral sem qualquer crítica estrutural à estratificação social da sociedade capitalista; aliás, esta expressão não se faz presente na fala da professora, tampouco menciona qualquer outra categoria teórica que a identifique, tais como classe social ou acumulação de riqueza. O que se quer formar nos alunos a partir dessa visão de educação integral é a ideia de que a escola deverá se moldar às mudanças do mundo moderno, mas, de maneira a preservar o meio ambiente, ou seja:

[...] formação de sujeitos em condição de dar conta de um mundo em permanente e veloz transformação, graças ao desenvolvimento das ciências e da tecnologia, e dos quais exigir-se-á, cada vez mais, “capacidade de aprender novas habilidades, de assimilar novos conceitos, de avaliar novas situações, de lidar com o inesperado” (BELÉM, 1996f).

A prof.^a Therezinha termina seu pronunciamento proferindo uma fala emblemática que expressa muito claramente seu posicionamento em relação à chamada educação ambiental pragmática (LAYRARGUES; LIMA, 2011), sem alusão aos aspectos estruturais e estruturantes da sociedade capitalista, negligenciando a sua mais essencial contração, que é a luta de classes, dando uma face ao social que ignora por completo os movimentos sociais e ratifica sua posição ideológica religiosa peculiar ao cristianismo: “Que a Escola Bosque e quantos nela labutam, também as crianças, os jovens e os seus pais; o CONSILHA, a comunidade do Outeiro, toda Belém – por que não? – digamos todos AMÉM”.

Naquele mesmo dia em que a prof.^a Therezinha Gueiros fez seu pronunciamento, a prof.^a Maria Stella Pessôa Guimarães (Figura 6), que assumiu a presidência da Fundação, também proferiu um discurso de inauguração da Escola Bosque. Iniciou fazendo seus agradecimentos às autoridades, falou do processo histórico de construção dessa proposta e proferiu uma fala muito sentimentalista, bem própria daquilo que Layrargues e Lima (2011) chamam de macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental conservacionista. Segundo esses autores, essa macrotendência focaliza seu discurso na dimensão afetiva em relação à natureza, propondo uma mudança do comportamento individual em relação ao ambiente natural e criticando o antropocentrismo¹¹.

Logo ao iniciar seu discurso, a prof.^a Maria Stella mostra esse aspecto sentimentalista ao afirmar: “Este trabalho existe porque é fruto de um trabalho coletivo, de tanta gente, de tanto amor”. Essa postura também expressa uma visão de um ser humano genérico e abstrato, causador da crise ambiental porque é mau com a natureza, desconsiderando o recorte de uma sociedade histórica específica, que é a sociedade capitalista.

¹¹ Forma de pensamento comum a certos sistemas filosóficos e crenças religiosas que atribui ao ser humano uma posição de centralidade em relação a todo o universo, seja como um eixo ou núcleo em torno do qual estão situadas espacialmente todas as coisas.

Figura 6 – Professora Maria Stella Pessoa Guimarães proferindo o seu discurso na inauguração da Escola Bosque (1996)



Fonte: Terezinha Gueiros, acervo pessoal.

Muito antes desta inauguração, a Escola Bosque já dava exemplos de preocupação com o meio ambiente, já dava exemplos de educação ambiental. Os exemplos começaram com a divulgação dos trabalhos; participamos de exposições, feiras e congressos, em Belém, Brasília e Rio de Janeiro. Outro exemplo merece registro: em 1994, a região do município de São Félix do Xingu, no sul do Pará, sofria ação de desmatamento. Ocorreu, infelizmente, a queima dos roçados, mas foi possível salvar rico material orquídeo nas áreas remanescentes. As orquídeas salvas - 55 espécies e 3 500 plantas - foram transportadas e plantadas na Escola Bosque, sob a coordenação de João Batista e Manoela da Silva, ação patrocinada pela Prefeitura de Belém e com a participação da Sociedade Paraense de Orquidófilos. As orquídeas estão catalogadas em computador, hoje instalado na biblioteca desta escola, constituindo um banco de dados eletrônico, com recursos modernos de multimídia, que ficará disponível para o uso dos alunos. É também, através dessa operação salvamento, desse verdadeiro CAMINHO DAS ORQUÍDEAS que a escola Bosque se lança de Outeiro para o mundo em busca dos programas de educação ambiental que a humanidade precisa (BELÉM, 1996f).

Quem desmatou no município de São Félix do Xingu, no sul do Pará? Quais as intencionalidades desse desmatamento? Quem se apropriou de maneira individual dessa riqueza natural? Essas e tantas outras questões não são apresentadas, ficando o discurso da professora sem a substância necessária à compreensão dessa realidade, o que somente seria possível se

colocasse esse exemplo dentro de um contexto social, político e econômico do sistema capitalista e sua interface nefasta com o meio ambiente na Amazônia.

É nessa retórica preservacionista de intencionalidades que a educação integral será chamada a fazer parte do projeto de implementação da Escola Bosque. Essa integralidade educativa estará imbuída de sentimentalismo piegas e de uma ética abstrata de um homem genérico, deslocado da sua condição social de classe, assim como pelo pragmatismo desenvolvimentista sustentável dos anos de 1990, o qual passou a ser o credo ideológico do neoliberalismo em voga na época.

3.3.2 Educação integral e escola em tempo integral no Caderno de Planejamento nº 5 da SEMEC: Escola Bosque

O *slogan* da campanha publicitária da prefeitura de Belém, no mandato do prefeito Hélio Gueiros, era “Caminhando com o povo”. Assim, em dezembro de 1996, é lançada pela SEMEC a coleção “Caminhos da Educação”, que continha 7 (sete) cadernos cujo objetivo era registrar a memória das realizações da Secretaria, bem como formalizar os princípios políticos, filosóficos, éticos, educacionais, demonstrando a intencionalidade da proposta político-pedagógica da SEMEC à luz do programa de governo da prefeitura da época.

Dentre os cadernos publicados, um foi dedicado exclusivamente à Escola Bosque, apresentando sua proposta pedagógica, princípios fundantes, sua organização e funcionamento, sendo denominada por seus idealizadores como uma proposta inovadora. Nessa perspectiva, focalizaremos na identificação das concepções de educação integral e de escola em tempo integral nesse documento, o Caderno nº 5 da série Planejamento, dedicado à escola.

Esse documento é uma publicação composta por uma coletânea de textos que trazem a proposta da Escola Bosque e sua função na ilha de Caratateua como elementos principais, apresentado por um texto introdutório de autoria do prof. Pedro Demo, intitulado “Dar aula ou fazer aprender: uma diferença essencial na Escola Bosque”.

Almeja este texto ressaltar algumas promessas inovadoras no campo da educação básica, tomando como referência a Escola Bosque na Prefeitura de Belém. A proposta foi trabalhada com muito cuidado, sobretudo no que concerne à preparação do grupo de docentes, tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos. Esta é, na verdade, a hipótese central da escola: tudo vale a pena, se o aluno aprende. E cabe o reverso: nada vale a pena, se o aluno não obtiver desempenho adequado (BELÉM, 1996e, p. 9).

O texto tem uma preocupação em apontar que, apesar de não ser culpa do professor, o fracasso escolar é um problema dele, uma vez que esse professor tem a consciência da localização da escola em local pobre de periferia, o que acarreta todos os problemas de aprendizagem. O prof. Pedro Demo afirma nesse texto que “[...] pode-se facilmente observar que a pobreza material e cultural influi muito no desempenho das crianças [...]”, arrolando-se, entre outros fatores, a falta de incentivo familiar adequado para o aluno estudar, ambiente de violência e exacerbação sexual, necessidade de trabalhar precocemente, problemas relativos ao crescimento físico, alguma tendência à depredação das coisas, e assim por diante.

Na proposta oficial apresentada no Caderno nº 5, a Escola teria um desafio a enfrentar: a motivação do aluno, que, mesmo valorizando o lado moderno ecológico da instituição, pode tender à indisciplina, à falta de atenção, para não falar na dificuldade relativa às questões afetivas e de autoestima. O professor precisaria partir da realidade do aluno, tê-la como ponto de partida e ponto de chegada. Nessa direção, a proposta da escola deveria primar pela qualidade formal e política dos docentes e pela conjugação entre teoria e prática, para levar o aluno a aprender (BELÉM, 1996e).

Observa-se traços da proposta pedagógica dos CIEPs, que, em seus escritos oficiais, destacava a importância de valorizar a cultura dos alunos oriundos das camadas populares, admitindo-se que eles possuem uma vivência cultural própria, uma bagagem cultural que permite sobreviver em seu meio. No entanto, ou ela não lhe permite participar do “mundo letrado” ou, quando os habilita a isso, o faz muito precariamente (PARO *et al.*, 1988). À escola, caberia facilitar à criança das classes populares o acesso a esse mundo, ratificado pelo que disse Ribeiro (1986): “[...] a tarefa principal do CIEP é introduzir a criança no domínio do código culto, mas valorizando a vivência e bagagem de cada uma delas”. Podemos observar claramente a Escola Bosque inspirada nos CIEPs implantados no Rio de Janeiro.

O documento refere-se ao processo de ensino e aprendizagem como...

Ponto de partida: com efeito, “dar aula” é uma coisa; “fazer o aluno aprender” é outra coisa. Se tomamos a sério o direito e o dever do aluno de bem aprender, “dar aula” já não se apresenta como didática fundamental, se a aula se restringir, como é uso, a meras exposições reprodutivas. Todas as teorias modernas da aprendizagem, inclusive biológicas, afirmam com vigor marcante e por vezes surpreendente, que a aprendizagem, além de ser traço distintivo de todo organismo vivo, principalmente do ser humano, supõe capacidade reconstrutiva. Assim, ao contrário do que ainda se pensa em muitos ambientes pedagógicos, a maneira básica de aprender não é pela via da imitação e da cópia, cuja tática é a simples transmissão de conteúdos (dentro da hipótese do reflexo condicionado), nem mesmo na criança pequena. A didática habitual do “ensino/aprendizagem” sofre, com isto, profundo

retoque, para não dizer que tende a ser abandonada, porque se funda, em última instância, em “instrução” (BELÉM, 1996e, p. 9).

O prof. Pedro Demo faz uma crítica às teorias instrucionistas, marcadas pelas táticas de treinamento da escola americana, de modo que, na prática, perde significado o objetivo de ensinar, não só porque realça em excesso uma pretensa hierarquia entre quem ensina e quem aprende, mas, sobretudo, porque só pode fazer aprender quem, por sua vez, aprende. Assim, a orientação pedagógica aos professores que atuarão na Escola Bosque é que “[...] o Centro do que se define como ensinar, é o aprender” (BELÉM, 1996e). Destaca também que o docente que ainda se imagina detentor de uma prerrogativa exclusiva na condição de “instrutor”, diante de outra turba que tem como função “absorver” o que se transmite, faz parte da didática ultrapassada que não só está muito distante das pretensões emancipatórias da educação, mas, sobretudo, ignora as atuais teorias da aprendizagem.

O texto faz contundente crítica à insistência de as escolas manterem a aula expositiva como centralidade de sua didática. Todavia, orienta para o foco no aluno como razão de ser da escola e, nesse contexto, busca formar a competência necessária para dar conta do mundo moderno. Conclui que reproduzir conhecimento copiado é “pura velharia”, para não dizer também “injustiça clamorosa contra os alunos e suas famílias”, afirma o prof. Pedro Demo.

Do ponto de vista dos direitos do aluno, é essencial, desde logo, que não seja treinado, instruído, ensinado, mas precisamente educado, formado, emancipado. Está, pois, em jogo a conquista da autonomia, no duplo sentido de dar conta dos instrumentos essenciais de intervenção inovadora na realidade, e de participar da história como cidadão crítico, criativo e ético. Diante disto, foi alinhavada a proposta de “educar pela pesquisa”, como súpula aproximativa do desafio de conjugar bem educação e conhecimento, na devida hierarquia ética, com qualidade formal e política (BELÉM, 1996e, p. 14).

O fragmento de texto destacado acima faz surgir a interpretação de que a Escola Bosque, em seus princípios pedagógicos, recebe influência do conceito sócio-histórico de educação integral, que está diretamente associado à formação integral do sujeito e perpassa as fronteiras da compreensão do homem como um ser multidimensional (PARO, 2010), principalmente, quando trata a educação do aluno para a emancipação, a autonomia, valorizando a intervenção inovadora de sua realidade, bem como a participação na história como cidadão crítico, criativo e ético, ratificando a complexidade do indivíduo.

O “Educar pela pesquisa” é a centralidade da metodologia de ensino e aprendizagem adotada na Escola Bosque, motivo pelo qual a pesquisa vem concebida como estratégia

formativa. Permanece instrumento, mas, ao incorporar a qualidade formal do conhecimento, torna-se parceira imprescindível da educação escolar, por ser, na teoria e na prática, seu componente distintivo. É fundamental assimilar a forma como se distingue o contato pedagógico da escola em relação a todos os outros, para não ser também um contato pedagógico qualquer: o distintivo está exatamente na relação reconstrutiva de conhecimento como instrumentação central da cidadania (BELÉM, 1996e, p. 16).

Com efeito, para intervir e mudar a realidade é necessário mais que apenas envolvimento político e, sobretudo mais que palavras e conhecimento repassado mimeticamente. Não é mais possível tornar-se profissional apenas com domínio repassado de conteúdos, por duas razões mais óbvias: é impraticável dominar os conteúdos profissionais, por serem demasiadamente extensos; ninguém consegue saber a pedagogia toda, ou a sociologia toda, ou a medicina toda; ademais, como os conteúdos logo envelhecem dentro do ritmo cada vez mais estonteantes de inovações modernas, sua estocagem é inútil e retrógrada. A competência substancial é aquela que sabe, todo dia, renovar os conteúdos, sendo por isso mesmo de teor mais propedêutico: saber pensar, para melhor intervir e inovar (BELÉM, 1996e, p. 16).

O termo “inovar”, que se trata de um termo polissêmico, é comumente encontrado no texto. É o autor quem enfatiza que se podem identificar dois extremos nas tentativas inovadoras escolares: de um lado, defrontamo-nos com experiências que inovam por inovar, ou seja, exacerbam o novo a qualquer preço, sem levar em conta os direitos do aluno de aprender bem, como naquelas experiências que buscam deixar o aluno totalmente à vontade, estudando ou comparecendo se quiser e como quiser. Como a sociedade não funciona dessa maneira, diz Pedro Demo (BELÉM, 1996e, p. 15), “[...] o resultado didático é uma total despreparação para a vida”. De outro lado, existe o excesso de zelo em torno dos temores frente à mudança, o que facilmente reduz tudo a meras reformas, ou seja, busca-se aperfeiçoar o que se tem e nunca ultrapassar fronteiras.

Iremos aqui respaldar o debate sobre inovação educacional no que é identificado por Arroyo (2011, p. 13), o qual ressalta o fato de o currículo ser um território de disputa, pois nele constitui-se “[...] o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Assim, é o território mais normatizado, porém também o mais politizado, inovado, ressignificado [...]”.

Portanto, construir um projeto inovador, renovado política e pedagogicamente, implica assumir a educação como compromisso social, o que vai exigir cultura de cooperação, atitude de diálogo e trabalho coletivo, integrando as diversas iniciativas educativas sob uma adequada concepção de autonomia e parceria. Portanto, inovação pela ressignificação do espaço escolar.

O reforço de que é “absolutamente essencial educar pela pesquisa” demonstra uma intencionalidade norteadora pedagógica de método mais eficaz de aprendizagem concretamente avaliada. Assim, se pesquisa e elaboração própria são bases cruciais da aprendizagem reconstrutiva do aluno, será essencial mostrar como se faz isso acontecer. Entretanto, mantendo-se como razão de ser da escola a aprendizagem do aluno, a inovação só ganha sentido se ela realmente ocorrer. Para Demo (BELÉM, 1996e), inovação seria fazer o aluno aprender a aprender, ou seja, aprender sempre melhor.

A partir desse esclarecimento inicial, destacado pelo autor, são elencadas as principais promessas inovadoras para a Escola Bosque em sua implantação:

Principais promessas inovadoras

1. A base jurídica e institucional da escola, por si, já denota algumas inovações importantes, podendo-se realçar:

- a) Instituição de um Centro de Referência em Educação Ambiental, dentro do qual funciona uma escola, o que permite duas vantagens: de um lado, uma instância que dê conta da educação ambiental no município e se dedique ao cultivo desta dimensão na perspectiva nacional e internacional; de outro lado, montar uma escola que, ao mesmo tempo, tendo ligação natural com o sistema educacional municipal, pode desenvolver autonomia mais acentuada, por fazer parte de uma fundação maior, permitindo-lhe, entre outras, ter carreira própria e paga melhor; esta característica possibilitou que o docente licenciado pleno possa obter remuneração sensivelmente superior à média;
- b) Inserção comunitária peculiar, salvaguardando sua origem no esforço dos moradores da ilha, de tal sorte que, funcionando durante o dia em dois turnos longos e formais, à noite é reservada para atividades comunitárias, com realce para formas de educação não formal;
- c) Arquitetura condizente com a ecologia local, demonstrando na própria forma de construção física o compromisso ambiental, que não será curricular no sentido literal, mas curricular como parte essencial do processo de aprendizagem dos alunos e de organização do espaço;
- d) Introdução do 2º Grau, ainda que não seja esta vocação municipal como regra, mas justificado com o fito de dar substância concreta ao compromisso ambiental, à medida que se pode organizar intervenções na realidade endógena e exógena de estilo profissionalizante, e na didática escolar como tal;
- e) Informatização, não só para fins administrativos, mas principalmente para aprimorar as condições de boa aprendizagem, à medida que se pode obter diariamente o controle de presença dos alunos e docente especiais de alerta para riscos possíveis; assim, quando um aluno falta três vezes no mês, será o caso de intervir, e não esperar pelo fim do mês, apenas para descobrir tardiamente o problema (BELÉM, 1996e, p. 21).

Por conta das pretensões de alcance maior da fundação, forjou-se um conselho composto de personalidades acadêmicas e/ou influentes no espaço de Belém, de modo que o autor não faz menção a quem seriam tais personalidades. Acrescenta que tem a finalidade de arguir sempre sobre a qualidade e as metas do empreendimento, sem interferir no dia-a-dia, ao lado

de outro conselho que se ocuparia do funcionamento administrativo da escola; ou seja, há uma proposição de participação de pessoas externas à comunidade escolar, mas, sem muito critério para sua seleção e participação.

Percebemos que os elementos propostos em sua institucionalização podem ser considerados como inovação pedagógica naquele momento histórico, a exemplo: da presença ativa da comunidade, do eixo formador composto pela educação ambiental, de uma estrutura arquitetônica condizente com a realidade de uma população ribeirinha amazônica, da introdução da informática educativa como mais um elemento na formação dos educandos e o fluxo escolar contínuo da Educação Infantil até a oferta do 2º Grau, à época.

Paro destacou essas questões na compreensão da escola de tempo integral vivenciada nos CIEPs, pois um de seus propósitos era “levar a comunidade para dentro da escola”, integrando alunos, comunidade e professor. Para ele, a proposta oficial do CIEP destacou “[...] e será uma escola concebida como agente na busca de uma nova síntese cultural, espaço em que se confrontam e se enriquecem vários saberes [...]” (PARO *et al.*, 1988, p. 29).

Segue em seu texto destacando mais inovações, agora em torno da figura do professor:

- a) É exclusivo da Escola, durante o dia, permitindo evitar o “docente biscateiro” e, sobretudo, acentuar a dedicação integral à tarefa de educador, o que inclui também o direito de estudar;
- b) Ganha sensivelmente mais que a média municipal, para se poder atrair os melhores e privilegiar o mérito acadêmico;
- c) A aula é mais longa, para que o docente possa organizar e elaboração própria, ao lado de inovar com juízo;
- d) A cada semestre tem o direito de estudar em curso de pelo menos 80 horas, com o compromisso de recuperar seu processo próprio de aprendizagem e, assim poder melhor fazer o aluno aprender;
- e) De maneira permanente, deve reelaborar seu projeto pedagógico e outros materiais de cunho científico (sobretudo texto específicos da área profissional de cada uma e material didático próprio);
- f) É avaliado sobretudo por mérito acadêmico, de modo permanente.

Percebemos que havia uma preocupação com a formação continuada dos professores, pois ganha especial destaque o processo de educação permanente do corpo docente, o que levaria à promoção de uma nova qualidade na escola com a qualificação docente.

No Caderno nº 5, também há dois textos do autor Pedro Demo. Ainda no artigo “Dar aula ou fazer aprender: uma diferença essencial na Escola Bosque”, o autor enfatiza a necessidade de preparar os professores, mas, também, os remunerar melhor, um aspecto importante para a qualidade da educação, pauta das lutas dos educadores pela valorização profissional.

O autor destaca sua divergência quanto ao conceito de “qualidade total”, em voga naquele momento histórico nas políticas educacionais brasileiras. Acreditava que, sendo a escola uma instituição pública, não lhe caberia ser encaixada como empresa no mercado; por isso, o autor critica a “qualidade total”, mas, não aprofunda o conceito sobre qualidade social de forma clara, trazendo apenas alguns aspectos, dentro dos princípios das escolas, que convergem com a ideia de equidade social na Escola Bosque.

Em termos de competência almejada, a Escola se concentra em oferecer uma formação básica, como teoria e prática da cidadania, pautada na pesquisa e na elaboração própria, critérios que deveriam ser comuns a todo processo de aprendizagem, dos alunos e dos docentes, bem como de todos os profissionais da Escola.

Dessa feita, destaca-se as recomendações para cada nível da Educação Básica que será trabalhado na Escola Bosque. Segundo Pedro Demo:

Na educação infantil, comparece como cuidado em torno da promoção articulada do desenvolvimento da criança, e, à medida que se aproxima a entrada na 1ª série do 1º grau, é mister estar alfabetizada. Ao mesmo tempo, os docentes precisam manejar didáticas reconstrutivas¹², sem forçar o ritmo de crescimento físico mental e afetivo da criança, entendo que um profissional de qualidade sabe abrir oportunidades tanto mais sólidas, quanto melhor estiver preparado e comprometido.

No 1º grau, a formação básica já adquire o contorno ostensivo do saber pensar, para melhor intervir e inovar, tendo para 8 anos de estudos pela frente. Não é mister, pois, correr, mas construir um caminho bem feito de evolução cumulativa e qualitativa. Hoje, os alunos aprendem muito pouco na escola. Neste sentido não é difícil fazê-los aprender um pouco mais, com um pouco mais de esforço. Isto, entretanto, não basta, nem pode ser o consolo da Escola. O objetivo é resgatar, pela raiz, a importância da escola pública, mostrando que formação básica não só é possível, mas sobretudo indispensável ao futuro do país. Aprender com qualidade formal e política torna-se compromisso crucial.

No 2º grau, a profissionalização não dispensa formação básica. Ao contrário, dela vive, por conta do desafio permanente. Entretanto, o aspecto da prática torna-se tanto mais ostensivo o que permite trabalhar melhor fator de intervenção alternativa. Por isso, não vamos criar alguns animais por brincadeira pedagógica. Vamos armar uma criação em regra, inclusive rentável. Assim, a cidadania deste aluno não se restringe ao horizonte das ideias novas, mas alcança o patamar essencial de saber colocá-las na prática, descobrindo no espaço profissional alternativa válidas e inovadoras (BELÉM, 1996e, p. 31).

¹² São didáticas fincadas nos princípios do “saber pensar e o aprender a aprender” (DEMO, 1995). Baseiam-se ainda, na educação pela pesquisa, formas alternativas de avaliação do desempenho que privilegiem o acompanhamento sistemático capaz de garantir o rendimento escolar pela via de competência, e relação fecunda e criativa entre meio ambiente e educação, definidos para Escola Bosque.

Ao mesmo tempo, “[...] a questão ambiental deve fazer parte intrínseca do saber pensar para melhor intervir e inovar [...]” (BELÉM, 1996e). Nesse sentido, o que menos conta é a “aula” sobre ecologia. O que mais conta é a sua presença intrínseca em tudo, transformada em modo de ser. Isso não dispensa organizações específicas (por exemplo, uma semana de ecologia, um seminário etc.), mas, seu ponto alto é o caráter curricular intrínseco, por ser parte substancial do processo formativo. Por isso, o projeto pedagógico¹³ de cada docente deveria apresentar sua ligação com a questão ambiental.

Quanto à interdisciplinaridade, um conceito muito utilizado pelo autor, assume naquele momento um compromisso de implantação da escola, com uma didática diferenciada, que apesar de permitir diversas interpretações, traz, sobretudo, uma nova postura diante do conhecimento, no esforço coletivo de organizar a aprendizagem dos alunos. O Caderno nº 5 destaca:

- a) a avaliação individual de cada professor precisa globalizar-se crescentemente, representando um esforço tipicamente coletivo, como parte do projeto pedagógico da Escola como um todo;
- b) deve existir, constantemente, a organização grupal de atividades ou mesmo de aulas, para que os alunos possam experimentar a concertação dos materiais;
- c) os alunos precisam sempre ser induzidos a esforços reconstrutivos globalizantes, para cujo andamento é mister pesquisa sob vários ângulos convergentes;
- d) a Escola precisa promover o gosto pela interdisciplinaridade, privilegiando modos totalizantes de conhecimento, por exemplo: cultivar imagem positiva da matemática em combinação com outras materiais; fomentar a filosofia como propedêutica do saber pensar e como base de todas as matérias;
- e) sobretudo a questão ambiental deve sempre ser tratada de modo interdisciplinar, mostrando como cada matéria contribui para uma visão integrada, sem poder ser dona do assunto. (BELÉM, 1996e, p. 23)

Em 1996, a Escola Bosque se colocou como uma proposta inovadora, porque cultivou tanto bases pedagógicas novas quanto a interdisciplinaridade¹⁴. Sobre a ideia, cabe perceber

¹³ A estratégia pedagógica de utilização de projetos individuais flui através de todo processo de constituição da Escola Bosque, desde as discussões originárias que levaram à sua construção, perpassando pelo projeto arquitetônico, pedagógico, comunitário, até sua implantação e a elaboração de projetos pedagógicos pelos professores, coordenadores e técnicos, até sua concretização no desenvolvimento de programas e projetos por parte dos alunos que integram a Escola, ação levada para o empenho pessoal e intencionalidade (BELÉM, 1996e). O valor educativo do **trabalho de projeto** como componente do currículo está ligado a fatores de natureza pedagógica que incluem a escolha dos problemas a abordar, o ambiente de aprendizagem e a própria gestão de projeto (ABRANTES, 1995).

¹⁴ “[...] à inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna

que “[...] o valor e a aplicabilidade da interdisciplinaridade, portanto, podem-se verificar tanto na formação geral, profissional, de pesquisadores, como meio de superar a dicotomia ensino-pesquisa e como forma de permitir uma educação permanente” (FAZENDA, 1992, p. 49), sobretudo, porque se apostou num corpo docente dotado de maior qualidade pedagógica. O documento aqui analisado apresentou a compreensão de que “[...] se quisermos reerguer a escola pública, o começo mais sensível é o cuidado em torno do professor. Sem sua qualidade, nada frutifica, sobretudo a aprendizagem adequada dos alunos [...]” (BELÉM, 1996e, p. 19).

O documento se encerra com a seguinte afirmação: “[...] aí está o veredicto sobre a Escola Bosque: se os alunos não aprenderem visivelmente melhor, a experiência pode até ter alguma desculpa sempre possível, mas não se comprovou”. Ou seja, as orientações para a ação estavam postas e o projeto idealizado pelo autor fez surgir uma instituição educacional com um projeto diferenciado, mas, que correu riscos – pois, ao ser idealizado por um consultor educacional externo, poderia encontrar dificuldades na sua consolidação. A prática efetivada seria o testemunho histórico de sua implementação, o movimento que poderia atestar a sua viabilidade na realidade da educação pública municipal.

Percebemos que as bases nas quais se funda a proposta pedagógica de 1996 tem algumas aproximações com os conceitos mais atuais de educação integral e tempo integral, principalmente, ao propor a pedagogia de projetos, a educação pela pesquisa e a interdisciplinaridade, aspectos pelos quais se denota a existência de concepções de educação integral e de escola em tempo integral.

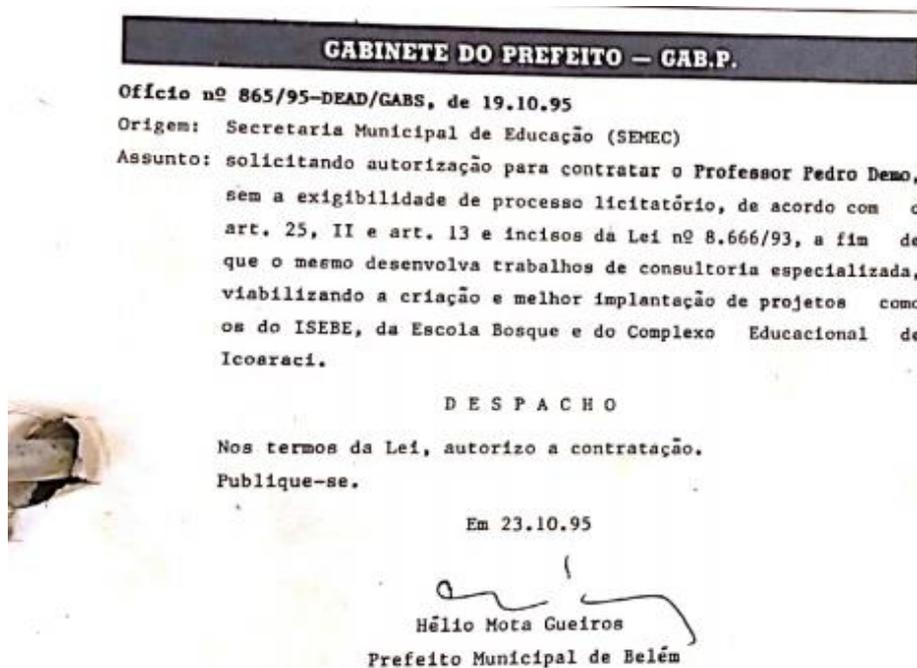
3.3.3 As influências do prof. Pedro Demo nos documentos de origem da Escola Bosque

Diante do exposto, percebe-se que existe uma concepção de educação integral e de escola de tempo integral cunhada nos documentos legais da Escola a partir do pensamento de Pedro Demo (2011). Por meio do seu livro “Pensando e fazendo a Educação: inovações e experiências educacionais”, traz uma retrospectiva e uma reflexão sobre o caminho percorrido pela Escola Bosque até a data de publicação da obra, bem como ressalta suas influências teórico-metodológicas, pelas quais articulou seu trabalho no período em que esteve contratado pela prefeitura de Belém.

unidimensional o multidimensional” (MORIN, 2000, p. 43) – concepção de interdisciplinaridade que converge para concepção de educação integral observada na Escola pesquisada neste estudo.

No Diário Oficial do Município de Belém de 27 de outubro de 1995, ano XIX, nº 8131, é publicado o ofício nº 865/95-DEAD/GABS, de 19 de outubro de 1995, que trata da contratação do prof. Pedro Demo. Ele foi direcionado ao trabalho como consultor especializado, com a tarefa pontual de implantar os projetos ISEBE, Escola Bosque e Complexo Educacional de Icoaraci, como podemos observar na imagem a seguir, retirada dos arquivos oficiais da Câmara dos Vereadores de Belém.

Figura 7 – Imagem da página do Diário Oficial do Município de Belém (Contratação prof. Pedro Demo, 1995)



Fonte: Câmara dos Vereadores do Município de Belém, 2019.

Portanto, fica clara a função do prof. Pedro Demo ao longo do mandato do prefeito Hélio Gueiros, aliado aos encaminhamentos realizados pela Secretária de Educação de Belém, prof.^a Therezinha Gueiros: implantar o projeto Escola Bosque. Daí a constatação de que a Escola Bosque recebe influências dos princípios educacionais adotados pelo profissional contratado.

Assim, em 2011, no registro de suas reflexões sobre o trabalho desenvolvido em Belém, o prof. Pedro Demo, destaca os princípios políticos e educacionais nos quais baseou a implantação dos projetos à frente dos quais fora convidado a estar. Na perspectiva educacional para a Escola Bosque, destacou:

Em minha visão, para combater a pobreza, e não apenas a gerir, é imprescindível combinar pelo menos três aportes: 1 - Assistencial, em nome do direito de sobreviver; 2 – Laboral, em nome da inserção do mercado de trabalho, tendo em vista autossustentar-se; 3 – Político, em nome da cidadania, tendo em vista autogerir-se [...].

É fácil lidar com o pobre com fome (distribui-se comida); difícil é lidar com o pobre que sabe pensar. Por isso, é componente essencial da política social a “política social do conhecimento” no sentido de que a pobre somente consegue livrar-se da pobreza se for protagonista central, sabendo pensar (DEMO, 2011, p. 21).

O autor pontua o desafio de aprender bem, da educação com o papel fundamental na construção do cidadão capaz de saber pensar e intervir de forma alternativa em sua realidade. Reporta-se a teorias da aprendizagem que se baseiam na constituição da autoria, da autonomia, cuja porta de entrada é a cidadania, ou seja, a “politicidade da aprendizagem”. Trata de qualidade política como complementar à qualidade formal, sendo ambas características da educação emancipatória. Faz, assim, uma crítica ao sistema educacional instrumental, de cunho autoritário e alienante, que tem como base apostilas de conteúdo reducionista e cartilhas, expedientes que acabam impossibilitando a leitura própria e crítica, sistema perverso que faz da escola pública coisa pobre para pobre (DEMO, 2011).

Em sua reflexão, o prof. Pedro Demo aponta para as teorias de aprendizagem reconstrutiva e interpretativa que proporcionarão a pesquisa e elaboração; e identifica no professor uma espécie de “intelectual orgânico”, na qual esse professor cuida para que o aluno realmente aprenda, trabalhando no educando o saber “pensar”, tornando-o “autor” e não um mero reproduzidor de práticas alienantes.

O autor claramente caracteriza em seu texto concepções de educação integral na formação na completude do indivíduo, que vai além do mero conhecimento formal, mas, abrange a formação cidadã e a formação política, educação para a autonomia e autoria.

Outro apontamento importante no texto ocorre quando Demo (2011) relata que, no início da década de 1990, ele começa a se dedicar a empreendimentos educacionais e passa a ser assessor da Secretaria de Educação do Pará (na gestão de Therezinha Gueiros, no governo Hélio Gueiros), com o objetivo de conceber a implantação de iniciativas que facultassem o aprimoramento das condições das escolas públicas, o que tomaria força novamente alguns anos depois, na Prefeitura de Belém, com a mesma Secretária. Nessa experiência, trabalhou com professores da Educação Básica, os quais considera protagonistas fundamentais da “cidadania

popular”¹⁵, cuja qualidade é decorrente, em grande parte, da qualidade da aprendizagem dos alunos. Nesse trabalho, o autor também admite que não mudou infraestrutura, tentou apenas mudar as condições subjetivas para qualidade formal e política da cidadania popular. Continuando, afirma:

Alguns anos antes do governo FHC, tive a oportunidade de trabalhar estreitamente com Darcy Ribeiro, fiz parte do Conselho dos Cieps do Rio de Janeiro, assisti a várias reuniões em que se encontravam Darcy Ribeiro e Paulo Freire e percebi, ao lado da grandiosidade da proposta da “escola de tempo integral”, lacunas comprometedoras, em especial a falta de atenção suficiente aos professores. [...] Para mim, tornou-se tanto mais evidente que o desafio docente está na raiz de qualquer melhoria qualitativa do sistema educacional (DEMO, 2011, p. 39).

Aqui, observamos claramente a influência da concepção da escola de tempo integral, dos CIEPs de Darcy Ribeiro, de características etnocêntricas, com o objetivo de integrar a formação cultural e pedagógica num único espaço (MONTEIRO, 2009). Seu projeto também desenvolve uma proposta de currículo que assume a cultura como eixo articulador das atividades pedagógicas voltadas para aspectos pertinentes ao desenvolvimento de uma vida saudável, daí a influência de Pedro Demo em trabalhar na Escola Bosque a partir de um eixo motriz, a educação ambiental, bem como a viabilização de uma ampla infraestrutura para atividades em sala de aula e também em ambientes alternativos. Isso possibilita espaços para a permanência do aluno em jornada estendida dentro da escola, espaço este em contato ininterrupto com a floresta amazônica, dentro da qual a Escola se situa. Outro aspecto é o da participação da comunidade do entorno na vida escolar. Tudo isso constituiu o pensamento basilar que trouxe a institucionalização e implementação da Escola Bosque.

Contudo, a preocupação com a formação dos professores é um problema adicional existente na constituição da Escola Bosque, diferente da visão de Darcy Ribeiro, o qual via esse aspecto de maneira simplificada (DEMO, 2011). O termo “práxis”, na visão da teoria crítica, consiste em saber pensar para poder melhor intervir; trata-se de práticas comprometidas com a

¹⁵ A qualidade política de uma sociedade é resultante da participação civil. Essa participação depende de fatores que, por serem decisivos na concretização do processo, são como o fenômeno associativo (participação aos sindicatos, partidos políticos, associações) e a instrumentalização pública do exercício da cidadania. É nesse contexto que o Estado aparece como “instrumentação necessária”. No entanto, o Estado tem “atrapalhado” o processo histórico de cidadania popular, sobretudo, “através de políticas sociais desmobilizadoras e controladoras”, o que retarda o seu processo emancipatório. “Cidadania é política pública no plano da instrumentação estratégica”, mas, não é conduzida, decidida pelo Estado. O estágio de desenvolvimento econômico atingido pela nossa sociedade brasileira não permite que se tenha um estado do Bem-Estar Social. Assim, as políticas sociais são pobres, determinando uma “oferta pobre para o pobre” (DEMO, 1992, p. 94).

mudança, em especial, com a cidadania popular, ainda que a longo prazo, naquele contexto de 1996. A ampliação de jornada para 40 horas semanais a professores, adicional salarial e formação continuada são algumas das estratégias adotadas pela Escola a partir dos documentos legais de sua constituição, ratificando a intenção do autor de suas concepções educacionais.

O prof. Pedro Demo (2011, p. 64-69) também descreveu intencionalidades e reflexões a respeito da Escola Bosque, no que tange à sua institucionalização e implementação, uma vez que também avaliou e analisou esse processo:

Projetada como escola municipal para abrigar desde educação infantil até ensino médio, localizada na Ilha de Outeiro, na periferia fluvial, foi contemplada com arquitetura exemplar encaixada na floresta num terreno conquistado pela associação dos moradores. Seu charme e diferencial:

- referência ambiental da rede municipal. A inserção do ensino médio deveu-se à necessidade de fomentar localmente profissões voltadas para a preservação ambiental (manejo de fauna, flora e ecoturismo).
- implantar na escola um ambiente definitivamente comprometido com a aprendizagem dos alunos e com a qualidade ambiental.
- O grupo docente era exclusivo da escola, indicando que esta deveria ser a condição normal; e obtinha salário diferenciado,
- Os professores tinham direito às 80 horas de atualização permanente a cada semestre;
- A escola tinha como lema cuidar extremadamente dos professores, para que estes cuidassem não menos extremadamente dos alunos, e deveria mostrar que é possível aprender bem, também em periferias.

O registro de Pedro Demo (2011) sobre a Escola Bosque nos traz a reflexão de que o projeto iniciado por ele não teve o desenvolvimento esperado e se reporta à frustração do autor em seus escritos no livro; a partir do momento em que fala especificamente da experiência da Escola Bosque, pontua o orgulho de ela ter sido projetada para atender toda a Educação Básica e de estar localizada na periferia fluvial da ilha de Outeiro, sendo uma escola conquistada pela associação de moradores e cujo “[...] charme maior seria apresentar-se como referência ambiental da rede municipal [...]”. A inserção do Ensino Médio deveu-se à necessidade de fomentar localmente profissões voltadas para a preservação ambiental (manejo de fauna, flora e ecoturismo), justificando que era um projeto completo que trabalharia toda a trajetória do aluno, desde a tenra infância até a vida profissional.

O foco também esteve na formação dos docentes, os quais foram detalhadamente preparados, tendo todos elaborado projeto pedagógico próprio a ser avaliado, material didático próprio, textos científicos condizentes, em um cenário marcado por trabalho de equipe e interdisciplinar. A admissão gradativa dos alunos foi uma estratégia na condução para a implementação da educação integral, evitando-se fazer algo por atacado e nivelado por baixo.

A expectativa de implantar na escola um ambiente definitivamente comprometido com a aprendizagem dos alunos e com a qualidade ambiental é o pressuposto filosófico de condução dos trabalhos.

O grupo docente foi constituído para ser exclusivo da Escola, indicando que esta deveria ser a condição normal; e obtinha salário diferenciado, significativo para a região. Demo (2011) destaca que essa diferenciação salarial foi difícil de garantir, por conta da expectativa de isonomia na associação docente – essa tese, no entanto, foi defendida renhidamente por ele e pelo prefeito, e acabou sendo implantada por meio legislação própria, aprovada na Câmara dos Vereadores, que até hoje não pode ser suplantada, conforme as normativas de constituição da Escola Bosque (Lei 7.747/1995, Lei 002/1995 e Decreto 28.837/1996).

Os alunos deveriam aprender pela via da pesquisa e da elaboração, à imagem e semelhança dos docentes, que faziam parte de uma produção própria, sempre renovada. A avaliação aplicava-se a todos e a tudo, sempre em nome exclusivo da aprendizagem adequada dos alunos: “[...] A escola tinha como lema cuidar extremadamente dos professores, para que estes cuidassem não menos extremadamente dos alunos, e deveria mostrar que é possível aprender bem, também em periferias [...]”. Aqui, observa-se uma preocupação com a qualidade social da educação. Segundo Belloni (2003), a qualidade social como direito de cidadania está intimamente ligada à política de inclusão social, que supõe um compromisso sério com a participação de todos os cidadãos na construção de uma sociedade justa e igualitária.

O prof. Pedro Demo pontua no livro a Escola Bosque como uma experiência de destaque, inovadora e que traria muitos olhares por ter conseguido tantos benefícios em uma comunidade, até então à margem de todas as políticas públicas educacionais, entre eles: salários diferenciados, laboratórios de informática, professores trabalhando em tempo integral com gratificação diferenciada dos demais professores da RME, alunos que receberiam alimentação especial com nutricionista, jornada ampliada de permanência na escola etc. Todos esses aspectos carregavam consigo um peso de “elitização”, ou seja, uma escola para poucos alunos e professores selecionados por indicação. Daí a necessidade da efetivação de um concurso público para a Escola.

Outros aspectos da experiência Escola Bosque, segundo Demo (2011, p. 66), revelaram algumas surpresas:

- a) é crucial que os docentes sejam bem formados e bem pagos, para se poder cobrar deles a qualidade esperada; toda mudança na escola só pode dar certo se for concertada pelo grupo docente na liderança;

- b) o compromisso com a aprendizagem dos alunos traz implicações complexas, a começar pela avaliação honesta e competente dos alunos e a proposta montada pelo professor em termos de garantir o direito discente de aprender; tipicamente, cuidar que os alunos aprendam bem implica sempre mais trabalho e dedicação, colocando nos ombros docentes outras expectativas não previstas para os que gostam apenas de dar aula instrucionista; [...] a metodologia da pesquisa e a elaboração mostravam-se promissoras, além de motivar os alunos, desde que bem conduzidas;
- c) a pressão da comunidade para colocar seus filhos na escola passou a ser um problema, uma vez que o espaço era limitado, obrigando à proposição de critérios de acesso para evitar invasão de alunos de fora; para manter a qualidade não cabia entupir a escola,
- d) a relação com a comunidade não foi realizada também na extensão pretendida, porque não foi incluída de modo suficiente no projeto da escola; a oferta noturna de educação permanente e profissionalizante não atingiu dimensão satisfatória, por mais que a escola fosse vista como patrimônio local comunitário;
- e) em termos gerenciais, uma escola dessa amplitude e pretensão exige habilidades comprovadas, se pensarmos não só no número de alunos, tamanho da área construída e respectiva segurança, ocupação e preservação ambiental do espaço da biblioteca e auditório; essa questão acabou nunca sendo bem resolvida, até hoje.

Aqui, cabe analisarmos os pontos colocados por Demo (2011, p. 66): “a) é crucial que os docentes sejam bem formados e bem pagos, para se poder cobrar deles a qualidade esperada; toda mudança na escola só pode dar certo se for concertada pelo grupo docente na liderança”. Comenta o problema de professores apresentarem dificuldade em se adaptarem à metodologia de trabalho na escola, seja porque ele acredita que os professores se mantêm presos a didáticas obsoletas, seja por resistência política, seja por desinteresse; nem mesmo a remuneração diferenciada é garantia plena, porque sempre há os que querem ganhar melhor sem o devido compromisso docente – o que caracteriza um claro posicionamento de crítica aos professores da escola; ainda assim, entende que é absolutamente fundamental cuidar dos professores, em todos os aspectos.

Destaca, também, “b) o compromisso com a aprendizagem dos alunos traz implicações complexas, a começar pela avaliação honesta e competente dos alunos e a proposta montada pelo professor em termos de garantir o direito discente de aprender” (DEMO, 2011, p. 66), fazendo crítica severa aos professores que gostam apenas de dar aulas “instrucionistas”.

Relata, a seguir: “c) a pressão da comunidade para colocar seus filhos na escola passou a ser um problema, uma vez que o espaço era limitado, obrigando à proposição de critérios de acesso para evitar invasão de alunos de fora [...]” (DEMO, 2011, p. 66), nivelando tudo por baixo. Cada escola tem uma capacidade “ótima”, tornando-se improdutivo explodir tais limites; a pressão comunitária era vista como legítima, no entanto, porque é seu direito pretender para

seus filhos a melhor escola pública possível. Naquelas circunstâncias, porém, destaca que não havia como atender adequadamente a esse direito, fator que evidencia a ausência de uma conscientização da comunidade, ao longo da implementação da escola, a respeito da importância da educação integral e da escola em tempo integral, sua qualidade social legitimada.

Em busca de relacionar as políticas de implementação de educação integral e(m) tempo integral aos desafios para a obtenção de uma educação com qualidade social na escola pública e na Escola Bosque, precisamos compreender o que é essa educação com qualidade social.

Flach (2012, p. 8) nos traz a seguinte reflexão:

[...] a educação é entendida como instrumento de transformação social por meio da construção da emancipação dos indivíduos, os quais devem tornar-se sujeitos ativos e críticos em suas comunidades e na sociedade como um todo. Então, outra concepção de qualidade da educação se desenvolve: a qualidade social da educação.

Tal entendimento ganhou ênfase no processo de redemocratização do país ao longo da década de 1980, quando os interesses das classes populares se tornaram mais evidentes e ganharam força. Gestada no interior dos movimentos populares, a nova concepção acerca da qualidade em educação – a qualidade social – forma-se e direciona inúmeras discussões a respeito do tema, em contraposição à qualidade total de cunho empresarial (FLACH, 2012).

Essa discussão ganha importância no âmbito da escola pública, indicando novos caminhos para o entendimento sobre a organização pedagógica e política da educação. A qualidade social em educação evidenciou-se mais fortemente como objetivo central no projeto político dos governos de esquerda, demonstrando preocupação com a introdução de uma educação de qualidade social para todos (FLACH, 2012).

Tentando elucidar a questão da qualidade da escola pública, Pinto (2006) debate que fatores propiciam essa qualidade. Uma escola de qualidade para o conjunto da população brasileira (e não apenas para uma pequena parcela) requer a compreensão de que: a “[...] quantidade é a primeira dimensão da qualidade [...]”; a qualidade, em um sistema de educação de massa, está associada à qualidade dos processos de ensino e aprendizagem; a qualidade desses processos, por sua vez, está associada à qualidade dos insumos (recursos físicos e de pessoal) nele utilizados. Assim, para o autor, não se pode esperar ou exigir uma educação de qualidade de uma escola na qual faltam recursos físicos e humanos básicos.

No tange à qualidade da educação, para Pinto (2006), o tempo de permanência do aluno na escola deve ser ampliado; considerando o período de 8 horas, a escola diminuirá os riscos

para com esse aluno, principalmente, se trabalhar com crianças e jovens com maior vulnerabilidade social, associada a uma equipe técnica e de professores fidelizada e permanente na escola. A escola, em sua complexidade, precisa de profissionais dedicados.

Dando continuidade à análise, o item c) tem complementação no item e):

[...] em termos gerenciais, uma escola como a Escola Bosque com singular amplitude e pretensão exige habilidades comprovadas, se pensarmos não só no número de alunos, tamanho da área construída e respectiva segurança, ocupação e preservação ambiental do espaço da biblioteca e auditório (DEMO, 2011, p. 66).

Com isso, faz uma crítica ao fato de, até a meados de 2011, essa questão “nunca” ter sido resolvida, por sempre compor em sua gestão maior parte de pessoas que não entendem a lógica e a importância do projeto da escola. Devemos lembrar o que diz Belloni (2003, p. 233): “[...] a qualidade social é efetivada pela prática da democracia, a gestão educacional precisa ser democrática, possibilitando a participação real da população nas decisões sobre os assuntos da educação [...]”, seja por meio de conselhos escolares atuantes, seja por eleições democráticas para dirigentes escolares. Portanto, atitudes autoritárias e gestores de indicação política inviabilizam a resignificação da escola e o sentimento de pertencimento pela Escola Bosque.

No último item, explicita-se que “d) a relação com a comunidade não foi realizada também na extensão pretendida [...]” porque não teria sido incluída de modo “suficiente” no projeto da escola, e segue: “[...] a oferta noturna de educação permanente e profissionalizante não atingiu dimensão satisfatória, por mais que a escola fosse vista como patrimônio local comunitário” (DEMO, 2011, p. 66). Assim, não houve o movimento de pertencimento da comunidade para com a escola, em explorar e reivindicar todo o seu potencial de desenvolvimento da população urbana e ribeirinha.

Finalmente, Demo (2011, p. 69) faz uma análise sobre os problemas políticos e ideológicos que sempre acometeram o núcleo da escola.

A Escola-Bosque sempre foi alvo da dissidência político-ideológico, em especial por parte do sindicato dos professores, que insistia no laivo neoliberal: uma experiência isolada e privilegiada acabaria por desfazer as inovações e reconfirmar a situação combatida. Em parte, trata-se de objeção correta, porque, sendo educação fundamental direito de todos, não cabe realizar acessos privilegiados. De novo, porém, o que doía no sindicato pretensamente de esquerda era que um governo taxado de conservador estaria apresentando uma proposta que deveria ser propriedade do PT. Infelizmente, na história concreta, promessas universais sucumbem ao que é possível realizar aqui e agora. Doía ainda mais no sindicato que os professores tivessem salário diferenciado e, ao lado disso, que a escola introduzisse procedimentos

de cobrança de qualidade docente. Embora muitos procedimentos avaliativos possuam pecha neoliberal, porque se restringem a controle mercadológico e à disciplina, não se consegue garantir o direito de aprender sem avaliação. A única razão da avaliação é aprender bem.

Observa-se a Escola Bosque como um lugar de disputas político-ideológicas, tensões constantes entre gestões indicadas pelos diversos mandatos de prefeitos, que, um após o outro, sempre apresentavam problemas de descontinuidade no projeto original, bem como conflitos com o grupo de professores, que, por sua vez, não aceitava os desmandos dos presidentes indicados para a FUNBOSQUE. Isso ocasionou a descontinuidade do projeto inicial pensado para a Escola. Em consequência da resistência dos professores, de perseguições e de adoecimentos do grupo docente, como destacou Reis (2009) em sua dissertação “Gestão, trabalho e adoecimento docente: caminhos e descaminhos na Fundação Escola Bosque”, em que investigou as possíveis relações entre trabalho e saúde docente na Fundação. Nessa pesquisa, constatou a existência das correlações entre a gestão da educação e a forma como ela se apresenta na Escola, com o aumento expressivo do adoecimento e afastamento de professores que ali atuavam.

Para o prof. Pedro Demo, a Escola Bosque representava uma concepção avançada de qualidade educacional na periferia – como ele mesmo gostava de conceituar, um projeto educacional inovador –, e afirmava que isso incomodava a muitos, incluindo ao Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP). Dizia que “[...] não há neoliberalismo mais grotesco do que nivelar por baixo, oferecendo ao pobre uma coisa pobre. Essa noção de igualdade é miserável” (DEMO, 2011, p. 69). Contudo, essa análise do prof. Pedro Demo sobre os sindicatos foi unilateral e focal, e não faz menção a outros aspectos, como: como atuaram os gestores educacionais na Escola ao longo dos anos? Quais as políticas educacionais trabalhadas a cada novo governo que se elegia na Prefeitura Municipal de Belém? Como os professores foram “massacrados” por políticas e ações impostas, desvirtuando os objetivos dos projetos pedagógicos individuais dos professores, descaracterizando o projeto pensado para a Escola Bosque enquanto lugar de educação de qualidade social para a escola de periferia? Nessa lógica, os professores seguem resistindo.

A sociedade como um todo é espaço de contradições e divergências políticas, logo, opiniões diferentes sobre o encaminhamento do projeto, a partir de debates provocados pelo SINTEPP, seriam comuns e até necessários. Vale então registrar que, nesta pesquisa, o sindicato citado não foi ouvido a respeito da opinião do prof. Pedro Demo, por não considerarmos ponto

central desta análise; fica, porém, o registro para a continuidade desse estudo e sua abordagem em pesquisas futuras.

O que podemos observar a partir do que extraímos dos documentos até aqui é que a Escola Bosque possui uma concepção de educação integral e de escola em tempo integral com aproximações teóricas que marcaram a sua origem, contudo, imersa no que pensava uma única pessoa, o prof. Pedro Demo, e em sua compreensão sobre EI e ETI.

3.4 Os projetos político-pedagógicos da Escola Bosque (1996 e 2016): entre aproximações e distanciamentos nas orientações pedagógicas sobre educação integral e escola de tempo integral

Quando tratamos da análise de documentos pedagógicos de uma instituição educacional, o PPP da escola é fundamental, pois é um documento norteador das ações que formam a identidade da escola, contribuindo para a construção de uma consciência coletiva, além de estabelecer metas a serem atingidas (VEIGA, 1998). O projeto da escola traz aquilo que intencionalmente se dispõe a fazer. Gadotti (1994, p. 579) explica como tudo isso ocorre:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores.

Como pretendemos aqui analisar as modificações sofridas no conceito de educação integral e de educação em tempo integral ao longo da vigência da Escola Bosque, precisávamos observar o planejamento da escola ao longo do recorte temporal que fizemos para o nosso estudo. Iniciaremos, então, com o PPP de 1996, lançando nosso primeiro olhar sobre a concepção inicial de educação integral e escola em tempo integral e seguiremos para o PPP vigente, de 2016, para verificarmos como estão pontuadas as concepções do último documento de identidade da escola.

Vale destacar que não foram encontrados projetos político-pedagógicos da Escola Bosque “intermediários” para composição desta análise. Outros documentos poderiam fazer parte deste estudo, para verificação da implementação da EI e ETI, como: relatórios de gestão, relatórios de professores, relatórios da secretaria escolar... contudo, não foi possível ter acesso

a esses documentos, pois não foram encontrados nos arquivos da Escola, talvez por estarem sob posse de antigos dirigentes, não sendo possível acessá-los no período de realização da pesquisa.

3.4.1 Projeto Político-Pedagógicos da Escola Bosque de 1996: Educação Infantil e 1º Grau

Por estar situada em um Centro de Referência em Educação Ambiental, o projeto da Escola Bosque tem na dinamicidade de suas ações, conforme estabelece o PPP de 1996, os “propósitos de vanguarda que irão contribuir significativamente com práticas e produções relevantes ao processo educacional, tendo como fio condutor um pensar que enfoca eixos temáticos com base na educação ambiental numa perspectiva interdisciplinar”. O texto pontua:

A escola que queremos é aquela em que seja possível aprender muito, onde o professor não seja, apenas aquele com pretensões de “ensinar”, restringindo-se à transmissão de informações. Para nós a escola constitui-se em um espaço privilegiado de socialização e construção de conhecimentos. Ela exerce um papel social imprescindível na promoção de aprendizagens, no sentido de contribuir na compreensão da realidade e conseqüentemente na construção e elaboração de elementos capazes de repensar e transformar a sociedade que aí está (FUNDAÇÃO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1996, p. 2).

Quando adentramos o PPP da Escola Bosque, constituído para sua implantação em 1996, observamos de imediato uma dicotomia, em que o trabalho descrito para a Educação Infantil e 1º Grau está dissociado do trabalho que seria desenvolvido no 2º Grau, uma vez que não há um documento único e cada coordenadoria, conforme organograma da Fundação, estabeleceu metas para o desenvolvimento das ações pedagógicas. Assim, não identificamos nesse período da pesquisa o projeto político-pedagógico para o 2º Grau nos arquivos da Escola ou mesmo sob a guarda das pessoas que trabalharam no *lócus* da pesquisa desde sua fundação.

Outro fator observado é que, no núcleo do documento, as expressões “educação integral” e “escola em tempo integral” não são mencionadas. A autora do PPP aqui destacado, prof.^a Lorena Bischoff Trescastros, contudo, apresenta aspectos e características em sua escrita que denotam a presença da concepção de educação integral e escola em tempo integral.

Destaco aqui, a importância da participação da família, da comunidade, nas atividades realizadas nesse espaço de aprendizagem. Onde toda participação é bem-vinda e a cultura valorizada no diálogo estabelecido com a comunidade e com a família. Precisamos apreender o que é significativo no lugar onde insere a escola, o que pensam e o que sabem estes sujeitos, a fim de propormos um conhecimento a partir deles e que extrapole os conhecimentos ali construídos (FUNDAÇÃO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1996, p. 2).

Nos fundamentos do projeto, encontramos referências à escola como espaço de construção, pesquisa e cidadania, bem como à importância da participação da família, do diálogo com a comunidade e da valorização do conhecimento dos alunos e alunas.

É afirmado que o conhecimento do aluno é um elemento a ser considerado e valorizado pelo professor e que devem ser propostas intervenções necessárias que ampliem e desafiem a construção de novos aprendizados, bem como promovam a aquisição dos conhecimentos acumulados pela humanidade, aos quais todo cidadão tem direito de acesso (FUNDAÇÃO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1996).

Outros aspectos identificados de educação integral são:

1 - O espaço áulico¹⁶ não é um espaço de mera transmissão e reprodução de conhecimentos, ao contrário constitui-se em um espaço de socialização e construção de conhecimentos, onde seus atores, alunos e professor, sejam partícipes deste espaço construtivo do aprender que pressupõe interação, elaboração, construção e diálogo.

2 - O aluno, enquanto sujeito de seu aprender, neste espaço áulico, é elemento ativo. Sua participação não se restringe a produção e repetição do que o professor propõe, mas é capaz de aprender e elaborar ideias próprias. As intervenções didáticas necessárias neste espaço caminham numa perspectiva crítica e criativa, onde o aluno, considerado como sujeito portador de conhecimentos outros, que não são os que a escola propõe, pensa, interage, estabelece relações e produz a partir de seus conhecimentos novas elaborações.

3 - [...] Estamos tratando aqui, de uma prática pedagógica numa perspectiva transformadora. O sujeito que aprende, na medida em que adquire e constrói conhecimentos e desafiado a compreender, crítica, elaborar e criar. Neste sentido, ele é um sujeito histórico-social-crítico-propositivo, capaz de intervir na realidade a fim de melhorar transformá-la, ampliando sua capacidade de pensar e elaborar sua compreensão do real, que enquanto sujeito aqui está para seguir transformando (FUNDAÇÃO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1996, p. 3).

Identificamos termos como espaço de socialização, interação, elaborações, diálogo, sujeito crítico, preparação para cidadania, ampliação da capacidade de pensar, transformação, participação, que pressupõem uma concepção de educação integral centrada no aluno, na soberania do cidadão, autonomia, e trazem características do pensamento pragmático e funcionalista de Anísio Teixeira, que reproduz os ideais de Dewey, de que a educação integral

¹⁶ Termo utilizado pelo Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), Porto Alegre, RS, para denominar sala de aula e citado no PPP da Escola Bosque (1996).

deve desenvolver sua formação pela ação e não pela transmissão de conteúdo (CAVALIERE, 2010, p. 258).

Mais orientações destacadas no PPP de 1996 dão conta de que a Educação Infantil (crianças de 0-6 anos) e o Ciclo Básico I (duas primeiras séries do 1º Grau) devem ser considerados enquanto espaço pedagógico, não como lugar de mera assistência. Competiria ao educador desses segmentos criar espaços de participação nas atividades ali realizadas para a construção da cidadania da criança.

O que propomos, enquanto fundamento ao projeto, é uma escola capaz de educar cidadãos críticos-propositivos, em ambiente favorável e construtivo. Não estamos tratando de uma escola e de um educador que apenas reproduz conhecimentos. Por certo pretendemos rever o papel social da escola, bem como a postura que está a se esperar dos educadores deste tempo. Vislumbramos como prática educativa na educação infantil e ciclo básico I, a possibilidade de uma participação democrática, saudável e dialógica, de dizer e ouvir, de construir juntos, de aprender e ensinar (FUNDAÇÃO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1996, p. 5).

O trecho acima revela a concepção de educação integral desenvolvida no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque), que destacava que, do ponto de vista social, a escola tem função de formar hábitos e atitudes indispensáveis ao cidadão de uma democracia (TEIXEIRA, 1999).

O PPP de 1996 procura dar ênfase à socialização e à construção de conhecimentos, atitude de pesquisa, testagem de hipóteses, busca criativa, reflexão crítica da realidade e relações sociais de troca, todos como elementos integrantes de uma escola que se quer atual e pretende educar para a cidadania, enquanto espaço de construção e de pesquisa, fatores também destacados. Para além disso, fundamentalmente, a pedagogia de projetos e a aprendizagem pela pesquisa são destaques no PPP de 1996, que vai ao encontro do que instituiu o prof. Pedro Demo para a Escola Bosque:

A ideia de projeto perpassa todo o processo do Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira, desde as discussões originárias, da ideia de uma escola nesta perspectiva, incluindo o pensar arquitetônico, pedagógico, comunitário, a implantação, a administração, a elaboração de um projeto pedagógico pela coordenação, a elaboração de projetos pedagógicos, por cada um, pelos professores que atuam ou pretendem atuar, até sua concretização no desenvolvimento de projetos, por parte dos alunos que frequentam a escola. Além da contextualização da aprendizagem, o trabalho através de projeto, constitui-se em uma prática complexa, que promove a pesquisa, retrata o papel da motivação e da autonomia, possibilitando vivências democráticas na resolução de problemas

em ambientes interativos de troca de ideias e de cooperação entre alunos (FUNDAÇÃO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1996, p. 9).

Atrelada à ideia de projeto, está uma concepção de aprendizagem pela pesquisa, pela qual aluno e professor se encontram em atitudes de pesquisa diante do conhecimento a ser construído, buscando conhecer e aprender por meio da investigação e do pensar crítico que possibilita. Isso traz a perspectiva de uma postura de autoria diante das ciências, não de mera reprodução do que já está dado, de modo que, enquanto sujeitos de seu aprender, aluno e professor são capazes de construir o conhecimento pretendido com o objetivo de questionar a realidade de maneira propositiva.

O espaço pedagógico da Escola Bosque proporciona o desenvolvimento de tantos projetos, quantas forem às ideias trazidas pelos alunos e professores, e a articulação destas ideias certamente produzirá muitas outras a serem construídas. O conhecimento traduzido em projetos no espaço escolar possibilita relações com conhecimentos adquiridos ou construídos anteriormente, sendo estes advindos do ambiente da sala de aula ou do cotidiano dos alunos. Caracterizando-o como um ambiente interdisciplinar, uma vez que nele transitam diferentes disciplinas e/o, ideias, e a interação entre eles torna-se inevitável, no momento de socialização dos projetos (FUNDAÇÃO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 1996, p. 9).

A inserção dessa ideia pedagógica compreende uma educação para transformação, na qual o sujeito cognoscente, pessoa que aprende, sabe ou conhece, é capaz de ter ideias, concebê-las e propor alternativas de mudança. Portanto, aqui observamos um tênue indicativo de uma tentativa de formação plena do indivíduo, uma educação para autonomia e para transformação social. Contudo, ao longo do PPP, trata-se da importância do projeto pedagógico individual (PPI), cabendo a cada docente elaborar seu um plano individual, porém, não se apresentam orientações metodológicas sistematizadas para isso.

Identificamos a constituição de projetos educacionais coletivos, realizados e construídos em parceria entre professores (sendo em dupla ou trio), 4 (quatro) projetos para Educação Infantil e 7 (sete) projetos para o 1º Grau, respectivamente, constituídos pelos professores lotados na Escola à época. Esses projetos deveriam ser desenvolvidos e reavaliados a cada ano; dentre eles, destacamos o projeto Horta, Brinquedoteca e Informática Educativa, os quais existem até os dias atuais na escola, sobrevivendo ao longo de sua trajetória.

Ao analisar o PPP da Educação Infantil e 1º Grau, foram identificadas as informações apresentadas na Tabela 4.

Tabela 4 – Demonstrativo do quantitativo de alunos previstos para 1996 por idade e sexo

EDUCAÇÃO INFANTIL E 1º GRAU		
IDADE	FEMININO	MASCULINO
4 ANOS	09	08
5 ANOS	63	66
6 ANOS	70	54
7 ANOS	58	57
8 ANOS	49	45
9 ANOS	20	22
10 ANOS	11	25
11 ANOS	09	12
12 ANOS	04	06
13 ANOS	01	02
14 ANOS	02	02
15 ANOS	01	-
TOTAL	295	299

Fonte: Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental (1996).

O início previsto para o semestre letivo de 1996 foi de 638 alunos, sendo 594 alunos de Educação Infantil e 1º Grau, mais 44 alunos do 2º Grau citados no Caderno nº 5 (BELÉM, 1996e, p. 71).

Para compreender as modalidades de oferta do tempo (parcial e/ou integral), recorreremos aos horários de aulas registrados no PPP. Nele, encontramos a oferta da Educação Infantil em tempo parcial, com 5 (cinco) turmas pela manhã e 5 (cinco) turmas à tarde (Quadro 10).

Quadro 10 – Horário de aula – Educação Infantil – 1996

Turma/Professor	Horário Chegada/Saída	Horário da Sala	Horário dos Projetos	Horário do Lanche/Higiene
MANHÃ				
1. Sávia Gomes	08h - 12h	3h/a diárias ou 15h/a semanais	1h/a diárias ou 10h/a semanais	9h40 - 10h20
2. Alzenir Oliveira	08h - 12h	3h/a diárias ou 15h/a semanais	1h/a diárias ou 10h/a semanais	9h40 - 10h20
3. A definir	08h - 12h	3h/a diárias ou 15h/a semanais	1h/a diárias ou 10h/a semanais	9h40 - 10h20
4. Eliana Souza	08h - 12h	3h/a diárias ou 15h/a semanais	1h/a diárias ou 10h/a semanais	9h40 - 10h20
5. Paula Ribeiro	08h - 12h	3h/a diárias ou 15h/a semanais	1h/a diárias ou 10h/a semanais	9h40 - 10h20
TARDE				
6. Sávia Gomes	13h - 17h	3h/a diárias ou 15h/a semanais	1h/a diárias ou 10h/a semanais	14h40 - 15h20
7. Alzenir Oliveira	13h - 17h	3h/a diárias ou 15h/a semanais	1h/a diárias ou 10h/a semanais	14h40 - 15h20
8. Cilene da Silva	13h - 17h	3h/a diárias ou 15h/a semanais	1h/a diárias ou 10h/a semanais	14h40 - 15h20
9. Eliana Souza	13h - 17h	3h/a diárias ou 15h/a semanais	1h/a diárias ou 10h/a semanais	14h40 - 15h20
10. Paula Ribeiro	13h - 17h	3h/a diárias ou 15h/a semanais	1h/a diárias ou 10h/a semanais	14h40 - 15h20

Fonte: Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental (1996).

Segundo dados descritos no PPP de 1996, a Educação Infantil apresentou carga horária diária de 4 horas, carga horária semanal de 20 horas, carga horária anual de 720 horas e hora aula de 50 minutos.

Percebemos aqui uma incongruência quanto ao fato de a educação infantil não ter sido ofertada em tempo integral, visto que o PPP e a jornada docente já previam a atuação em turno inteiro, logo, a Escola poderia ter avançado mais firmemente na oferta da Educação Infantil em tempo integral, dispondo de elementos para isso.

Na perspectiva de investigar se, em sua implantação, a Escola Bosque iniciou com alguma turma em tempo integral, chegamos até o horário de aula do 1º Grau, mais especificamente, o horário do Ciclo Básico I, do qual destacamos as seguintes informações: carga horária diária de 6 horas, carga horária semanal de 30 horas, carga horária anual de 720 horas e hora aula de 50 minutos.

Quadro 11 – Horário de aula – Ciclo Básico I – 1996

Turma/Professora	Horário Chegada/Saída	Espaço da Sala do CBI	Espaços dos Projetos	Horário do Lanche	Horário do Almoço
PRIMEIRO HORÁRIO					
1. Mariza Oliveira	8h - 14h	8h - 10h50	10h50 - 14h	8h - 8h20	11h40 - 12h20
2. Noemia Santos	8h - 14h	8h - 10h50	10h50 - 14h	8h - 8h20	11h40 - 12h20
3. Socorro Cabral	8h - 14h	10h50 - 14h	8h - 10h50	8h - 8h20	11h40 - 12h20
4. Ma. De Fátima	8h - 14h	8h - 10h50	10h50 - 14h	8h - 8h20	11h40 - 12h20
5. Vania Ferreira	8h - 14h	8h - 10h50	10h50 - 14h	8h - 8h20	11h40 - 12h20
6. Nalzira Mercês	8h - 14h	8h - 10h50	10h50 - 14h	8h - 8h20	11h40 - 12h20
7. Sonia Mendes	8h - 14h	10h50 - 14h	8h - 10h50	8h - 8h20	11h40 - 12h20
8. Ma. Das Graças	8h - 14h	10h50 - 14h	8h - 10h50	8h - 8h20	11h40 - 12h20
SEGUNDO HORÁRIO					
9. Socorro Ramos	11h - 17h	11h40 - 14h10	14h10 - 17h	15h - 15h20	11h - 11h40
10. Ana Wilma	11h - 17h	11h40 - 14h10	14h10 - 17h	15h - 15h20	11h - 11h40
11. Auride Moraes	11h - 17h	14h10 - 17h	11h40 - 14h10	15h - 15h20	11h - 11h40
12. Sandra Santos	11h - 17h	14h10 - 17h	11h40 - 14h10	15h - 15h20	11h - 11h40

Fonte: Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental (1996).

No Quadro 11, constatamos a intencionalidade de iniciar as aulas com uma jornada ampliada para os alunos do Ciclo Básico I, com a garantia de almoço e atividades no contraturno (caracterizadas como espaço de projetos). O início dessa ampliação é de 6 horas diárias, com atividades das 8h às 14h e das 11h às 17h, e com os alunos do turno da manhã e da tarde se encontrando no horário do almoço. Isso nos traz a arguição de como era realizada essa dinâmica de atendimento de todas as crianças nesse horário. Infelizmente, não tivemos acesso aos horários do PPP do 2º Grau na Escola Bosque, pois, não consta em sua Secretaria, apesar de termos identificado uma publicação denominada “Proposta de Ação Pedagógica para o 2º

Grau”, da Prefeitura Municipal de Belém, de 1996, da prof.^a Kátia Homobono, que foi a Coordenadora desse nível de ensino na escola à época.

Tal documento e tantos outros que subsidiariam a compreensão e identificação dos processos de implantação e institucionalização da educação integral em tempo integral na Escola simplesmente não estão disponíveis para pesquisadores. Apesar de sua importância histórica, a Escola não preservou sua memória; governo após governo municipal, com constantes discontinuidades nas políticas educacionais, trocas sucessivas de presidentes na Fundação e, conseqüentemente, de seus coordenadores de nível educacional, levaram ao esquecimento toda a trajetória da escola, demonstrando a falta de zelo com a sua história. Diante disso, sua biblioteca e secretaria escolar possuem poucos registros, impossibilitando uma pesquisa mais completa.

Embora tenhamos nos deparado com essa situação, seguiremos nossa análise do documento mais recente de orientação pedagógica que situará a pesquisa, que é o PPP de 2016, último documento oficial vigente na Escola Bosque.

3.4.2 Educação integral e em tempo integral no Projeto Político-Pedagógico da Escola Bosque de 2016

A análise documental empreendida para verificar a concepção de educação integral em tempo integral compôs o planejamento escolar mais recente. Apresentamos, então, o estudo da última versão do PPP da Escola do ano de 2016. Percebemos que esse PPP, além de constituir uma prerrogativa normativa, também representa escolhas ideológicas, políticas e metodológicas dos sujeitos que o elaboraram, ganhando destaque a gestão do processo e os resultados de aprendizagem pretendidos, a organização e o acompanhamento das dimensões educativas da Escola.

Em 1996, quando o prof. Pedro Demo faz a publicização do PPP original, marco do processo de institucionalização da Escola Bosque, não observamos nos documentos pesquisados uma intensa participação da comunidade, nem na elaboração nem na implementação da Escola, ou mesmo registros para que esta viesse a compor de forma coletiva e participativa o referido PPP. Pelo que apreendemos da leitura dos documentos, a comunidade recebeu o “pacote pronto” e, a partir desse documento, foram desenvolvidas as práticas pedagógicas na escola.

Vale destacar que o processo de atualização desse PPP teve início no ano letivo de 2015, com o desafio de articular as representações da comunidade escolar em um movimento de

construção coletiva, caracterizado pelo protagonismo dos sujeitos educacionais, que adotou como metodologia a pesquisa diagnóstica do contexto socioeducacional; a elaboração e socialização de relatório de análise dos dados levantados; e o aprofundamento do estudo e debate sobre a educação ambiental no contexto escolar e perfil comunitário (FUNDAÇÃO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2016). Lê-se no documento:

Desse modo, compete ao projeto político-pedagógico a operacionalização do planejamento escolar, em um movimento constante de reflexão-ação-reflexão. Nesse sentido, o PPP da Escola Bosque busca caracterizar de forma participativa a realidade do contexto escolar em toda sua amplitude. Para tanto, foi traçado um perfil socioeducacional comunitário atrelado às dimensões históricas, econômicas, culturais e estruturais da região insular de Belém. Os elementos destacados na fase do Marco Situacional proporcionarão uma autoimagem da instituição e suas práticas, que subsidiará juntamente com o Marco Referencial as bases para organização do plano operacional (FUNDAÇÃO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2016, p. 15).

A FUNBOSQUE foi pensada para atender ao público da Educação Básica, sustentada no tripé do ensino, pesquisa e extensão como forma de atuar integrando a educação formal e ambiental voltadas às demandas comunitárias. Nesse sentido, o PPP de 2016 afirma que “[...] a escola é criada com o objetivo central de contribuir para o desenvolvimento do aluno a partir de uma educação focada no respeito interpessoal e ao meio ambiente” (p. 19).

Sobre a organização do PPP de 2016 da Escola Bosque, no marco referencial são apresentadas as bases legais que regem as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação básica e suas modalidades; caracteriza-se em se auto-estabelecer como constituído de “forma coletiva” pautado em princípios Filosóficos, Ambientais, Educação do Campo/Ribeirinha e Educação Inclusiva e que a partir destas concepções foi proposto um plano de intervenção. No que diz respeito ao marco operacional, a sistematização deste plano de intervenção pedagógica foi construída com base no quadro diagnóstico das demandas administrativas e educacionais da Escola Bosque, levantado no período pela comissão de elaboração do PPP, o que resultou na constituição de um cronograma de ações futuras para escola.

Nesse contexto, compreende-se que o momento histórico é outro do PPP de 1996; aqui, o PPP de 2016 vem pautado na legislação vigente, as quais já trazem uma preocupação e redação clara a respeito da educação integral e da escola de tempo integral. Podemos citar a LDB/1996, além do PNE, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, entre outros documentos normativos das demais esferas

que agora já abordam a temática ou, no mínimo, a pretensão de implementar políticas públicas de ampliação da jornada escolar para os educandos.

Nessa conjuntura, as disposições legais da SEMEC preveem requisitos essenciais à Escola, como o funcionamento em tempo integral nas escolas da rede, o conhecimento fundamentado na socialização de experiências entre professores e alunos, visão educativa interdisciplinar, incluindo atendimento às necessidades globais e específicas do aluno, como alimentação, esporte, lazer, entre outros.

Nesse PPP da Escola, é ressaltado que o diferencial da instituição, além da proposta da educação ambiental como tema fomentador do processo educativo, é também a oferta do curso Médio Profissionalizante pelo serviço municipal de Belém, implantado para preencher uma lacuna existente no sistema formal de ensino na região, no sentido de ofertar uma formação que contribua para o gerenciamento dos bens naturais da localidade da qual os alunos fazem parte (FUNDAÇÃO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2016).

Observamos que, apesar de a rede municipal não ter como prioridade a responsabilidade com o Ensino Médio, na Escola Bosque, é mantido o compromisso com a permanência da oferta do Ensino Médio Profissionalizante, na perspectiva da formação continuada do sujeito, expressos desde os documentos de implantação da escola em 1996. Esse nível, em 2016, é o único que funciona em tempo integral, mesmo com todas as dificuldades de infraestrutura e descontinuidade de políticas públicas nas mudanças de seus gestores ao longo dos 20 anos que procuramos abranger neste estudo. Ainda assim, a formação integral em tempo integral no Ensino Médio na escola resiste às investidas para sua extinção.

Ao adentrar nas orientações curriculares, o PPP trouxe as seguintes demandas para a educação integral e escola de tempo integral, as quais estão descritas no Quadro 12, adiante.

Esse quadro trata do extrato do PPP de 2016 da Escola Bosque, apresentando unidades de contexto e unidades de registros que tratam das orientações curriculares do período sobre educação integral e escola em tempo integral na escola, constituindo uma relação com os demais documentos pedagógicos norteadores.

Imediatamente, observamos o contexto histórico de implementação de políticas públicas para a escola em tempo integral a partir do PNE/2014, por meio da efetivação da meta 6, que trata da ampliação da permanência do aluno nas escolas. Outro documento citado no PPP analisado são as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, definidas na Resolução nº 04/2010-CNE/CEB, de 13 de julho de 2010.

Quadro 12 – Diretrizes Curriculares sobre educação integral e tempo integral no PPP da Escola Bosque de 2016

Unidades de Registros	Unidades de Contexto
Currículo Educação Infantil	<p>- Educação voltada à infância que pretenda alcançar o desenvolvimento integral, deve estar comprometida com o cuidar entendida como aquilo que envolve os aspectos relacionais e os aspectos biológicos do corpo;</p> <p>- É preciso que o professor possa ajudar a criança a identificar suas necessidades e priorizá-las, assim como atendê-las de forma adequada. Assim, cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. [...] o cuidado tem uma íntima relação com o educar a criança em sentido integral.</p>
Currículo Ensino Fundamental	<p>- O Ensino Fundamental na Escola Bosque segue o modelo de organização curricular dos Ciclos de Formação, do primeiro ao nono ano, concebe a escola como um espaço no qual o aluno possa desenvolver-se física, afetiva e intelectualmente com liberdade, desenvolvendo senso crítico, conhecendo e conquistando seus direitos, exercitando sua organização e vivenciando sua história e sua cultura.</p> <p>- É orientado pelas Diretrizes Curriculares da RME, que estão dispostas em dois módulos, o primeiro trata do 1º e 2º ciclos e o segundo, 3º e 4º ciclos, respectivamente, do primeiro ao nono ano.</p> <p>- Esta proposta visou desde sua criação a concepção de educação para o desenvolvimento integral de aluno, respeitando o tempo de cada um, bem como uma educação histórica social referenciada por teóricos como Piaget, Emília Ferreiro, Vygotsky, Freire, Freinet, entre outros.</p> <p>- Adotados cinco eixos para contribuir com objetivos desta proposta curricular: interdisciplinaridade, educação étnicorracial, educação inclusiva, inclusão social e educação ambiental.</p>
Currículo Ensino Médio	<p>- Desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.</p> <p>- A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando (LDB, art. 35, inciso II).</p> <p>- Oferta da educação profissional técnica de nível médio com o Curso Técnico em Meio Ambiente, relacionado ao eixo tecnológico Recursos Naturais, de acordo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. No primeiro momento, essa formação abarcava a forma concomitante, seguindo para o modelo integrado, a partir do ano letivo de 2015.</p> <p>- Sob o trabalho do ensino técnico integrado, percebe-se a importância de investir nessa perspectiva curricular, tendo como caminho a formação continuada para atuação no Curso Técnico em Meio Ambiente [...] atuação profissional que compreenda a diversidade de temas e a interdisciplinaridade da proposta integrada, assim como atender as flexões existentes no mercado de trabalho e nas disposições legais e suas constantes modificações nesse nível de ensino.</p>
Currículo da EJA	<p>- O currículo é uma construção cultural estabelecida pelo diálogo entre especialistas, professores e estudantes, enfim, toda comunidade escolar. Trata-se de um desafio da coletividade a ser incorporado pela gestão democrática, que exige pensar mais do que uma intervenção específica. Deve-se trabalhar numa perspectiva de construção curricular e metodológica que contemple aos educandos de forma integral.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2019), com base no PPP de 2016.

Caracterizamos no Quadro 12 aproximações com as concepções de educação integral e escola de tempo integral que seriam adotadas para a escola e que estão adequadas à legislação

vigente. A construção conceitual está mais próxima dos debates que os autores da área têm acumulado, segundo os quais a escola que se propõe a oferecer uma educação integral deve primar pelo desenvolvimento pleno do educando, educando para a cidadania, participação e engajamento na gestão democrática. Já para a escola de tempo integral, em complementação, é necessária a articulação com atividades curriculares que viabilizem a escola como um espaço no qual o aluno possa desenvolver-se física, afetiva e intelectualmente com liberdade, desenvolvendo seu senso crítico.

Nesse novo PPP, percebemos que há uma distância em relação àquilo que foi pensado pelo prof. Pedro Demo quando de sua implantação. Nesse processo histórico, a Escola passou a apenas cumprir determinações de políticas públicas nacionais, e a comunidade escolar não se apropriou da concepção de EI e ETI na sua origem, não havendo ainda em 2016 uma proposta consolidada sobre educação integral e escola de tempo integral.

Na leitura da diagnose apresentada no PPP de 2016, identificamos falas dos sujeitos entrevistados da comunidade escolar que evidenciam a falta de uma proposta efetiva de educação integral e escola de tempo integral na Escola Bosque, a partir das inquietações registradas, bem como do que consideram necessidades para garantir essa escola em tempo integral:

- ALUNO: Espaço de descanso para os discentes, principalmente por se tratar de um curso de tempo integral. Acrescentamos a inexistência de quadra de esporte, laboratório de informática com maior número de equipamentos, bem como banheiros adaptados para o turno integral, etc. (FUNDAÇÃO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2016, p. 146).

- PAI: Elaborar uma proposta de oferta de tempo integral para as crianças da Educação Infantil (FUNDAÇÃO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2016, p. 154).

- PROFESSOR: A infraestrutura da escola é um ponto de dificuldade para a ação docente e se junta com a desmotivação e desinteresse dos alunos que necessitam de melhor orientação quanto a importância de aprender bem os conhecimentos escolares. Creio que a PMB/SEMEC/FUNBOSQUE, devem avançar para oferecer educação em tempo integral para nossos alunos efetivamente (FUNDAÇÃO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2016, p. 61).

Fatores como falta de infraestrutura para viabilizar a escola de tempo integral, o não reconhecimento de uma proposta de educação integral consolidada e a ausência de formação continuada dos professores aparecem no último PPP. Conforme observamos nos depoimentos extraídos na diagnose trabalhada nesse documento, outros aspectos, como a desvalorização docente, vão de encontro com o que analisamos nos documentos de origem da Escola Bosque,

no PPP de 1996, com legislação específica que detém uma preocupação com a formação e a valorização docente. Percebemos, portanto, a descaracterização do projeto original.

Ainda assim, na leitura do PPP de 2016, como referência metodológica que configura a identidade político-pedagógica da Escola Bosque, apresentam-se duas linhas de trabalho coletivo: a Pedagogia de Projetos e a adoção dos Eixos Temáticos.

A Pedagogia de Projetos é uma alternativa metodológica que tem como referência a ação educacional contextualizada, via planejamento estratégico que parte da realidade do cotidiano escolar-comunitário para a ampliação do conhecimento global. Tal proposta é intencionalmente voltada para a prática interdisciplinar, que viabilize por meio da adoção da variedade metodológica a superação de situações problema identificados dentro do processo de desenvolvimento da aprendizagem (FUNDAÇÃO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2016, p. 186).

A metodologia de projetos consiste em organizar os estudantes em torno de diretrizes, objetivos, ações, metas, atividades e tarefas definidas coletivamente pelos professores, alunos, técnicos em educação e outros profissionais para intervir didática e pedagogicamente no aprender, dando novo sentido às vivências e às experiências positivas. Essa atitude metodológica ajuda na organização, no estabelecimento de normas de convivência e de funcionamento da sala de aula para o alcance da autonomia e autodisciplina, considerando que são dimensões pensadas para favorecer a tomada de decisões, as escolhas, o levantamento de hipóteses, o significado das experiências pedagógicas e a manifestação política de cada estudante (BELÉM, 2012, p. 80).

Podemos caracterizar a Pedagogia de Projetos adotada pela escola nesse novo PPP como um elemento que nos reporta à concepção de educação integral da corrente socialista, que compreendia a educação integral como caminho para uma sociedade igualitária. Buscava-se, por meio dela, alcançar uma formação para todos, com ênfase na autonomia, de modo que se elegia o trabalho como sua principal categoria de análise na compreensão social e histórica do homem (PESTANA, 2014).

Contudo, vale destacar que, como visualizamos no Quadro 12, existe uma fragilidade quanto às definições e concepções de educação integral e de escola em tempo integral adotadas no PPP analisado. As categorias aparecem, porém, sem uma fundamentação sólida, como citações de autores que debatam esses temas. No PPP de 2016, observamos apenas a reprodução de conceitos de documentos de cunho nacional (Diretrizes Curriculares) ou o empréstimo de orientações da legislação de origem da Escola.

Ao relacionarmos este PPP com o de 1996, primeiro dos documentos legais e de orientação pedagógica da escola, identificamos uma aproximação, uma vez que a pedagogia de projetos e da valorização da aprendizagem pela pesquisa são elementos considerados essenciais e determinados como princípios e fundamentos educacionais da Escola desde 1996, embora não tenhamos conseguido registros da implementação e evolução dessa metodologia ao longo do recorte histórico da pesquisa. Mesmo assim, há registros da continuidade dessas metodologias no PPP de 2016.

No que tange à concepção de escola em tempo integral, o que aparece com maior evidência nesse documento, tomando como base teórica Cavaliere (2009), é um modelo de escola de tempo integral, sendo o outro modelo o do aluno em tempo integral:

No primeiro, a ênfase estaria no fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem. No segundo, a ênfase estaria na oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo ao da escola, fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas (p. 53).

Destacamos que a Escola Bosque enquadra-se no primeiro modelo destacado por Cavaliere; a escola é o centro, adapta seu interior para atender à comunidade em tempo integral, semelhante ao que foi articulado em sua fundação, com uma diferença que devemos apontar: a Escola Bosque inicia em 1996, com tempo integral de 6 (seis) horas no 1º Grau (de 1ª à 4ª série) e no 2º Grau (1ª série). Observamos que, em 2016, o atendimento em tempo integral é mantido apenas ao Ensino Médio, com 8 (oito) horas diárias.

Assim, a despeito de haver todo um debate a respeito do cumprimento da meta 6 do PNE/2014, e ignorando a necessária manutenção de uma política pública de crescimento em 50% da oferta nas escolas em tempo integral, a Prefeitura Municipal de Belém resolve reduzir o atendimento na Escola Bosque no Ensino Fundamental, o que vigorou ao longo dos 20 anos de existência, garantindo o tempo integral apenas às turmas do Ensino Médio Profissionalizante, que, ainda assim, lutam judicialmente para se manterem na Escola frente às investidas da gestão para a extinção do atendimento em tempo integral.

O Ministério Público do Estado do Pará (MPPA) ajuizou, em 2018, Ação Civil Pública com Pedido de Tutela de Urgência contra a Funbosque. Na ação o MPPA requer, liminarmente, que a Justiça determine a suspensão do ato

administrativo que extinguiu o ensino médio, com a consequente abertura de matrículas para 70 vagas para o 1º ano do Ensino Médio Integral.

[...] Ocorre que o Parecer a que a Escola Bosque se refere, é, na verdade, a Recomendação expedida no Inquérito Civil nº 000357-125/2015, instaurado para acompanhar e fiscalizar todas as etapas do processo de elaboração, implantação, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação do Município de Belém, a ser executado no período de 2014 a 2024 (MINISTÉRIO..., 2020, não paginado).

Diante do exposto, a Escola caminha rapidamente para se transformar, por fim, em uma escola comum de tempo parcial. Essa atitude vai na contramão dos debates atuais sobre EI e ETI no cenário nacional, acabando por desqualificar e descaracterizar todo um projeto inicial pensado para a Escola. Ainda podemos constatar que professores e funcionários continuam a receber a gratificação “Escola Bosque” em seus salários para atuarem em tempo integral, já que é garantida em legislação específica, o que é um contrassenso ao cercear para a população local o direito de receber atendimento em uma escola que poderia ser, em todos os níveis educacionais, de tempo integral.

O PPP de 2016 da Escola Bosque apresenta algumas lacunas que fragilizam ainda mais a concepção de educação integral e em tempo integral anunciada, as quais destacamos:

1) não cita projetos político-pedagógicos anteriores, fazendo uma análise comparativa dos pressupostos filosóficos, metodológicos, verificação de relatórios de trabalho de coordenadorias educacionais, ou plano de gestões anteriores, ficando claro o descolamento dos pressupostos iniciais instruídos e legalizados para o projeto Escola Bosque com o projeto atual;

2) não revela experiências da Escola Bosque com o PMED, política nacional de educação integral criada em 2007, com o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem das escolas públicas brasileiras, por meio do aumento da jornada diária e da introdução de diferentes atividades nesse tempo extra. Segundo Cardoso (2018), a adesão e execução do PMED ocorreu na RME com uma experiência iniciada em 2012, com a implementação da Escola de Mosqueiro, que atendia do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental, e, daí por diante, foi ampliada para as demais escolas da rede;

3) observamos destaques sobre educação integral e escola em tempo integral, porém, sem qualquer aprofundamento teórico evidente que subsidie a constatação clara de qual concepção de educação integral e de escola de tempo integral é adotada a partir de 2016.

4) percebemos a necessidade de encaminhar um debate de aprofundamento científico sobre educação ambiental no PPP da Escola Bosque, já que é considerada pela RME enquanto referência nesse campo. Para Bittencourt (2013, p. 840), ...

O conteúdo manifesto no PPP analisado apresenta uma forte filiação à Macrotendência Pragmática da Educação Ambiental, promovendo uma crítica pós-moderna à ética antropocêntrica científica moderna, há uma supervalorização do cotidiano multiculturalista dos educandos na relação ensino-aprendizagem o que limita sua crítica ambiental a aspectos fenomênicos do tema, em detrimento do debate sobre as estruturas essenciais que condicionam e aprofundam as contradições internas às chamadas “questões ambientais”.

Ou seja, alerta-nos sobre a fragilidade do debate nessa área, que pode ser mais bem explorada por outros pesquisadores.

Assim, o PPP da Escola Bosque de 2016 é uma fonte rica em informações que podem viabilizar diversos debates e análises de categorias de pesquisa, no futuro, uma vez que a Escola tem sua importância na história educacional da RME de Belém, e seu projeto tem valor por protagonizar na Amazônia uma importante experiência, pioneira na institucionalização e implantação da educação integral e de escola em tempo integral.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que pese a relação que se desenvolveu no Brasil entre a ideia de educação integral e propostas de escola em regime de tempo integral, não se deve confundir esses conceitos. Aliás, quando o debate sobre as escolas em tempo integral ressurgiu, na década de 1980, Arroyo (1988) já sinalizava a imperiosa discussão crítica sobre esse tema. Ele destacou que, diante do fato de uma unidade pedagógica funcionar em tempo alargado de permanência de alunos em seu interior, não se pode “de pronto” acreditar que esse aumento do tempo se constitui em si mesmo um fator de melhoria da educação das crianças, adolescentes e jovens e, por conseguinte, da sociedade como um todo. Na verdade, essa realidade pode ser muito mais danosa à coletividade e aos próprios sujeitos do processo educativo do que se pode imaginar, e, por isso, o debate precisa ser feito e aprofundado em seus aspectos históricos, sociológicos e educacionais/práticos.

Como afirma Saviani (2010b, p. 7), a educação é o “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Evidentemente, esse processo educativo dependerá, em grande medida, dos pressupostos tomados para a sua efetiva realização. Precisamente, os processos reais escolares poderão seguir direcionamentos conservadores do *status quo* vigente ou questionadores do estabelecido como “normal”. Poderão almejar a formação e conformação de indivíduos-competidores para o mercado de trabalho ou a construção de sujeitos coletivos, críticos, autônomos e produtores de sua própria história, o que representa a grande utopia¹⁷ da educação integral na perspectiva inclusiva e emancipatória.

A integralidade educativa que se almejou discutir aqui segue na mesma perspectiva da omnilateralidade colocada por Frigotto (2012, p. 267), ou seja:

[...] “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos.

¹⁷ Utopia no sentido positivo do termo, ou seja, como ideias-força que movem as pessoas na busca pela realização de desejos ainda não materializados no presente, que motivam indivíduos e coletividades na busca pela modificação de certo *status quo* vigente (GALEANO, 1994).

Todavia, o que se observa é que ainda há muito para ser feito no que se refere à educação integral, apesar de já observarmos um certo consenso acerca da necessidade de escolas em regime de tempo integral no Brasil e, obviamente, no estado do Pará e em Belém. Além disso, as experiências vivenciadas localmente ainda são muito tímidas e seus resultados não expressam uma melhoria efetiva da qualidade do aprendizado dos educandos. É claro que isso não invalida a necessidade de buscar a efetiva criação e implementação de espaços educacionais escolares em tempo integral.

Neste estudo, nos propusemos a analisar o processo de institucionalização e implantação da educação integral e(m) tempo integral na Escola Bosque, na ilha de Caratateua, no período de 1996 a 2016. Isso impulsionou a um resgate da trajetória histórica do momento político, econômico e social, no qual a inauguração da Escola Bosque se deu, inclusive, para compreendermos este decurso, o andamento de sua institucionalização e implantação, e identificar seus marcos legais e as concepções de educação integral e(m) tempo integral que sustentaram o seu processo de implantação institucional, bem como analisar as modificações sofridas sobre as categorias estudadas ao longo da vigência da escola.

A trajetória histórica e os marcos legais para a educação integral no cenário nacional nos revelam que, no Brasil, a ideia de escola em tempo integral só começa a se desenvolver no início do século XX, sob influência dos escolanovistas, ganhando força a partir do Manifesto dos Pioneiros. Ao longo das décadas, foram observadas apenas algumas experiências de implementação da escola de tempo integral no país; tais experiências, apesar de emblemáticas em termos de conquistas em relação ao tempo integral, não evoluíram do ponto de vista da abrangência da implantação da escola de tempo integral até meados dos anos 1990. É somente com o advento da LDB/1996 que a escola de tempo integral ganha maior importância no debate educacional contemporâneo e tratamento de alcance nacional. Portanto, a escola surge no período pré-LDB.

No que se refere à Escola Bosque, podemos afirmar que foi a primeira grande tentativa de criação e implementação de uma escola em regime de tempo integral com uma perspectiva de educação integral. Observamos que seu processo de construção esteve ligado a uma postura elitista de um grupo específico no poder municipal, na década de 1990, de modo que essa escola representou uma iniciativa inovadora para o seu tempo, em que pese ter sua criação promovida por um processo pouco participativo, liderado pela SEMEC e por um consultor contratado pela prefeitura, na medida em que propunha associar formação escolar integral ou multidimensional, colocando no percurso formativo de seus educandos as seguintes questões: formação educacional em toda a Educação Básica por meio de um eixo gerador que abarcava o meio

ambiente, educação profissionalizante, diálogo interdisciplinar, participação familiar, trabalho e ciência como princípio educativo, uso de espaços alternativos para desenvolvimento de projetos pedagógicos individuais como base na pedagogia de projetos e constituição do aluno pesquisador, tendo como referência professores-pesquisadores também de atuação contundente na área científica.

Inicialmente, na leitura da caracterização da Escola, somos levados ao entendimento de que nasce da demanda popular, com a comunidade, por meio do CONSILHAS, exigindo um mínimo de infraestrutura na ilha de Caratateua, popularmente conhecida como Outeiro. Contudo, na incursão aos documentos de cunho legal e de orientação pedagógica, mas, principalmente, ouvindo o relato da prof.^a Therezinha Gueiros, Secretária de Educação do município de Belém no período da implantação da Escola Bosque (1993-1996), constatamos que a inauguração da Escola somente foi possível a partir da vontade política da Secretária e de seu marido, o prefeito do período, Hélio Gueiros, por reconhecerem que a prefeitura não tinha ainda um programa de governo que levasse a educação ambiental como princípio, uma lacuna pertinente diante dos debates internacionais sobre meio ambiente nos anos 1990.

A prof.^a Therezinha Gueiros, tendo a oportunidade de agregar o atendimento da grita popular, aproveitou o momento para estabelecer um projeto contundente que valorizasse a questão ambiental; porém, para concretizar a ideia, precisava da mente pensante, do intelectual que tornaria isso possível, razão por que efetiva a contratação do prof. Pedro Demo, que foi direcionado ao trabalho como consultor especializado, com a tarefa pontual de implantação dos projetos ISEBE, Escola Bosque e Complexo Educacional de Icoaraci. Assim, a função do prof. Pedro Demo foi definida no mandato do prefeito Hélio Gueiros, aliado aos encaminhamentos realizados pela SEMEC, permitindo a constatação de que o projeto Escola Bosque é constituído diretamente pelas influências e princípios educacionais do profissional contratado para construí-lo.

Essa intervenção do prof. Pedro Demo perpassa por todos os documentos de origem da Escola Bosque, sejam eles legais ou pedagógicos. Há, no entanto, uma concepção de educação integral e escola em tempo integral nesses documentos? Certamente, apresenta-se como ponto de partida as vivências e compreensão do consultor contratado sobre o tema; nessa direção, identificamos nos relatos de experiência do próprio professor que esteve presente no Conselho dos CIEPs do Rio de Janeiro, ali junto a Darcy Ribeiro e Paulo Freire, e conheceu a proposta de escola de tempo integral e, oportunamente, aplicou essas concepções à Escola Bosque, com características etnocêntricas de integralização de ações pedagógicas em um único espaço.

Para garantir tempo e espaço para a implantação de educação integral e escola de tempo integral nos moldes dos CIEPs, como um melhoramento da proposta, com a efetiva formação continuada dos professores – que o prof. Pedro Demo muito destacou em seus documentos –, a prefeitura aprovou uma legislação específica para garantir o pleno desenvolvimento do projeto Escola Bosque com todas as suas características inovadoras. Leis e decretos foram constituídos e homologados para o funcionamento da Escola, ressaltando-se, principalmente, a jornada semanal de 40 horas para os professores, bem como o adicional Escola Bosque nos salários de todos aqueles que nela atuassem, para garantir a proposta de jornada ampliada, legislação essa que até os dias atuais é polêmica junto a sindicatos e aos demais professores da rede, em virtude da diferenciação salarial favorecida para a Escola Bosque.

Ainda assim, mesmo com todas as estratégias para garantir o funcionamento da educação integral em tempo integral, a Escola não inicia seu funcionamento atendendo nesse regime. O PPP de 1996 nos apresenta o tempo de permanência ampliada na Escola apenas para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio; mesmo os documentos legais nos apresentam que todos os professores e funcionários iniciariam com a carga horária de 40 horas semanais.

Observamos que os documentos para a institucionalização e implantação da Escola Bosque abarcam um cuidado na constituição de orientações precisas sobre como deve se desenvolver ao longo de sua trajetória educacional, com aspectos pedagógicos, de funcionamento, de infraestrutura, tudo planejado para um início brilhante, incluindo a realização de pesquisas de verificação da demanda de alunos e atendimento educacional a crianças e jovens na ilha, e até mesmo um período de experiência de seis meses. Mas, a realidade verificada foi que não houve um processo de pertencimento da comunidade em relação à Escola, o que levou à fragilidade na continuidade do projeto como fora pensado inicialmente.

Nosso estudo permite que se afirme que a Escola Bosque foi constituída a partir de três atores fundamentais nesse processo de sistematização e implementação. Temos inicialmente o projeto socioambiental, pensado por Mariano Klautau e sua preocupação com as questões ambientais e comunitárias, que aparecem nas orientações iniciais. A forte determinação e a vontade política em constituir a Escola Bosque, com a gestão da prof.^a Therezinha Gueiros, Secretária Municipal de Educação na época, que dispunha de autonomia e poder de decisão para dar os encaminhamentos necessários à construção e idealização da Escola, além de recorrer a um intelectual de referência nesse debate àquele momento, o prof. Pedro Demo, consultor

externo, junto ao qual são elaborados os documentos fundantes dos princípios de EI e ETI na Escola Bosque, desde os de base legal até os de orientação pedagógica em 1996.

Aprofundando o estudo, percebemos que, após 20 anos, no PPP de 2016, houve um distanciamento da proposta original. Infelizmente, o projeto inicial foi se descaracterizando progressivamente. O que se observa no texto atual é exatamente um desmonte dos conceitos que a fundaram e até mesmo a precarização da Escola como um todo, não apenas no que concerne aos seus aspectos infraestruturais, mas, também, à formação de professores, diminuição de recursos financeiros, cerceamento do debate crítico e, mais recentemente, o encurtamento do percurso formativo dos educandos, que não terão mais a oportunidade de concluir na própria escola todos os níveis da Educação Básica, como estava idealizado no projeto de 1996. Mais do que isso, com as modificações implementadas pela atual gestão, pode-se afirmar que hoje está inviabilizada por completo a proposta pedagógica de educação integral e escola em regime de tempo integral para a qual foi concebida.

Atualmente, a Escola sofre pela descontinuidade das políticas públicas, por presidentes nomeados ao longo da existência da Fundação que não valorizaram a continuidade ou ampliação da oferta de turmas em tempo integral para todos os níveis da Educação Básica. Ao contrário, há um movimento de desmonte do projeto original, para transformar a Escola Bosque em uma escola comum de tempo parcial. Em 2016, mantendo o tempo integral apenas no Ensino Médio Profissionalizante, a Escola persevera para manter a oferta do Ensino Médio em tempo integral por força de reivindicação judicial – denunciada por professores efetivos do único concurso para a Escola, realizado em 2008, ao Ministério Público do Estado do Pará, que ajuizou em 2018 uma Ação Civil Pública com Pedido de Tutela de Urgência contra a FUNBOSQUE, na tentativa de que a Justiça determine a suspensão do ato administrativo que extinguiu o Ensino Médio, com a consequente abertura de matrículas para 70 vagas para o 1º ano do Ensino Médio Integral.

Uma questão precisa ser respondida: por que sua conjuntura atual não a credencia a ser uma escola com educação integral e(m) tempo integral, como havia sido pensada historicamente? A partir dos dados levantados e com base na leitura sobre o tema, pode-se inferir que isso aconteceu em face do modo como a Escola foi criada, ou seja, “de cima para baixo”, de maneira pouco participativa e, por conseguinte, sem sustentabilidade social que lhe garantiria a força comunitária necessária para a continuação do projeto inicial de maneira duradoura e permanente, ainda que houvesse mudanças no governo municipal ou mesmo no bloco histórico do poder local.

Todavia, essa realidade de precarização do espaço educacional escolar na ilha de Caratateua vai de encontro ao que postula o PNE, bem como o PEE do Pará e o próprio Plano Municipal de Educação (PME) de Belém, que apresentam em suas metas a implantação de escolas de tempo integral. Ressaltamos que este debate merece maior aprofundamento investigativo, para expor com maior propriedade a realidade atual da Escola e sua relação com o marco conceitual e normativo atual.

Finalmente, mesmo diante do cenário de lutas e de resistência para se manter como escola de tempo integral, a Escola Bosque nos deixa um legado e sua história contribui rotundamente no processo de resgate da memória sobre a educação integral e em tempo integral na RME de Belém, em sua região insular. Dá a ver, portanto, que promover a educação integral em tempo integral requer articulação de políticas públicas e a participação da comunidade escolar para a efetivação das ações socioeducativas e a garantia de uma educação de qualidade social referenciada.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Paulo. Projetos, matemática e aprendizagens. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE AÇÃO PEDAGÓGICA*, 2., 1995, Belo Horizonte. [Anais...] Belo Horizonte: Balão Vermelho, 1995. p. 59-88.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- ARAUJO, Ronaldo de L.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 3-10, 1988.
- ASSUNÇÃO, Mariza F. **A política municipal de educação nos anos de 1990 na ilha de Caratateua**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2005.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BELÉM (Pará). Decreto nº 28.837, de 13 de junho de 1996. Cria o Centro de Referência em Escola Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira. **Diário Oficial do Município**, Belém, PA, n. 8.291, 20 jun. 1996a.
- BELÉM (Pará). Decreto nº 28.838, de 13 de junho de 1996. Aprova o Estatuto do Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Professor Eidorfe Moreira. **Diário Oficial do Município**, Belém, PA, n. 8.301, 4 jul. 1996b.
- BELÉM (Pará). Decreto nº 29.407, de 21 de novembro de 1996. Homologa o Regimento Interno do Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Eidorfe Moreira. **Diário Oficial do Município**, Belém, PA, n. 8.404, 28 nov. 1996c.
- BELÉM (Pará). **Lei ordinária nº 7747, de 02 de janeiro de 1995**. Autoriza o Poder Executivo a criar o Centro de Referência em Educação Ambiental – Escola Bosque “Professor Eidorfe Moreira”, na Ilha de Caratateua [...]. Belém, PA, 1995a. Disponível em: http://www.belem.pa.gov.br/semaj/app/Sistema/view_lei.php?lei=7747&ano=1995&tipo=1. Acesso em: 1 nov. 2020.
- BELÉM (Pará). **Lei delegada n.º 2, de 20 de novembro de 1995**. Introduce mudanças na Lei nº 7.747, de 02 de janeiro de 1995 e dá outras providências. Belém, PA, 1995b. Disponível em: http://www.belem.pa.gov.br/semaj/app/Sistema/view_lei.php?lei=2&ano=1995&tipo=7. Acesso em: 1 nov. 2020.
- BELÉM (Pará). Secretaria Municipal de Educação. **Caminhos da Educação**. Belém, PA: PMB/SEMEC, 1996d. (Série Planejamento, n. 3).

BELÉM (Pará). Secretaria Municipal de Educação. **Caminhos da Educação**. Belém, PA: PMB/SEMEC, 1996e. (Série Planejamento, n. 5).

BELÉM (Pará). Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental: Ciclos**. Belém, PA: PMB/SEMEC, 2012.

BELÉM (Pará). Secretaria Municipal de Educação. **Discurso de Inauguração do Centro de Referência em Educação Ambiental Escola Bosque Prof. Eidorfe Moreira**. Belém, PA: PMB/SEMEC, 1996f.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BEZERRA, Zedeki Fiel. **A educação ambiental paraense na fala dos seus pioneiros**. 2012. Dissertação (Mestrado Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2012.

BITTENCOURT, Heliana Rodrigues de. **Areião: lugar de sociabilidade e pertencimento na ilha de Outeiro**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Amazônia, Belém, PA, 2013.

BOFF, Leonardo. Crítica ao modelo padrão de desenvolvimento sustentável. **O Tempo**, 2 fev. 2012. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/opiniaio/leonardo-boff/critica-ao-modelo-padroo-de-desenvolvimento-sustentavel-1.210501>. Acesso em: 20 maio 2019.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 nov. 2020.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 1 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal Educação para Todos: 1993-2003**. Brasília, DF, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2020.

CARDOSO, Carla Santos. **Educação integral e(m) tempo integral em Belém-PA: concepções em processos na Escola Municipal Rio Maguary**. 2018. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Educação Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2018.

CASTANHO, Marisa Irene Siqueira; MANCINE, Silvana Gomes. Educação integral no Brasil: potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análise de experiências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 90, jan./mar. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000100225&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 1 mar. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *In: Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 esp., p. 1015-1035, out. 2007.

CELLA, Rosenei. **Educação de tempo integral no Brasil: história, desafios e perspectivas**. Passo Fundo: [s. n.], 2010.

CHAGAS, Bárbara da Rocha Figueiredo. Positivismo e marxismo: o debate sobre a neutralidade científica e a construção do projeto profissional do Serviço Social brasileiro. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 17, n. 2, p. 169-186, jan./jun. 2015.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30. *In: COELHO, Lúcia Martha Coimbra da; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa; PORTILHO, Danielle B. Releitura da concepção de educação integral nos CIEPs: para além das caricaturas ideológicas. *In*: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009. p. 89-102.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. Campinas: Autores Associados, 1995.

DEMO, Pedro. **Cidadania menor**: algumas indicações quantitativas de nossa pobreza. Petrópolis: Vozes, 1992.

DEMO, Pedro. **Educação e desenvolvimento sustentável**: sobre o enfoque integrado do desenvolvimento. Belém: PMB/SEMEC, 1996. (Caminhos da Educação).

DEMO, Pedro. **Pensando e fazendo a educação**: inovações e experiências educacionais. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

EXTINÇÃO do ensino médio na Escola Bosque é tema de audiência. *In*: DOL: Diário OnLine. Belém, PA, 15 maio 2019. Disponível em: <https://www.diarioonline.com.br/noticias/noticias/para/noticia-595753-extincao-do-ensino-medio-na-escola-bosque-e-tema-de-audiencia.html>. Acesso em: 20 maio 2019.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1992.

FERNANDES, Manoel Valmir. **A política educacional brasileira (1995-1998)**: a ação governamental e a repercussão na Folha de São Paulo. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

FERREIRA, Antônio Gomes; BERNARDO, Elisangela da Silva; MENEZES, Janaína Specht da Silva (Org.). **Políticas e gestão em educação em tempo integral**. Curitiba: CRV, 2018.

FLACH, Simone de Fátima. Contribuições para o debate sobre a qualidade social da educação na realidade brasileira. **Contexto & Educação**, v. 27, n. 87, p. 4-25, jan./jun. 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2008.

FREITAS, Sandra Cristina Santiago; ARAÚJO, Maria Ludetana. Políticas públicas de educação ambiental no estado do Pará: trinta anos de uma trajetória. *In*: SILVA, Marilena Loureiro da (Org.). **Políticas e práticas de educação ambiental na Amazônia**: das unidades de conservação aos grandes empreendimentos econômicos. Belém, PA: UFPA, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. *In*: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

FRUTUOSO, Claudinei. Princípios e concepções de educação integral no Brasil. **EDUCA**: Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 4, n. 8, p. 175-195, maio/ago. 2017.

FUNDAÇÃO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Bosque Prof. Eidorfe Moreira**: Educação Infantil e 1ª Grau (Ciclo Básico I). [Belém, PA], 1996.

FUNDAÇÃO CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL. **Projeto Político Pedagógico da Escola Bosque Prof. Eidorfe Moreira**. [Belém, PA], 2016.

GADOTTI, Moacir. **Educação com qualidade social**: projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs). [S. l.: s. n.], 2000. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/handle/7891/3395>. Acesso em: 20 mar. 2019.

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

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. *In*: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1994, Brasília, DF. [Anais...] Brasília: MEC, 1994.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. 4. ed. Porto Alegre: L&PM, 1994.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GOMES, Candido A. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2010.

GOUVEIA, Maria Júlia Azevedo. Educação integral com a infância e a juventude. **Cadernos Cenpec**, n. 2, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/128>. Acesso em: 1 nov. 2020.

IMPLANTAÇÃO. *In*: DICIO: Dicionário Online de Português. [S. l.]: 7Graus, c2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/implantacao/>. Acesso em: 1 nov. 2020.

INSTITUCIONALIZAÇÃO. *In*: DICIO: Dicionário Online de Português. [S. l.]: 7Graus, c2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/institucionalizacao/>. Acesso em: 1 nov. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar da educação básica**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2013.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Mapeando as macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 6., 2011, Ribeirão Preto. [Anais...] Ribeirão Preto: USP, 2011. p. 1-15.

LIMA, Dula Maria Bento de; ARAÚJO, Thiago Lima Klautau de. Nota da viúva e filho de Mariano Klautau sobre a Escola Bosque. *In*: FLORENZANO, Franssinete. **Blog da...** 26 out. 2016. Disponível em: <http://uruatapera.blogspot.com/2016/10/nota-da-viuv-e-filho-de-mariano.html?q=dula>. Acesso em: 1 mar. 2020.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social**: elementos para uma análise marxista. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LÖWY, Michael. **Método dialético e teoria política**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

LÖWY, Michael. **O que é ecossocialismo?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes; KIILL, Andressa Neves. A escola de tempo integral no Brasil: trajetória histórica e legal. **Colloquium Humanarum**, v. 12, n. esp., p. 976-984, 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2008.

MINISTÉRIO Público ajuíza ação civil para garantir ensino médio na Funbosque. *In*: PARÁ. Ministério Público do Estado. **MPPA**. Belém, PA, 2020. Disponível em: <https://www2.mppa.mp.br/noticias/ministerio-publico-ajuiza-acao-civil-para-garantir-ensino-medio-na-funbosque.htm>. Acesso em: 01 mar. 2020.

MONTEIRO, Ana Maria. CIEP – escola de formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 35-49, 2009.

MONTEIRO, Espedito Saraiva; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. A pesquisa em educação integral no âmbito das políticas públicas no Brasil. **Revista Exitus**, Santarém, v. 5, n. 2, p. 12-26, jul./dez. 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

PARÁ. **Documento base do Plano Estadual de Educação**. Belém, PA: CEE 2015. Disponível em: <https://www.sistemas.pa.gov.br/sisleis/legislacao/2295>. Acesso em: 1 nov. 2020.

PARO, Vitor Henrique *et al.* **Escola de Tempo Integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PESTANA, Simone Freire Paes. O que é educação integral, afinal? **Revista Contemporânea de Educação**, v. 9, n. 17, jan./jun. 2014.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma proposta de custo-aluno-qualidade na educação básica. **RBPAAE**, v. 22, n. 2, p. 197-227, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/18877/10996>. Acesso em: 1 nov. 2020.

PIRES, Álvaro. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. *In*: POUPART, Jean *et al.* (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 154-213.

REIS, Maria Izabel Alves dos. **Gestão, trabalho e adoecimento docente: caminhos e descaminhos na Fundação Escola Bosque**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Mcgraw-Hill, 2013.

SAVIANI, Demerval. Introdução: escola e saber objetivo na perspectiva histórico-crítica. *In*: SAVIANI, Demerval. **A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2010b. p. 5-22.

SAVIANI, Demerval. Organização da educação nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010a.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOCIÓLOGO Mariano Klautau morre aos 74 anos. **ORM Notícias**, [Belém, PA, 2010]. Disponível em: <http://noticias.orm.com.br/noticia.asp?id=499376&%7Csoci%C3%B3logo+mariano+klautau+morre+aos+74+anos#.XP-icIhKjIU>. Acesso em: 11 jun. 19.

STAKE, Robert E. Case studies. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2000. p. 435-454.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. São Paulo: Nacional, 1967.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

TORRES, Marcos Paulo. Educação integral e integrada: novos tempos, espaços e oportunidades educativas Pereira. [S. l.]: Unifap, 2013. Disponível em: <https://www2.unifap.br/marcospaulo/files/2013/05/EDUCA%c3%87%c3%83O-INTEGRAL-E-INTEGRADA-%e2%80%93NOVOS-TEMPOS-ESPA%c3%87OS-E-OPORTUNIDADES-EDUCATIVAS.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

VEIGA, Ilma Passos; RESENDE, Lúcia Maria G. de (Org.). **Escola**: espaço do Projeto Político-Pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25., 2011, São Paulo; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2., 2011, São Paulo. [**Anais...**] Goiânia: ANPAE, 2011. p. 1-13.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Educação integral: uma questão de direitos humanos? **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 257-276, jan./mar. 2017.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA
MESTRADO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, TEREZINHA MIRAPES GUEIROS, portadora do RG. nº _____, CPF nº: _____, aceito participar da pesquisa intitulada **“EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: CAMINHOS TRILHADOS NA ESCOLA BOSQUE NA ILHA DE CARATATEUA (PA)”** desenvolvida pela discente Roberta da Trindade Pantoja Hage, acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará.

Informo ainda que autorizo que as informações obtidas nesta entrevista possam ser utilizadas e publicadas em aulas, seminários, congressos, palestras, periódicos científicos e em trabalhos de conclusão de curso. Porém, não deve ser identificado o nome do/a pesquisado/a em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

Fotografias, filmagens e/ou gravações de voz ficarão sob a propriedade do/a pesquisado/a pertinente ao estudo e sob a sua guarda e completa responsabilidade.

Belém-Pa, 31 de maio de 2019.


Assinatura do/a pesquisado/a

Assinatura do/a Pesquisado/a

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A PROF.^a THEREZINHA
GUEIROS**

- 1 – De onde veio a inspiração de criar a Escola Bosque? Essa concepção de educação integral veio de alguma experiência educacional no Brasil?
- 2 – Houve um motivo especial para a criação da Escola Bosque?
- 3 – Uma escola que nasce do movimento popular (CONSILHAS), como se deu esse processo?
- 4 – Em que bases legais essa criação se sustentou, visto que não havia essa discussão nas leis educacionais da época?
- 5 – Qual a sua concepção de educação integral (ou de tempo integral)? Essa concepção foi institucionalizada na Escola Bosque?
- 6 – A sra. tem acompanhado as propostas educacionais da Escola, da sua origem até os dias atuais? A sra. consegue perceber mudanças? Qual sua percepção desse processo, desde o seu início até hoje?
- 7 – Da sua experiência como gestora municipal da educação, a sra. considera a experiência da Escola Bosque uma proposta que deva ser implantada em outras escolas da rede?
- 8 – Como a Prefeitura, naquele contexto dos anos 90, conseguiu verbas, financiamento, para implementar um projeto grandioso como a Escola Bosque?

ANEXO A – FOTOS DO ESPAÇO DA ESCOLA LÓCUS DA PESQUISA

Fotografia 1 – Fachada da Escola Bosque



Fonte: Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental (2016).

Fotografia 2 – Lago da Borboleta



Fonte: Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental (2016).

Fotografia 3 – Unidade Pedagógica Jutuba II



Fonte: Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental (2016).

Fotografia 4 – Projeto Horta



Fonte: http://www.belem.pa.gov.br/funbosque/?page_id=146. Acesso em: 28 out. 2020.

Fotografia 5 – Projeto Informática Educativa



Fonte: http://www.belem.pa.gov.br/funbosque/?page_id=146. Acesso em: 28 out. 2020.

Fotografia 6 – Atividade do Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP)



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2019.