



EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: ANALISANDO AS ORGANIZAÇÕES CURRICULARES APRESENTADAS NAS PESQUISAS PUBLICADAS ENTRE OS ANOS 2000 E 2012¹

INTEGRAL EDUCATION IN/AND FULL TIME: ANALYZING THE CURRICULAR ORGANIZATIONS PRESENTED IN RESEARCHES PUBLISHED FROM 2000 TO 2012

Alessandra Victor do Nascimento Rosa
Maria Inês Marcondes

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

Ligia Martha C. C. Coelho

Universidade do Rio de Janeiro - UNIRIO

Resumo

Este artigo é um recorte de uma pesquisa que teve por objetivo analisar teses e dissertações defendidas no país, no período de 2000 a 2012, que tratam da organização curricular das experiências de educação integral e(m) tempo integral. Nele apresentamos alguns resultados sobre um levantamento realizado no banco de dados da CAPES. A análise foi fundamentada em Coelho (2002), Cavaliere (1996, 2007, 2009), Young (2007, 2011 e 2014), Freire (1993, 1999, 2000 e 2001), Moreira (1993, 2008 e 2012), entre outros. Os resultados revelaram que 179 teses e dissertações foram publicadas e que a reorganização curricular das escolas apresenta aspectos como: desenvolvimento de atividades dentro do próprio espaço escolar ou em outros do seu entorno; atividades conteudistas, esportivas, artísticas e diversificadas.

Palavras-chave: Educação Integral. Tempo integral. Organização curricular

Abstract

This article is part of a research that aimed to analyze theses and dissertations in the country, from 2000 to 2012, that deal with curricular organization of experience of integral education in/and full time. We present some results of a survey conducted in the CAPES database. The analysis was based on Coelho (2002), Cavaliere (1996, 2007, 2009), Young (2007, 2011 and 2014), Freire (1993, 1999, 2000 and 2001), Moreira (1993, 2008 and 2012), among others. The results revealed that 179 theses and dissertations were published and the curricular reorganization of schools have aspects such as development activities both within the school environment or other of its surroundings; activities with contents, sports, artistic and diversified activities.

Keywords: Integral Education. Full-time. Curricular organization.

¹ Este trabalho é um recorte da tese de doutorado de Alessandra Victor do Nascimento Rosa, defendida em abril de 2016 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, orientada por Maria Inês Marcondes e co-orientada por Ligia Martha C. C. Coelho.



1. Introdução

Com o movimento atual de discussão em torno da temática educação integral e(m) tempo integral, e o significativo aumento de propostas e/ou programas com essa perspectiva e as publicações de documentos legais fomentando a realização dessa organização - jornada diária ampliada do aluno sob responsabilidade da escola -, algumas questões ganham centralidade. Uma dessas faces de discussão é a questão curricular das propostas que se caracterizam como de educação integral e(m) tempo integral.

Considerando que a escola brasileira é segmentada em turnos e que seu currículo corresponde a essa realidade, um currículo para a educação integral demanda uma reflexão sobre o aumento da jornada diária do aluno sob a responsabilidade da escola, bem como sobre as estruturas espaciais e de recursos, materiais e humanos, que tal currículo demanda. Dito de outra forma, são muitos os desafios teórico-práticos que envolvem a relação educação integral e (m) tempo integral e currículo.

Nesse bojo, a princípio, é necessário reconhecermos que toda e qualquer proposta curricular abrange orientações oficiais, organização ou reorganização do currículo e práticas no interior da escola. A de educação integral e (m) tempo integral não é diferente, mas demanda outra perspectiva de planejamento e organização dos conhecimentos.

Quando hoje percebemos que tal temática vem sendo discutida em diferentes meios e espaços, como a academia, os Governos, centros de estudos, fundações, entre outros, convém-nos investigar e realizar uma leitura do que foi e está sendo debatido nesses últimos anos. Neste sentido, é oportuno levantarmos estudos sobre o que o tema tem revelado. Levando essa perspectiva em consideração, traçamos para este artigo o objetivo de *apresentar alguns elementos destacados nas teses e dissertações defendidas no país, no período de 2000 a 2012, que tratam da organização curricular das experiências de educação integral e (m) tempo integral.*



Optamos por iniciar o levantamento em 2000, por ser este o primeiro ano do atual século. E ainda, escolhemos investigar teses e dissertações porque entendemos que estas são produções densas em que, geralmente, os pesquisadores apresentam uma perspectiva ampla, no sentido descritivo e analítico do objeto investigado.

Nesse contexto metodológico, fizemos a opção pelo banco de dados da Capes² para fazer o levantamento das teses e dissertações, pois entendemos que ele concentra, provavelmente, o valor mais fidedigno de dissertações e teses de todos os programas de pós-graduação em nível nacional, uma vez que os programas reconhecidos por esta instituição têm como obrigação gerar um relatório anual de tudo o que foi produzido no âmbito do programa, naquele período. Portanto, trata-se de uma fonte segura e confiável.

Para fundamentar nossa análise, utilizamos as contribuições teóricas de Coelho et al (2010); Cavaliere (2002; 2007; 2009); Young (2007; 2011); Mauricio (2009); entre outros.

Visando à realização dessas reflexões, este artigo estrutura-se em quatro partes. Num primeiro momento, apresentamos o objetivo, a justificativa e o referencial da investigação. Na segunda seção, trabalhamos com as teorias que fundamentaram nossas reflexões. No item seguinte, analisamos os elementos que as teses e dissertações nos apresentaram sobre a relação educação integral e(m) tempo integral e currículo e, por fim, tecemos as nossas considerações sobre os achados da pesquisa.

Desse modo, levando em consideração nossa temática de estudo – *educação integral e(m) tempo integral e*, como recorte, a questão da organização curricular –,

² Até 2012, a Capes exigia dos programas de pós-graduação o preenchimento do “Coleta Capes”. A partir de 2013, a Capes substituiu o “Coleta Capes” pela “Plataforma Sucupira” (<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>). Tanto um quanto o outro, são bancos de dados que concentram informações dos programas, como: (1) dados cadastrais; (2) linhas de pesquisa; (3) financiadores do programa; (4) proposta do programa; (5) discentes; (6) docentes; (7) participantes externos; (8) projetos de pesquisa; (9) disciplinas; (10) turmas; (11) trabalhos de produção; (12) produções intelectuais.



questionamos: *Educação integral* e *tempo integral* são conceitos semelhantes? Existem concepções de *educação integral* diferentes?

Tais questões tem sido nosso foco de atuação quando nos dedicamos ao estudo das experiências de educação integral e(m) tempo integral. Nesse contexto, ressaltamos, na seção a seguir, a reflexão sobre esses dois conceitos.

2. Refletindo sobre conceitos

Para realizarmos uma análise mais precisa, convém distinguirmos três conceitos que se confundem atualmente com a expressão educação integral, bem como com as práticas relacionadas a ela. São eles: *tempo integral*, *horário integral* e *jornada ampliada*.

O termo *tempo integral* no Brasil já está regulamentado por lei. Trata-se de uma denominação para o aumento específico da jornada e permanência do aluno na escola. Configura-se basicamente em uma nova organização da jornada escolar, não obrigatória, embora se coloque a necessidade de ultrapassar essa não obrigatoriedade. Ele corresponde, de acordo com a Lei 10.172/2001 - do Plano Nacional de Educação (PNE) e com o Decreto 6.253/2007 – do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a um período de, no mínimo, sete horas diárias na escola.

Outrossim, o Art. 4 do Decreto 6.253/2007 estabelece que “considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares [...]”, ou seja, este decreto ratifica que, para se concretizar em tempo integral, as práticas desenvolvidas nessa ampliação devem ser escolares, seja na escola ou sob sua responsabilidade.

Horário integral, por sua vez, é sinônimo da expressão tempo integral. É um termo comumente utilizado nos espaços escolares, pela comunidade escolar, para



denominar as propostas de aumento da jornada escolar, talvez porque o termo “horário” integral carrega um lastro “quantitativo”, de mais tempo em horas, e não um “tempo” mais qualitativo.

No que tange ao conceito *jornada ampliada*, podemos destacar que ele não está definido em nenhum ordenamento legal. Porém, acreditamos que ele se refira a um tempo menor que sete horas, que corresponde ao tempo integral, e maior que quatro horas diárias, que é o tempo regular expresso na Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Isso significa dizer que, se a jornada escolar diária tiver de quatro horas e meia a seis horas e meia, ela pode ser caracterizada como *jornada ampliada*. Se for ampliada para sete horas, passa a ser classificada como tempo integral.

As definições de tempo integral, horário integral e jornada ampliada demonstram que tais expressões correspondem a uma organização temporal da rotina escolar, ou seja, podemos caracterizá-los como um ato basicamente técnico ou organizacional da jornada diária do aluno, no âmbito ou para além do espaço da escola. Essa constatação já demonstra a diferença entre essas denominações e o conceito de educação integral.

O termo *educação integral*, por si só, é complexo e relativo. Complexo porque não pode ser definido a partir de um critério central, ou somente quanto à sua historicidade, temporalidade, localidade e sociedade. Relativo porque vai depender do(s) discurso(s) que o definem. Deste modo, essa complexidade e relatividade carregam uma dimensão subjetiva que acumula juízos de valor e, na medida em que se criam currículos e práticas, atendem a uma complexidade dos critérios escolhidos a que se referem.

De acordo com Coelho et al (2010), as concepções de educação integral podem ser classificadas em (1) formação escolar e (2) proteção integral.

A concepção de formação escolar valoriza conceitos sociohistóricos construídos pela humanidade e seu objetivo seria trabalhá-los de maneira escolarizada, em âmbito



escolar ou para além dele, buscando a construção e a reflexão sobre o conhecimento estabelecido.

No que concerne à perspectiva de proteção integral, pensamos que Coelho et al (2010) a estruturaram tal qual Guará (2009), ou seja, sua fundamentação baseia-se no *Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA), de 1990, e seu objetivo seria o de proteger os sujeitos de todos os perigos sociais, assim como formar socialmente. Para tanto, seu desenvolvimento pode acontecer em âmbito escolar, sob a responsabilidade da escola, ou fora dele, com parceiros que cedem seus espaços para o desenvolvimento de atividades culturais, esportivas, de lazer, planejadas para ocupar o tempo integral dos alunos.

Diante disso, pensamos que a organização curricular da concepção formação escolar mencionada por Coelho et al (2010) pode ser estruturada em tempo integral ou em jornada ampliada ou, ainda, em tempo regular. Na verdade, esse elemento será determinado de acordo com o planejamento das atividades, bem como pelo conjunto dos resultados e forças do movimento escolar. Sua materialização tende a acontecer no espaço escolar ou em aulas passeios. Suas práticas curriculares são escolarizáveis. Valorizam a construção coletiva e histórica do conhecimento, bem como a identidade dos sujeitos.

A partir do exposto por Coelho et al (2010), entendemos que a concepção *proteção integral* tem o tempo integral como pré-requisito essencial. Seu desenvolvimento pode acontecer no espaço escolar ou em outros, no entorno da escola. Contudo, a responsabilidade quanto ao deslocamento de um lugar a outro, assim como o cuidado com os educandos nos demais lugares, será sempre da escola. Os profissionais envolvidos no desenrolar de suas atividades serão os da educação, ou outros que se voluntariem. A prática curricular mescla formação social e assistência, priorizando a sociabilidade e a cultura dos educandos, em detrimento do plano escolar.

Sintetizando, os conceitos brevemente apresentados caracterizam uma discussão atual e, também, formas de ‘praticar’ a ampliação da jornada escolar no panorama



educacional brasileiro. Nessa perspectiva, podemos inferir que várias experiências de ampliação da jornada escolar para o tempo integral que vem se desenhando nas instâncias subnacionais, contemporaneamente, vem se pautando em uma concepção de educação integral mais próxima à *proteção integral*. A maioria encontra seu ponto de apoio em indução do governo federal – o Programa Mais Educação e expõe práticas muito semelhantes a essa indução.

A fim de prosseguirmos com nossas reflexões, questionamos: Quais foram os dados mais relevantes que as pesquisas realizadas entre os anos 2000-2012 revelaram sobre a organização curricular das experiências de educação integral e(m) tempo integral que vem se desenhando no país?

3. A organização curricular das experiências de educação integral e(m) tempo integral: alguns elementos revelados entre os anos 2000-2012

A partir de critérios³ pré-estabelecidos, foram levantadas 53 teses e dissertações no banco de dados da Capes, que, em conjunto, podem responder aos questionamentos deste artigo. Contudo, é importante destacarmos que este total não representa a quantidade de programas de jornada ampliada pesquisados. Na verdade, levando em consideração que alguns pesquisadores analisaram o mesmo programa, encontramos um total de 24 programas diferentes.

A primeira relação entre os estudos levantados se refere ao aspecto temporal da organização das atividades dos programas. Em relação a este aspecto, estamos nos

³ Os critérios para a análise dos textos completos das teses e dissertações foram: (1) ser um programa público brasileiro, incluído em uma das esferas: federal, estadual ou municipal; (2) estar relacionado ao ensino fundamental; (3) estar inserido na categoria Formulação e (ou) implementação de orientações ou práticas curriculares; (4) estar inserido na categoria Implantação e implementação de experiências, programas ou políticas.



referindo propriamente a diferentes organizações da jornada ampliada, como podemos observar no Quadro 01, a seguir:

Quadro 01: Organização temporal das atividades

Organização temporal	Quantidade
Disciplinas em um turno e oficinas/atividades diversificadas no contraturno	18 programas
Disciplinas intercaladas com oficinas/atividades diversificadas	6 programas
Organização curricular transdisciplinar/interdisciplinar/metadisciplinar	-

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

O quadro anterior apresenta que, num universo de 24 programas, todos eles organizavam seu tempo em disciplinas, sendo que 6 deles intercalavam oficinas/atividades diversificadas e disciplinas do núcleo básico e 18 foram estruturados em turno e contraturno. Nenhum programa organizava seu currículo de forma interdisciplinar, transdisciplinar ou metadisciplinar. Portanto, a organização das práticas era realizada de forma multidisciplinar.

De acordo com Young (2011), “disciplinas como história, geografia e física são as ferramentas que os professores têm para ajudar os alunos a passarem da experiência ao que o psicólogo russo, Vygotsky, se referiu como “formas mais elevadas de pensamento” (p. 615). Para ele, portanto, as disciplinas são estratégias para ajudar o aluno a relacionar as suas experiências com conceitos ou teorias criadas ao longo dos anos, que visam transcender o conhecimento já adquirido.

Tendo em vista o sistema educacional desenvolvido no Brasil, perguntamos: Será possível a concretização de uma organização curricular interdisciplinar/transdisciplinar ou metadisciplinar?

A integração dos saberes de diferentes ciências pode ser concretizada por meio da interação ou planejamento coletivo dos docentes. Acreditamos que isso seja mais viável do que outras mudanças mais complexas. No entanto, não significa que seja necessário criar inúmeras disciplinas, até porque uma ação lúdica e diversificada não precisa de



várias segmentações e sim de pessoas especializadas, criativas e capazes de garantir combinações entre conhecimentos, sejam eles sociais, culturais ou científicos para concretizá-la.

Com relação à quantidade de horas que o aluno permanece sob a responsabilidade da escola, os estudos apresentaram a realidade que se evidencia na Tabela 01, a seguir:

Tabela 01 - Quantidade de horas que o aluno permanece na escola

Tempo total de permanência do aluno sob a responsabilidade da escola	Quantidade de escolas
10 horas	6
9 horas	23
8 horas	8
8 horas e meia	1
7 horas	3
Não especificado a quantidade de horas	12

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

A tabela demonstra que, num universo de 53 estudos, 41 deles se organizavam em tempo integral: 23 se estruturavam em nove horas, 8 em oito horas, 6 em dez horas, 3 em sete horas, 1 em oito horas e meia e enquanto que 12 não especificaram o tempo de desenvolvimento do programa.

No que tange à previsão de utilização de outros espaços além do escolar, foi revelado que, num universo de 24 programas, 13 fomentavam a utilização de espaços para além dos muros da escola, 9 não e em 2, os pesquisadores não especificaram se usam ou não essa possibilidade. Baseando-nos nesses dados, questionamos: Dos 13 programas que incentivam a utilização de espaços, quantas escolas incluídas de fato utilizavam outros espaços para além dos muros da escola? Na tabela 02, a seguir, apresentamos essa informação:



Tabela 02 - Quantidade de programas que utilizam outros espaços

Utilização de espaços	Quantitativo de escolas estudadas	Utiliza de fato outros espaços	Não utiliza outros espaços	Não mencionado
Sim	39	11	18	10
Não	12	-	-	-
Não mencionado	2	-	-	-

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

De 39 escolas que estão inseridas em programas que preveem a utilização de outros espaços no entorno escolar, 11 delas declararam que os utilizam; 18 escolas não utilizam e 10 pesquisadores não mencionaram se as escolas pesquisadas utilizavam ou não espaços diferenciados. A partir dessa informação, perguntamos: quais seriam os espaços utilizados pela escola em seu entorno? As respostas a esse questionamento encontram-se sintetizadas no Quadro 02:

Quadro 02: Espaços utilizados pelos programas, além da escola

Espaços	Quantidade
Igreja ou outros espaços religiosos	5
Espaço de outras secretarias	3
Quadra	2
Campo de futebol	2
Clubes	2
Praças	1
Bar	1
Biblioteca	1
Associação de moradores	1

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Depois de analisarmos se o programa prevê a utilização de outros espaços e se de fato as escolas os utilizavam, elencamos no quadro anterior os locais que geralmente fazem parte do entorno dessa instituição, a fim de identificarmos quais deles foram mais utilizados para o desenvolvimento de oficinas/atividades diversificadas. Vale lembrarmos que a escola pode fazer parceria com mais de uma instituição; sendo assim, o quadro



anterior apresenta valores maiores do que a Tabela 02, que demonstra a quantidade de escolas que utilizavam outros espaços para além dos seus muros.

De acordo com o quadro 02, a igreja foi o local mais citado como parceiro da escola, seguida dos espaços de outras secretarias municipais ou estaduais. Ademais, outros espaços mencionados foram: clubes, quadras, campo de futebol, biblioteca e outros.

Pensamos que a parceria da escola com outras instituições que não são laicas e nem públicas pode comprometer o processo ensino-aprendizagem. No caso da própria escola, enquanto instituição de ensino, podem ser evidenciadas duas consequências: (1) enfraquecimento da sua identidade; (2) ausência ou baixo investimento destinados à construção ou reforma de espaços escolares. Ora, “tempo e espaço implicam custos, que podem variar, contanto que não se sacrifiquem os objetivos mesmos da educação. É lugar comum dizer que educação não é despesa, é investimento, porque ela traz retorno social e econômico” (MAURÍCIO, 2009, p. 26). Portanto, mesmo sendo frágil, a escola ainda é um espaço importante para a sociedade; conseqüentemente, é preciso investir nela.

Além das consequências para a escola, a parceria com instituições privadas ou de caráter religioso pode antever as seguintes internalizações para os sujeitos em formação: (1) doutrina religiosa que está exposta no ambiente; (2) ideias ou valores culturais expostos no local. Isso porque o espaço, por si só, é uma condição curricular que causa efeitos, modela, mediatiza e é fonte de estímulos e aprendizagens. Assim, concordamos com Cavaliere (2009) quando afirma que:

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



Nesse contexto, questionamos: será que as escolas foram adaptadas ou reformadas para a implantação da *jornada ampliada* do aluno?

Quadro 03: Quantidade de escolas adaptadas para o desenvolvimento da educação integral e(m) tempo integral

Espaços adaptados/reformados	Quantidade
Sim	33
Não	6
Não mencionado	8
Escolas construídas	6

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

No quadro anterior, encontramos o total de escolas que tiveram seus espaços adaptados ou reformados para “atender” a ampliação da jornada escolar. Num universo de 53 estudos, constatamos que 8 não mencionaram se as escolas foram adaptadas para esse fim; 33 foram modificadas, 6 não e 6 escolas foram construídas.

Consideramos positivos os dados apresentados no quadro anterior, já que evidenciam um número significativo de escolas que foram reformadas para atender a *jornada ampliada*. Evidentemente, não sabemos se essas modificações foram suficientes, até porque para tal fim

São necessárias instalações adequadas para que todos os alunos possam escovar os dentes e tomar banho; precisa-se de refeitório bastante amplo para que todos possam comer de forma saudável, dentro de regras combinadas pelos próprios alunos; é necessária sala específica para TV e DVD, de forma que os alunos possam assistir e discutir programas variados; é necessário espaço suficiente para a realização, por exemplo, de reunião de alunos para prepararem campeonatos, comemorações, conselhos (MAURICIO, 2009, p. 26).

Enfim, para alguns espaços escolares, essas condições implicam grandes reorganizações ou reformas.

Quanto aos sujeitos envolvidos com a ampliação da jornada, verificamos que no universo de 24 programas, os professores concursados se envolviam de alguma maneira nas decisões e práticas desenvolvidas nesse tempo ampliado. Como sujeitos que de fato

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



desenvolviam as atividades apareceram os professores contratados, monitores, bolsistas, voluntários e animadores culturais e ainda, em algumas experiências. Também encontramos a figura do coordenador, como aquele que organiza os horários das atividades e orienta os sujeitos que as desenvolvem.

Notamos também que a apropriação do trabalho de outros sujeitos, além do professor, dependia da configuração da *jornada ampliada*. Em todo caso, discorrendo, propriamente, sobre essa mão de obra, Coelho e Hora (2013) constatam que

Como os governos não conseguem, pelos mais diversos motivos políticos e econômicos, manter os contratos regulares de trabalho para a manutenção de projetos de jornada ampliada diz-se que, na complementação dos horários, está o trabalho educativo. Logo, com este argumento não é preciso que os sujeitos sejam professores e, muito menos, que se garantam os direitos trabalhistas. Esse trabalho educativo não caracteriza relações trabalhistas: são bolsas, monitorias, ajuda de custo. Não são professores (ainda que o sejam, muitas vezes, por formação), são oficineiros, monitores, amigos da escola ou outra denominação que não caracterize o fazer pedagógico para, desta forma, não se enquadrar a sua atividade no que denominamos trabalho docente, o que recairia nas exigências trabalhistas que a legislação determina (p. 219).

Além disso, esses trabalhadores não possuem poderes, enquanto grupo, equivalentes aos dos professores ou de outros funcionários. O perigo disso é a escola não conseguir concretizar um projeto comum, com objetivos e metas educacionais coletivos, principalmente por conta da rotatividade, e desses outros sujeitos não terem possibilidade de manifestar sua opinião, saberes e práticas. Até porque “na prática, salvo raras exceções, em algumas das experiências conhecidas, professores e oficineiros, não se relacionam ou, ainda, estes sujeitos fazem pouca conexão entre as atividades que desenvolvem e as questões pedagógicas” (COELHO E HORA, 2013, p. 219).

No que tange ao critério estabelecido para a participação dos alunos nos programas de educação integral e (m) tempo integral, observamos que o mais recorrente foi o de “sujeitos em vulnerabilidade”, como podemos observar no quadro a seguir:



Quadro 04: Quantidades de programas que utilizaram o critério sujeitos em vulnerabilidade para o desenvolvimento da educação integral e(m) tempo integral

Sujeitos em vulnerabilidade	Quantidade
Sim	21
Não	5
Não mencionado	27

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Podemos constatar que, num universo de 53 estudos, 21 desses mencionaram que os sujeitos priorizados são os em vulnerabilidade social, 27 estudos não mencionaram tal critério e 5 escolas não priorizaram esses sujeitos. Mesmo que não corresponda à totalidade, o quantitativo de estudos que apresentaram tal critério é significativo. A respeito das funções da escola, na atualidade, Libâneo (2012) considera que:

É claro que a escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais (a escola convive com pobreza, fome, maus tratos, consumo de drogas, violência etc.), mas isso não pode ser visto como sua tarefa e sua função primordiais, mesmo porque a sociedade também precisa fazer sua parte nessas missões sociais e assistenciais (p. 26).

Portanto, entendemos que não se trata de criticar a perspectiva assistencial de alguns programas de ampliação do tempo. Na verdade, a crítica recai sobre alguns, quando o objetivo se limita à proteção social. O problema está no que tais programas deixam de oferecer, no que eles negam ou eliminam de um horizonte possível. Critérios assistenciais desperdiçam a possibilidade de uma formação integral do sujeito.

Outra questão que nos prendeu a atenção foi a organização de atividades/oficinas das escolas investigadas pelos pesquisadores dos estudos selecionados. Como cada escola possui suas especificidades – contexto, sujeitos, PPP, entre outros – entendemos que, mesmo sendo o mesmo programa, as escolas possuem perspectivas curriculares próprias.



Isso significa que as áreas do conhecimento ou oficinas oferecidas pelas escolas investigadas não são semelhantes.

As Tabelas, a seguir, apresentam as áreas ou conhecimentos apresentados nas pesquisas investigadas. Na Tabela 03, destacamos as atividades que apresentam um viés relacionado ao que comumente denominamos ‘disciplinas regulares’, ou que, de alguma forma, delas se aproximem:

Tabela 03 - Quantidade de atividades relacionadas às “disciplinas regulares” desenvolvidas nos programas

Área do conhecimento	Modalidade	Quantidade de vezes que aparece	%
Atividades “conteudista”	Reforço	14	30,4
	Matemática	11	23,9
	Leitura	7	15,2
	Literatura	5	10,9
	Contação de histórias	3	6,5
	Redação	2	4,3
	Alfabetização	2	4,3
	Ciências	1	2,2
	Filosofia	1	2,2
Total		46	100

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

As atividades denominadas como reforço e matemática se sobressaem perante as outras consideradas tradicionais. “Certamente, não se pode contestar a importância dos conteúdos das disciplinas tradicionais (Matemática, Geografia, História, Ciências, etc.), que são imprescindíveis para a formação humana e não podem, sob nenhum pretexto, ser minimizados” (PARO, 2011, p. 125). Contudo, questionamos: Por que a valorização recai justamente nas atividades de Matemática e reforço?

A atividade reforço é “global”, já que pode privilegiar questões de qualquer âmbito do conhecimento. A Matemática, por sua vez, é uma área específica. Diante disso, perguntamos: Será que a importância dada a esta disciplina ainda está relacionada à



concepção positivista do ensino? Ou será que a Matemática continua sendo ensinada de forma bancária (FREIRE, 1975) e por isso demanda “outros tempos” de aprendizagem?

Interessante notarmos, ainda, que as atividades Leitura e Literatura também foram apontadas, respectivamente, 7 e 5 vezes. Sabemos que elas estão, de certa forma, relacionadas à Língua Portuguesa, o que, de alguma maneira, demonstra a preocupação dos formuladores com as especificidades da área, embora não saibamos se o desenvolvimento de ambas possui um caráter lúdico ou repetitivo. Em todo caso, podemos considerá-las atividades emergentes nas estruturas curriculares das escolas, já que as denominações representam uma possibilidade de um novo arranjo pedagógico e curricular, mais dinâmico. Ainda baseados na tabela, podemos considerar que Filosofia e Ciências são os conhecimentos “esquecidos” nesse grupo de atividades, pois não aparecem com muita frequência.

Quanto à área dos Esportes, as atividades apontadas foram:

Tabela 04 - Quantidade de atividades esportivas desenvolvidas pelos programas

Área do conhecimento	Modalidade	Quantidade de vezes que aparece	%
Esportes	Multi-Esportes	14	24,6
	Jogos	11	19,3
	Xadrez	8	14,0
	Futsal	5	8,8
	Voleibol	4	7,0
	Ginástica	3	5,3
	Judô	2	3,5
	Natação	2	3,5
	Karatê	2	3,5
	Basquete	2	3,5
	Futebol	1	1,8
	Handebol	1	1,8
	Muay Thay	1	1,8
	Tênis	1	1,8
Total		57	100

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

No que tange aos esportes, a tabela anterior evidencia que a organização de um momento para o desenvolvimento de várias modalidades esportivas é a mais recorrente,



como podemos observar com a frequência das modalidades Multi-Esportes e Jogos. Na sequência, temos o Xadrez, sendo desenvolvido em 8 escolas, Futsal em 5, Voleibol em 4 e outras atividades em menor número.

O que nos chama a atenção é precisamente o fato de a modalidade Xadrez aparecer com mais frequência que o Futsal, já que este é mais popular no Brasil que aquele. Talvez isso esteja acontecendo porque o Xadrez pode ser jogado em qualquer espaço. Em todo caso, consideramos esse jogo um conhecimento emergente, relacionado ao uso do corpo e ao raciocínio.

No que diz respeito a Artes, as modalidades contempladas foram as seguintes:

Tabela 05 - Quantidade de atividades artística desenvolvidas pelos programas

Área do conhecimento	Modalidade	Quantidade de vezes que aparece	%
Artes	Música	13	19,4
	Dança	12	17,9
	Multi-Artes	11	16,4
	Teatro	9	13,4
	Capoeira	3	4,5
	Arte visual	3	4,5
	Coral	3	4,5
	Pintura	3	4,5
	Artes plásticas	2	3,0
	Oratória	2	3,0
	Grafite	1	1,5
	Arte terapia	1	1,5
	Acrobacia	1	1,5
	Percussão	1	1,5
	Flauta	1	1,5
Violão	1	1,5	
Total		67	

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

As modalidades de caráter específico relacionadas à área de Artes que emergiram com maior frequência foram a Música, a Dança e o Teatro. A tabela também apresenta a modalidade Multi-Artes com uma frequência considerável, o que evidencia, de certa forma, uma preocupação dos formuladores de não privilegiar uma determinada especificidade artística.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Na área de Artes, portanto, os conhecimentos emergentes são a Música, a Dança e o Teatro, que estão fundamentalmente relacionados à expressão corporal e à estética. Interessante observarmos que não houve nenhuma menção à modalidade desenho, ainda que este seja um recurso de outras artes. O que nos chama atenção é que, de certa forma, podemos considerá-lo como uma especificidade artística tradicional.

Com relação a atividades diversificadas que podemos considerar contemporâneas, já que não são universais nos currículos brasileiros, bem como não estão diretamente relacionadas às áreas de artes e do esporte, o destaque foi para as seguintes modalidades:

Tabela 06 - Quantidade de atividades “diversificadas” desenvolvidas pelos programas

Área do conhecimento	Modalidade	Quantidade de vezes que aparece	%
Atividades “diversificadas”	Informática	14	16,1
	Saúde e qualidade de vida	6	6,9
	Recreação	6	6,9
	Inglês	5	5,7
	Espanhol	5	5,7
	Educação ambiental	5	5,7
	Empreendedorismo social	4	4,6
	Artesanato	3	3,4
	Educação no trânsito	3	3,4
	Letramento	2	2,3
	Reciclagem	2	2,3
	Língua estrangeira	2	2,3
	Horta	2	2,3
	Jornal	2	2,3
	Trabalhos manuais	2	2,3
	Ética	2	2,3
	Balé	2	2,3
	Educação patrimonial	2	2,3
	Culinária	2	2,3
	Robótica	1	1,1
	Mecatrônica	1	1,1
	Cooperativismo	1	1,1
Educação para a paz	1	1,1	
Direito	1	1,1	
Prevenção	1	1,1	
Cidadania	1	1,1	
Estudos antropológicos	1	1,1	

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Turismo	1	1,1
História local	1	1,1
Rádio escolar	1	1,1
Educação econômica	1	1,1
Iniciação científica	1	1,1
Fotografia	1	1,1
Fantoches	1	1,1
LIBRAS	1	1,1
Total	87	

Fonte: Elaboração da autora, 2016.

Analisando as modalidades expostas na tabela, notamos que a que se sobressai é a Informática, seguida por Saúde e Qualidade de Vida, Recreação, Inglês, Espanhol e Educação Ambiental.

A tabela anterior apresenta, ainda, um significativo rol de modalidades diversificadas, o que, por um lado, nos leva a inferir que as escolas estão tendo autonomia para organizar o seu currículo, mas, por outro, demonstra uma grande segmentação de conhecimentos organizados de forma disciplinar. A respeito desse ponto, Paro (2011) argumenta que

[...] o enriquecimento do currículo não pode se restringir a mero acréscimo de disciplinas a serem estudadas, mas a uma verdadeira transformação da escola num lugar desejável para o aluno, onde ele não vá apenas para preparar-se para a vida, mas para vivê-la efetivamente (p. 127).

Visto isso, cabe-nos questionar, em uma tentativa de introduzir os próximos dados: Em qual concepção de educação integral e(m) tempo integral os currículos apresentados se incluem e por quê?

Tabela 07 - Concepções de educação integral encontradas nos estudos

Concepção de educação integral	Quantidade	%
Proteção integral	41	77,4
Formação escolar	12	22,6
Total	53	100

Fonte: Elaboração da autora, 2016.



A Tabela 07 demonstra que 41 currículos apresentados pelos estudos podem ser incluídos na concepção *proteção integral* e 12 na de *formação escolar*. Alguns aspectos encontrados nos estudos analisados, de certa forma, revelam essas inclusões.

Como vimos, na Tabela 02 e no Quadro 2, existe, por parte de algumas ações de ampliação da jornada, um fomento à utilização de espaços ociosos do entorno da escola para o desenvolvimento de atividades diversificadas. A nosso ver, esse aspecto pode ser uma das condições para inclusão do currículo na concepção *proteção integral*, já que reflete a demanda urgente da sociedade em manter as crianças/adolescentes em tempo integral, fora das ruas e, portanto, afastados dos riscos sociais. Isso é uma necessidade tão premente atualmente que, mesclado com o fato das verbas educacionais serem mal geridas, assim como com os interesses políticos e individuais, a construção e reforma dos espaços escolares não são priorizados. Então, a utilização de espaços do entorno da escola se torna uma solução rápida, econômica e fácil, de manter os educandos sob a tutela de uma instituição social tradicional.

Também devemos levar em consideração que o espaço escolar é “[...] um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem” (ESCOLANO, 1998, p. 26).

Além disso, todo e qualquer espaço, enquanto lugar vivido, possui significados e propaga estímulos, conteúdos e valores. Sendo assim, ações/políticas que não valorizam a escola, como lugar que favorece a construção do conhecimento, tendem a lograr outros objetivos que não estão necessariamente atrelados aos da formação escolar. Com isso, não estamos nos referindo a visitas a locais como museus, cinemas, teatros, parques, exposições, feiras em geral, mercadinho, entre outros. Aulas planejadas são significativas do ponto de vista do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. O reverso disso



é utilizar como espaço educativo uma sala ociosa de uma padaria ou uma varanda de um bar, para minimizar custos com reformas, ampliação ou construção de escolas.

O segundo aspecto que nos levou a incluir 41 currículos na concepção *proteção integral* foi o fato de existir um fomento para a utilização de mão de obra sem vínculo empregatício ou sem formação educacional para trabalhar como docente. Isso, por um lado, está atrelado à desprofissionalização da função docente, como alertou Zeichner, em 2008. De acordo com este autor, “[...] a desprofissionalização do trabalho dos professores se intensificou em muitos países do mundo, como consequência das pressões das políticas neoliberais e neoconservadoras [...]” (p. 547). Por outro, demonstra também a possibilidade de atender mais rapidamente à demanda da sociedade para manter as crianças e adolescentes em tempo integral, ou seja, protegidos, com menos custos. Afinal, o processo de contratação de professor, seja por meio de concurso ou contrato, é dispendioso, já que envolve direitos trabalhistas, ao passo que o trabalho sem vínculo, como o voluntariado, onera menos os cofres das instituições contratantes.

Outro aspecto que podemos ressaltar para a inclusão dos currículos na concepção *proteção integral* se refere à divisão do tempo integral em turno e contraturno, como constatamos no Quadro 01. A nosso ver, tal separação corrobora para a existência de duas escolas dentro de um espaço físico: uma para os alunos que não precisam ficar em tempo integral e outra para aqueles que necessitam de cuidados/assistência.

A divisão do tempo integral em turnos também contribui para a segmentação das práticas/atividades – um turno com atividades obrigatórias para todos os alunos da escola e outro com atividades diversificadas, para os alunos que precisam ficar sob os cuidados da escola, como vimos em seção anterior.

Diante desse contexto e inspirados em Cavaliere (2002) afirmamos, com ela, que:

é preciso entender a rede de escolas fundamentais como um sistema coeso em seus objetivos, mas que, por isso mesmo, precisa oferecer diferentes opções para a população, que incluam um tipo de escola mais preparada para enfrentar

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



as tensões socioculturais das grandes metrópoles, para contemplar as necessidades cotidianas dos diferentes segmentos sociais e para inovar, pedagogicamente, em favor do sucesso escolar das grandes massas da população brasileira (p. 110).

Enfim, apesar de todos os dados acima referidos espalharem múltiplos olhares sobre a temática educação integral e (m) tempo integral, a discussão ainda carece de maior aprofundamento teórico em nível nacional, tendo em vista que a maioria dos estudos emergem da implantação ou implementação de uma experiência específica. Precisamos ampliar nosso rol de pesquisas e refletir sobre os desafios apontados pelos pesquisadores. Afinal, a condição *sine qua non* para a formação escolar é reflexão sobre a prática.

Últimas palavras

Para finalizarmos, vale ressaltarmos que os dados desse levantamento apontaram para um crescimento de defesas entre os anos de 2000 a 2012, o que demonstra um interesse e (ou) preocupação de alunos pesquisadores, nesse nível de pesquisa, pela temática educação integral e (m) tempo integral nos últimos anos. De uma forma específica, podemos ressaltar que, de 2001 a 2005, os dados demonstraram certa estabilidade nas produções, variando de 1 a 3 defesas. A partir de 2006, as produções começaram a aumentar gradativamente, sendo que em 2010 houve uma queda brusca na produção. Em 2011, houve um crescimento significativo de defesas e em 2012, notamos o ápice do interesse pela temática, com um aumento de 15%, comparado ao ano anterior. Acreditamos que esta motivação esteja relacionada à publicação de documentos oficiais que abordam a questão da ampliação do tempo, bem como pela indução do governo federal, desde 2007 com o *Programa Mais Educação*.

A partir dessas publicações, evidenciamos que a maioria dos programas analisados organizavam suas práticas curriculares segmentando o tempo integral em turno e contraturno. Essa condição implica dicotomias na escola, como um turno para

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



atividades obrigatórias e outras para diversificadas; momentos para brincar e outros para estudar; turno obrigatório e outro optativo; entre outros.

Aprofundando a reflexão sobre a organização curricular dos trabalhos analisados, cabe-nos salientar também que um número considerável de programas estudados previa a utilização de espaços do entorno da escola, mas poucas de fato utilizam.

A questão de planejamento e utilização de espaços para além dos muros da escola é uma preocupação que sinalizamos e com que temos que nos ocupar, pois a estrutura física é por si só um programa de aprendizagem, com símbolos, estética e cultura. Além disso:

a cidade moderna é, na maior parte dos casos, um constructo gestado entre interesses e conflitos, apesar do qual o entremeadamento de racionalidades e irracionalidades em que ela se materializa constitui uma parte importante, decisiva, do currículo não cursado, uma fonte silenciosa de ensinamentos (ESCOLANO, 1998, p. 30).

O espaço escolar público também não está isento de tensões e conflitos, mas ainda é um local gratuito, laico e obrigatório, destinado à socialização e construção do processo ensino-aprendizagem.

Enfim, pensamos ser de suma importância desvelar a concepção e os elementos curriculares das experiências/programas ou projetos de educação integral e(m) tempo integral, tendo em vista que a organização curricular e o trabalho educativo, que geralmente seguem a natureza proposta pela ação, cooperam para a formação do sujeito.

Referências

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16/07/1990.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



_____, **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. **Lei 9.394/96,** de 20 de dezembro de 1996: Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

CAVALIERE, A. M. V. Quantidade e Racionalidade do Tempo de escola: debates no Brasil e no Mundo. Rio de Janeiro: **Teias**, ano 3, nº 6, jul/dez 2002.

_____. **Tempos de Escola e Qualidade na Educação Pública.** In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial p. 1015-1035, out. 2007.

_____, Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral. In: **Em Aberto**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009a.

COELHO, L. M. C. C.; BRANCO, V.; MARQUES, L. M. **Políticas públicas municipais de educação e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença.** Anais do XV ENDIPE. Belo Horizonte, 2010

COELHO, L. M.; HORA, D. M. **Políticas Públicas para a educação integral: formação de professores e condições de trabalho.** [s.r.t.] Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0285.pdf> acesso em: Jan. 2016.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade.** A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GUARÁ, I. M. F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, Brasília, v.22, n.80, p.51-63, abr.2009.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 01, p. 13-28, 2012.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



MAURICIO, L. V. Políticas públicas, tempo e escola. In: COELHO, L. M. C. C. (org.) **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. P. 53 a 68.

PARO, V. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n.48, set. dez. 2011.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez 2007.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago 2008.

Sobre as autoras:

Alessandra Victor do Nascimento Rosa - Doutora em Educação pela PUC-Rio. Técnica em Assuntos Educacionais na UNIRIO. Email: victor.alessandrarosa@gmail.com

Maria Inês Marcondes - Doutora da Faculdade de Educação da PUC-Rio e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Email: mim@puc-rio.br

Ligia Martha C. C. Coelho - Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO. Email: ligiamartha25@outlook.com

Recebido em: 24/08/2016

Aceito para publicação em: 15/09/2016