

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS – TEMPOS, ESPAÇOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL**

**PARCERIAS ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS E INSTITUIÇÕES RELIGIOSAS NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: a
experiência do Programa Escola Integrada em Belo Horizonte (MG) e suas
implicações para a laicidade na educação**

Flávia Russo Silva Paiva

Doctor Scientiae

RIO DE JANEIRO
RIO DE JANEIRO – BRASIL
2018

FLÁVIA RUSSO SILVA PAIVA

TESE DE DOUTORADO

**PARCERIAS ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS E INSTITUIÇÕES RELIGIOSAS NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: a
experiência do Programa Escola Integrada em Belo Horizonte (MG) e suas
implicações para a laicidade na educação**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dr.^a Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho

RIO DE JANEIRO
RIO DE JANEIRO – BRASIL
2018

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

P142 Paiva, Flávia Russo Silva
Parcerias entre escolas públicas e instituições religiosas no contexto da educação integral e(m) tempo integral: a experiência do Programa Escola Integrada em Belo Horizonte (MG) e suas implicações para a laicidade na educação / Flávia Russo Silva Paiva. -- Rio de Janeiro, 2018.
314

Orientadora: Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Educação em tempo integral. 2. Educação integral. 3. Parcerias. 4. Espaços religiosos. 5. Laicidade. I. Coelho, Lígia Martha Coimbra da Costa, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

TESE DE DOUTORADO

Flávia Russo Silva Paiva

**“Parcerias entre escolas públicas e instituições religiosas
no contexto da educação integral e(m) tempo integral:
a experiência do Programa Escola Integrada em Belo Horizonte (MG)
e suas implicações para a laicidade na educação”**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 01 / 11 / 2018

Profa. Dra. Lúcia Martha Coimbra da Costa Coelho
(orientadora)

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury
(avaliador externo)

Profa. Dra. Daniela Patti do Amaral
(avaliadora externa)

Profa. Dra. Eliane Ribeiro Andrade
(avaliadora interna)

Profa. Dra. Janaina Specht da Silva Menezes
(avaliadora interna)

*Ao esposo amado (Itair de O. Araújo),
presente de Deus em minha vida,
que sempre me incentiva e compartilha dos meus sonhos.*

*Viver
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz*

*Ah meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser
Bem melhor e será
Mas isso não impede
Que eu repita
É bonita, é bonita
E é bonita
(Gonzaguinha)*

AGRADECIMENTOS

*Persiga um sonho, mas não deixe ele viver sozinho.
Descubra-se todos os dias, deixe-se levar pelas vontades, mas não enlouqueça por elas.
Procure, sempre procure o fim de uma história, seja ela qual for.
Dê um sorriso para quem esqueceu como se faz isso.
Acelere seus pensamentos, mas não permita que eles te consumam.
Olhe para o lado, alguém precisa de você.
Abasteça seu coração de fé, não a perca nunca.
Mergulhe de cabeça nos seus desejos e satisfaça-os.
Procure os seus caminhos, mas não magoe ninguém nessa procura.
Arrependa-se, volte atrás, peça perdão!
Não se acostume com o que não o faz feliz, revolte-se quando julgar necessário.
Alague seu coração de esperanças, mas não deixe que ele se afogue nelas.
Se achar que precisa voltar, volte!
Se perceber que precisa seguir, siga!
Se estiver tudo errado, comece novamente.
Se estiver tudo certo, continue.
Se sentir saudades, mate-a.
Se perder um amor, não se perca!
Se achá-lo, segure-o!
(Fernando Pessoa)*

*Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade
(Raul Seixas)*

Compartilhando dos dizeres dos poetas quero expressar minha gratidão às pessoas que estiveram ao meu lado durante mais esse período de formação acadêmica. Sonhamos juntos e esse sonho tornou-se realidade.

Agradeço aos meus pais, João e Conceição, que sempre me forneceram o melhor que podiam e, mesmo diante de todas as dificuldades, nunca mediram esforços para ofertar estratégias educacionais que auxiliassem no meu processo formativo. Obrigada! Esse “título” acadêmico obtido é nosso!

À minha irmãzinha, Jaqueline (Jajá), que em tão pouco tempo muito nos ensinou e de quem guardo enormes saudades. Mesmo diante da separação física sei que és um anjo e estás comigo em todos os momentos.

Ao meu irmão, João Victor, obrigada pela amizade e por ser presença marcante em minha vida.

Ao meu esposo Itair por todo amor, apoio e incentivo dedicados em todos os momentos; essa conquista é nossa e representa mais um sonho concretizado, pensando no bem da nossa família.

Ao meu Vovô Russo pela acolhida amorosa em sua casa no Rio de Janeiro, por todos os momentos alegres e pelo carinho que foi primordial para dar leveza a esse período de estudos intensos. Sou grata a Deus por possibilitar cursar o doutorado no momento “certo”, o que me permitiu conviver intensamente e aproveitar o meu avô em seus últimos anos de vida terrena. Hoje, mesmo sem ter sua presença física, sei que “lá de cima” vibra com essa vitória.

À minha querida professora Lígia Martha, uma das minhas principais referências profissionais e que me inspira a exercer a docência com responsabilidade e seriedade, assim como ela faz. Tens a minha admiração e o meu carinho. Obrigada pela orientação e pelas lições compartilhadas, além da amizade constante no decorrer desse percurso.

Ao grupo de estudos e pesquisas NEEPHI/UNIRIO, lugar que proporciona diálogos e debates sobre políticas e práticas educacionais e me instiga a lutar pelo que mais importa – o direito à educação formal do povo brasileiro.

Aos amigos e amigas que pude encontrar durante a minha trajetória de estudos na capital carioca, com quais pude compartilhar as alegrias e as dificuldades do percurso. E àqueles/àquelas de longos tempos, que alegram minha vida e ficam felizes com minhas conquistas.

Aos mestres que contribuíram de alguma forma com a orientação deste trabalho, principalmente pela leitura atenta e sugestões valiosas, das quais destaco os(as) professores Jamil Cury, Daniela Patti, Janaína Menezes, Ana Cavaliere e Eliane Andrade.

Aos professores participantes da pesquisa, que compartilharam conosco informações importantes que possibilitaram às análises empreendidas nesta investigação.

Enfim, agradeço a todos(as) que estiveram comigo no decorrer do curso de doutorado e compartilharam desse sonho. Recebam meu abraço de gratidão.

RESUMO

PAIVA, Flávia Russo Silva. PARCERIAS ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS E INSTITUIÇÕES RELIGIOSAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: a experiência do Programa Escola Integrada em Belo Horizonte (MG) e suas implicações para a laicidade na educação. 2018. 314f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2018.

A presente tese objetivou analisar implicações das parcerias entre escolas públicas e espaços com vínculos religiosos para a laicidade na educação, no contexto de atuação da política municipal de educação integral em tempo integral de Belo Horizonte (MG), o Programa Escola Integrada (PEI). Em termos teórico-metodológicos, optamos pela abordagem qualitativa, combinando diferentes instrumentos de coleta de informações: *pesquisa bibliográfica*, que contribuiu para o aprofundamento teórico das categorias de análise do estudo – (i) educação em tempo integral e educação integral e (ii) espaços escolares. Realizamos ainda um levantamento de dissertações e teses no banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e debruçamo-nos sobre *pesquisa documental*. Concomitantemente a essa etapa, mapeamos todos os espaços parceiros de escolas que desenvolvem o PEI com o auxílio de um *questionário*, a fim de verificarmos quais possuíam vínculo religioso. A partir desse instrumento de pesquisa, selecionamos oito escolas. Foram realizadas *entrevistas* com a Coordenação Geral do Programa e com a Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, junto a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) e com os coordenadores das instituições religiosas parceiras dessas escolas. No tocante às análises empreendidas, utilizamos a análise de conteúdo no processo de definição das categorias temáticas. Os resultados da investigação permitiram-nos inferir que as implicações para a laicidade na educação podem não ser tão consideradas pelos sujeitos envolvidos na formulação e atuação da política educacional em debate, reforçando que a parceria com as instituições religiosas para a utilização de suas dependências físicas ocorre, primordialmente, pela necessidade de espaços e não necessariamente por considerar a dimensão religiosa integrante da educação integral escolar. Disso resulta a naturalização de práticas religiosas no âmbito escolar, algumas já evidenciadas em diferentes estudos, ao ponto de acrescentarmos outra prática, ainda pouco observada, mas que também representa uma das formas do aspecto religioso se fazer presente na escola pública: a utilização, mediante cessão ou locação, de espaços com vínculos religiosos. Além disso, nossas análises nos conduziram a observar o predomínio de uma ‘visão contemporânea’ de laicidade, compreendida na perspectiva do diálogo com a totalidade de religiões e crenças, evidenciando a polissemia do conceito, que se apresenta de forma nebulosa, possibilitando diversos entendimentos e práticas.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral; Educação Integral; Parcerias; Espaços Religiosos; Laicidade.

ABSTRACT

PAIVA, Flávia Russo Silva. PARTNERSHIPS BETWEEN PUBLIC SCHOOLS AND RELIGIOUS INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF INTEGRAL EDUCATION AND INTEGRAL TIME: the experience of the Programa Escola Integrada in Belo Horizonte (MG) and its implications for laicity in education. 2018. 314p. Thesis (Doctorate in Education) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2018.

The aim of this thesis was to analyze the implications of partnerships between public schools and spaces with religious links to secular education, in the context of the full - time municipal education policy of Belo Horizonte (MG), the Programa Escola Integrada (PEI). In theoretical-methodological terms, we opted for the qualitative approach, combining different instruments of information collection: bibliographic research, which contributed to the theoretical deepening of the analysis categories of the study – (i) full time education and integral education and (ii) spaces school children. We also carried out a survey of dissertations and theses in the database of CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) and we focus on documentary research. Concomitantly with this step, we mapped all the partner spaces of schools that develop the IEP with the aid of a questionnaire, in order to verify which ones had a religious link. From this research instrument, we selected eight schools. Interviews were conducted with the General Coordination of the Program and with the Management of Integral Education, Human Rights and Citizenship, with the Municipal Secretary of Education of Belo Horizonte (SMED/BH) and with the coordinators of the religious institutions partners of these schools. With regard to the analyzes undertaken, we use content analysis in the process of defining the thematic categories. The results of the research allowed us to infer that the implications for secular education may not be so considered by the subjects involved in the formulation and performance of the educational policy under debate, reinforcing that the partnership with religious institutions for the use of their physical dependencies occurs, primarily for the need of spaces and not necessarily for considering the integral religious dimension of integral school education. This results in the naturalization of religious practices in the school environment, some of which have already been evidenced in different studies, to the point of adding another practice, still little observed, but which also represents one of the forms of the religious aspect to be present in the public school: assignment or lease, of spaces with religious ties. In addition, our analyzes have led us to observe the predominance of a 'contemporary vision' of secularity, understood in the perspective of dialogue with all religions and beliefs, showing the polysemy of the concept, which presents itself in a nebulous way, enabling various understandings and practices.

Key words: Integral Education and Integral Time; Integral Education; Partnerships; Religious Spaces; Laicity.

RESUMEN

PAIVA, Flávia Russo Silva. ASOCIACIONES ENTRE ESCUELAS PÚBLICAS E INSTITUCIONES RELIGIOSAS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN INTEGRAL Y (M) TIEMPO INTEGRAL: la experiencia del Programa Escola Integrada en Belo Horizonte (MG) y sus implicaciones para la laicidad en la educación. 2018. 314p. Tesis (Doctorado en Educación) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2018.

La presente tesis objetivó analizar las implicaciones de las alianzas entre escuelas públicas y espacios con vínculos religiosos para la laicidad en la educación, en el contexto de actuación de la política municipal de educación integral a tiempo completo de Belo Horizonte (MG), el Programa Escola Integrada (PEI). En términos teórico-metodológicos, optamos por el abordaje cualitativo, combinando diferentes instrumentos de recolección de informaciones: investigación bibliográfica, que contribuyó para la profundización teórica de las categorías de análisis del estudio – (i) educación a tiempo completo y educación integral y (ii) espacios escuela. Realizamos un levantamiento de disertaciones y tesis en el banco de datos de la CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) y nos centramos en investigación documental. Al mismo tiempo, asignamos todos los espacios asociados de escuelas que desarrollan el PEI con la ayuda de un cuestionario, a fin de verificar cuáles tenían vínculo religioso. A partir de ese instrumento de investigación, seleccionamos ocho escuelas. Se realizaron entrevistas con la Coordinación General del Programa y con la Gerencia de Educación Integral, Derechos Humanos y Ciudadanía, junto a la Secretaría Municipal de Educación de Belo Horizonte (SMED/BH) y con los coordinadores de las instituciones religiosas asociadas a esas escuelas. En cuanto a los análisis emprendidos, utilizamos el análisis de contenido en el proceso de definición de las categorías temáticas. Los resultados de la investigación nos permitieron inferir que las implicaciones para la laicidad en la educación pueden no ser tan consideradas por los sujetos involucrados en la formulación y actuación de la política educativa en debate, reforzando que la asociación con las instituciones religiosas para la utilización de sus dependencias físicas ocurre, primordialmente, por la necesidad de espacios y no necesariamente por considerar la dimensión religiosa integrante de la educación integral escolar. De ello resulta la naturalización de prácticas religiosas en el ámbito escolar, algunas ya evidenciadas en diferentes estudios, hasta el punto de añadir otra práctica, todavía poco observada, pero que también representa una de las formas del aspecto religioso de hacerse presente en la escuela pública: la utilización, mediante cesión o alquiler, de espacios con vínculos religiosos. Además, nuestros análisis nos condujeron a observar el predominio de una 'visión contemporánea' de laicidad, comprendida en la perspectiva del diálogo con la totalidad de religiones y creencias, evidenciando la polisemia del concepto, que se presenta de forma nebulosa, posibilitando diversos entendimientos y, prácticas.

Palabras clave: Educación en Tiempo Completo; Educación Integral; Asociaciones; Espacios Religiosos; La secularidad.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEC – Ações Educativas Complementares
AICE – Associação Internacional de Cidades Educadoras
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA – Bahia
CAICs – Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CECR – Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEIs – Centros de Educação Integral
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
CEUs – Centros Educacionais Unificados (CEUs)
CIACs – Centros Integrados de Apoio à Criança e ao Adolescente
CIEPs – Centros Integrados de Ensino Público
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas
CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
DEIDHC – Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
DF – Distrito Federal
DOM – Diário Oficial do Município
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
ETIs – Escolas Integradas em Período Integral
FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica
FEBEM – Fundação do Bem-Estar do Menor
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GEDHC – Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
GERED – Gerência de Educação
GESED – Grupo de Estudos dos Sistemas Educacionais
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPF – Instituto Paulo Freire
IPTU – Imposto Predial e Territorial Urbano
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
NEEPHI – Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral
OLE – Observatório da Laicidade na Educação
ONG – Organização Não Governamental
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PBH – Prefeitura de Belo Horizonte
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PEA – Programa Escola Aberta
PEI – Programa Escola Integrada
PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PGR – Procuradoria Geral da República
PHS – Partido Humanista da Solidariedade
PIB – Produto Interno Bruto
PMDB – Partido do Movimento Democrático do Brasil
PME – Plano Municipal de Educação
PMEd – Programa Mais Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PNME – Programa Novo Mais Educação
POEINT – Escola Municipal Polo de Educação Integrada
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PR – Paraná
PROETI – Projeto Escola de Tempo Integral

PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança
PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PST – Programa Segundo Tempo
PT – Partido dos Trabalhadores
RENAFOR – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores
RJ – Rio de Janeiro
RME – Rede Municipal de Educação
RS – Rio Grande do Sul
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE – Secretaria de Estado de Educação
SIGPEI – Sistema de Gerenciamento do Programa Escola Integrada
SMAED – Secretaria Municipal Adjunta de Educação
SME – Secretaria Municipal de Educação
SMED – Secretaria Municipal de Educação
SMPOG – Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão
SP – São Paulo
SSVP – Sociedade de São Vicente de Paulo
STF – Supremo Tribunal Federal
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESPI – Universidade Estadual do Piauí
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFLA – Universidade Federal de Lavras
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFV – Universidade Federal de Viçosa

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Documentos que integram o <i>corpus</i> da investigação	27
Quadro 02 – Escolas e parceiros com vínculos religiosos no âmbito do Programa Escola Integrada	29
Quadro 03 – Escolas selecionadas para compor a pesquisa de campo desta investigação	30
Quadro 04 – Trabalhos selecionados para leitura/análise na íntegra	46
Quadro 05 – Fontes documentais analisadas com foco na jornada ampliada/tempo integral e espaços	132-133
Quadro 06 – Classificação dos espaços no Programa Escola Integrada	188
Quadro 07 – Categorias temáticas da análise de conteúdo	192-193
Quadro 08 – Escolas Municipais e parceiros religiosos	204
Quadro 09 – Sujeitos participantes da pesquisa	205-206

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Parceiros das experiências de educação em jornada ampliada, segundo a região geográfica – 2008	10
Figura 02 – Espaços parceiros das escolas no contexto do Programa Bairro-Escola (Nova Iguaçu) – 2010	11
Figura 03 – Diagrama representando o quantitativo de trabalhos localizados e os refinamentos realizados	44
Figura 04 – Arquitetura do prédio do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador (BA)	147
Figura 05 – Planta do funcionamento do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador (BA)	148
Figura 06 – Planta do Projeto-Padrão do CIEP	152
Figura 07 – Arquitetura do prédio dos Centros Integrados de Educação Pública, no Rio de Janeiro-RJ. Vista aérea	152
Figura 08 – Estrutura física do prédio dos CEIs – complexo II	155
Figura 09 – Projeto dos CIACs, por João Filgueiras Lima	157
Figura 10 – CEU Rosa da China. (a) vista da fachada e dos corredores laterais; (b) CEU Cidade Tiradentes; e (c) CEU Vila Rubi	159
Figura 11 – CEU Butantã	160
Figura 12 – Regiões Administrativas de Belo Horizonte (MG)	173
Figura 13 – Espaços da Igreja Católica Santa Cruz	194
Figura 14 – Espaços da Igreja Católica Pai Misericordioso	195
Figura 15 – Espaços do Carmelo de Santa Teresa D'Ávila	197
Figura 16 – Espaços da Paróquia Senhor Bom Jesus do Horto	198
Figura 17 – Espaço da SSVP	199
Figura 18 – Espaço da Igreja Batista Smirna	200
Figura 19 – Espaço da Paróquia Santo Antônio Vila Belém	201
Figura 20 – Espaço pertencente à Província Carmelitana de Santo Elias, utilizado para a realização do Projeto Conviver no Carmo	203

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
I. Caminhos acadêmicos e profissionais: o <i>nascer</i> de inquietudes quanto à ampliação do tempo escolar	01
II. Problematização, objetivos e justificativa da pesquisa	05
III. Estrutura da tese	15
CAPÍTULO I. PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA TESE	18
1.1. Aspectos teóricos: as categorias de análise do estudo	18
1.2. Aspectos metodológicos: abordagem da pesquisa, procedimentos de coleta e análise das informações	20
1.3. O que dizem as teses e dissertações sobre as parcerias com espaços religiosos em situação de ampliação da jornada escolar para o tempo integral?	39
CAPÍTULO II. LAICIDADE E EDUCAÇÃO PÚBLICA: (RE)VISITANDO CONCEITOS	58
2.1. Laicidade e democracia: refletindo sobre conceitos e suas interfaces	59
2.2. Laicidade e educação pública: sempre uma ‘arena de disputa’?	66
2.3. Laicidade e escola pública: questões contemporâneas em debate	82
CAPÍTULO III. EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: CONCEPÇÕES EM DISPUTA EM TEMPOS CONTEMPORÂNEOS	89
3.1. Educação integral, tempo integral e jornada ampliada: precisando conceitos	89
3.2. Educação (integral) em tempo integral no Brasil: concepções em disputa	100
3.3. Tempo integral escolar no Brasil: aspectos organizacionais da escola na contemporaneidade	114
CAPÍTULO IV. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL EM QUESTÃO: ESPAÇOS PARCEIROS PARA ALÉM DA ESCOLA	117
4.1. Notas iniciais: políticas públicas, Estado e sua concepção <i>ampliada</i> . E quando essas políticas são educacionais?	117
4.2. Considerações iniciais sobre o <i>espaço escolar</i> : espaço da educação e da educação em tempo integral	127
4.3. <i>Espaço</i> e ampliação da jornada escolar: o que diz a legislação?	131
4.4. Políticas públicas de tempo integral e <i>espaços</i> na escola e para além da escola	141
4.4.1. <i>Espaços escolares</i> para realização das atividades formais de ensino	145
4.4.2. <i>Espaços extraescolares</i> para a realização de atividades complementares e a proposta teórico-metodológica do movimento das Cidades Educadoras	161
4.5. Espaço e escola pública: O <i>espaço</i> “educa”?	168
CAPÍTULO V. A POLÍTICA MUNICIPAL DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR PARA O TEMPO INTEGRAL EM BELO HORIZONTE (MG): O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA	172
5.1. O município de Belo Horizonte e sua rede municipal de educação	172
5.2. Histórico do Programa Escola Integrada em Belo Horizonte (MG)	175
5.3. Caracterização do Programa: princípios, estrutura e funcionamento	177
5.4. Privilegiando a discussão dos <i>espaços</i> : <i>parceiros</i> , <i>de apoio</i> e <i>públicos</i>	185

CAPÍTULO VI. PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA E PARCERIAS COM ESPAÇOS RELIGIOSOS NO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DO TEMPO INTEGRAL	192
6.1. As escolas selecionadas, os espaços religiosos e os sujeitos participantes da pesquisa	193
6.2. Os espaços religiosos parceiros sob a perspectiva dos sujeitos envolvidos na interpretação e atuação da política: múltiplos olhares, diferentes percepções	206
6.3. Os espaços educam. Tensões e dilemas da ‘modalidade’ de parceira com instituições religiosas para o uso de espaços	217
6.4. Educação integral e(m) tempo integral em espaços religiosos e a laicidade na educação	231
TECENDO OUTRAS CONSIDERAÇÕES	257
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	264
REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS	281
REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS	285
ANEXOS	286

INTRODUÇÃO

I. Caminhos acadêmicos e profissionais: o nascer de inquietudes quanto à ampliação do tempo escolar

A ampliação da jornada escolar e a educação integral são temáticas que vêm se constituindo como nosso objeto de estudos e pesquisas, sendo abordadas em suas dimensões políticas e práticas.

No ano de 2010, ocasião em que cursava a Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa (UFV), a ampliação da jornada escolar já despertava minha atenção; por isso, desenvolvi o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre uma das ações que integravam a política estadual de ampliação da jornada escolar – o Projeto ‘Escola de Tempo Integral’ (PROETI), da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Este estudo teve como objetivo identificar a experiência dos alunos, pais e educadores acerca do referido projeto, considerando a experiência, na perspectiva teórica de Larrosa (2002), como algo subjetivo e como aquilo que nos passa, nos toca, nos acontece e, além disto, ao nos passar, nos forma e nos transforma.

Desse modo, tive a oportunidade de conhecer a realidade de uma escola que ofertava o tempo ampliado a um grupo selecionado de alunos, os quais participavam dessa ação da SEE/MG. A realização da pesquisa possibilitou-me experiências que me formaram e transformaram o modo como interpretava a ampliação da jornada escolar, o que aumentou o interesse pelo estudo da temática. A partir da pesquisa e dos estudos desenvolvidos, passei a compreender o tempo integral escolar, não somente em uma perspectiva assistencial – neste caso, como uma possibilidade de evitar a permanência de crianças e adolescentes em situações vulneráveis no período em que não estão na escola, mas principalmente, como possibilidade de oferecer-lhes um conjunto maior de atividades, proporcionando seu desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, estético, social, dentre outros.

Ao finalizar essa pesquisa, novas inquietações surgiram, juntamente com o interesse em estudá-las em investigações posteriores. Nessa perspectiva, obtive aprovação no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa e pude dar sequência à pesquisa sobre o tempo integral

escolar e a educação integral. Na ocasião, vislumbrei a possibilidade de aprofundar os estudos no Projeto “Escola de Tempo Integral”, da SEE/MG. No entanto, soube que a proposta de ampliação do tempo escolar desta Secretaria Estadual de Educação passaria por outra reformulação, ao final do ano de 2011, para então ser ofertada pelas escolas da rede pública do estado que optassem por “implementá-la”¹. Nesse contexto, a necessidade de estudar a trajetória desta política pública gerou os seguintes questionamentos: (a) qual a origem das propostas e ações de educação em tempo integral na rede pública do ensino fundamental, em Minas Gerais?; (b) estas propostas fundamentam-se em que concepções de educação integral?; (c) quais fatores contribuíram para a criação destas propostas pela SEE/MG? e (d) quais motivos levaram a SEE/MG a reformular as ações nos anos de 2007 e final de 2011?

A partir dessas questões, a pesquisa da dissertação descreveu e analisou a trajetória dos projetos e ações de ampliação do tempo escolar implantados de 2005 a 2012 pelo governo do estado de Minas Gerais, verificando concepções de educação integral que fundamentam o tempo integral. Para tanto, utilizamos referencial analítico da abordagem do Ciclo de Políticas de Ball & Bowe (1992)², que vem sendo utilizado em diversos países como suporte para análise da trajetória de políticas sociais e educacionais.

Ao ingressar no Mestrado, comecei a participar do Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI)³. A participação no NEEPHI possibilitou-me aprofundar os estudos na temática pesquisada e dialogar com professores

¹ As aspas foram empregadas por compartilharmos da perspectiva de Ball e colaboradores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) de que as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ no contexto da prática; são, na verdade, reinterpretadas, modificadas e recontextualizadas, conforme abordaremos com mais atenção no Capítulo I desta tese.

² Em entrevista concedida a Avelar (2016, p. 6), Stephen Ball relata que ao proporem a ideia do ‘ciclo da política’, perspectiva criada enquanto trabalhava com Richard Bowe, estavam pensando “sobre a política e tentando criar uma ideia de trajetória da política. Tentando pensar a política não como documento, ou uma coisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e se modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move”. Tais aspectos é que levaram os referidos pesquisadores a pensarem sobre contextos da política: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática, lembrando que estes são inter-relacionados e não existe entre eles qualquer relação de linearidade.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992. [Reforma Educacional e Mudança Escolar: estudos de caso em sociologia política (Tradução literal nossa)].

³ Grupo de pesquisa criado no ano de 1995, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e que reúne estudiosos e pesquisadores interessados em discutir a educação integral e o tempo integral em suas perspectivas conceituais e práticas. Site do grupo: <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi>. Blog: <https://educacaointegral.wordpress.com/>.

e estudantes sobre as reflexões e questionamentos suscitados no decorrer da realização da dissertação.

Ao finalizar o Mestrado, atuei como professora substituta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa e, na ocasião, integrei a equipe de professores que elaboraram um Curso de Aperfeiçoamento denominado “Proposta Curricular e Metodologias na Educação Integral”⁴. Durante a oferta desse curso, o diálogo com os professores cursistas era constante, principalmente quando realizávamos os encontros presenciais, e estes costumavam relatar sua experiência no tempo integral escolar, destacando os principais desafios que encontravam na prática, o que nos impulsionava a problematizar os processos de formulação das políticas: legisladores e formuladores de políticas educacionais frequentemente as consideram imunes ao contexto em que serão desenvolvidas, na prática⁵. Ao contrário, as políticas educacionais “são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas [...], sem levar em conta variações de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Nesse mesmo período, atuei como supervisora pedagógica dos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola municipal da cidade de Cajuri-MG, localizada próximo a Viçosa-MG, e esta desenvolvia o Programa Mais Educação⁶ (PMed)⁷,

⁴ O referido curso foi ofertado, na modalidade semipresencial, para professores da região da Zona da Mata de Minas Gerais que, preferencialmente, estivessem atuando na educação em tempo integral. Este curso fazia parte de uma proposta do Programa Mais Educação, do Governo Federal, visando oferecer capacitação e aperfeiçoamento aos docentes vinculados ao trabalho com o tempo integral na escola. Contou com recursos da Ação 20RJ da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR), no âmbito da SECADI/MEC (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação). Outras informações sobre esse curso podem ser obtidas em publicações que realizamos, a saber: i) SOUZA, R. de C. de; PAIVA, F. R. S. Proposta Curricular e Metodologias na Educação Integral: experiências e reflexões acerca de um curso de formação de professores. In: MELLO, R. M. A. V de.; BARBOSA, J. M. S.; FLORESTA, M. das G. (Orgs.). Formação de Profissionais da Educação Básica Pública: reflexões para se pensar a educação à distância. Curitiba: CRV, 2017, p. 109-120. ii) PAIVA, F. R. S. O tempo integral escolar e a formação continuada na percepção de professores. *Instrumento: R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora*, v. 19, n. 1, jan./jun. 2017, p. 131-140.

⁵ Reflexão de Stephen Ball em entrevista concedida a Avelar (2016).

⁶ O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), visando consistir em estratégia indutora de políticas de ampliação da jornada escolar, seja nos âmbitos estaduais e municipais do país (BRASIL, 2009a). O referido programa foi revisto e modificado no Governo presidencial de Michel Temer (PMDB), passando a ser denominado Programa Novo Mais Educação (PNME), instituído pela Portaria ministerial Nº 1.144/2016, cuja finalidade é a melhoria da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos participantes do programa.

⁷ Ao referirmo-nos ao Programa Mais Educação optamos por utilizar a sigla PMed a fim de evitar confusões terminológicas, uma vez que somente as iniciais PME podem se referir, inclusive, a Plano Municipal de Educação, dentre outros termos.

ofertando o tempo integral no turno oposto ao período das aulas do ensino regular a um grupo de alunos, os quais haviam sido selecionados a partir dos critérios de baixo rendimento escolar, indisciplina na escola e situação de vulnerabilidade. Como supervisora pedagógica dessa escola, observava os desafios encontrados em relação ao tempo integral, como a carência de espaço físico – o que mais me incomodava, tendo em vista que as atividades do tempo ampliado não ocorriam nas dependências da escola, mas em um centro de música, instituição privada localizada na cidade. Em se tratando de um município pequeno⁸, quase não dispõe de espaços públicos e centros culturais que a escola possa utilizar para a realização de atividades diárias do tempo integral, dentro da perspectiva apresentada pelo Programa Mais Educação. Pude observar realidade semelhante em Mesquita-RJ, ao participar de um estudo sobre o PMed nesse município, integrando a pesquisa nacional intitulada “Programa Mais Educação: Impactos na Educação Integral e Integrada”⁹.

Embora apresente uma estimativa populacional maior que o município de Cajuri-MG, Mesquita¹⁰ também não dispõe de muitos espaços que possam ser parceiros das escolas na oferta da jornada ampliada. Aquelas que desenvolvem o PMed neste município contam com espaços parceiros para a realização das atividades do tempo integral, em sua maioria igrejas, academias, clubes e até mesmo espaços das casas de moradores da região do entorno das escolas.

No decorrer da realização da pesquisa, presenciei atividades do tempo integral desenvolvidas por uma das escolas municipais, em um de seus espaços parceiros, um templo presbiteriano, fato esse que despertou-me algumas inquietações. Essa realidade reforçou o questionamento inicial em relação às parcerias, na obtenção de

⁸ Caracterizamos o município referenciado como pequeno, tendo como referência a estimativa populacional de aproximadamente 4.108 habitantes e que, conforme dados do último censo (realizado em 2010), possui uma densidade demográfica de 48,74 hab/km² (IBGE, 2017).

⁹ A referida pesquisa objetivou analisar o impacto do Programa Mais Educação na construção de políticas públicas de educação em tempo integral em estados e municípios do Brasil (BRASIL, 2015) e encontra-se disponível em: <http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2015/11/RELATÓRIO-MESQUITA-RJ.pdf>. (Acesso em 19 jun. 2017). Cabe-nos mencionar que essa investigação faz parte de um conjunto de estudos sequenciais, de modo que o primeiro, finalizado em 2013, apresentou um caráter prioritariamente quantitativo e o segundo possui um caráter essencialmente qualitativo. Este, ao qual nos referimos no momento, abarcou diversos municípios das diferentes regiões brasileiras e Mesquita-RJ foi um dos selecionados para representar a região sudeste do Brasil.

¹⁰ De acordo com a estimativa populacional do IBGE em 2017, o referido município fluminense possui aproximadamente 171.280 habitantes e, conforme dados do último censo (realizado em 2010), apresenta densidade demográfica de 4.310,48 hab/km² (IBGE, 2017).

espaços para que a escola desenvolva atividades do tempo integral e direcionou minha atenção para essa relação com as instituições religiosas.

Diante dessa indagação e motivada a continuar estudando a ampliação do tempo escolar e a educação integral, concorri ao processo seletivo para o Doutorado em Educação, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), obtive aprovação e ora apresentamos a pesquisa de tese desenvolvida.

Esclareço que a utilização da primeira pessoa do singular representa opção consciente para melhor descrever minha trajetória acadêmica e o porquê do interesse em estudar a ampliação da jornada escolar e a educação integral, mas a partir da próxima seção retomo a primeira pessoa do plural, por considerar e reconhecer a contribuição de inúmeras pessoas que nos auxiliam na realização de uma pesquisa acadêmica.

II. Problematização, objetivos e justificativa da pesquisa

Inicialmente é necessário esclarecer, para fins de contextualização da temática que, embora a terminologia *educação integral*, em alguns estudos, seja apresentada quase como sinônima de *tempo integral*, elas não possuem o mesmo significado: o fato de ofertar uma educação em tempo integral não implica o oferecimento de uma educação integral. Tal explicação justifica a nossa opção por utilizar a expressão *educação integral e(m) tempo integral*, principalmente para reforçar a diferenciação existente entre *educação integral* e *tempo integral*, bem como para enfatizar que a educação integral pode, ou não, ser desenvolvida em tempo integral.

A *educação integral*, no entendimento de Coelho (2009), entre outros autores, refere-se à oferta de uma formação mais completa para o indivíduo, considerando-o em sua condição multidimensional. Assim, podemos considerar que essa educação completa é aquela que contempla o desenvolvimento do indivíduo nos aspectos cognitivo, físico, estético, ético, cultural e afetivo, dentre outros. A defesa dessa concepção determina um modo específico de se pensar a efetivação da educação integral e(m) tempo integral na escola, ao se refletir sobre a organização do currículo escolar, os espaços utilizados, os sujeitos envolvidos, entre outros aspectos. Tal reflexão é importante para enfatizar que, ao falarmos da educação integral e do tempo integral – e

nos posicionarmos em relação a uma concepção específica –, consideramos as diferentes concepções que cercam o tema no âmbito acadêmico, tornando-o um campo de disputa.

No Brasil, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, os sistemas de ensino (federal, estadual e municipal) têm buscado se organizar para ofertar o tempo integral na escola e, assim, cumprir o que determina a legislação nacional, mais especificamente em seus artigos 34 e 87¹¹. De modo semelhante, conforme constata Cavaliere (2007a), alguns estados – e acrescentamos, alguns municípios brasileiros¹² – possuem aparatos legais que objetivam a ampliação do tempo escolar diário no Ensino Fundamental e demandam esforços para isto.

Vale ressaltar que o texto base do projeto que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Câmara dos Deputados no dia 28 de maio de 2014, prevê a oferta de educação em tempo integral para, no mínimo 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica¹³, conforme apresentado na meta 6 do referido Plano. Isso demonstra que, aos poucos, a proposta de educação em tempo integral vem caminhando no sentido de se tornar uma política pública de Estado¹⁴.

Em nosso país, experiências de escola de tempo integral foram materializadas em períodos anteriores, das quais podemos destacar, entre outras, o modelo de escolas-classe e escolas-parque no Rio de Janeiro, então Distrito Federal, efetivado na década de 1930; o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), criado na década de 1950, em Salvador (BA); escolas-classe e escolas-parque, com base na experiência anterior do

¹¹ A LDB nº 9.394/96 pronuncia que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola (art. 34.)” e “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (art. 34. § 2º)”. Complementa determinando que deverá ser conjugado “todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral (art. 87. § 5º)”.

¹² Como exemplo, podemos mencionar os municípios de Belo Horizonte (MG), Mesquita (RJ), Niterói (RJ), Apucarana (PR), dentre outros.

¹³ De acordo com o art. 21, § 1 da LDBEN n. 9.394/96, a educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e “tem por finalidades 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” (LDBEN n. 9.395/96, art. 22).

¹⁴ Cabe mencionar que as metas referentes à educação em tempo integral, assim como as demais, presentes no Plano Nacional de Educação dependem de financiamento para, de fato, serem cumpridas. E, diante do contexto político e econômico do Brasil nos últimos anos, consideramos que o ‘avanço’ da educação em tempo integral pode acabar reduzindo a sua presença no corpo da lei, não sendo implementada no quantitativo de escolas públicas desejado.

CECR, mas dessa vez em Brasília (Distrito Federal), no final da década de 1950 e início de 1960; os Centros Integrados de Ensino Público, popularmente conhecidos como CIEPs, nas décadas de 1980 e 1990, na rede pública estadual do Rio de Janeiro; os Centros de Educação Integral (CEIs), construídos ao final da década de 1980, em Curitiba (PR); os Centros Integrados de Apoio à Criança e ao Adolescente (CIACs) e/ou os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), na década de 1990, em âmbito federal; e os Centros Educacionais Unificados (CEUs), construídos em São Paulo (SP), no início dos anos 2000. Tais experiências serviram de referência para outras que se materializaram ao longo do tempo e, recentemente, vêm se efetivando sob a forma de programas e projetos de ampliação do tempo escolar sob a responsabilidade das escolas, nas escolas e/ou em outros espaços não escolares, no âmbito de vários estados e municípios do país.

No tocante à segunda experiência de ampliação da jornada escolar para tempo integral em nível federal – o Programa Mais Educação, foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17, de 24 de abril de 2007 e pelo Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁵ e consiste em uma estratégia “para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2011, p. 06) na rede pública de Educação Básica de todo o país, mediante um conjunto de ações socioeducativas no contraturno escolar, ou seja, no turno oposto às aulas do ensino regular.

A elaboração do PMed ocorreu inspirada em programas de governos municipais, como o “Bairro-Escola” do município de Nova Iguaçu (RJ) e o “Escola Integrada” da Prefeitura de Belo Horizonte (PEI/PBH), Minas Gerais, fundamentando-se nas mesmas diretrizes político-pedagógicas que orientam esses programas¹⁶ – os princípios e diretrizes das Cidades Educadoras¹⁷ (CAVALIERE, 2014a).

¹⁵ O Plano de Desenvolvimento da Educação foi aprovado pelo então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva em 24 de abril de 2007, tendo como objetivo propor melhorias para a educação brasileira, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. Para isso prevê diversas ações com o intuito de solucionar os problemas que afetam diretamente a educação brasileira, no entanto, inclui também ações de combate a problemas sociais que interferem no ensino e no aprendizado com qualidade. (Disponível em: <http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_i.asp> Acesso em 20 abr. 2016). Dessas ações destacamos o Programa Mais Educação, que propõe a ampliação da jornada escolar.

¹⁶ Quanto aos referidos programas que foram inspiradores da concepção do “Mais Educação” – “Bairro-Escola”, do município fluminense e “Escola Integrada”, da capital mineira, o primeiro foi instituído no ano de 2006, durante a gestão municipal de Lindberg Farias, vinculado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Já o segundo foi, de fato, criado em 2007, a partir da experiência do projeto-piloto desenvolvido no ano de 2006, também na gestão municipal de prefeito do PT, à época Fernando Pimentel (2003 a 2008). Ambos os

Vale acrescentar que, conforme os documentos oficiais do Programa Mais Educação, destacando-se a publicação denominada “Texto Referência para o Debate Nacional” (BRASIL, 2009b, p. 05), a política de ampliação da jornada escolar do município de Apucarana (PR)¹⁸ também é apresentada como uma das “experiências diferenciadas” de tempo integral escolar “que entremeiam turno e contraturno”, compartilham das diretrizes político-pedagógicas dos programas fluminense e mineiro citados e, por isso, interpretamos que também é uma referência para a sua criação.

Especificamente em relação ao programa do município mineiro – Escola Integrada, é fruto do projeto-piloto desenvolvido no segundo semestre do ano de 2006, em sete escolas da rede municipal de educação (SMED/PBH, 2007), o qual, por sua vez, é herdeiro do Programa Escola Plural¹⁹, bem como de outras propostas pedagógicas implantadas pela Secretaria Municipal de Educação, da prefeitura de Belo Horizonte (SMED/PBH), durante a primeira gestão de prefeitos vinculados ao Partido dos Trabalhadores, iniciada no ano de 1993 (CAVALIERE, 2011). Esse Programa foi oficialmente instituído no ano de 2007, amparado, sobretudo pela Lei nº 8.432 de 31 de outubro de 2002²⁰ e referenciando-se nos princípios das Cidades Educadoras, o que fez com que a noção de tempos e espaços de aprendizagem fosse ampliada, conforme será aprofundado e analisado em capítulo posterior.

Em síntese, podemos observar que as políticas municipais de ampliação da jornada escolar de Nova Iguaçu (RJ), Belo Horizonte (MG) e de Apucarana (PR) e o

prefeitos possuíam relação com o governo federal, também governado à época por integrantes do Partido dos Trabalhadores.

¹⁷ Movimento iniciado na década de 1990 em Barcelona, na Espanha, e que concebe a cidade como um rico espaço educativo, justificando, assim, a realização de atividades escolares para além do ambiente físico da escola, mediante a consolidação de parcerias com entidades não governamentais e com a sociedade civil (BRASIL, 2011), descrito posteriormente no capítulo 4, seção 4.4.2, desta tese.

¹⁸ Em Apucarana, no Paraná, o Programa de Educação Integral (PEI) que vinha se desenvolvendo desde o ano de 2001, foi proposto no contexto do segundo mandato do prefeito Walter Pegorer (PMDB), que havia ocupado esse cargo político anteriormente, no período de 1993 a 1996, e veio a ocupá-lo posteriormente, em 2005 (a 2008). Foi implementado pela lei municipal 090/2001 nas escolas que ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental e nos centros educacionais infantis da cidade, fundamentando-se também na perspectiva de transformação da cidade em uma cidade que educa (SILVA, 2013).

¹⁹ Esse Programa foi instituído pela SMED/PBH no ano de 1995. Segundo Deodato (2012), a discussão acerca da ampliação do tempo escolar em Belo Horizonte foi impulsionada na década de 1990, mais especificamente pela implantação do Programa Escola Plural, o qual foi responsável por provocar reflexões sobre o então sistema de educação adotado na capital mineira, bem como quanto a possibilidade de reorganizar os tempos e espaços escolares.

²⁰ A Lei n.º 8.432 de 31 de outubro de 2002 dispõe sobre a implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, em instituição municipal de ensino de Belo Horizonte (MG).

programa do governo federal, o “Mais Educação”, enfatizavam/enfatizam²¹ uma concepção de educação integral e(m) tempo integral na perspectiva das Cidades Educadoras, apostando em práticas como a do território enquanto espaço educativo, ou seja, propõem o estabelecimento de parcerias entre as escolas públicas, diferentes instituições e a sociedade civil para, dentre outros motivos, atender a necessidade de espaços físicos para o desenvolvimento da proposta de ampliação da jornada escolar.

Consideramos pertinente mencionar que, em dezembro de 2007, foi realizado, em Brasília, o Seminário “Educação Integral e Integrada: reflexões e apontamentos”, promovido pela então Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHC) com o objetivo de “discutir, com vários atores sociais e institucionais do cenário brasileiro, subsídios para a construção de uma política de educação integral no Brasil” (BRASIL, 2010a, p. 07). Nesta ocasião, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)²², por meio da referida diretoria, solicitou a um grupo de instituições públicas de ensino superior²³ a realização de pesquisa sobre experiências de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental público no Brasil, de modo a identificar “as principais práticas em vigor e as concepções a elas subjacentes” (BRASIL, 2010a, p. 08).

Essa pesquisa foi desenvolvida em duas etapas – uma quantitativa e outra qualitativa. O estudo quantitativo (2008) teve seus resultados apresentados a partir da divulgação do relatório de pesquisa, no ano de 2010. Quanto ao estudo qualitativo, teve início em 2009 e término em 2011, com a publicação de seu relatório neste mesmo ano.

Mediante a realização da pesquisa de caráter quantitativo, foi possível identificar a existência de parcerias entre as instituições públicas escolares das diferentes regiões do país com associações comunitárias, clubes, centros de lazer, centros culturais, estabelecimentos comerciais, empresas, fábricas, igrejas, faculdades/universidades, dentre outros, para a realização de atividades do tempo ampliado (BRASIL, 2010a), conforme expressa a figura 01:

²¹ Adicionamos o verbo ‘enfatizar’ no tempo presente, pois o Programa Escola Integrada encontra-se atualmente em vigor.

²² A SECADI surgiu da reestruturação realizada na então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), acrescentando-se o eixo da inclusão.

²³ As universidades inicialmente convidadas para realizarem a pesquisa foram a UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro); a UFPR (Universidade Federal do Paraná) e a UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais); posteriormente, a UnB (Universidade de Brasília) foi incorporada ao grupo.

Figura 01 - Parceiros das experiências de educação em jornada ampliada, segundo a região geográfica – 2008.

Parceiros	Regiões					Nº reg. (total)	% exp. ¹
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul		
Órgãos públicos	5	88	13	101	46	253	31,6
Comunidade	3	22	12	48	23	108	13,5
Empresas privadas	2	13	7	37	24	83	10,4
ONG	2	22	2	28	6	60	7,5
Instituições comunitárias	1	8	4	29	14	56	7,0
Instituições religiosas	2	11	3	25	12	53	6,6
Universidades	3	14	3	21	9	50	6,2
Fundações	-	8	2	17	14	41	5,1
Empresas públicas	3	9	1	7	3	23	2,9
Outros parceiros	2	16	2	20	8	48	6,0
Total	23	211	49	333	159	775	-

1 O cálculo do percentual considerou o total de experiências de jornada escolar ampliada detectadas pela pesquisa (800).

Fonte: BRASIL, 2010a, p. 34.

A partir dessa constatação, para fins de aprofundamento de nosso estudo, destacamos o percentual de parcerias firmadas entre as escolas públicas com entidades religiosas/igrejas para proporcionar o desenvolvimento das atividades do tempo integral.

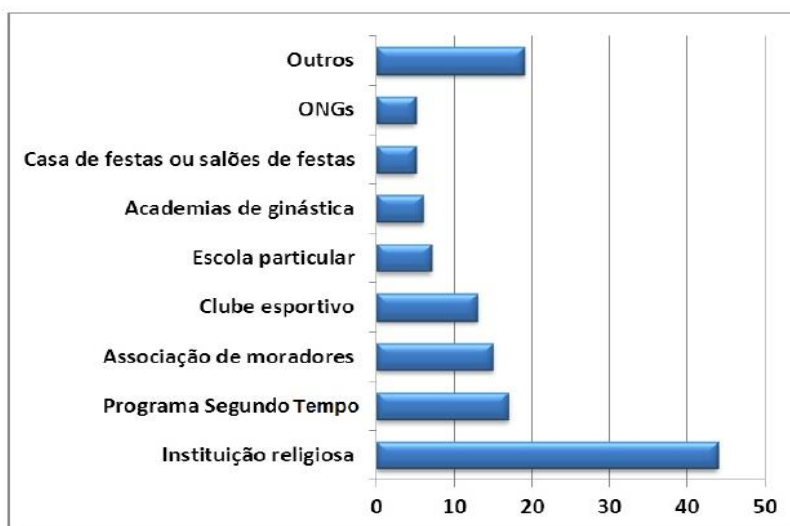
No relatório final da pesquisa qualitativa, mais especificamente ao abordar a experiência de Recife, foi descrito pelos pesquisadores responsáveis pela análise desse município²⁴ que as parcerias com igrejas são fruto de relações pessoais de monitores e tutores com a entidade religiosa, conforme afirmou o coordenador do PMEd no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Recife. Além disso, outras considerações foram apresentadas por Cavaliere e Silva (2010):

Isso, por um lado, esboça a formação de uma comunidade educativa efetiva, estando os monitores ligados tanto à escola como à instituição parceira, isto é, criando-se a possibilidade de um encontro de projetos e não apenas de cessão de espaço. **Lamentavelmente, por outro lado, esse tipo de parceria pode colocar em risco o princípio da laicidade da educação pública** (CAVALIERE; SILVA, 2010, p. 30, In: BRASIL, 2010b – *grifos acrescentados*).

²⁴ Os pesquisadores que ficaram responsáveis por investigar as experiências de ampliação de jornada escolar em Recife foram os professores Ana Maria Villela Cavaliere (UFRJ) e Bruno Adriano Rodrigues da Silva (UFLA).

Outra pesquisa²⁵, igualmente desenvolvida a partir de uma demanda da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), nesse caso encaminhada à UFRJ e vinculada ao Grupo de Estudos dos Sistemas Educacionais (GESED), abordou políticas de ampliação da jornada escolar, mais especificamente o Programa Bairro-Escola, em Nova Iguaçu. Os pesquisadores observaram a predominância de parcerias com instituições religiosas no desenvolvimento do tempo integral escolar. Estas entidades se apresentaram como parceiros mais frequentes, de modo que 65,7% das escolas mencionaram possuir tal parceria (MOEHLECKE *et al.*, 2011), como podemos observar na figura 02, a seguir:

Figura 02 - Espaços parceiros das escolas no contexto do Programa Bairro-Escola (Nova Iguaçu) – 2010.



Fonte: MOEHLECKE et al., 2011, p. 49.

Desse modo, observamos que diferentes pesquisas identificaram a existência de parcerias entre escolas públicas e instituições religiosas e que tal fato merece uma atenção especial, principalmente em se tratando da relação entre laicidade do Estado e educação básica pública.

É pertinente apresentar ainda que outra investigação, de caráter nacional, foi delineada em setembro de 2011, por ocasião da realização da Reunião Técnica das

²⁵ A pesquisa “Acompanhamento e avaliação do Programa Bairro-Escola/Mais Educação da Prefeitura de Nova Iguaçu” foi realizada no ano de 2010 sob a coordenação geral da Prof.^a Dr.^a Sabrina Moehlecke, juntamente com outros professores coordenadores (Prof. Dr. Antônio Jorge Gonçalves Soares, Prof.^a Dr.^a Daniela Patti do Amaral, Prof. Dr. Márcio da Costa e Prof.^a Dr.^a Mariane Koslinski). A publicação do relatório final data de junho de 2011.

Universidades Parceiras na Formação de Professores e outros profissionais no Campo da Educação Integral, para atender a solicitação da Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Esse novo estudo deveria investigar o impacto do PMEd nas escolas que o estavam desenvolvendo, desde o ano de 2008, e foi realizado por pesquisadores²⁶ das universidades federais de Minas Gerais (UFMG); Paraná (UFPR); Rio de Janeiro (UNIRIO); Pernambuco (UFPE); Pará (UFPA) e Goiás (UFG). Vale destacar que, diferentemente do trabalho anterior, este teve como foco investigar especificamente o impacto do Programa Mais Educação no país enquanto estratégia indutora de políticas de educação em tempo integral, no Brasil.

Semelhantemente aos dois primeiros, este último estudo nacional também se dividiu em duas etapas de pesquisa: quantitativa e qualitativa. Em seus resultados, identificamos que o percentual significativo de parcerias com as igrejas se mantêm. Podemos dizer então que o princípio constitucional da laicidade é posto em questão, tendo em vista o Brasil se constituir em um país laico, embora no contexto atual, principalmente após a Concordata Brasil-Vaticano²⁷, dentre outros fatos²⁸, possamos interpretar que essa laicidade encontre-se um tanto comprometida²⁹.

A interpretação da Carta Magna do Brasil em vigor, a Constituição Federal de 1988 permite reconhecer princípios que o caracterizam enquanto um país laico. Nas palavras de Zylbersztajn:

A laicidade **pressupõe o livre exercício religioso pelos cidadãos, independente da confissão que professem, garantindo-se a igualdade material de todos os credos na esfera pública.** Do Estado laico espera-se a imparcialidade em matéria de fé, o que não significa sua abstenção nesta arena. Ao contrário, o Estado laico tem a responsabilidade de garantir que os elementos constituintes da laicidade sejam respeitados e efetivados (ZYLBERSZTAJN, 2012, p. 193 – *grifos acrescentados*).

²⁶ A autora desta tese integrou a equipe de pesquisadores que conduziram a pesquisa nacional sobre o desenvolvimento do Programa Mais Educação no país.

²⁷ A Concordata Brasil-Vaticano consiste em um acordo jurídico estabelecido entre o Estado brasileiro e o Vaticano, em 13 de novembro de 2008, oficialmente promulgado por meio do Decreto n.º 7.107, de 11 de fevereiro de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7107.htm. Acesso em 10 jan. 2017.

²⁸ Como, por exemplo, a decisão final do Supremo Tribunal Federal (STF), em 27/09/17, no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4439/2010), pela confessionalidade do ensino religioso nas escolas públicas brasileiras, fato que será posteriormente abordado no presente estudo. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099>. Acesso em 28/09/2017.

²⁹ Discussão que será aprofundada no decorrer desta tese.

Dessa forma, vale ressaltar que a laicidade é característica dos Estados não confessionais, os quais assumem uma postura de ‘neutralidade’ diante das religiões, respeitando todos os credos e, inclusive, a ausência deles. Tal discussão será posteriormente problematizada, tendo em vista a necessidade de considerar, não somente o aspecto do respeito aos credos e a ausência deles, mas incluir o debate sobre algumas ações do Estado brasileiro, principalmente na Educação.

Diante desse contexto, a princípio pretendíamos enfatizar o Programa Mais Educação como a ação governamental de ampliação da jornada escolar a ser estudada. No entanto, no período em que definíamos o projeto de pesquisa desta tese³⁰, o PMEd encontrava-se em situação “delicada”, devido à redução do direcionamento de recursos financeiros às escolas, o que fez com que seu desenvolvimento fosse interrompido em diversas unidades escolares dos estados e municípios brasileiros. Nesse contexto, o programa passaria por reformulações, no que tange ao seu financiamento, conforme disposto na Resolução nº 02, de 14 de abril de 2016³¹, publicada ainda no mandato presidencial do governo Dilma Rousseff (PT), mas com a aprovação do *impeachment*, que se deu em agosto do mesmo ano, seguida da posse do então vice-presidente, Michel Temer (PMDB), tal ação federal de ampliação da jornada escolar foi substituída pelo Programa “Novo Mais Educação” (PNME), instituído oficialmente pela Portaria MEC nº 1.144/2016³². Diante desse fato e tendo em vista que os programas “Bairro-Escola” de Nova Iguaçu (RJ) e “Escola Integrada” de Belo Horizonte (MG) foram instituídos anteriormente ao PMEd, optamos por focalizar nosso estudo na política da capital mineira.

Outra justificativa para esta escolha deve-se ao fato de que, como na pesquisa desenvolvida no mestrado acadêmico em educação estudamos a trajetória da política estadual de ampliação do tempo escolar do estado de Minas Gerais, consideramos

³⁰ Referimo-nos ao período de preparação para a primeira qualificação do Doutorado, compreendendo a apresentação do Projeto de Pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGEdu/UNIRIO), seguida da submissão para autorização de desenvolvimento da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) desta instituição de ensino superior.

³¹ Disponível em:

http://www.lex.com.br/legis_27130166_RESOLUCAO_N_2_DE_14_DE_ABRIL_DE_2016.aspx.

Acesso em: 30/08/17.

³² Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em 30/08/17.

pertinente enfatizar, nesta pesquisa, a política da rede municipal de educação de Belo Horizonte: o Programa Escola Integrada.

Sendo assim, as considerações tecidas nesta introdução nos trazem **questões** importantes que não redundar no problema central deste trabalho: se o Brasil caracteriza-se como um país laico, por que propostas de ampliação do tempo escolar estabelecem parcerias entre escolas públicas e instituições religiosas? Ter uma instituição religiosa como parceira fere – ou compromete – o princípio da laicidade na educação? Quais implicações surgem, a partir das parcerias entre escolas públicas e igrejas/instituições religiosas, no contexto da política municipal de educação integral em tempo integral de Belo Horizonte – o Programa Escola Integrada –, levando em consideração a laicidade na educação? As parcerias entre escolas e instituições religiosas, no âmbito do PEI, ocorrem por carência de espaços ou por se considerar a concepção religiosa/religião um fundamento importante para a materialização de uma educação integral?

Desse modo, o **problema de pesquisa** deste estudo se constitui na análise das parcerias entre escolas públicas e espaços com vínculos religiosos e suas implicações para a laicidade na educação. **Objetivamos, de modo geral**, analisar as implicações das parcerias entre escolas públicas e espaços com vínculos religiosos para a laicidade na educação, no contexto de atuação da política municipal de educação integral em tempo integral de Belo Horizonte (MG), o Programa Escola Integrada.

Especificamente, buscamos: a) analisar os conceitos de educação em tempo integral, educação integral e espaço, levando em consideração a laicidade constitucional do Estado brasileiro e sua materialização em uma política pública de educação em tempo integral; b) discutir a presença de parcerias com instituições religiosas nos espaços situados para além da escola; c) investigar as implicações das parcerias entre as escolas públicas e espaços religiosos, no contexto de atuação do Programa Escola Integrada, da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, Minas Gerais; e d) analisar os desafios, tensões e perspectivas apontadas por educadores – professores coordenadores do PEI no âmbito das escolas, monitores e/ou bolsistas universitários/agentes culturais e representantes de instituições religiosas – a respeito das parcerias com as igrejas e outros espaços religiosos, no contexto de desenvolvimento do referido Programa.

Justificando essa proposta de pesquisa, consideramos importante estudar a educação integral e(m) tempo integral, temática emergente na educação brasileira

contemporânea, embora não recente; bem como o modo como vem ocorrendo o desenvolvimento da ampliação do tempo escolar em instituições públicas de ensino que, para isso, utilizam parcerias com instituições com vínculos religiosos. Além disso, vale ressaltar que, ao realizarmos um levantamento de dissertações e teses sobre a temática deste projeto de pesquisa no banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), apresentado no bojo do capítulo I, não localizamos trabalhos acerca dessas parcerias. Logo, esta pesquisa pode ser considerada de caráter inovador e de relevante contribuição para a temática no Brasil.

III. Estrutura da Tese

A tese está organizada em seis capítulos, além da introdução e das considerações que, embora comumente denominadas ‘finais’, representam muito mais o despertar de novas investigações devido aos questionamentos que surgiram no percurso de análise e que nos motivam a iniciar novos estudos, enfatizando a educação básica em tempo integral e as possibilidades educativas dessa ampliação de jornada escolar.

Na **Introdução** do estudo, buscamos apresentar os caminhos acadêmicos/profissionais percorridos e o nascer das inquietudes quanto à ampliação do tempo escolar que levaram à realização desta tese. Em seguida, discorreremos sobre a problematização, os objetivos e os aspectos que justificam essa investigação.

Optamos por reservar o **Capítulo I** para narrarmos os **Percursos teórico-metodológicos da tese**, evidenciando as escolhas teóricas, os aspectos metodológicos e os procedimentos de análise, bem como para apresentarmos os resultados de levantamento de teses e dissertações no banco de dados da CAPES, realizado com o intuito de verificar o que dizem tais pesquisas acadêmicas sobre as parcerias com espaços religiosos em situação de ampliação da jornada escolar para o tempo integral.

Seguimos para o **Capítulo II – Laicidade e Educação Pública: (re)visitando conceitos** – em que buscamos refletir conceitualmente sobre a laicidade, sua relação com a democracia e com a educação pública no Brasil. Apesar da laicidade não se constituir em uma de nossas categorias de análise, representa o ‘pano de fundo’ de toda a discussão que apresentamos, no bojo do debate sobre a ampliação da jornada

escolar no contexto educacional contemporâneo, pois pode se constituir em um aspecto comprometedor para a educação.

Passando ao **Capítulo III – Educação Integral e(m) Tempo Integral no Brasil: concepções em disputa em tempos contemporâneos** – abordamos a educação integral e o tempo integral em nosso país – nossas categorias de análise, apresentando definições conceituais, legais, as concepções que disputam hegemonia no contexto da proposição das políticas públicas educacionais e enfatizamos elementos característicos de concepções que denominamos por contemporâneas, mais especificamente em relação aos espaços para as atividades do currículo escolar.

Expostas as considerações sobre a educação (integral) em tempo integral no Brasil, fornecemos ao leitor subsídios teóricos para darmos continuidade às análises que empreendemos neste estudo. Sendo assim, no **Capítulo IV – Políticas Públicas de Educação em Tempo Integral em Questão: espaços parceiros para além da escola** – iniciamos uma discussão sobre as políticas públicas, enfatizando as educacionais e, mais especificamente, aquelas que têm como objetivo a ampliação do tempo escolar, bem como o debate sobre outra de nossas categorias de análise – *espaço escolar* – apresentando considerações sobre esta. Por questões didáticas, dividimo-las em *espaços escolares* e *espaços extraescolares* a fim de caracterizarmos o espaço nas concepções de educação em tempo integral apresentadas no capítulo anterior. Ao abordarmos a relação entre espaço e escola pública, problematizamos: o *espaço* ‘educa’?. A partir desse questionamento, tecemos reflexões que nos auxiliam na compreensão da categoria espaço na realidade da política educacional da capital mineira – nosso objeto empírico de análise – que será melhor apresentada em capítulo posterior.

No **Capítulo V – A Política Municipal de Ampliação da Jornada Escolar para o Tempo Integral em Belo Horizonte (MG): O Programa Escola Integrada** – adentramos no contexto prático da investigação. Nesse capítulo, contextualizamos o município mineiro em questão, sua rede de educação, bem como sua política de ampliação da jornada escolar, denominada Programa Escola Integrada (PEI). Caracterizamos esse programa, apresentando informações sobre sua implantação na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, os princípios que o fundamentam e o modo como se encontra estruturado para funcionamento nas escolas públicas municipais. Para abordarmos o desenvolvimento do PEI, selecionamos oito escolas, pertencentes às

diferentes regiões metropolitanas de Belo Horizonte, as quais desenvolvem o Programa e possuem parcerias com instituições religiosas para a utilização de seus espaços. Assim, conhecendo o contexto de nossa ‘pesquisa de campo’, passamos ao sexto capítulo desta tese.

O sexto e último capítulo – **Capítulo VI. Programa Escola Integrada e parcerias com espaços religiosos no desenvolvimento das atividades do tempo integral** – constitui-se pela análise central da investigação. Caracterizamos as escolas pesquisadas e os espaços religiosos utilizados por essas instituições para a realização de atividades do tempo integral escolar, no âmbito do PEI; apresentamos os sujeitos participantes da investigação; identificamos os espaços religiosos parceiros, observando suas características arquitetônicas e os elementos simbólicos presentes em seu interior; evidenciamos as possibilidades e os desafios da utilização de espaços religiosos para o tempo integral escolar, sob a perspectiva dos sujeitos investigados; e refletimos sobre essas parcerias entre escolas públicas e instituições religiosas no contexto da educação integral em tempo integral, questionando-nos: como compreender a laicidade do Estado, face essa situação presente em um programa educacional público?

Por fim, tecemos **Outras Considerações** sobre as implicações das parcerias entre escolas públicas e instituições religiosas no tocante à laicidade na educação pública brasileira e apresentamos nossa intenção em continuar os estudos, buscando contribuir com a luta por uma escola pública democrática em nosso país, que acima de tudo se constitua em uma escola que enfatize os conhecimentos historicamente construídos em prol da emancipação de nossos educandos. Se isso é uma utopia, não sabemos. Mas, preferimos caminhar seguindo a orientação expressa pela frase do escritor francês Romain Rolland, diversas vezes utilizada por Antônio Gramsci, que sintetiza o pensamento deste italiano e que nos indica a necessidade de não nos conformarmos com a realidade que se apresenta, nutrindo esperanças para lutarmos por sua modificação. Por isso, “(...) É necessário criar homens sóbrios, pacientes, que não se desesperem diante dos piores horrores e não se exaltem em face de qualquer tolice. *Pessimismo da inteligência, otimismo da vontade*” (GRAMSCI, 2006, p.267 – grifos acrescentados).

CAPÍTULO I. PERCURSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA TESE

1.1. Aspectos teóricos: as categorias de análise do estudo

A ausência de teoria deixa o investigador preso a ideias preconcebidas, não investigadas e imponderadas, bem como a colocações ontológicas, epistemológicas e aprioristicamente ingênuas. Lamento e maldigo a ausência de teoria e a defendo como uma forma de proteger os estudos educacionais de si mesmos (BALL, 2011, p. 92).

Diante da epígrafe apresentada, enfatizamos a importância da teoria nos estudos educacionais (BALL, 2011; MAINARDES, 2015, 2017; FÁVERO & TONIETO, 2015), que possibilita ao pesquisador a *reflexividade crítica* (BALL, 2011) quando este aborda o contexto e/ou os atores estudados em sua completude, realizando uma análise construída a partir da problematização crítica das políticas e das práticas sociais. Nessa perspectiva, expomos os aspectos teóricos que nos auxiliaram nas reflexões empreendidas no presente estudo.

Elencamos, *a priori*, duas categorias de análise que dialogam com o objeto apresentado nesta tese: a) educação em tempo integral e educação integral; e b) espaços escolares.

Para melhor compreendermos *educação em tempo integral e educação integral*, fundamentamos nossas reflexões nos estudos de Coelho (2002, 2009, 2014, 2016); Cavaliere (2002, 2007a, 2009, 2010a, 2014a, 2014b); Maurício (2009); Coelho e Hora (2011); Coelho e Maurício (2016); Guará (2006, 2009); Gadotti (2009); Leclerc e Moll (2012); Leite, Oliveira e Mendonça (2015); Fischer (2004); Canário (2004); Vintró (2003); entre outros, bem como reflexões de Elias (1998), Hargreaves (2014) e Parente (2010) sobre a categoria tempo e suas dimensões.

Em Santos (1996), buscamos compreender a categoria *espaço*, fundamentando nossas análises referentes ao *espaço escolar*. Este, por sua vez, foi apresentado com base em estudiosos que compartilham do entendimento de Santos (1996) quanto à definição teórica de espaços, dos quais destacamos Frago e Escolano (1998) que abordam a arquitetura escolar como elemento intrínseco ao currículo da escola, ou seja, como um “programa invisível e silencioso que cumpre determinadas

funções culturais e pedagógicas” (ESCOLANO, 1998, p. 47), bem como a partir de reflexões de Tuan (1983), Frago (2005), Lopes (2007), entre outros. Recorremos ainda às análises históricas de Faria Filho (1998) e Faria Filho & Vidal (2000) sobre a preocupação com espaços específicos para a realização do ensino escolar, exigência desde o século XVIII, assim como sobre características da arquitetura dos prédios escolares. Na ocasião, também apresentamos a divisão desta categoria em *espaços escolares* e *espaços extraescolares*, em termos meramente didáticos e para fins da análise desta categoria no presente estudo. Ademais, analisamos algumas legislações educacionais e descrevemos experiências brasileiras de educação em tempo integral que privilegiaram a construção de espaços físicos escolares em suas propostas educacionais.

Embora não se constitua como uma de nossas categorias de análise, consideramos pertinente apresentar reflexões teórico-conceituais em relação à laicidade, visto que ela tangencia a discussão sobre o uso dos espaços com vínculos religiosos para realização de atividades de educação em tempo integral em escolas públicas, no desenvolvimento do Programa Escola Integrada, em Belo Horizonte (MG). Visando compreender a laicidade, abordando-a nos campos do Direito e da Educação, privilegamos o debate conceitual sobre o termo. Nessa perspectiva, refletimos sobre esse princípio constitucional à luz da democracia, bem como analisamos sua relação com a educação no contexto educacional brasileiro. Para tanto, lançamos mão das contribuições de Oro (2008, 2011), Huaco (2008), Blancarte (2000a, 2000b, 2008), Cury (1993, 1998, 2004, 2013), Cunha (1995, 2006, 2007, 2009, 2011a, 2012, 2013, 2014), Cunha e Cavaliere (2011), Cunha e Fernandes (2012), Cavaliere (2006, 2007b), Vieira (2007), Fischmann (2009, 2012a, 2012b), Zylbersztajn (2012), entre outros autores.

Para fundamentar as argumentações que apresentamos nesta tese, tomamos como objeto empírico de análise uma das políticas educacionais de ampliação da jornada escolar, materializada sob o formato de um programa municipal, conforme já evidenciado. Logo, não poderíamos deixar de explorar conceitualmente o significado de política e de política(s) educacionai(s), tendo em vista que o modo como o pesquisador as compreendem interfere em seu trabalho de campo e em suas análises (BALL, 1994).

Cientes da complexidade de tal tarefa, problematizamos o significado do conceito de política e de política(s) educacional(is), bem como evidenciamos aqueles que

sustentam nossas análises, recorrendo aos estudos de Ball (1994), Ball, Maguire e Braun (2016), Souza (2006), Rua (1998), Höfling (2001), Stremel (2016) e Mainardes (2018). Ademais, considerando que toda e qualquer política fundamenta-se numa concepção de Estado e sociedade, concordamos com Ball (1994) sobre a importância de torná-las evidentes nas pesquisas que contemplam políticas educacionais e, por isso, apresentamos a concepção que embasa nossas análises quanto à compreensão e ao papel do Estado.

Destacamos, no entendimento do autor supracitado, que ao analisar o funcionamento e o papel do Estado no bojo das pesquisas em políticas educacionais, tal análise não deve limitar-se somente à perspectiva do controle estatal e sim buscar articular os contextos macro e o micro, relativos à política educacional estudada (BALL, 1994). Para realizar tal tarefa, apoiamo-nos nas reflexões de Gramsci (2000), Semeraro (2006), Shiroma e Evangelista (2014), dentre outros.

Por sua vez, ao realizarmos o debate teórico-conceitual das categorias de análise definidas *a priori* para nos auxiliar na argumentação que buscamos desenvolver, atentamos para não incorrer em fragilidades, como o diálogo entre autores de perspectivas teóricas divergentes, sem problematizarmos tal aspecto, evidenciando as diferentes concepções com as quais se identificam.

Além disso, vale ressaltar que nossas categorias teóricas de análise constituíram-se em objeto de estudo de um levantamento de pesquisa – Estado do Conhecimento –, que será apresentado na seção 1.3, contemplando-as e destacando a originalidade do tema desta investigação.

1.2. Aspectos metodológicos: abordagem da pesquisa, procedimentos de coleta e análise das informações

Visando responder as questões de pesquisa e atender aos objetivos propostos, optamos pela **abordagem qualitativa**, no contexto das pesquisas em educação. As pesquisas qualitativas, segundo Lüdke e André (2013, p. 12), caracterizam-se por terem “o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Assim, tais autoras afirmam que o estudo qualitativo é naturalístico, isso porque os fatos são estudados no ambiente em que ocorrem e não implicam manipulações por parte do pesquisador. Além disso, consiste em característica peculiar

da pesquisa qualitativa a obtenção de dados de caráter descritivo, coletados por meio do contato direto entre o pesquisador e os sujeitos ou a realidade estudada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Ainda sobre a abordagem qualitativa, Minayo (2009) afirma que pesquisas dessa natureza dedicam-se ao estudo dos significados dos fenômenos, o qual pode não ser visível e interpretado em primeira instância, sendo necessário consistir em objeto de estudo de um pesquisador. Assim, concentram-se na particularidade das questões e preocupam-se com aspectos da realidade que são revestidos de significados não passíveis de quantificação.

Nesse sentido, concordamos com Minayo (2009) que, embora a pesquisa qualitativa tenha suas características peculiares, os dados advindos dessas duas abordagens não são incompatíveis e agregam contribuições ao trabalho, quando bem realizadas pelo pesquisador. Essa postura compartilhada pela autora dialoga com o entendimento de Santos Filho (1995) acerca da não incompatibilidade das abordagens, o qual defende a ‘tese da unidade dos paradigmas’, considerando ser epistemologicamente mais adequado não se prender a abordagens quantitativas ou qualitativas, mas sim apresentar que a pesquisa poderá utilizar-se tanto dos aspectos de uma, quanto de outra.

Especificamente quanto às pesquisas qualitativas, Bodgan e Biklen, na primeira edição de livro publicado sobre a investigação qualitativa em educação, em 1982, delinearão características básicas dessa abordagem, que foram retomadas em estudo de Lüdke e André, publicado na primeira edição do livro “Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas”, em 1986. Buscando sintetizá-las, temos que: a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e é o pesquisador, em contato direto e prolongado com o contexto investigado, o principal instrumento de coleta de informações; b) os dados coletados são basicamente descritivos; c) preocupa-se mais com o processo do que com o produto da pesquisa, ou seja, o pesquisador investiga determinado problema buscando verificar como este se manifesta no ambiente de análise, atentando-se às atividades, aos procedimentos e às interações cotidianas; d) o pesquisador preocupa-se em captar os ‘significados’ que os sujeitos atribuem ao objeto de estudo investigado e; e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, em que o pesquisador não se prende em hipóteses definidas a priori, ressaltando que isso não

significa a ausência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise das informações obtidas (BODGAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Assim, afirmamos que a presente pesquisa desenvolveu-se a partir da abordagem qualitativa, tendo em vista suas peculiaridades e o nosso objeto de estudo, mas considerando que, de acordo com a “tese da unidade dos paradigmas”, as abordagens qualitativas podem ser complementadas com as quantitativas, ou vice-versa, para colaborar com o maior detalhamento das informações obtidas pelo pesquisador.

No processo de coleta de informações, combinamos diferentes procedimentos metodológicos, iniciando por uma **pesquisa bibliográfica**. A pesquisa bibliográfica constitui-se na busca de contribuições de diferentes pesquisadores em relação a determinado objeto de estudo (OLIVEIRA, 2007). Por isso, ocorre ao longo de todo o processo de realização da pesquisa, tendo em vista que cabe ao pesquisador buscar dialogar com o material disponível sobre sua temática de investigação não somente no início, mas, principalmente, quando estiver analisando as informações obtidas. No momento inicial, a pesquisa bibliográfica contribuiu, principalmente, para o aprofundamento teórico e conceitual das categorias de análise do estudo e forneceu-nos elementos importantes para compreendê-las em uma perspectiva conceitual, bem como no contexto de políticas públicas educacionais de ampliação da jornada escolar na contemporaneidade.

Visando identificar possíveis trabalhos acadêmicos que discutiram mais especificamente nossa questão de estudo, ou seja, objetivando “conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” (FERREIRA, 2002, p. 259), realizamos a pesquisa bibliográfica mediante, também, um levantamento de dissertações e teses, do tipo Estado do Conhecimento, no banco de dados da CAPES.

Vale mencionar que, além de realizar o referido levantamento de teses e dissertações, pesquisamos ainda em outra base de dados – o Portal *Scielo* –, buscando localizar investigações com temática semelhante, em meio aos trabalhos apresentados no GT (Grupo de Trabalho) 05, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Esse levantamento de artigos acadêmicos foi realizado com o intuito de localizar publicações de pesquisadores que discutem, tanto a temática da educação integral e(m) tempo integral, quanto o princípio da laicidade em relação à educação

pública, a fim de que possamos dialogar com esses estudiosos ao longo das análises apresentadas nesta tese.

No tocante às buscas realizadas no Portal *Scielo* localizamos artigos publicados nos periódicos Educação & Pesquisa (versão impressa: ISSN 1517-9702; versão *online*: ISSN 1678-4634)³³, Educação & Sociedade (versão impressa: ISSN 0101-7330; versão *online*: ISSN 1678-4626)³⁴, Religião & Sociedade (versão impressa: ISSN 0100-8587; versão *online*: ISSN 1984-0438)³⁵ e na Revista Brasileira de Educação (versão impressa: ISSN 1413-2478; versão *online*: ISSN 1809-449X)³⁶, os quais constituem-se em referenciais bibliográficos desta tese, auxiliando-nos na análise da problemática de pesquisa.

As pesquisas no site da ANPEd, mais especificamente na página do GT 05³⁷, foram orientadas pelos descritores “educação em tempo integral; espaços religiosos”. No entanto, não localizamos nenhum artigo sobre esses descritores. O levantamento de publicações científicas – artigos –, possibilitou-nos observar a carência de estudos que problematizem, de fato, a utilização de espaços religiosos no desenvolvimento de políticas públicas de ampliação dos tempos e espaços escolares, levando em consideração a laicidade na educação.

Em relação à pesquisa na base de dados da CAPES, consiste no **Estado do Conhecimento** que integra o presente estudo. Para a realização dessa pesquisa, seguimos as orientações metodológicas de Romanowski e Ens (2006), as quais compreendem que o Estado do Conhecimento expressa um “estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado” (p. 40), diferentemente do Estado da Arte, que é um

³³ CUNHA, Luiz Antônio. O veto transversal de FHC à LDB: o ensino religioso nas escolas públicas. Educação e Pesquisa (São Paulo), v. 42, n. 03, p. 681-696, jul./set., 2016.

CUNHA, Luiz Antônio; FERNANDES, Vânia. Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB. Educação e Pesquisa (São Paulo), v. 38, n. 04, p. 849-864, out./dez., 2012.

³⁴ CUNHA, Luiz Antônio. A educação na concordata Brasil-Vaticano. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 263-280, jan./abr. 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. Educação & Sociedade, v. 34, p. 925-941, 2013.

FISCHMANN, Roseli. A proposta de concordata com a Santa Sé e o debate na Câmara Federal. Educação & Sociedade, v. 30, p. 260-275, 2009.

³⁵ GIUMBELLI, Emerson. A Presença do Religioso no Espaço Público: Modalidades no Brasil. Religião & Sociedade, Rio de Janeiro, v. 28(2), p. 80-101, 2008.

³⁶ CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica. Revista Brasileira de Educação, Campinas, v. 27, p. 183-191, 2004.

³⁷ <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt05-estado-e-politica-educacional>. Acesso em 17 mar./2017.

estudo que abrange, para além das teses e dissertações, um número maior de publicações, tais como produções em congressos, publicações em periódicos, dentre outros.

Em contraposição à definição das pesquisas do tipo Estado da Arte e Estado do Conhecimento elaborada por Romanowski e Ens (2006), Ferreira (2002) compreende que estas são sinônimas, conforme podemos observar no trecho mencionado a seguir:

Nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” **ou** “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258 – *grifos acrescentados*).

Sendo diferentes as perspectivas de Romanowski e Ens (2006) e Ferreira (2002), optamos pela formulação conceitual de Romanowski e Ens (2006), por considerá-la mais adequada ao trabalho que pretendemos empreender no aprofundamento das categorias elencadas. Assim, realizamos um levantamento de dissertações e teses sobre parcerias entre escolas públicas e instituições religiosas no contexto da educação integral em tempo integral e delimitamos a pesquisa de acordo com o intervalo temporal de 2006 – considerando o desenvolvimento do projeto-piloto que deu origem ao Programa Escola Integrada, em Belo Horizonte – até 2016 – ocasião da primeira qualificação no curso do doutorado e pelo fato do referido ano constituir-se em final de mais um período executivo municipal.

Optamos por realizar a pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES considerando que essa base de dados concentra informações fidedignas relativas a todas as pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação no país, as quais são disponibilizadas para a CAPES mediante o preenchimento de uma plataforma de dados

(Plataforma Sucupira)³⁸ que concentra informações relativas ao programa de pós-graduação, ao discente, ao projeto de pesquisa, à pesquisa, dentre outras.

Os resultados do Estado do Conhecimento, bem como os procedimentos realizados, encontram-se detalhados no item 1.3 deste capítulo.

Dentre os procedimentos metodológicos que apresentaremos nos parágrafos a seguir, destacamos a utilização da terminologia ‘trabalho de campo’, fundamentando-nos em Minayo (2013) e Bodgan e Biklen (1994) para referirmo-nos à etapa da pesquisa qualitativa que perpassa, tanto a fase teórica quanto outra, mais operacional, em que o pesquisador desloca-se ao ambiente/contexto do seu objeto de análise, visando recolher informações para o desenvolvimento de sua investigação. Essa expressão, que nos remete a algo “ligado à terra”, “é a forma que a maioria dos investigadores qualitativos utiliza para recolher os seus dados” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 113). Desse modo, podemos considerar que o trabalho de campo possibilita ao pesquisador adentrar o mundo dos sujeitos para buscar compreender as relações que ali se estabelecem.

Especificamente no contexto deste estudo, o **trabalho de campo** na realidade empírica investigada deu-se a partir de visitas às escolas públicas selecionadas e aos espaços religiosos, em momento de realização das atividades escolares nesses ambientes; idas à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte para tratar de assuntos da pesquisa; bem como em outros locais em que se realizaram os grupos focais, definidos à escolha dos sujeitos.

Outro procedimento metodológico de coleta de informações utilizado foi a **pesquisa documental**, que se realizou em etapa posterior ao Estado do Conhecimento, a fim de possibilitar-nos conhecer o Programa Escola Integrada e caracterizá-lo em nosso estudo, tendo em vista que os documentos também representam uma fonte importante de onde é possível extrair evidências que auxiliam o pesquisador em suas análises (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

De acordo com Lüdke e André (2013), a análise documental pode ser definida como uma técnica que objetiva identificar informações contidas em documentos,

³⁸ A Plataforma Sucupira foi instituída em 2013. Anteriormente, os programas de pós-graduação preenchiam outra plataforma, denominada por “Coleta CAPES”. Vale ressaltar que ambos os bancos de dados reúnem informações gerais dos programas, linhas de pesquisa, financiadores, dados sobre os discentes e docentes, participantes externos, projetos de pesquisa, disciplinas, turmas, teses e dissertações defendidas e demais produções intelectuais. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em 17 mar./2017.

a partir de questões ou hipótese de interesse do pesquisador. São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 45), incluindo leis, regulamentos, normas, pareceres, jornais, revistas, cartas, dentre outros. Ao encontro dessa definição de que compartilhamos, Chizzotti (2000) considera documento qualquer informação que se apresente sob a forma de textos, imagens, sons, sinais, dentre outros, contida em determinado suporte material (papel, madeira, tecido, pedra) e a partir do emprego de variadas técnicas como impressão, gravação, pintura, etc., além de quaisquer informações orais (diálogo, exposição, aula, reportagens faladas), caso transcritas em suporte material (CHIZZOTTI, 2000).

Em nosso estudo, debruçamo-nos sobre documentos relativos ao Programa Escola Integrada, atos normativos e outros que se relacionam com a política municipal de ampliação da jornada escolar da capital mineira, bem como diversas informações obtidas no decorrer da pesquisa, registradas em suporte material. Vale mencionar que a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não foram analisados e interpretados por outros pesquisadores, ou seja, consiste em uma pesquisa que utiliza as fontes primárias de um documento. Tal fato faz com que ela se diferencie da pesquisa bibliográfica:

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (Oliveira, 2007, p. 70).

Quanto às vantagens do uso de documentos como fonte de investigação destaca-se o fato de que se constituem em uma fonte estável e rica de informações, por permitirem ao pesquisador consultá-los inúmeras vezes e ainda por poderem servir de subsídios para outros estudos, atribuindo maior confiabilidade aos resultados obtidos. Além disso, os documentos representam “uma fonte ‘natural’ de informação”. Eles não consistem apenas em “uma fonte de informação contextualizada”, mas são produzidos “num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 45).

Dessa forma, apresentamos, no quadro 01, os documentos analisados por ocasião da pesquisa documental:

Quadro 01: Documentos que integram o *corpus* da investigação.

DOCUMENTOS	IDENTIFICAÇÃO
Lei n.º 8.432, de 31 de outubro de 2002.	Legislação que dispõe sobre a implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, em instituição municipal de ensino de Belo Horizonte (MG).
Lei n.º 10.917, de 14 de março de 2016.	Aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências.
Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte/MG.	Estabelece as regras de funcionamento da cidade e de relacionamento entre os cidadãos. Enfatizaremos, para a análise, o Capítulo V. Da Educação, presente no Título VI. Da Ordem Social e Econômica.
Lei n.º 7543, de 30 de junho de 1998.	Institui o Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, cria o Conselho Municipal de Educação e dá outras providências.
Educação Integral: diretrizes político-pedagógicas e operacionais (BELO HORIZONTE, 2015).	Caderno de diretrizes para a Educação Integral em Belo Horizonte-MG.
Decreto n.º 14.985, de 10 de agosto de 2012.	Cria a Escola Municipal Polo de Educação Integrada.
Lei n.º 3.726, de 20 de março de 1984.	Regulamenta as Caixas Escolares das escolas municipais de Belo Horizonte e dá outras providências.
Resolução SMED n.º 0001/2008.	Sobre as Caixas Escolares, com base na Lei n.º 3.726/2012.
Lei n.º 10.380, de 9 de janeiro de 2012.	Altera a Lei nº 3.726/84, que “regulamenta as Caixas Escolares das Escolas Municipais de Belo Horizonte e dá outras providências”.
Decreto n.º 14.809, de 30 de janeiro de 2012.	Dispõe sobre as normas relativas à transferência, utilização e prestação de contas de recursos financeiros repassados às Caixas Escolares das escolas municipais de Belo Horizonte.
Decreto n.º 15.147, de 21 de fevereiro de 2013.	Altera o Decreto nº 14.809/12, que dispõe sobre as normas relativas à transferência, utilização e prestação de contas de recursos financeiros repassados às Caixas Escolares das Escolas Municipais de Belo Horizonte.

Fonte: Dados da pesquisa.

Concomitantemente à análise de documentos referentes ao Programa Escola Integrada, bem como outros relativos a ele utilizamos, também, o **questionário** enquanto instrumento metodológico de coleta de informações. Este consiste em uma técnica de investigação composta por questões apresentadas por escrito às pessoas, “tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc” (GIL, 1999, p. 128).

Utilizamos o questionário em momento inicial da investigação, a fim de mapearmos as instituições parceiras no desenvolvimento do Programa Escola Integrada e identificarmos quais possuíam vínculos religiosos. Para isso, enviamos um questionário

(Anexo 01), mediante utilização de plataforma online – *Google Forms* (Formulários do Google) –, no segundo semestre do ano de 2016, para o e-mail institucional de todas as escolas municipais de ensino fundamental de Belo Horizonte que desenvolvem o referido programa de ampliação da jornada escolar, comportando um total de 173 instituições, conforme será detalhado posteriormente nesta tese. Juntamente a esse procedimento, telefonamos para as escolas, a fim de conversar com profissionais da gestão e solicitar o retorno dos questionários respondidos. Obtivemos o retorno de 75 questionários.

Vale mencionar que antes de enviar os questionários para as escolas tivemos acesso, juntamente à coordenação do Programa estudado, a informações do Sistema de Gerenciamento do Programa Escola Integrada (SIGPEI), que consiste em uma plataforma e reúne dados de desenvolvimento do Programa nas escolas de ensino fundamental da rede municipal. Ao analisar as informações presentes no SIGPEI, no ano letivo de 2016, 14 escolas contavam com parcerias com espaços religiosos para desenvolvimento das atividades do tempo integral – escolas 01 a 14, conforme apresentado no Quadro 02 a seguir. No entanto, consideramos pertinente enviar o questionário para as escolas, a fim de confirmar e atualizar essas informações. Após esse procedimento, duas instituições escolares foram incluídas (escolas 15 e 16), de modo que passamos a ter um total de 16 escolas de ensino fundamental possuindo parcerias com espaços religiosos. Destas 16 escolas, oito responderam ao questionário, informando quais os espaços religiosos parceiros no desenvolvimento das atividades do PEI.

No ano de 2017, mais especificamente no primeiro semestre, retomamos o acesso aos dados do SIGPEI, a fim de verificar quais das 16 escolas ainda permaneciam com aquelas parcerias e se outras vieram a estabelecer tal parceria. Após realização da análise dos dados do SIGPEI, em maio de 2017, observamos que aquelas 16 escolas mantiveram as parcerias e que, além destas, outras quatro iniciaram tal tipo de parcerias (escolas 17 a 20) totalizando, assim, 20 escolas. Destas quatro escolas que foram incluídas, uma delas havia respondido ao questionário da pesquisa no segundo semestre de 2016, embora não informando que possuíam espaço religioso como parceiro.

O quadro 02 sintetiza as informações que foram descritas, apresentando as escolas e os espaços religiosos com os quais possuem parcerias:

Quadro 02: Escolas e parceiros com vínculos religiosos no âmbito do Programa Escola Integrada.

Escola Municipal	Espaço religioso	Parceria desde (ano/semestre)	Localização (Região Metropolitana)
01	Igreja Católica Santa Cruz	2014.1	Barreiro
02	Projeto Conviver; Igreja Nossa Senhora do Carmo.	2012.1	Centro-Sul
03	Igreja São Brás	2014.1	Centro-Sul
04	Paróquia Senhor Bom Jesus do Horto	2014.1	Leste
05	Igreja Batista da Cidade Nova	2015.1	Nordeste
06	Igreja Cristo Crucificado	2015.1	Nordeste
07	Igreja São Judas Tadeu	2015.2	Nordeste
08	Igreja Presbiteriana Jardim Vitória	2015.2	Nordeste
09	Igreja Católica Pai Misericordioso	2014.1	Nordeste
10	Mitra Arquidiocesana de Belo Horizonte; Paróquia Santo Antônio Vila Belém.	2012.2	Noroeste
11	Paróquia São João Bosco	2008.1	Noroeste
12	Igreja São Cristóvão	2013.2	Noroeste
13	Igreja Batista Smirna	2015.2	Oeste
14	Igreja de Cristo	2015.2	Pampulha
15	Associação São Vicente de Paulo	2009.1	Pampulha
16	Associação Oásis de Assistência Social	2015.2	Norte
17	Associação São Vicente de Paulo	2014.2	Barreiro
18	Associação Nossa Senhora da Conceição	2015.2	Barreiro
19	Centro de Integração Martinho Lutero	2016.1	Centro-Sul
20	Carmelo de Santa Teresa D'Ávila; Pequeno Centro de Solidariedade Bettina.	2012.2	Norte

Fonte: Dados da pesquisa - Questionários respondidos e informações do SIGPEI/2016; 2017.

Importante ressaltar que, em alguns casos, as informações referentes às datas de início das parcerias entre escolas e espaços religiosos – obtidas mediante o retorno dos questionários respondidos pela direção e/ou coordenação do PEI no âmbito da escola e pelo acesso aos dados do SIGPEI – não coincidiram. Ao investigar mais sobre essa situação, inferimos que tal dualidade e incompatibilidade devia-se ao fato da ferramenta criada para compilar os dados do Programa Escola Integrada ter sido implantada somente em fevereiro de 2014. Diante disso, nesse momento da pesquisa, optamos por considerar

a data informada mais antiga, seja esta obtida mediante os questionários ou o SIGPEI, nos casos em que dispúnhamos de duas informações referentes ao início da utilização dos espaços religiosos para as atividades do Programa.

A partir dessas informações, selecionamos as escolas para compor a pesquisa, seguindo os seguintes critérios: a) existência de parceria com espaço religioso para o desenvolvimento de atividades do Programa Escola Integrada; b) maior intervalo temporal de utilização do espaço religioso como parceiro, em caso de mais de uma escola pertencente à mesma regional; e c) escolas pertencentes às diferentes regiões administrativas³⁹ de Belo Horizonte.

Antes de apresentar as escolas selecionadas para compor a pesquisa, destacamos que na regional Venda Nova, nenhuma das instituições escolares utilizavam espaços religiosos como parceiros à época de realização desta pesquisa, conforme constatamos em conversa com a profissional responsável pelo desenvolvimento do Programa Escola Integrada na referida regional, em maio de 2017.

Sendo assim, seguindo os critérios anteriormente descritos, selecionamos para a pesquisa as escolas listadas no quadro 03, optando por identificá-las a partir de letras do alfabeto:

Quadro 03: Escolas selecionadas para compor a pesquisa de campo desta investigação.

Escola Municipal	Espaço religioso	Parceria (cessão ou locação) desde (ano/semestre)	Localização (Região Metropolitana)
A	Igreja Católica Santa Cruz	2014.1	Barreiro
B	Igreja Católica Pai Misericordioso	2014.1	Nordeste
C	Carmelo de Santa Teresa D'Ávila; Pequeno Centro de Solidariedade Bettina.	2012.2	Norte
D	Paróquia Senhor Bom Jesus do Horto	2014.1	Leste
E	Associação São Vicente de Paulo	2009.1	Pampulha
F	Igreja Batista Smirna	2015.2	Oeste
G	Mitra Arquidiocesana de Belo Horizonte; Paróquia Santo Antônio Vila Belém.	2012.2	Noroeste
H	Projeto Conviver; Igreja Nossa Senhora do Carmo.	2012.1	Centro-Sul

Fonte: Dados da pesquisa.

³⁹ O município de Belo Horizonte é dividido em nove regiões administrativas, que consistem em subdivisões gerenciais do município, a saber: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova, conforme é possível observar no mapa do referido município, disposto no Capítulo V desta tese.

Após a seleção apresentada, realizamos **entrevistas com roteiro semiestruturado** com a Coordenação Geral do Programa Escola Integrada e a Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (Anexo 02), junto à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, respectivamente. Objetivamos, a partir dessas entrevistas, esclarecer dúvidas que surgiram por ocasião da análise de documentos relacionados ao Programa em estudo, bem como obter informações quanto à utilização das parcerias para o desenvolvimento do PEI.

A opção pela entrevista com roteiro semiestruturado justificou-se pelo fato de apresentar questões previamente elaboradas pelo pesquisador para orientá-lo, de modo que este pode fazer adaptações e incorporações de perguntas que se fizerem necessárias no decorrer da entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Além disso, vale destacar que essa técnica de pesquisa pode ser entendida como “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (LAKATOS, 1993 *apud* SZYMANSKI *et al.*, 2004, p. 11), na qual o entrevistado oferece verbalmente ao entrevistador a informação que este necessita.

Desse modo, reforçamos que a realização da entrevista com roteiro semiestruturado⁴⁰ contribuiu para uma melhor compreensão do Programa Escola Integrada, a qual poderia ficar limitada, caso nos restringíssemos somente à análise dos documentos oficiais do Programa em estudo.

Já o **Grupo Focal** consistiu em outra técnica de coleta de informações adotada e realizou-se em momento posterior ao questionário, às entrevistas e a seleção das escolas municipais participantes da pesquisa. Utilizamos da técnica do grupo focal e a desenvolvemos com base em roteiros semiestruturados (Anexo 03) com os seguintes sujeitos, organizados em grupos: Grupo 1: professores coordenadores do Programa Escola Integrada, no âmbito das escolas; Grupo 2: monitores e/ou bolsistas universitários/agentes culturais que realizam atividades do PEI em espaços com vínculos religiosos.

Em relação ao grupo focal, Gatti (2005) considera-o uma estratégia de pesquisa que privilegia a formação de uma rede de interações com troca de informações,

⁴⁰ A entrevista com a Coordenadora Geral do Programa Escola Integrada e com a Gerente de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte foram realizadas em julho de 2017.

e que proporciona um processo participativo e flexível entre os participantes. Basicamente, pode ser definido como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (POWEL; SINGLE, 1996, p. 449 *apud* GATTI, 2005, p. 07). A autora reforça a relevância dessa técnica de pesquisa, afirmando que:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (GATTI, 2005, p. 11).

Assim, no que se refere ao presente estudo, os grupos focais foram realizados com o intuito de proporcionar o encontro de diferentes sujeitos envolvidos com o desenvolvimento do Programa Escola Integrada pelas oito escolas selecionadas, a fim de realizarmos um debate sobre a utilização de espaços religiosos – prática representada pela parceria entre escola pública e instituição religiosa. Optamos pela técnica do grupo focal por considerarmos que a interação entre os sujeitos que vivenciam o processo de uma política educacional em sua dimensão prática resultaria em valiosas discussões que, caso a conversa ocorresse isoladamente entre o pesquisador e um sujeito, poderia não ser contemplada, hipótese que comprovamos ao realizarmos os dois grupos focais desta pesquisa, o primeiro em 08 de novembro e o outro em 04 de dezembro de 2017, respectivamente⁴¹.

Para a realização dos dois grupos focais, seguimos uma dinâmica semelhante: iniciamos com a acolhida dos participantes, ofertando-lhes um lanche⁴² e proporcionando um momento de interação informal entre todos os sujeitos, bem como

⁴¹ O grupo focal com os professores coordenadores foi realizado em um auditório no espaço da Gerência de Educação da Regional Nordeste (GERED-NE), de Belo Horizonte. E o encontro com os monitores ocorreu numa sala de uma escola municipal de Belo Horizonte.

⁴² O lanche ofertado pela pesquisadora ficou exposto em uma mesa no decorrer de todo o período de realização do grupo focal, de forma que ao final do encontro os participantes continuaram por alguns minutos no local, conversando e retomando ao lanche que ainda havia restado.

para aguardarmos outros que ainda não haviam chegado ao local do encontro.

Após esse momento de descontração, todos sentaram ao redor de uma mesa⁴³ a fim de que pudéssemos iniciar o debate. Antes de ligar os instrumentos de registro – gravador de áudio e filmadora –, a pesquisadora apresentou o objetivo do encontro, sem fornecer informações detalhadas sobre o objeto da pesquisa⁴⁴; entregou o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, que foi lido em conjunto e explicado aos participantes; em acordo com o referido termo, todos procederam às assinaturas⁴⁵; a pesquisadora apresentou a solicitação para que todos os sujeitos dissessem seu nome, antes de se pronunciarem, a fim de facilitar o processo posterior de transcrição dos áudios⁴⁶; e os instrumentos de gravação foram posicionados e ligados. A partir disso, a pesquisadora solicitou aos participantes que se apresentassem brevemente e em seguida as perguntas começaram a serem apresentadas ao grupo. Cabe ressaltar que as entrevistas e os grupos focais só foram realizados após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (CEP/UNIRIO), conforme documentos em anexo (Anexo 04).

Após conhecer a realidade de cada escola ao desenvolver o PEI, bem como obter informações mediante os instrumentos de coleta de dados, suspeitamos que, em duas das 08 escolas, a parceria pudesse se efetivar para além da utilização de espaços, fato que foi comprovado, uma vez que a relação não se restringe à utilização do espaço religioso, incluindo a oferta de atividades aos estudantes, visto se constituir em uma instituição/ação socioeducativa conveniada à Prefeitura de Belo Horizonte. Essa constatação nos levou a investigarmos se, de fato, existem parcerias que incluem o que convencionamos chamar de ‘*contrapartida pedagógica*’. Referimo-nos às escolas municipais “C” e “H”.

A primeira escola mencionada no parágrafo anterior possui parceria com o *Projeto Social - Conviver no Carmo*, uma ação social da Província Carmelitana de Santo Elias, vinculada à Paróquia Nossa Senhora do Carmo; a segunda escola tem como

⁴³ Os participantes foram convidados a sentarem-se ao redor de uma mesa para que todos pudessem se ver e facilitar o diálogo.

⁴⁴ Seguindo as orientações de Gomes (2005).

⁴⁵ Os termos foram assinados em duas vias para que uma cópia ficasse com o pesquisador e a outra com cada um dos sujeitos participantes.

⁴⁶ Para lembrar os sujeitos de mencionar o nome antes da fala, foi utilizada uma plaquinha com os dizeres: “Por favor, diga seu nome”, a qual era levantada pela pesquisadora quando um dos participantes esquecia-se desse combinado.

parceira o *Pequeno Centro de Solidariedade Bettina*, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) vinculada ao Carmelo Santa Teresa D'Ávila.

Nesse contexto, considerando a parceria entre essas duas escolas e os espaços religiosos – cessão e locação, respectivamente –, para além da utilização de espaços (*contrapartida pedagógica*), avaliamos como necessário incluir no trabalho de campo a realização de **entrevistas com roteiro semiestruturado** com coordenadores dessas instituições.

Ressaltamos que, embora tenhamos consciência da riqueza que representaria a inclusão de pais e estudantes na investigação, o limite temporal destinado à sua realização nos impossibilitou essa escolha. Além disso, acrescentamos que, mesmo tendo certeza de que tanto os pais quanto seus filhos sejam os destinatários da política de ampliação da jornada escolar enfatizada nesta tese, o nosso foco consiste no desenvolvimento da política e nas tensões e conflitos que emergem da utilização de espaços religiosos para fins da atividade escolar. Nessa perspectiva, em se tratando de escolas públicas, e levando em consideração esse foco mais restrito do problema, optamos por não incluí-los nesta investigação.

No tocante aos referenciais para a análise de políticas educacionais, destacamos os estudos de Ball e colaboradores sem, contudo, adotar integralmente suas ideias. Este pesquisador da área de políticas educacionais avalia que, ao longo de seus estudos, experimentou “um conjunto de ideias que podem ter algum potencial para a interpretação de políticas” (AVELAR, 2016, p. 5). Em entrevista concedida por Stephen Ball a Avelar (2016), o sociólogo inglês destaca a “separação heurística entre texto e discurso” como sendo a primeira das ideias apresentadas, sobre a qual escreveu nos anos de 1990, e revisada posteriormente, em artigo publicado 21 anos depois⁴⁷ (AVELAR, 2016, p. 5). Sobre esse aspecto, explica que se refere ao fato da política possuir duas dimensões distintas, mas que se complementam: política é tanto texto quanto ação, palavras e atos, é o que é decretado e também o que se almeja (BALL, 1994, p. 10).

Avançando nessas reflexões, Ball buscou “criar uma ideia de trajetória de política” (AVELAR, 2016, p. 6), ao ponto de pensá-la não somente como documento, mas sim como algo que se movimenta no espaço e, enquanto se move, impulsiona modificações neste e em outros elementos (AVELAR, 2016). Desse modo, concluiu que

⁴⁷ Ball, S. J. What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 36 (3), 2015, p. 306-313.

a política pode ser pensada a partir de seus diferentes contextos, destacando inicialmente, o contexto da influência, da produção do texto e o contexto da prática⁴⁸, e propondo, assim, juntamente com dois de seus colaboradores, o estudo da política a partir da abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Em estudos posteriores, Ball expandiu o ciclo de políticas, acrescentando o contexto dos resultados/efeitos e o da estratégia política, os quais se encontram diretamente associados aos mencionados anteriormente, sem implicar quaisquer relações de hierarquia ou linearidade entre eles. De modo geral, o contexto dos resultados/efeitos nada mais é do que uma extensão daquele da prática, assim como o da estratégia política está intrinsecamente relacionado ao de influência (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011).

Enfatizando a relação entre texto e ação, Ball e colaboradores (2012)⁴⁹ tentaram delinear, mais recentemente, uma teoria fundamentada na atuação das políticas (*policy enactment*), ou teoria da política em ação, que, conforme já anunciado na abordagem do ciclo de políticas – especialmente ao caracterizar o contexto da prática –, chama a atenção para o fato das políticas serem interpretadas e materializadas de diferentes formas nos contextos específicos e pelos atores envolvidos nesse processo, os quais possuem o seu controle, não sendo simplesmente meros “implementadores”. Assim, buscam evidenciar “como as escolas e os professores realmente fazem política na prática” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 9), enfatizando-as como um processo

⁴⁸ O *contexto de influência* é representado pela fase inicial de formulação das políticas, frequentemente caracterizada pela existência de disputas entre diferentes grupos que desejam atribuir à política determinadas finalidades, de acordo com seus interesses (MAINARDES, 2006). É no âmbito deste contexto que são hegemonizados os conceitos centrais da política, criando discurso específico que a legitima (LOPES; MACEDO, 2011). Tais discursos podem decorrer de partidos políticos, do governo, de grupos privados, de agências multilaterais, dentre outros (OLIVEIRA; LOPES, 2011), de forma que, sendo os interesses desses atores na maior parte das vezes diferentes, trata-se de um contexto marcado por conflitos de ideias e concepções. Quanto ao *contexto da produção de texto*, o qual encontra-se articulado ao contexto de influência, é relacionado aos interesses mais estreitos e ideológico e representado pela representação textual escrita da política (MAINARDES, 2006). Assim, pode-se concluir que o texto de teor político representa a política e pode assumir vários formatos, tais como “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.” (MAINARDES, 2006, p. 52). No entanto, para os formuladores dessa abordagem de análise de políticas, por mais que estas possam ser representadas por sua dimensão textual, as suas consequências reais só se revelam mediante a sua efetivação, ou seja, no *contexto da prática*, definido como o local onde a política é interpretada e recriada, produzindo efeitos que, por sua vez, acarretam mudanças em seu formato inicial, conforme explica Mainardes (2006) a partir de estudos sobre o referido método de análise de políticas. Vale ressaltar que os referidos contextos são inter-relacionados e não existe entre eles qualquer relação de linearidade (LOPES; MACEDO, 2011).

⁴⁹ A obra original, “*How schools do policy: policy enactments in secondary schools*”, data de 2012 e sua versão traduzida em português, “*Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias*”, foi publicada em 2016. Neste estudo, utilizamos da versão traduzida do livro.

dinâmico e não-linear, sujeito a diferentes interpretações ao serem encenadas⁵⁰ – colocadas em cena, em atuação, ao invés de implementadas – num “processo “de cima para baixo” ou “de baixo para cima” de fazer política funcionar (...)”(BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 18).

Nessa perspectiva, os autores mencionados compreendem que a atuação de políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização – tradução de textos em ação. Raramente estas ditam a prática, ou seja, não dizem exatamente o que fazer; ao contrário, passam por um processo de interpretação e tradução para serem atuadas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Na ocasião da entrevista concedida a Avelar (2006), Ball explica que o processo de interpretação justifica-se, diante do fato dos textos das políticas serem geralmente apresentados sob o formato de “documentos muito mal escritos, os quais criam dificuldades enormes para aqueles que devem fazer algo com eles” (AVELAR, 2016, p. 7) e, por isso, precisam ser interpretados – “o que esta política quer dizer? o que ela está dizendo?, o que nós devemos fazer?” (AVELAR, 2016, p. 7). Essa interpretação é realizada “por atores com cargos de autoridade – diretores, inspetores, coordenadores – eles preveem significados e também peneiram detritos da política” (AVELAR, 2016, p. 7). Como processo complementar, a tradução “é a série de vários processos multifacetados que são postos em prática para transformar estas expectativas em um conjunto de práticas” (AVELAR, 2016, p. 7). Realiza-se a partir de ações como treinamentos em ambiente de trabalho, formação continuada, encontros, elaboração de documentos internos, produção de um plano curricular, dentre outras. Resumindo, a tradução é entendida como “todos os tipos de atividades, todos os tipos de práticas, que pegam aquelas expectativas e as transformam em algo que seja trabalhável, factível e atingível” (AVELAR, 2016, p. 7).

Neste estudo compartilhamos dessa perspectiva – a de que as políticas atuadas envolvem a participação e criatividade de diversos sujeitos em seus locais reais de atuação, negando a suposta linearidade existente ao se falar em implementação.

No que tange à análise das informações, apoiamo-nos em pesquisadores

⁵⁰ Sendo o termo *enactment* de difícil tradução, considera-se que os autores a empregam no sentido teatral - encenação, buscando demonstrar que quando um ator possui um texto, este pode ser apresentado/representado/encenado de diferentes formas, situação semelhante ao que ocorre na relação texto e ação no âmbito das políticas. Analogicamente, os atores envolvidos no processo de atuação/encenação das políticas – no caso de grande parte das políticas educacionais, os professores – possuem o controle de todo o processo, não sendo portanto simples “implementadores” (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Disso resulta a rejeição à terminologia “implementação”.

como Lüdke e André (2013), Bardin (1977) e Moraes (1999). Conforme expõe Lüdke e André (2013), a etapa da análise das informações de uma pesquisa qualitativa consiste em trabalhar todos os materiais obtidos no decorrer da investigação, sejam estes relatos de observação, transcrições de entrevistas, análises documentais, entre outros. Além disso, as autoras destacam que essa tarefa implica, num primeiro momento, organizar o material coletado, dividindo-o em partes e buscando identificar pontos importantes para o estudo em desenvolvimento; posteriormente, reavaliar os aspectos evidenciados na primeira etapa e estabelecer relações, com nível abstrato mais elevado entre eles.

Em complementação e diante dos aspectos teórico-metodológicos característicos desta pesquisa, utilizamos a metodologia de **Análise de Conteúdo** na perspectiva de Bardin (1977) e seguindo as orientações apresentadas por Moraes (1999), o qual se fundamenta nas proposições da referida autora, mas enfatiza as peculiaridades dessa metodologia de análise de dados para as pesquisas de abordagem eminentemente qualitativa.

De acordo com Bardin (1977), a análise de conteúdo é uma estratégia de análise de dados que propõe a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação visando a sua interpretação. Consiste em um conjunto de técnicas de exploração de documentos, utilizadas com o objetivo de identificar no material analisado os principais elementos ou temas abordados. Dialogando com a autora, Moraes (1999) define a análise de conteúdo como “uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos” (p. 2), enfatizando que essa análise conduz a descrições sistemáticas – qualitativas ou quantitativas, que possibilitam ao pesquisador “(...) reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (p. 2).

Moraes (1999) destaca que a análise de conteúdo pode ser realizada em diferentes materiais oriundos de comunicação verbal ou não verbal, como revistas, cartazes, jornais, filmes, vídeos, fotografias, entrevistas, gravações, dentre outros. Sua utilização em pesquisas qualitativas parte de alguns pressupostos que servem para captar o sentido simbólico do texto, o qual nem sempre é manifesto e não se apresenta com um significado único. A compreensão do contexto faz-se assim indispensável, possibilitando a compreensão do texto; por isso, ele deve ser explicitado.

Semelhantemente, os objetivos da pesquisa precisam ser delimitados, pois quando se utiliza a análise de conteúdo, “uma clara explicitação de objetivos ajuda a delimitar os dados efetivamente significativos para uma determinada pesquisa” (MORAES, 1999, p. 3).

Especificamente quanto ao método, Moraes (1999) enfatiza que diferentes autores propõem diversificadas formas de descrição do processo de análise de conteúdo, embora ele as recomende a partir de cinco etapas⁵¹: 1) preparação das informações; 2) unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3) categorização ou classificação das unidades em categorias; 4) descrição; e 5) interpretação.

A primeira etapa divide-se em dois momentos: identificação das amostras a serem analisadas, realizada a partir de uma leitura de todos os materiais a fim de decidir quais estão de acordo com os objetivos da pesquisa; e o início do processo de codificação, ou seja, a atribuição de códigos – números ou letras, por exemplo –, aos materiais para que estes possam ser facilmente identificados pelo pesquisador em qualquer das etapas posteriores do processo de análise.

A unitarização consiste na transformação do conteúdo analisado em fragmentos ou *unidades de registro*⁵² – também denominadas *unidades de análise* –, a qual deve ocorrer juntamente com a identificação das *unidades de contexto*⁵³.

Após identificadas as *unidades de análise/registo* e as *unidades de contexto*, parte-se para a próxima etapa, a categorização, a qual consiste no procedimento de agrupar os dados a partir do que há em comum, ou seja, ocorre a partir da classificação dos elementos de uma mensagem seguindo um critério, visando facilitar a análise das informações. Para isso, é necessário optar por um dos critérios de agrupamento, os quais podem ser *semânticos*, originando categorias temáticas; *sintáticos*, com a definição de categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, dentre outras classes gramaticais ou léxicos, enfatizando as palavras e seus sentidos (MORAES, 1999). O autor enfatiza o processo de categorização a partir de categorias

⁵¹ As etapas apresentadas por Moraes (1999) assemelham-se às propostas por Bardin (1977), mas esse autor propõe etapas focalizando-se principalmente em uma análise qualitativa.

⁵² A unidade de registro ou unidade de análise é “o elemento unitário de conteúdo a ser submetido posteriormente à classificação” (MORAES, 1999, p. 5); pode ser tanto uma palavra, como uma frase, temas ou ainda um fragmento da comunicação analisada.

⁵³ As unidades de contexto é uma unidade mais ampla do que a de análise/registo, serve de referência a esta e expressam os limites contextuais para interpretá-las. São representadas pelos contextos de onde a unidade de registro se vincula.

temáticas, critério que utilizamos para a categorização dos dados na presente pesquisa.

A análise do material não pode ocorrer de forma sequencial e linear e sim de forma cíclica e circular, tendo em vista não ser possível extrair os significados dos dados analisados a partir de um único esforço. É preciso, segundo Moraes (1999, p. 6), “o retorno periódico aos dados, o refinamento progressivo das categorias, dentro da procura de significados cada vez melhor explicitados (...)”, o que faz desse processo “nunca inteiramente concluído (...), a cada ciclo podem atingir-se novas camadas de compreensão”.

A quarta etapa do processo de análise compreende a descrição dos dados e, em casos de pesquisas qualitativas, os pesquisadores geralmente expõe trechos dos dados originais. É importante lembrar que essa etapa é de extrema importância na análise de conteúdo, mas não basta limitar-se a ela, sendo necessário ‘ir além’, “atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação⁵⁴” (MORAES, 1999, p. 9), representando a quinta etapa do processo de análise.

Nesta investigação, utilizamos a análise de conteúdo como metodologia para a análise das informações da pesquisa, seguindo orientações de Moraes (2014), fundamentadas em Bardin (1977) e o processo de categorização deu-se a partir de critérios de agrupamentos *semânticos*, em que definimos *categorias temáticas*, conforme será apresentado nos capítulos V e VI.

1.3. O que dizem as teses e dissertações sobre as parcerias com espaços religiosos em situação de ampliação da jornada escolar para o tempo integral?

Antes de iniciar o Estado do Conhecimento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, realizamos uma consulta no site do Observatório da Laicidade na Educação (OLE)⁵⁵, tendo em vista que nele consta um levantamento dessas produções, em

⁵⁴ Destacamos que para Moraes (1999) o termo inferência refere-se mais às pesquisas quantitativas, enquanto a terminologia interpretação é mais condizente com as abordagens qualitativas.

⁵⁵ O Observatório da Laicidade na Educação (OLE) é formado por uma rede de professores(as) e estudantes, militantes pró laicidade do Estado, que elaboram, reúnem e difundem pela internet posições relacionadas especialmente à educação pública laica. É gerido e financiado por essa rede, conforme suas próprias normas, e é herdeiro e sucessor do Observatório da Laicidade do Estado, o qual também era reconhecido pela sigla OLE e vigorou de 2007 a 2013, vinculado ao Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NEPP-DH/UFRJ). O atual

diferentes Programas de Pós-Graduação (Ciências Sociais, Filosofia, Psicologia, Educação, História, Comunicação, Serviço Social, Direito, Letras, Ciências da Religião, Teologia e outros) que versam sobre temas correlatos ao nosso interesse de pesquisa⁵⁶.

Conforme informações disponíveis no site do OLE, a maioria das teses e dissertações encontram-se no Banco de Dados da CAPES, utilizando palavras chave como Estado laico, laicidade, secularização, liberdade religiosa, ensino religioso, moral e civismo, direitos sexuais e reprodutivos. As produções localizadas a partir da busca por essas palavras chave foram organizadas em categorias, a saber: (1) Temas Gerais; (2) Ciência – Religião – Secularização – Laicidade; (3) Direitos Sexuais e Reprodutivos; (4) Religião no Ensino Público; e (5) Educação Moral e Cívica. Destas, a que mais nos interessa é a categoria Religião no Ensino Público, pois consiste em uma temática que, embora não se constitua especificamente como nosso objeto de análise, possui relação intrínseca com ele. No entanto, optamos por observar todos os títulos e resumos de teses e dissertações resultantes desse levantamento e publicadas no intervalo temporal que delimitamos para o levantamento dos trabalhos de pesquisa – 2006 a 2016⁵⁷.

Após a primeira seleção de trabalhos, partimos para a leitura dos títulos das teses e dissertações, a fim de encontrar algum trabalho de pesquisa semelhante ao tema principal da nossa tese. Buscamos também por estudos que tivessem abordado, de modo geral, a laicidade e a educação pública (integral) em tempo integral.

No grupo 1, Temas gerais, localizamos 26 teses e 74 dissertações e observamos que tais produções abordaram aspectos gerais relativos à discussão da liberdade religiosa; separação entre Estado e religiões; liberdade religiosa no âmbito da Constituição Federal de 1988; princípio constitucional da laicidade e discussão sobre política e religião. Os estudos encontram-se vinculados a diversas áreas de concentração, predominando as do Direito; Ciências da Religião; Educação; Sociologia; e História.

Os trabalhos de pesquisa do grupo (2) Ciência – Religião – Secularização – Laicidade, embora não diretamente relacionados à temática, dialogam com ela e por isso

Observatório mantém convergências temáticas com o NEPP-DH/UFRJ, em quem reconhece o impulso inicial de seu protagonismo. Informações disponíveis no site do OLE: <http://www.edulaica.net.br/1/quem-somos/>. Acesso em: 23 jan. 2017.

⁵⁶ Essa consulta ao site do OLE foi realizada em janeiro/2017.

⁵⁷ No entanto, vale observar que o levantamento realizado pelos pesquisadores do OLE no banco de dados da CAPES ocorreu anteriormente à atualização de trabalhos neste banco de dados e, por isso, os resultados incluem pesquisas somente até o ano de 2012. Logo, para nossa busca na biblioteca do site do OLE, o período temporal considerado foi o de 2006 a 2012.

foram incluídos em nosso estudo. Nele, localizamos seis teses e 25 dissertações, versando sobre ensino de biologia; temas polêmicos, como evolucionismo e criacionismo; ética e religião; bioética; religião e ciência; laicidade; e liberdade religiosa. Predominaram as áreas de concentração da Educação; Direito; Ciências das Religiões; Ensino de Ciências e Matemática; Educação em Ciências e Saúde.

O grupo (3) Direitos Sexuais e Reprodutivos possui dez teses e 14 dissertações e esses estudos discutem, em geral, a relação entre saúde e religião, bioética e crenças religiosas. Vinculam-se às áreas de concentração da Saúde; Direito; Bioética; Sociologia; e Psicologia Social.

O grupo que contém os trabalhos arrolados na categoria (4) Religião no Ensino Público possui 13 teses e 58 dissertações que versam sobre o ensino religioso e a sua presença na escola pública, incluindo a discussão acerca da laicidade. Os estudos realizaram-se em programas das áreas da Educação, Teologia, Ciências das Religiões, Ciências Sociais e História. Ao observar os trabalhos vinculados a essa categoria, nos concentramos na possível existência das palavras chave *tempo integral*, *educação integral*, *parcerias*, *espaços religiosos*. No entanto, não localizamos nenhuma produção que as tivesse abordado. Verificamos que concentraram-se predominantemente na presença do ensino religioso em escolas públicas e suas implicações para a laicidade na educação, sem incluir a discussão dos aspectos religiosos no tempo integral, na educação integral e na utilização de espaços religiosos para realização de atividades escolares, objetos de análise da presente tese.

Por fim, o quinto grupo – Educação Moral e Cívica – possui três teses e 11 dissertações que versam sobre a educação moral e cívica na história da educação brasileira, desenvolvidas em programas de pós-graduação em Educação.

Ao realizar esse levantamento inicial, não identificamos trabalhos com temática e objeto de estudo semelhantes ao que propomos na presente tese. Observamos que a maioria dessas produções abordam a presença do ensino religioso ou de práticas religiosas na escola pública, mas não se referem aos espaços religiosos utilizados para realização de atividades escolares e às implicações que podem gerar para a laicidade do Estado.

Após essa observação nas teses e dissertações selecionadas pelo levantamento de estudos realizado por pesquisadores do OLE no banco de dados da CAPES, partimos para a realização de nosso Estado do Conhecimento.

Antes de iniciarmos esse processo, alguns procedimentos foram realizados. Destacamos, entre eles, a familiarização com a plataforma; os testes de busca de trabalhos, a fim de definir quais descritores utilizaríamos para a pesquisa oficial e a definição dos critérios de análise dos títulos e resumos das teses e dissertações, visando selecionar quais seriam analisadas na íntegra. Consideramos pertinente mencionar, mesmo antes de apresentar os caminhos que nos levaram à definição dos descritores utilizados oficialmente, que definimos como tema central desse Estado do Conhecimento a *‘educação em tempo integral e as parcerias com espaços religiosos’*, de modo que, a partir desse tema, é que escolheríamos os descritores para a busca de trabalhos.

Após testar alguns descritores decidimos, num primeiro momento, utilizar nossas categorias de análise como descritores – *tempo integral, educação integral e espaços*. Incluímos a palavra *‘parceria’* e, desse modo, realizamos a investigação a partir da combinação dos descritores (1) tempo integral; (2) educação integral; (3) parcerias; (4) espaços religiosos. O resultado obtido foi de 283.156 trabalhos e, mesmo após a realização dos refinamentos por ano, grande área de conhecimento, dentre outros, esse resultado apresentava-se extenso e incluindo trabalhos com temáticas bastante diversas, fato que fez com que repensássemos os descritores a serem utilizados para a pesquisa.

Tendo em vista o eixo central de nossa tese e levando em consideração a laicidade na educação, optamos por redefinir os descritores, retirando a expressão *educação integral* e incluindo *laicidade*, atentando para o fato de que buscávamos localizar teses ou dissertações que tivessem abordado o tempo integral escolar; a utilização de espaços parceiros, mais especificamente os religiosos e, ainda, a laicidade na educação. Desse modo, permanecemos com o tema central de busca (*educação em tempo integral e parcerias com espaços religiosos*) e utilizamos os descritores (1) tempo integral; (2) parcerias; (3) espaços religiosos; (4) laicidade. O total de pesquisas localizadas foi de 181.991 trabalhos. A partir desse total, realizamos o refinamento desse resultado, utilizando critérios como período temporal, grande área de conhecimento, áreas de conhecimento, área de avaliação, áreas de concentração, e chegamos ao total de 3.656 trabalhos.

Vale reforçar que, ao refinarmos a busca, determinando o limite temporal ao período entre os anos de 2006 a 2016, consideramos o desenvolvimento de programas de tempo integral escolar fundamentados na ideia de que tal ampliação pode se realizar mediante a efetivação de atividades tanto dentro das dependências físicas das escolas, quanto “para além de seus muros”. Além disso, 2016 foi considerado como término do período temporal determinado devido aos motivos já anunciados, adicionando-se a estes o fato de que, no segundo semestre do ano de 2016, o banco de teses e dissertações da CAPES foi atualizado, incluindo produções defendidas de 2013 a 2016. Além dessas atualizações, a plataforma de buscas passou por modificações em seu *design*, fato este que fez com que tivéssemos que realizar o Estado do Conhecimento no início do ano de 2017. Fizemos isso, mais especificamente, no mês de fevereiro do referido ano.

Em relação ao refinamento pelos critérios (1) Grande Área de Conhecimento⁵⁸; (2) Áreas de Conhecimento⁵⁹; (3) Área de Avaliação⁶⁰; e (4) Áreas de Concentração⁶¹, não desconsideramos a existência de estudos que possam abordar a temática em outras áreas de conhecimento, concentração e avaliação diferentes das selecionadas, mas compreendemos que o processo de pesquisa envolve escolhas e a necessidade de recortes. O diagrama exposto a seguir ilustra o processo da busca e os respectivos refinamentos realizados, conforme descrito anteriormente:

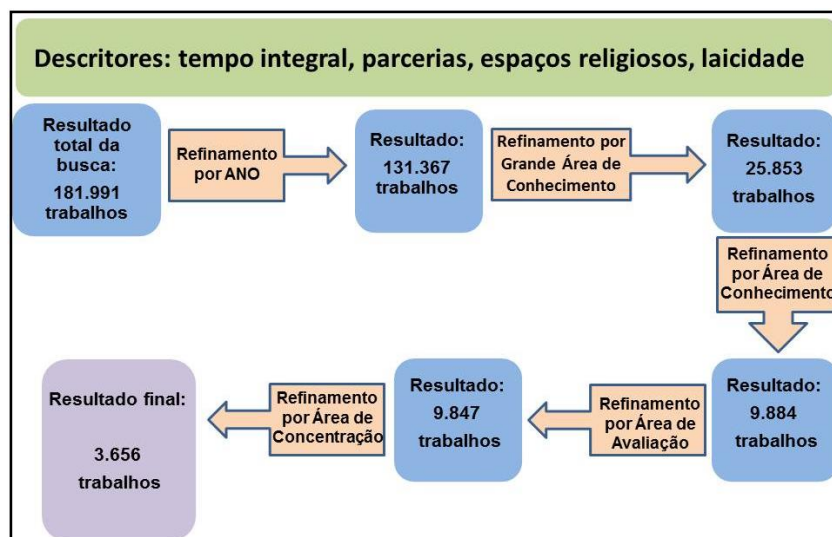
⁵⁸ Na opção de refinamento referente à Grande Área de Conhecimento foi assinalado: Ciências Humanas.

⁵⁹ Na opção de refinamento referente às Áreas de Conhecimento foram assinaladas: Educação; Educação (opção em repetição, por isso foi novamente marcada); Educação de Adultos; Educação em Periferias urbanas; Políticas Públicas; Ética.

⁶⁰ No refinamento referente à Área de Avaliação foram assinaladas as duas opções de Educação.

⁶¹ No refinamento referente às Áreas de Concentração foram assinaladas, na ordem a seguir apresentada, as opções que possuem relação com a temática da presente tese e que inferimos a possibilidade de localizar estudos semelhantes a nossa pesquisa, a saber: Ciências, Sociedade e Educação; Diversidade, Desigualdades Sociais e Educação; Educação; Educação brasileira; Educação (opção em repetição, por isso foi novamente marcada); Educação; Educação – processos formativos e desigualdades sociais; Educação Brasileira (opção em repetição, por isso foi novamente marcada); Educação Brasileira: gestão e práticas pedagógicas; Educação e Ciências Sociais; Educação e Contemporaneidade; Educação e Cultura Contemporânea; Educação e Formação; Educação e Formação Humana; Educação e Sociedade; Educação Escolar; Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares; Educação, Cultura e Linguagem; Educação, Cultura e Políticas Públicas; Educação, Cultura e Processos Formativos; Educação, Linguagem e Sociedade; Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica; Gestão e Avaliação da Educação Pública; Gestão e Práticas Educacionais; História, Políticas e Gestão da Educação; História, Política e Sociedade; Política e Administração Educacional; Políticas e Processos em Educação; Políticas Públicas, Educação e Sociedade; e Sociedade, Estado e Educação.

Figura 03 - Diagrama representando o quantitativo de trabalhos localizados e os refinamentos realizados.



Fonte: Elaboração da autora.

Os 3.656 trabalhos de pesquisa obtidos foram arquivados e tiveram seus títulos analisados, de modo a verificar se possuíam as palavras chave *'tempo integral'*, *'parcerias'*, *'espaços religiosos'* e *'laicidade'* – descritores utilizados nessa busca.

Dentre esses trabalhos verificamos, primeiramente, quantos e quais possuíam no título a presença do descritor **'tempo integral'** e localizamos **68 trabalhos**. Realizamos a leitura atenta dos títulos e, em caso de dúvida, recorremos aos seus resumos, a fim de selecionar quais se aproximavam de nosso objeto. Nesse grupo, conforme consta em quadro (Anexo 05), há pesquisas que enfatizam a análise de políticas municipais e estaduais de ampliação do tempo escolar, como, por exemplo, vinculadas às secretarias de educação de municípios como Governador Valadares (MG), Belo Horizonte (MG), Angra dos Reis (RJ) e Nova Iguaçu (RJ) e dos estados do Pará, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo; políticas subnacionais, focalizando formação de professores; trabalho docente e o Programa Mais Educação, incluindo análises acerca da formação continuada, do currículo, as interfaces do PMEd com outros programas sociais federais no combate à pobreza, à formação integral dos educandos; a gestão democrática em escolas de tempo integral; dentre outros. Em um primeiro momento, selecionamos para análise a dissertação intitulada “Educação integral e(m) tempo integral: espaços no Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu – RJ”, publicada em 2011, de autoria da pesquisadora Alessandra Victor do Nascimento Rosa.

Em relação ao descritor **‘parcerias’**, localizamos **nove estudos**, conforme quadro em anexo (Anexo 06). Observamos que contemplam a discussão sobre a parceria entre Estado e Sociedade Civil para a oferta da Educação de Jovens e Adultos; universidade e escola; municípios e entidades privadas para a oferta da Educação Infantil; parcerias público-privadas na educação em geral, dentre outros. Seleccionamos para leitura na íntegra a dissertação de autoria de Volnei Bispo de Almeida – “As Parcerias Público-Privadas na Educação Infantil: um estudo sobre a laicidade do Estado e a religiosidade de instituições conveniadas” –, publicada em 2014.

Quanto aos trabalhos que possuem em seus títulos o descritor **‘espaços religiosos’** localizamos somente **um trabalho** (Anexo 07) – a tese de Heli Sabino de Oliveira intitulada “Educação de Jovens e Adultos em Espaços Religiosos: escolhas, negociações e conflitos”, apresentada no ano de 2012, e que foi selecionada para análise.

Diante desse resultado, decidimos pesquisar, dentre os 3.656 trabalhos, quais possuíam em seus títulos a palavra ‘espaços’. Encontramos 72 estudos (Anexo 08), incluindo, dentre estes, a tese de Oliveira (2012) que havíamos acabado de selecionar para análise e a dissertação de Rosa (2011), que seleccionamos na ocasião da pesquisa pela presença do descritor ‘tempo integral’. Além desses dois estudos já selecionados e que também possuem a palavra ‘espaços’ em seus títulos, os outros 70 abordam, em sua maioria, espaços e tempos da educação infantil; a organização dos espaços/ambientes da educação infantil; a política de formação do pedagogo para atuar em espaços não escolares; os tempos e espaços do brincar no contexto da educação infantil; espaços de diálogo no âmbito do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, do Programa Mais Educação; turmas de Educação de Jovens e Adultos em espaços não escolares; espaços de acessibilidade; espaços/tempos de aprender; espaços de formação continuada do professor; espaços de formação do docente universitário; espaços digitais virtuais; espaços de atendimento educacional especializado; dentre outros. Destes 70 estudos, seleccionamos para a leitura a dissertação de Nádia Cristina Sabino (2014) – “Educação de Jovens e Adultos em Espaços Não Escolares: estudo de caso de uma regional pedagógica da rede municipal de Belo Horizonte” –, tendo em vista que se assemelha ao trabalho desenvolvido por Oliveira (2012), já selecionado. Portanto, no descritor **‘espaços religiosos’** seleccionamos **dois estudos**: o de Oliveira (2012) e também a dissertação de Sabino (2014), para compor o grupo de pesquisas a serem analisadas.

Por fim, identificamos **sete trabalhos** que possuem em seus títulos a palavra ‘**laicidade**’ que abordam, em sua maioria, a laicidade na educação/escola pública; na existência de concepções em disputa; e o ensino religioso; a religiosidade de instituições conveniadas de educação infantil (Anexo 09). Dos sete trabalhos, um deles consiste na dissertação de Almeida (2014), já selecionada para leitura no grupo de trabalhos do descritor ‘parcerias’, e outro na dissertação de Silva (2013a), intitulada “Laicidade versus confessionalismo na escola pública: um estudo em Nova Iguaçu (RJ)”. Essa última dissertação foi selecionada porque aborda a educação municipal em Nova Iguaçu e sabemos que o referido município trabalhou com espaços religiosos que são parceiros das escolas para o desenvolvimento do tempo integral, conforme exposto em seção anterior.

Realizados esses procedimentos, selecionamos cinco trabalhos de pesquisa para análise na íntegra, conforme consta no quadro 04:

Quadro 04: Trabalhos selecionados para leitura/análise na íntegra.

Descritor	Trabalhos selecionados	Instituição
Tempo integral	Dissertação – Mestrado em Educação: ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. 2011. Educação integral e(m) tempo integral: espaços no Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu – RJ.	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).
Parcerias	Dissertação – Mestrado em Educação: ALMEIDA, Volnei Bispo de. 2014. As Parcerias Público-Privadas na Educação Infantil: um estudo sobre a laicidade do Estado e a religiosidade de instituições conveniadas.	Universidade Metodista de São Paulo.
Espaços religiosos	Tese – Doutorado em Educação: OLIVEIRA, Heli Sabino de. 2012. Educação de Jovens e Adultos em Espaços Religiosos: escolhas, negociações e conflitos.	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
Espaços	Dissertação – Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública: SABINO, Nídia Cristina. 2014. Educação de Jovens e Adultos em Espaços Não Escolares: estudo de caso de uma regional pedagógica da rede municipal de Belo Horizonte.	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).
Laicidade	Dissertação – Mestrado em Educação: SILVA, Allan do Carmo. 2013. Laicidade versus confessionalismo na escola pública: um estudo em Nova Iguaçu (RJ).	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Fonte: Informações da pesquisa.

Tendo apresentado brevemente as pesquisas selecionadas para leitura na íntegra, passamos a descrever os aspectos evidenciados na realização das análises desses estudos, buscando identificar o que essas teses e dissertações nos dizem a respeito das parcerias com espaços religiosos, para fins de atividades formais da escola pública, em situação de ampliação da jornada escolar para o tempo integral.

A dissertação de Rosa (2011) problematizou a concepção de espaço presente na política municipal de ampliação do tempo escolar implementada no Programa Bairro-Escola e efetivada no município de Nova Iguaçu, estado do Rio de Janeiro. Em termos metodológicos, a autora realizou estudo de caso de cunho qualitativo, limitado a um município específico e a uma determinada unidade escolar.

Rosa (2011) observou que o Programa Bairro-Escola surgiu baseado na ideia de que “a escola deve se integrar ao bairro” (p.52), estabelecendo parcerias com diversas instituições da comunidade, tanto públicas quanto privadas. Tais instituições, ao disponibilizarem seus espaços físicos para a realização das oficinas desse Programa, tornavam-se “parceiros do Bairro-Escola” (p.52). Destacaram-se, no estudo, comerciantes, empresários, entidades, líderes religiosos e moradores da região. Essa dinâmica, característica do Programa no que se refere aos espaços parceiros, suscita “um conflito entre o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e a dimensão ideológica que existe por trás do fazer pedagógico em determinados territórios” (p. 53).

Os parceiros do Bairro-Escola, no âmbito da instituição escolar selecionada para a pesquisa, consistiam em um bar, uma Igreja Católica e uma Associação de Moradores da região. Rosa (2011) analisou o espaço físico desses parceiros e os resultados foram expressos por meio de questões que foram levantadas. Em relação à utilização de espaços da Igreja Católica, mais especificamente pátio, corredor e uma sala, o questionamento voltou-se para o fato desses espaços das igrejas conterem imagens e símbolos que transmitem alguma mensagem religiosa para quem os vê, observa ou lê e, por isso, indaga: “em nome da liberdade de culto(s), seria adequado frequentar esse espaço, nessa circunstância?” (ROSA, 2011, p. 91).

Diante das considerações e questões que suscitaram os resultados da sua pesquisa, Rosa (2011) concluiu que a prática de atividades escolares fora do espaço físico da escola só se justifica, caso estejam integradas ao projeto político pedagógico da instituição, além de estarem presentes no planejamento docente. Além disso, inferiu que propostas de jornada escolar em tempo integral que necessitam contar com espaços parceiros para sua realização, tendem a não se concretizar quando a localização da escola é carente de infraestrutura e de equipamentos sociais e culturais. Acrescenta-se a isso o fato de que, dependendo do espaço parceiro utilizado, podem emergir diversos conflitos

que venham a tornar inadequada a utilização do espaço, como no caso do bar, da igreja e da associação de moradores.

Diante dessas considerações, foi possível observar que os resultados da referida pesquisa, ao exporem uma reflexão sobre a utilização de espaços parceiros para fins da realização de atividades escolares, levando em consideração “a liberdade de culto(s)” (p. 91), anuncia a problemática enfatizada no presente trabalho de tese; no entanto, não aprofunda tal discussão. Assim, os resultados da investigação reforçam a necessidade de problematizarmos a temática dos espaços religiosos nas escolas que funcionam em tempo integral e as possíveis implicações dessa prática em relação à laicidade.

A segunda dissertação selecionada para análise, de autoria de Almeida (2014), abordou as parcerias público-privadas na educação infantil, enfatizando a laicidade do Estado e a religiosidade das instituições privadas. O autor ressalta que o foco da pesquisa concentrou-se numa das modalidades de parcerias público-privadas – os convênios estabelecidos entre as secretarias municipais de educação e as instituições de educação infantil comunitárias, confessionais e filantrópicas, todas sem fins lucrativos.

Tendo como problemática a modalidade de parcerias relatada, Almeida (2014) apresenta alguns aspectos que justificam a pesquisa, dos quais destacamos o fato do ensino religioso ser estendido para a educação infantil da rede pública e as alianças e acordos estabelecidos entre entes públicos e religiosos (privados), colocando em risco tanto a laicidade do Estado, quanto o direito à educação pública.

Assim, a dissertação de Almeida (2014) abordou a problemática das parcerias entre as secretarias municipais de educação e as creches conveniadas⁶², direcionando a investigação para a Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Bernardo do Campo (SP), em que analisou convênios em duas gestões municipais: uma referente ao período de 2002 a 2008, ocasião em que ocorreu a implantação dos convênios na rede municipal e a gestão seguinte, de 2009 a 2012, que deu continuidade a esse trabalho.

Ainda contextualizando a realidade investigada, vale enfatizar o Parecer de nº 12/2011, emitido pelo Conselho Municipal de Educação (CME) de São Bernardo do

⁶² Creches conveniadas são instituições privadas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias, sem fins lucrativos, as quais realizam atendimento educacional infantil de 0 a 3 anos, ressaltando que em São Bernardo do Campo (SP) tais creches atendem a faixa etária de 0 a 4 anos, por meio de parceria financeira e pedagógica estabelecida com a secretaria municipal de educação (ALMEIDA, 2014).

Campo, em resposta à consulta encaminhada a esse órgão por uma instituição conveniada⁶³, sobre a possibilidade dessas entidades abordarem o conceito de educação espiritual em seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Diante desse fato, o autor buscou responder a seguinte questão de pesquisa: “o que revela o Parecer CME 12/2011 sobre a laicidade do Estado e a religiosidade das instituições conveniadas no atendimento a educação infantil do município de São Bernardo do Campo?” (p.12). Como hipótese, Almeida (2014) supôs que a tentativa de incluir essa expressão nos projetos dessas entidades poderia ser interpretada como uma tentativa de inserir o ensino religioso na educação infantil pública.

Metodologicamente, a pesquisa foi conduzida a partir da abordagem qualitativa e o autor realizou análise documental do Parecer CME 12/2011 e de relatórios elaborados pelas Orientadoras Pedagógicas (OPs) da Secretaria Municipal de Educação, responsáveis pela supervisão das creches conveniadas.

Destacamos uma observação das OPs quanto à laicidade do Estado e o fato do convênio com creches que possuíam como mantenedoras algumas igrejas, bem como suas implicações no trabalho da creche. Os referidos profissionais observaram a existência de práticas de orações, imagens e mensagens religiosas expostas, além da presença de pessoas da instituição religiosa à qual a creche encontrava-se vinculada, desenvolvendo ações consideradas pedagógicas, mas com viés religioso. Além disso, vale mencionar observação em relação ao fato de que algumas creches utilizavam “as datas comemorativas como âncoras dos seus projetos pedagógicos” (ALMEIDA, 2014, p.62), e “essa prática trazia o risco de equívocos no trabalho com as crianças, principalmente, em datas comemorativas de caráter religioso” (ALMEIDA, 2014, p.62).

Em relação ao Parecer 12/2011, Almeida (2014) afirma que este revela uma dimensão das parcerias público-privadas na educação infantil – a possibilidade de submeter as crianças a experiências ou atividades ligadas a uma determinada religião nas dependências de uma creche conveniada, o que resulta em uma contradição, em se tratando da laicidade do Estado. Ao analisar o documento emitido pelo CME, o pesquisador constatou “em seu teor, contundência em negar qualquer tipo de projeto ou prática de ensino religioso em escolas públicas” (p. 93), dentre outras observações⁶⁴.

⁶³ A instituição conveniada que apresentou a referida solicitação foi a Instituição Assistencial Meimei (ALMEIDA, 2014).

⁶⁴ Para mais informações ver a dissertação de Almeida, 2014.

Ao finalizar a análise da dissertação de Almeida (2014), perguntamo-nos o que esse estudo nos indica em relação à problemática que tratamos na presente tese. Chegamos à conclusão que reforça mais a necessidade de discussão quanto às diferentes dinâmicas de parcerias que são estabelecidas entre o poder público e instituições religiosas. Conforme exposto, Almeida (2014) abordou a educação infantil sendo ofertada por instituições conveniadas que, em grande parte, possuem um vínculo religioso e analisou documentos para buscar responder ao questionamento do estudo. Consideramos que uma pesquisa empírica nos espaços físicos das creches conveniadas, bem como o diálogo com os professores e gestores que atuam nas instituições, contribuiriam para fornecer elementos que possibilitassem ao pesquisador avaliar a dimensão em que a laicidade está sendo comprometida, isso porque a prática revela-nos aspectos que somente o texto e, no caso os relatórios realizados por profissionais da Secretaria Municipal de Educação, podem não considerá-los, enquanto elementos a serem questionados e relevantes para análises.

A terceira pesquisa selecionada foi a tese de autoria de Oliveira (2012), que versa sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em espaços religiosos vinculados à Rede Municipal de Educação da cidade de Belo Horizonte (RME/BH). O autor teve, como objeto de estudo, o Projeto EJA-BH da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SME/BH) – uma parceria entre o poder público e a sociedade civil, de modo que a Prefeitura se responsabiliza pela remuneração e formação dos professores e a sociedade civil, representada por algumas instituições parceiras, tendo como incumbência a organização do espaço onde se realizam as aulas de algumas turmas da EJA. Elas acontecem em locais como o Centro de Referência de Saúde Mental, a Caixa Econômica Federal, a Associação de Moradores do bairro, o Centro Cultural, o Espaço do Projeto Criança Esperança, o Parque das Mangabeiras, as Paróquias da Igreja Católica, Igrejas evangélicas, Centros Espíritas e o CENARAB (Centro Nacional de Resistência e Africanidade Brasileira), espaço às religiosidades de matrizes africanas, especialmente ao Candomblé.

No que tange a espaços religiosos em que se realizam essas aulas, o pesquisador ressalta que não são neutros, uma vez que seus arranjos arquitetônicos, signos e imagens consistem em sistemas de significação e de representação da sociedade, procurando forjar identidades sociais e religiosas particulares.

Metodologicamente, a tese caracteriza-se pela abordagem qualitativa e os instrumentos de coleta de informações utilizados foram o questionário, o diário de campo e a observação participante. Quanto às entrevistas semi-estruturadas, foram adotadas como forma de ampliar as observações. Os sujeitos participantes da pesquisa foram escolhidos a partir de um questionário sociocultural aplicado aos professores que atuam em turmas de EJA, em espaços religiosos. A partir disso, foram selecionados aqueles em que sua religiosidade não coincidia com a religiosidade do espaço em que exerciam a atividade docente. Assim, foram entrevistados o ex-coordenador do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da SMED; cinco líderes religiosos (dois pastores, um padre, um doutrinador espírita e uma militante do movimento negro que coordena uma entidade que luta contra preconceitos etnicorraciais e a intolerância religiosa de religiões de matriz africana); quatro professoras e dois professores.

De modo geral, os resultados indicaram que a política educacional da Rede Municipal não levava em consideração as transformações que o campo religioso passou no Brasil, nas últimas décadas. Além disso, os espaços religiosos transmitem mensagens e significados através de seus símbolos, arquitetura, dispositivos materiais, entre outros elementos específicos que interferem no processo educativo. Vale mencionar também o incômodo relatado por professoras, pelo fato de exercerem a docência em espaços religiosos e terem de se submeter a regras impostas pela coordenação do espaço.

Sendo assim, após apresentar aspectos relativos à tese estudada, proponho-me a destacar algumas observações que emergiram durante o estudo. Primeiramente, o trabalho de Oliveira (2012) nos possibilitou conhecer uma pesquisa que abordou a utilização de espaços religiosos para fins educativos, semelhante ao que está sendo problematizado na pesquisa que desenvolvemos. Porém, o foco do nosso estudo volta-se para a realização de atividades da educação (integral) em tempo integral em espaços religiosos, questão que não foi abordada pelo autor. Destacamos ainda que, embora Oliveira (2012) tenha questionado o princípio da laicidade, não se ateu a refletir sobre esse conceito em seu texto.

A dissertação de Sabino (2014), semelhante à tese de Oliveira (2012), também teve como objeto de estudo a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SME/BH). No entanto, Oliveira (2012) enfatizou a realização das aulas da EJA em espaços religiosos e Sabino (2014)

analisou a oferta dessa modalidade de ensino pela rede municipal de educação de Belo Horizonte em diferentes espaços não escolares, denominada de ‘turmas externas’.

Antes de iniciarmos a leitura da dissertação de Sabino (2014), inferimos que encontraríamos análise semelhante àquela apresentada por Oliveira (2012), no que tange à discussão da utilização de espaços religiosos para fins de atividades escolares. Todavia, observamos análises diferentes, tendo em vista que, embora alguns dos espaços não escolares abordados na pesquisa de Sabino (2014) sejam religiosos, a pesquisadora não problematizou especificamente essa utilização.

A investigação foi realizada a partir de pesquisa bibliográfica, documental e de um estudo de caso da regional Noroeste do município de Belo Horizonte⁶⁵. Os instrumentos utilizados para a coleta de informações consistiram em entrevistas com roteiro semiestruturado, que foram realizadas com os responsáveis pela implementação da política municipal de Educação de Jovens em Adultos estudada; grupos focais com os professores que atuavam nas turmas externas, ou seja, aquelas turmas da EJA que funcionavam nos espaços não escolares, bem como com os estudantes dessas turmas.

Especificamente em relação ao Projeto EJA/BH desenvolvido na regional Noroeste, havia 15 turmas externas que funcionavam, cada uma, em um espaço não escolar. Na ocasião do presente Estado do Conhecimento, destacamos que, dos quinze espaços⁶⁶ em que se realizavam as aulas do EJA/BH da regional Noroeste, quatro destes eram espaços religiosos – Centro Espírita Paz e Amor, Igreja Dom Bosco, Comunidade Evangélica Betesda e Igreja Universal.

Segundo Sabino (2014), a oferta da EJA em múltiplos espaços sociais consiste em uma demanda da sociedade contemporânea e a autora fundamenta seu posicionamento com base em pesquisadores que dele compartilham⁶⁷. Em suas análises,

⁶⁵ Vale recordar, conforme já anunciamos neste estudo, que, para fins administrativos, o município de Belo Horizonte divide-se em nove regionais – Leste, Oeste, Nordeste, Noroeste, Centro-Sul, Barreiro, Pampulha, Venda Nova e Norte. Em cada uma dessas regionais há uma gerência de educação responsável pelo acompanhamento pedagógico de todas as modalidades de ensino ofertadas pelo município.

⁶⁶ Os quinze espaços não escolares nos quais ocorriam as aulas das quinze turmas externas do Projeto EJA/BH eram o Centro Convivência Carlos Prates; a Associação Comunitária Vila 31 de Março; o Centro de Convivência Dom Cabral; o Centro de Referência de Assistência Social – CRAS Califórnia; o Lar dos Idosos Santa Rita de Cássia; o espaço do Projeto Minha Casa; o Centro Espírita Paz e Amor; a Igreja Dom Bosco; o Centro de Referência da Pessoa Idosa; a Comunidade Evangélica Betesda; a Gerência de Manutenção da Prefeitura de Belo Horizonte (GERMA/Noroeste); a Associação de Moradores da Vila Sumaré, a Igreja Universal; o Centro de Integração e Atendimento ao Menor (CIAME); e o Centro de Referência de Assistência Social (CRAS/Coqueiral).

⁶⁷ Paiva (2009 *apud* Sabino, 2014), Arroyo (2005 *apud* Sabino, 2014), Gadotti (2003 *apud* Sabino, 2014), dentre outros.

evidencia possibilidades e limites da realização das aulas do Projeto EJA/BH em espaços não escolares. Destaca, como possibilidades, a realização das aulas em local próximo à residência ou trabalho dos alunos; a acolhida dos estudantes em um ambiente que não os trata com preconceito devido à idade ou pelo histórico de reprovações escolares, bem como a possibilidade de não permanecerem “no que chamam de “barulheira” do espaço escolar” (p. 64); e o horário diurno de realização das aulas.

Dentre as limitações, a pesquisadora enfatizou aquelas mencionadas nos depoimentos dos educandos e professores: situação precária da merenda escolar; carência de diálogo entre as turmas da escola e as outras que utilizam de espaços externos à estrutura física da escola; e pouca presença da direção da escola no espaço não escolar em que ocorrem as aulas e a ausência de acompanhamento pedagógico nos espaços não escolares. Além desses desafios, outro que foi apresentado pela pesquisadora consiste na caracterização das parcerias e a sua não formalização. Todos os espaços são cedidos e, assim, suas condições físicas, pagamento de energia elétrica e de água, bem como a responsabilidade de abrir e fechar o local no início e final das aulas e toda a manutenção cabe ao cedente do espaço. Além disso, não há nenhum contrato formal estabelecido entre as instituições que disponibilizam seus espaços para a realização das aulas e a SME/BH, o que acarreta “o não cumprimento do calendário escolar, pois as atividades ficam à mercê da rotina de determinados espaços” (SABINO, 2014, p. 87).

Observamos que Sabino (2014) reconhece possibilidades e limitações que surgem a partir da utilização de espaços não escolares para a realização das aulas das turmas externas do Projeto EJA/BH. No entanto, não problematiza possíveis interferências e conflitos que a utilização de alguns espaços, como os religiosos, podem trazer para a educação escolar. Além disso, a pesquisadora apresenta-se favorável à realização das aulas da EJA em espaços não escolares, fato que não questionamos; no entanto, consideramos válido reconhecer que a utilização de determinados territórios extraescolares podem acarretar conflitos, os quais necessitam de atenção do pesquisador. Ademais, observamos que Sabino (2014) não se ateu à discussão dos espaços enquanto categoria de análise. Assim, diante da discussão já iniciada na Introdução, consideramos a necessidade de questionamentos diante da não neutralidade dos espaços, pois estes possuem elementos que transmitem mensagens, ideologias e valores àqueles que nele se encontram. Mais especificamente em relação às turmas de EJA que funcionam nos

espaços religiosos, cabe uma discussão em relação à laicidade na educação, mas esse aspecto não foi foco das análises de Sabino (2014).

A última pesquisa analisada no contexto deste Estado do Conhecimento consiste na dissertação “Laicidade versus confessionalismo na escola pública: um estudo em Nova Iguaçu (RJ)”, de autoria de Silva (2013). Nessa investigação, o pesquisador objetivou “analisar a presença da religião no ensino público levando em consideração o princípio da laicidade do Estado” (p.16), buscando “explicitar posicionamentos, atitudes, interesses e influências dentro e fora da escola no tocante à presença ou ausência de elementos e manifestações religiosas neste espaço” (p.16). Nesse sentido, cabe-nos mencionar que o autor problematizou a presença da religião no ensino público, chamando atenção para o fato de que há a possibilidade do aspecto religioso se fazer presente no ambiente escolar, mesmo não sendo ofertada a disciplina específica Ensino Religioso.

Como instrumentos metodológicos, foram utilizados a pesquisa bibliográfica; a pesquisa documental, incluindo análise de legislações, documentos oficiais de confissões religiosas, projetos elaborados por equipes pedagógicas e notícias divulgadas em sites oficiais da prefeitura; entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio; observação das atividades de uma escola pública municipal, no período de 2011 a 2012; anotações em caderno de campo; registros fotográficos, sob prévia autorização da direção da escola, desde que preservadas a identidade dos alunos e docentes; e gravações de eventos em áudio e vídeo⁶⁸.

Em suas análises, Silva (2013) expôs dados relevantes quanto às parcerias da Secretaria Municipal de Educação com instituições religiosas. Essas parcerias tiveram origem no Programa Bairro-Escola, com o objetivo de utilizar de espaços e instituições localizadas no entorno da escola, possibilitando a oferta do tempo integral escolar. O pesquisador percebeu que muitos dos parceiros, tanto no contexto de desenvolvimento do Programa Bairro-Escola quanto do “Mais Educação”, eram instituições religiosas que disponibilizavam suas dependências para as escolas. Assim, desde o ano de 2010, essas parcerias ocorriam mediante pagamento mensal em dinheiro, por espaço e por aluno, ou

⁶⁸ O autor explicou: “Durante as observações na escola registrei alguns eventos em áudio para facilitar a análise das falas dos sujeitos em eventos de cunho religioso. O único registro gravado em vídeo foi feito num evento na escola que foi aberto ao público no ano de 2012 e serviu para posterior análise do ritual da páscoa que detalho no capítulo terceiro desta dissertação” (SILVA, 2013, p. 25).

seja, a Secretaria Municipal de Educação repassava à instituição parceira valores⁶⁹ para essa utilização.

As instituições religiosas parceiras da referida secretaria para a oferta do tempo integral, que representam 21% do total de parceiros, são vinculadas a diferentes crenças, destacando-se as Igrejas Evangélicas Assembleia de Deus (25), Igrejas Católicas (24) e Igrejas Batistas (19), as quais possuem o maior número de adeptos no município e também possuem seus templos em locais próximos às escolas, o que favorece essas parcerias. As demais instituições religiosas, em números inferiores, eram vinculadas a outros credos⁷⁰. Vale ressaltar a suposição exposta pelo pesquisador de que o favorecimento das parcerias com as três instituições religiosas cristãs mencionadas também se explique “pela presença de adeptos dessas igrejas no interior das escolas públicas, facilitando o contato da direção da escola com os líderes dessas confissões” (SILVA, 2013, p. 56).

Além disso, Silva (2013) expõe que, diante da carência de locais como quadras esportivas, teatros, dentre outros espaços culturais, as igrejas acabavam se constituindo nas instituições mais equipadas, dispoendo de salas e ambientes cobertos, para realização das atividades escolares. O autor verificou que tais instituições “tomavam importante espaço na comunidade e ofereciam a instalação que não era oferecida pelo Poder Público” (p.56). Com isso, observou que a prefeitura se contentava com a utilização dos espaços das igrejas e não investia nas instalações físicas das escolas da rede municipal, mesmo diante do fato de que muitas dessas escolas não possuíam sequer quadra para a realização de atividades esportivas.

Ao relacionar as parcerias para concessão de espaços e o posicionamento favorável, ou não, quanto à oferta do ensino religioso nas escolas públicas, Silva (2013a) concluiu que duas das instituições religiosas que mais se posicionavam favoráveis ao

⁶⁹ Os valores pagos aos parceiros, por espaço cedido, segundo constatou Silva (2013), correspondiam em R\$ 0,71 por aluno para utilização de sala ou pátio; R\$ 0,93 por aluno para utilização de quadra ou campo; R\$ 1,02 para uso de piscinas; e R\$ 0,63 referente à utilização de hortas. Esses valores foram informados ao referido pesquisador pela Secretaria Municipal de Educação em junho de 2012.

⁷⁰ Igreja do Evangelho Quadrangular (9), Comunidade Evangélica (3), Igreja Casa da Bênção (2), Igreja Evangélica Vivendo com Cristo (2), Igreja Metodista (2), Comunidade Religiosa EGBE ORUM (1), Igreja Adventista do 7º dia (1), Igreja Apascentar (1), Igreja Evangélica do Avivamento (1), Igreja Evangélica do Jardim Alvorada (1), Igreja Evangélica Glória de Cristo (1), Igreja Evangélica Projeto Restaurar (1), Igreja Evangélica Ressoar em Cristo (1), Igreja Evangélica Sinais e Prodígios (1), Igreja Ministério Palavra em Unção (1), Igreja Presbiteriana (1), Ministério Internacional Vida Plena (1), Ministério Profético Congregacional Betel (1), Ministério Vida (1), Missão Batista Nacional Ebenézer (1). Informações retiradas da tabela 5 apresentada por Silva (2013, p. 55-56).

ensino religioso eram também aquelas que mais se dispunham a estabelecer parcerias com a Secretaria Municipal de Educação: a Assembleia de Deus e a Católica. Esse aspecto levou o pesquisador a concluir que “sem o ensino religioso, as parcerias para o horário integral se constituíram como elo entre as igrejas e a SEMED” (p. 122) e representam alternativa para os segmentos religiosos se manterem presentes na educação pública com a oferta de projetos ou disponibilizando espaços físicos para a realização de atividades escolares.

A análise da pesquisa de Silva (2013a) proporcionou-nos uma reflexão acerca da laicidade, destacando que não é somente a ausência da disciplina Ensino Religioso que determina o cumprimento desse princípio constitucional. Além disso, os resultados apresentados ampliaram alguns questionamentos que motivam a presente tese e reforçaram a necessidade de estabelecer as parcerias com as instituições religiosas no contexto da ampliação da jornada escolar como objeto de estudo, enfatizando as implicações decorrentes dessas práticas que, conforme já evidenciado, fazem-se presentes em diferentes políticas educacionais de educação em tempo integral no Brasil.

Consideramos que o fato do proselitismo religioso ser proibido em espaços públicos faz com que, de maneira semelhante, essa prática seja vedada nas escolas públicas. Mas, em espaços religiosos essa é uma atitude comum. E estando os alunos e docentes nesses espaços, podem presenciar e, até mesmo, serem submetidos ao proselitismo religioso, o que não será considerado ilegal. Afinal, a escola é que está utilizando do espaço religioso e, neste espaço, o usual é a realização de práticas religiosas.

Além disso, no espaço físico das escolas públicas podemos questionar a exposição de imagens e símbolos religiosos, mas no espaço (privado) religioso a exibição desses objetos é comum. Utilizando a escola pública desses espaços, estará sujeita a conviver com tais práticas. Logo, seria possível, no contexto de política pública, a permissão e o apoio à realização de atividades escolares em espaços religiosos? Essas e outras questões expressam a necessidade desta tese.

Ao concluir o Estado do Conhecimento realizado, observamos que das cinco produções selecionadas duas se referem ao Programa Bairro-Escola, de Nova Iguaçu (RJ), e duas à política de Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Belo Horizonte (MG), localidade foco de estudo desta tese. Ressaltamos que os dois

municípios mencionados integram a Associação Internacional das Cidades Educadoras e que muitas de suas políticas orientam-se por seus fundamentos político-ideológicos, o que faz com que, na educação escolar, espaços diversos para além das estruturas físicas das escolas sejam utilizados para fins das atividades de ensino. Tal aspecto é alvo de problematização deste estudo, de forma que a discussão realizada vai ao encontro da laicidade, da ampliação do tempo escolar e da educação integral.

Ao realizar este Estado do Conhecimento não localizamos nenhuma tese ou dissertação que tenha analisado especificamente as parcerias com espaços religiosos no contexto de desenvolvimento de políticas públicas de tempo integral e (ou) educação integral escolar e evidenciado as implicações que podem surgir quanto à laicidade na educação. Logo, podemos considerar que a presente tese caracteriza-se necessária por sua relevância e originalidade. Finalizando, a realização desta fase do estudo foi importante para conhecermos o que já foi investigado em relação à nossa temática. Percebemos várias possibilidades de análise, o que nos motivou a eleger as parcerias para utilização de espaços extraescolares no contexto das políticas de ampliação da jornada escolar como tema geral de pesquisa no curso do doutorado, bem como em estudos posteriores.

Nesse contexto e perspectiva, iniciemos nossas reflexões e análises por uma discussão mais ampla: O que entendemos por Laicidade? E por Educação Pública? É possível uma articulação entre elas?

CAPÍTULO II. LAICIDADE E EDUCAÇÃO PÚBLICA: (RE)VISITANDO CONCEITOS

Neste capítulo, trazemos o conceito de laicidade e sua identificação com a democracia, mesmo tendo clareza de que essa reflexão, embora não se constitua em análise alentada desta tese, tangencia o debate que propomos em torno da utilização de espaços religiosos para atividades da escola pública, no contexto das políticas educacionais contemporâneas de ampliação da jornada escolar no Brasil.

Buscando conceituar laicidade e as diferentes visões de mundo que a fundamentam, e com a intenção de analisar aspectos conectados ao contexto político, religioso e educacional brasileiro, recorreremos a autores que a abordam. Em uma perspectiva internacional, apoiamos-nos em Blancarte⁷¹ (2000a, 2000b, 2008); Oro⁷² (2008, 2011); Huaco⁷³ (2008); Milot⁷⁴ (2008), dentre outros. Já no contexto nacional, fundamentamo-nos em Cury⁷⁵ (1993, 1988, 2004, 2013); Cunha⁷⁶ (1995, 2006, 2007, 2009a, 2009b, 2011a, 2012, 2013, 2014); Cunha e Cavaliere (2011); Cunha e Fernandes (2012); Cavaliere⁷⁷ (2006, 2007b); Fischmann⁷⁸ (2012a) e Zylberstajn⁷⁹ (2012).

⁷¹ Doutor pela Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais (Paris). Diretor e Professor-pesquisador do Centro de Estudos Sociológicos do El Colégio de México.

⁷² Doutor em Estudos da América Latina – Antropologia – Universidade de Paris III (Sorbonne-Nouvelle). Professor do Departamento de Antropologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

⁷³ Advogado graduado pela Universidad Nacional Mayor de San Marcos. É membro do seminário Interdisciplinar de Estudos da Religião da Pontifícia Universidade Católica do Peru e de Liberdades Laicas – Peru, Red Ibero-americana.

⁷⁴ Ph. D. Professora no Departamento de Sociologia Université du Québec à Montréal – Montreal (Quebec) Canadá.

⁷⁵ Possui graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Nossa Senhora Medianeira (1971), mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1977) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1979). É professor titular (aposentado) da Faculdade de Educação da UFMG da qual é professor emérito e também é professor adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, onde atua na Graduação e Pós-Graduação (mestrado e doutorado). Informações disponíveis no currículo lattes do autor. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4788980D6>. Acesso em 25 jun. 2017.

⁷⁶ Possui graduação em Sociologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1967), mestrado em Planejamento Educacional pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1972) e doutorado em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1980). É professor titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Informações disponíveis no currículo lattes do autor. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4787708Z2>. Acesso em 25 jun. 2017.

⁷⁷ Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1980); Mestre em Educação pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas (Iesae-1987); Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1996). É professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Informações disponíveis no currículo lattes da autora.

Além de contemplar esses aspectos na discussão que integra este capítulo, buscamos também dedicar a última seção ao tratamento de questões polêmicas, que se fazem presentes na contemporaneidade, quanto à laicidade e a escola pública.

2.1. Laicidade e democracia: refletindo sobre conceitos e suas interfaces

A trajetória da laicidade, assim como o processo de construção da democracia no Brasil, caracteriza-se por avanços e recuos, tanto no âmbito legislativo quanto das práticas cotidianas. Esse aspecto faz com que não haja consenso entre os cientistas sociais da religião quanto à existência, de fato, da liberdade religiosa em nosso país (ORO, 2011); outros pesquisadores se questionam sobre a presença do regime democrático no Brasil (CUNHA, 1995).

Antes de abordar o percurso da laicidade no Brasil, enfatizando sua influência na educação pública, faz-se necessário refletirmos sobre os aspectos conceituais desse princípio e, ao fazer isso, também buscamos abordá-lo enfatizando sua relação com a democracia, pois a laicidade constitui-se “elemento chave da vida democrática” (Declaração Universal da Laicidade no Século XXI)⁸⁰.

De modo geral, podemos considerar a laicidade como “um termo nominalmente consensual na medida em que ela se opõe, historicamente, ao modelo do oficialismo religioso e/ou da religiosidade oficial de um Estado, mesmo que esta última seja secular ou atea” (CURY, 2013, p. 37). No entanto, esta breve definição se reveste de um consenso que se finda nela mesma, pois a laicidade constitui-se, de fato, em um conceito polissêmico, compreendido a partir de diferentes perspectivas epistemológicas e

Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4786327D3>. Acesso em 25 jun. 2017.

⁷⁸ Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade de São Paulo (1989). Mestre em Educação, área Administração Escolar (1982) pela Universidade de São Paulo. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo. Informações disponíveis no currículo lattes da autora. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783302U1>. Acesso em 25 jun. 2017.

⁷⁹ Graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003) e especialista em comunicação social pela mesma Universidade (2007). Mestre em Direito Constitucional (2008) e Doutora em Direito Constitucional (2012) pela Universidade de São Paulo. Informações disponíveis no currículo lattes da autora. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4144632J0>. Acesso em 25 jun. 2017.

⁸⁰ Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/disponiveis1.html>. Acesso em 20 jun. 2017.

fundamentando-se em concepções diversas, que representam realidades históricas e práticas bastante diferenciadas (CURY, 2013).

Indo ao encontro desse entendimento, Ferrajoli (2007) expõe que a “laicidad, como gran parte de las palabras del léxico político que se refieren a valores, es un termino equivoco y com más de um sentido” (p. 267). Tal polissemia, aspecto característico do processo de construção conceitual nas ciências sociais (HUACO, 2008), é responsável por gerar mal entendidos, os quais, por sua vez, podem resultar em controvérsias político-religiosas (BLANCARTE, 2000a).

Segundo Oro (2008), laicidade é um neologismo francês que surgiu no século XIX, mais especificamente no ano de 1871, em meio às lutas em prol do ideal republicano de liberdade de opinião – em que se insere a liberdade religiosa enquanto aceitação e reconhecimento das diversas confissões religiosas. Nesse contexto, os revolucionários consideravam que não deveria mais reinar a monarquia e a vontade divina na política do Estado. Por isso é que o princípio da laicidade “reside na separação entre o poder político e o poder religioso que está na própria origem e consolidação do Estado moderno” (ORO, 2008, p. 81-82), embora tal separação não se constitua como seu único aspecto característico (ZYLBERSZTAJN, 2012).

O Estado laico constituiu-se na primeira organização política que garantiu as liberdades religiosas, possibilitando a expressão de opiniões religiosas ou civis a todos. Sua necessidade é tão óbvia que faz com que esqueçamos a razão de sua existência (BLANCARTE, 2008). No entanto, tal fato não pode ser esquecido, pois sua presença formal não implica sua efetivação prática. Logo, é importante que os cidadãos tenham consciência dos direitos quanto à liberdade religiosa, cabendo ao Estado vigilância constante, para que esta seja proporcionada a todos, sem discriminação (MILOT, 2008).

Caracterizado por Blancarte (2008) como um regime em que as instituições políticas legitimam-se pela soberania popular e não por elementos religiosos, o Estado laico opõe-se ao Estado confessional. Em outras palavras, Cury (2013) expõe que “uma caracterização mínima do Estado laico pode ser dada por uma definição negativa, ou seja, por aquilo que ele não é. O Estado laico não é um Estado clerical” (CURY, 2013, p.37). Desse modo, em um Estado laico, a política e as instituições públicas devem primar pela separação em relação às estruturas religiosas, de modo que seja admitida a diversidade de religiões e crenças, não se adotando nenhuma como oficial e também garantindo a

liberdade de consciência e de expressão religiosa, sem discriminar nenhum cidadão por suas crenças religiosas ou ausência destas (CURY, 2013). Cunha complementa:

O Estado laico é aquele que tem sua legitimidade radicada na soberania popular. Ele não só dispensa a legitimidade conferida pelas instituições religiosas como é imparcial em matéria de religião. (...) respeita todas as crenças, religiosas e antirreligiosas, desde que não atentem contra a ordem pública. Ele não apoia nem dificulta a difusão das ideias religiosas nem das ideias que consideram a religião fruto da alienação individual e/ou social. Respeita, igualmente, os direitos individuais de liberdade de consciência e de crença, de expressão e de culto. (2013, p. 927)

Não é difícil nos depararmos com publicações que utilizam o termo laicidade como sinônimo de outros conceitos como secularização, laicismo, dentre outros. Embora em muitos casos tais conceitos se refiram à discussão da laicidade, revelam significados diferentes e até mesmo antagônicos, tornando-se equivocado utilizá-los em determinados contextos. É o que ocorre com as terminologias laicidade, secularização, laicização e laicismo, que se diferenciam conceitualmente. Em relação à secularização, representa, de modo geral, a “perda da influência social da religião” (BLANCARTE, 2000a, p. 9) e encontra-se mais relacionada com a cultura, designando um processo de mudança em que esta vai se esvaziando das antigas características tradicionais do sagrado (CUNHA, 2014). Quanto à laicização, consiste em um processo que expressa a passagem do religioso ao civil, caracterizando-se por uma perda progressiva da influência religiosa e a prevalência da influência civil na sociedade (HUACO, 2008). Nesse contexto, é elemento primordial do processo de secularização das instituições estatais, do ordenamento e das políticas, e apresenta-se formalmente a partir de normas, princípios e valores jurídicos (HUACO, 2008). Concordamos com a análise de Huaco (2008), ao interpretar que a secularização consiste em um fenômeno mais abrangente e define-se em relação à cultura, política, moral e economia de uma sociedade, enquanto laicidade encontra-se “melhor referida em função da incidência deste fenômeno social sobre o Estado e suas instituições políticas” (HUACO, 2008, p. 47).

Em relação ao laicismo, este consiste no oposto à laicidade. Representa uma forma militante de agir em prol da laicidade (BLANCARTE, 2000a), propondo a hostilidade diante do fenômeno religioso na sociedade. No entanto, vale lembrar que esse tratamento hostil, na vida social “pode acabar radicalizando a laicidade, sobrepondo-a

aos direitos fundamentais básicos como a liberdade religiosa e suas diversas formas de expressão” (HUACO, 2008, p. 47). Essa compreensão do laicismo vai ao encontro do posicionamento de Bobbio (2002), contrário a toda forma de abordagem da laicidade que se converta em uma prática agressiva, tornando o posicionamento não laico, mas laicista.

Assim compreendido, o laicismo consiste em forma tão radical de sacralização da laicidade que acaba negando-a, ignorando o direito à liberdade religiosa e suas diferentes formas de expressão. Utilizando um exemplo prático, o laicismo verifica-se diante de uma suposta proibição da utilização de acessórios religiosos⁸¹ (que definem uma identidade pessoal) por alunos em uma escola pública (HUACO, 2008) porque, na perspectiva da laicidade, o Estado é proibido de aderir a uma determinada religião em particular, mas os cidadãos gozam de liberdades fundamentais, incluindo as religiosas e têm o direito de se expressar, desde que não interfiram na ordem pública. Por resultar em controvérsias conceituais e práticas, o laicismo e a laicidade são bastante confundidos e, principalmente, abordados como sinônimos, intencionalmente, por grupos antirreligiosos e grupos partidários de Estados confessionais, como argumento de suas lutas e manifestações (HUACO, 2008), fato que nos levou à problematização desses conceitos.

Caminhando em nossa discussão sobre a laicidade, ao abordarmos a neutralidade ou imparcialidade valorativa diante das diferentes visões ideológicas, filosóficas e religiosas, é importante ressaltar, concordando com Huaco (2008), que neutralidade não se refere à ausência nem à indiferença de valores, mas à imparcialidade ou igualdade de tratamento (HUACO, 2008). Assim, podemos observar que alguns estudiosos, como Blancarte (2008) e Oro (2008), preferem falar em imparcialidade do Estado a neutralidade, a fim de evitar possíveis mal-entendidos. Blancarte (2008) afirma não ser aconselhável falar em neutralidade do Estado, alegando ser mais condizente o termo imparcialidade, pois o Estado laico defende valores como democracia, pluralidade religiosa, tolerância e, por isso, não é neutro, e sim imparcial.

⁸¹ Sem a intenção de analisar a situação, vale lembrar a polêmica suscitada na França em torno da Lei francesa n. 2010-1192, de 11 de outubro de 2010, que proibiu o uso da burca em espaços públicos – inclusive nas escolas públicas. Esse acessório é característico da religião muçumana e, por isso, a referida lei fomentou debates a partir de diferentes posicionamentos, dos quais podemos destacar aqueles que interpretaram a proibição como uma deturpação da laicidade e outros, que o julgaram como uma medida de segurança importante. Mais detalhes podem ser observados, dentre outros, no estudo de Cunha (2012), intitulado “Liberdade religiosa e modo de apresentar-se no espaço público, na França”. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/66167/2/24810.pdf>. Acesso em 31 jul. 2017.

Compartilhando do mesmo posicionamento teórico de Blancarte (2008), Oro (2008) considera que nenhum estado é neutro. Para o pesquisador, o Estado não é e nem pode ser neutro, pois encontra-se ligado aos valores republicanos “da democracia, da tolerância, da liberdade e da pluralidade, que a soberania popular o tem encarregado de respeitar e fazer respeitar” (BLANCARTE, 2000b, p.1). Diferentemente, em Milot (2008, p. 130) observamos que a neutralidade é abordada no sentido da imparcialidade: “a neutralidade supõe que o Estado não favoreça ou desfavoreça nenhuma religião ou convicção moral”.

Todas essas explicações em relação aos conceitos abordados se justificam diante da arena de disputas⁸² político-ideológicas em que se situa o debate da laicidade, ou seja, esse conceito é defendido a partir de uma diversidade de concepções e projetos que buscam a hegemonia na sociedade e por isso podemos dizer, apoiando-nos em Rua (1998), que há uma ‘arena de disputas’, o que também ocorre com o conceito de educação integral, uma das categorias de análise desta tese.

A partir das definições conceituais e reflexões apresentadas a respeito da laicidade, podemos observar, concordando com alguns pesquisadores (Cury, 2013; Huaco, 2008; Blancarte, 2008; Milot, 2008, Cezar, Seffner e Lorea, 2008; Bobbio, 2002; dentre outros), sua ligação estreita com a democracia.

Para Cury (2013, p. 55), “a laicidade tem muito a ver com a democracia e com os direitos humanos” porque em sociedades onde existem diferenças em todos os sentidos (cultural, político, religioso) há possibilidade de aceitação e tolerância ou de intolerância, gerando conflitos éticos e religiosos no contexto social. Assim, em respeito à dignidade das pessoas e ao direito às liberdades de pensamento e expressão, a democracia é o regime político que possibilita a manifestação dessa pluralidade de pensar e agir. Somente nesse regime é possível pensar na convivência pacífica entre diferentes olhares e a laicidade apresenta-se como “caminho racional pelo qual se pode manter a igualdade perante todos estes conjuntos plurais e diferentes” (p. 55).

Nessa mesma perspectiva, Bobbio (2002, p. 149) argumenta:

O reconhecimento da liberdade religiosa deu origem aos Estados não confessionais; o reconhecimento da liberdade política, aos

⁸² Expressão utilizada a partir da interpretação que pode ser realizada diante das análises apresentadas por Rua (1988) ao abordar a complexidade das políticas públicas.

Estados democráticos. Um e outro reconhecimento são a mais alta expressão do espírito laico que caracterizou o nascimento da Europa moderna, entendendo-se esse espírito laico como o modo de pensar que confia o destino do *regnum hominis*, mais a razão crítica que aos impulsos da fé, ainda que sem desconhecer o valor de uma fé sinceramente experimentada, mas confiando a adesão a ela à livre consciência individual (*grifos acrescentados*).

Dessa forma a liberdade religiosa, ao dar origem aos Estados não confessionais, consiste em um dos princípios fundamentais da laicidade. E esta, por sua vez, enquanto condição para a existência das liberdades religiosa, política e de consciência, é um dos princípios característicos do Estado Democrático de Direito. Tal afirmação se justifica porque em um Estado de Direito, o poder é legitimado com base no conjunto de leis; e em um Estado Democrático, as instituições políticas se legitimam pela soberania popular e não por normas religiosas (CEZAR; SEFFNER; LOREA, 2008). Seguindo este mesmo raciocínio, Fischmann (2012a) considera que a laicidade do Estado se faz condição essencial para a existência da construção democrática, na medida em que é a democracia que possibilita a convivência, no espaço público, das diferentes visões de um mesmo fenômeno – seja político, religioso ou outro qualquer –, de modo a que o Estado se mantenha imparcial, não privilegiando nenhuma das diferentes visões em disputa e garantindo o exercício da liberdade dos cidadãos.

No entanto, sabemos que não existe uma forma plena da democracia, assim como de laicidade, nos Estados nacionais. Estamos abordando a laicidade em sua ligação com a democracia, partindo de uma compreensão ampla do que esta última representa, não nos aprofundando no debate sobre as diferentes caracterizações da democracia, tendo em vista não ser esse nosso objetivo neste estudo. Assim, sem adentrar na discussão teórico-prática do conceito, consideramos, de modo geral, que a democracia refere-se à soberania popular, e a laicidade, por sua vez, determina que o poder do Estado deve se legitimar por essa soberania e não por crenças religiosas.

Refletindo sobre a ‘fragilidade’ da democracia nos Estados capitalistas, Wood (2011, p. 07) apresenta que compreende a democracia como o “governo pelo povo ou pelo poder do povo”. Segundo a autora, essa definição nos faz pensar que sua expressão se dá, por um lado, pela possibilidade do povo, enquanto conjunto político de cidadãos individuais, ter o direito de voto e, por outro, significa o “desafio ao governo de classe” (p. 07), sendo esta a definição utilizada como base para suas reflexões. Wood

(2011) nos leva a questionar a possibilidade da democracia nas condições de uma sociedade capitalista, marcada pela intensa sobrecarga de trabalho por grande parcela da população e que, por isso, entre outros fatores, não desfruta de condições que possibilitem a tomada de consciência e, de fato, a participação popular integrante da democracia. Assim, embora reconheça a importância da luta em favor das reformas democráticas no contexto da sociedade capitalista, para Wood (2011) o “capitalismo é, na essência, incompatível com a democracia” (p. 07). Explica que tal incompatibilidade se deve pelo fato de que no capitalismo prevalece o governo dos grupos que detém o capital, bem como esse sistema restringe o poder do povo: “não existe um capitalismo governado pelo poder popular, não há capitalismo em que a vontade do povo tenha precedência sobre os imperativos do lucro e da acumulação” (WOOD, 2011, p. 08).

Nesse sentido, podemos interpretar, a partir da análise que empreendemos, que a laicidade se faz imperiosa para evitar que o Estado não escorregue em disputas religiosas, mas vale ressaltar que não há um modelo de Estado Laico a seguir, até porque a laicidade, assim como a democracia, é um processo, “não está pronta e acabada em lugar nenhum do mundo” (CUNHA, 2014, p. 216) e ambas não se constroem da mesma forma em todos os países do globo (CUNHA, 2014), muito menos de modo linear. Quanto a este aspecto, Blancarte (2008) expõe que o processo de laicização ocorre de forma gradual e sua efetivação ocorreu em diferentes épocas nos diversos Estados Nacionais, os quais até mesmo após reconhecerem-se laicos, vivenciaram períodos de retomada de antigas alianças religiosas, como se observa no contexto político brasileiro, conforme veremos posteriormente. No momento, cabe-nos destacar que esses “avanços e recuos” (CUNHA, 2014) da laicidade são elementos que reforçam a ideia da ‘arena de disputas’ (RUA, 1998) político-ideológica, tanto no campo político quanto religioso.

As reflexões apresentadas quanto ao conceito de laicidade, sua identificação com a democracia, bem como sua característica enquanto processo e não forma fixa (BLANCARTE, 2008) nos fornecem subsídios teóricos importantes para analisarmos o percurso da laicidade no Brasil, enfatizando sua influência na educação pública, o que será abordado no próximo item deste capítulo.

Antes disso, para finalizar a seção, recordamo-nos das palavras de Cunha, reforçadas em diversas de suas publicações (1995, 2009a, 2014⁸³) acerca da defesa de um ensino público laico e um Estado laico e que se constitui, antes de tudo, em aspecto prioritário de um ideal democrático. Logo, problematizamos: Será que a realidade de desenvolvimento da Escola Integrada na capital mineira atua em prol da efetivação da perspectiva laica no ensino público? Mas, de que/qual laicidade estamos falando?

2.2. Laicidade e educação pública: sempre uma ‘arena de disputa’?

Iniciando a seção, reforçamos que a Laicidade representa, teoricamente, a atitude de imparcialidade em relação à(s) religião(ões) e pressupondo a “fundamentação democrática e não dogmática de seus atos, legitimados pelo povo e não pelo divino” (ZYLBERSZTAJN, 2012, p. 62). Logo, o Estado deve garantir a liberdade dos cidadãos expressarem sua fé de modo igualitário entre as diversas confissões, respeitando todas as diferenças de crença. Quanto à separação orgânica do Estado de religiões específicas, tal fato contribui como indicador para a laicidade da nação (ZYLBERSZTAJN, 2012). Nesta perspectiva, ao considerar que a laicidade do Estado pressupõe a não intervenção da Igreja⁸⁴, um aspecto que, hipoteticamente, poderia contrariar essa postura seria a presença do ensino religioso nas escolas públicas, objeto de estudo de diversos autores, como Cunha (2006, 2007, 2009, 2011a, 2011b, 2012, 2013), Cunha e Cavaliere (2011), Cunha e Fernandes (2012), Cavaliere (2006, 2007b), Cury (1988, 1993, 2004), Fischmann (2009) e Zylbersztajn (2012). Tal fato nos impulsiona a questionar se as parcerias estabelecidas entre escola pública e instituições religiosas, mesmo que para fins exclusivos de uso de seus espaços, não comprometeriam o princípio da laicidade.

Conforme reforça Zylbersztajn (2012), entre outros, a laicidade do Estado brasileiro deve ser compreendida como um princípio constitucional implícito, pois a Carta Magna de 1988 não versa específica e explicitamente sobre a questão. Nesse contexto constitucional, também nas constituições federais brasileiras anteriores à Carta

⁸³ A obra do ano de 2014 refere-se ao artigo “Sete Teses Equivocadas sobre o Estado Laico”, escrito juntamente com Carlos Eduardo Oliva e publicado em coletânea organizada pelo Conselho Nacional do Ministério Público – Ministério Público em Defesa do Estado Laico.

⁸⁴ O termo ‘igreja’ está sendo utilizado no presente estudo de modo genérico, fazendo referência às instituições religiosas em geral ou ao entendimento da separação institucional do Estado de religiões, quaisquer que sejam.

de 1988, a laicidade do Estado e na educação foi abordada de maneiras distintas, conforme será discutido posteriormente. A título de um panorama inicial acerca do princípio da laicidade nas Constituintes, é possível observar que a Constituição Imperial de 1824 não continha indícios da laicidade, até porque, nessa época, o Brasil considerava a religião Católica Apostólica Romana como oficial do país. É nesse período que surge a manifestação do Ensino Religioso no contexto da educação escolar. Vale destacar a Lei de 15 de outubro de 1827, que versava sobre a criação de “Escolas de Primeiras Letras”, bem como determinava, no artigo 6º, os conteúdos que professores deveriam ensinar aos alunos:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e **os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana**, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (*grifos acrescentados*).

Desse modo, o Império proclamou-se oficialmente católico na Carta de 1824 e, neste período, a Igreja consistia-se bem mais em ‘aparelho de Estado’ do que associada à Santa Sé (CURY, 1988). Além disso, esta Carta possibilitou a legitimação da religião Católica nas escolas, instaurando um conflito religioso, pois grupos protestantes e de seitas maçônicas, entre outros, questionaram a inclusão desse ensino fundamentado pelos princípios católicos nos conteúdos escolares. Nesse contexto, emergiram propostas favoráveis ao caráter facultativo desse ensino religioso, propondo a separação entre Estado e religião, bem como a instauração do regime republicano no país (CURY, 1993).

Após proclamação da República no Brasil, em 07 de janeiro de 1890, foi publicado o Decreto 119-A, de autoria de Ruy Barbosa, determinando a separação entre o Estado e a Igreja Católica no país, conforme observamos no artigo 1º, transcrito a seguir:

Art. 1º E' proibido á autoridade federal, assim como á dos Estados federados, expedir leis, regulamentos, ou actos administrativos, estabelecendo alguma religião, ou vedando-a, e crear differenças entre os habitantes do paiz, ou nos serviços sustentados á custa do orçamento, por motivo de crenças, ou opiniões philosophicas ou religiosas.

No entanto, vale ressaltar que o referido decreto não era totalmente interdutivo, possibilitando, no art. 6º, a negociação da Igreja com os Estados (CURY, 1993).

Nesse período de alvorecer da República, foi promulgada a primeira constituição republicana do Brasil, a Carta de 1891, que trouxe consigo a bandeira da laicidade e a separação entre Estado e Igreja (VIEIRA, 2007). A referida constituição estabeleceu a laicidade do ensino, enfatizando no § 6º do artigo 72 que seria leigo⁸⁵, ou seja, laico, o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos. Referindo-se a esse artigo constitucional, Cury (1993) destaca o caminho político-normativo sinuoso percorrido para se chegar a essa formulação; e Vieira (2007) lembra-nos que sua determinação introduz a diferenciação política-ideológica entre católicos e liberais, diferença esta que se aprofundou no decorrer da República⁸⁶.

Assim, diante do dispositivo da laicidade, a República Velha oscilou entre a sua manutenção, conforme o § 6º do artigo 72 da Constituição de 1891, e sua flexibilização, com a reintrodução do ensino religioso facultativo em escolas públicas de algumas unidades federadas – Ceará, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Sergipe, Pernambuco e Santa Catarina (CURY, 1993). A flexibilização acarretou questionamentos de todos os lados, mas a Igreja buscou fortalecer suas justificativas, considerando tal prática necessária para assegurar a paz social e a harmonia desejadas, argumento este que se fez presente no contexto de revisão constitucional de 1925 a 1926 e que contribuiu para a reversão dos dispositivos laicos (CURY, 1993).

Conforme se observa, a laicidade proposta pela Constituição de 1891 logo foi flexibilizada, principalmente no que se refere ao ensino religioso nos estabelecimentos escolares públicos da época. Posteriormente a essas estratégias, destacamos a publicação do Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que representa um dos primeiros atos realizados pelo Governo Provisório de Getúlio Vargas, no âmbito educacional. Ele permitiu a oferta do ensino religioso nas escolas públicas, em caráter facultativo e exigindo que, no mínimo, um grupo de 20 alunos se propusesse a recebê-lo para que pudesse ser criada uma classe dessa disciplina (CURY, 1993). Tal fato foi fortemente

⁸⁵ Vale lembrar, conforme já explicamos, que o termo leigo era utilizado como sinônimo de laico, como é possível observar na redação da Constituição de 1891.

⁸⁶ Para maiores detalhes sobre essas disputas político-ideológicas dos grupos católicos e liberais, recomendamos a leitura do livro “Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais”, de autoria de Cury (1988).

condenado pelos educadores renovadores que, à época, elaboravam o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁸⁷, apresentado em 1932.

Vale mencionar nesse contexto dos anos de 1930, após a derrubada da República Velha, bem como nos anos seguintes, que uma série de medidas foram sendo estabelecidas em relação à educação, provenientes da disputa entre os grupos que lutavam por hegemonia nos âmbitos político e educacional, conforme descrito por Cury (1988) em “Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais”⁸⁸. É importante não esquecer que, tanto católicos quanto renovadores, pertenciam à classe dominante e representavam seu interesse. Os primeiros lutavam pelo predomínio dos ideais religiosos na sociedade; os outros, aliados à ideologia liberal, almejavam ideais de paz social, estabilidade e cooperação, embora ambos não questionassem a ordem social vigente e atuassem pela manutenção do capitalismo (CURY, 1988). Especialmente em relação à laicidade, na ótica dos renovadores esta era considerada como um princípio que deveria reinar na escola, por respeitar a “heterogeneidade da sociedade pluralisticamente composta e a integridade da personalidade em formação” dos estudantes (CURY, 1988, p. 95). Consideravam que a laicidade é que “garante a liberdade de consciência e permite assinalar, no estudo das civilizações, o que em todos os credos existe de bom, justo e aproveitável”, além de garantir “a autonomia científica da escola” (CURY, 1988, p. 95).

As proposições apresentadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e as pressões advindas do grupo católico influenciaram os debates no contexto da elaboração da Constituição de 1934, bem como todo o texto constitucional. Ambos os grupos foram contemplados em parte de seus interesses. Os renovadores, quanto ao estabelecimento da necessidade de um Plano Nacional de Educação, “destacando os aspectos técnicos e qualitativos do ensino em função do seu aproveitamento frente às novas necessidades situacionais” (CURY, 1988, p. 107), e os católicos, principalmente pela reintrodução do ensino religioso facultativo (CURY, 1988), representando um recuo no sentido da laicidade recentemente estabelecida pela República.

⁸⁷ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova constituiu-se um marco de referência do pensamento liberal. Reivindicava para o ensino oficial as características da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e co-educação (AZEVEDO, 2010).

⁸⁸ Nesse livro, observamos que Cury (1988) busca desvelar as ideologias dos grupos católicos e renovadores, bem como apresentar a postura de mediação assumida pelo Estado, ao contemplar interesses de ambos os grupos.

Mesmo diante dessas propostas de renovação da educação, a Constituição promulgada em 16 de julho de 1934 reforçou os dispositivos presentes no Decreto 19.1941/1931 referentes à inclusão do ensino religioso nos currículos escolares – “de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais” (Art. 153)⁸⁹. Esta Carta vigorou por pouco tempo, tendo em vista que três anos depois de sua promulgação foi abolida por Getúlio Vargas, contexto em que o país adentrava em período de ditadura conhecida como Estado Novo.

Em 10 de novembro de 1937, foi outorgada uma nova Constituição que, no que se refere à laicidade e, mais especificamente, ao ensino religioso estabelece, a partir de uma tendência conservadora, a possibilidade desse ensino como “matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias”, embora não devesse se “constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos” (art. 133). A redação do artigo 133 é ambígua e, conforme expõe Vieira (2007), deixou “margem a um facultativo que acabou por tornar-se compulsório, em se considerando a hegemonia da religião católica sobre as demais, bem como a expressiva presença de escolas confessionais no cenário brasileiro” (p. 299).

Ao final de 1945 ocorre a queda do Estado Novo e em janeiro de 1946 o país retorna à democracia, com a eleição de Eurico Gaspar Dutra para a presidência do Brasil. Em setembro desse mesmo ano, o referido presidente promulga a nova Constituição, a Carta de 1946, orientada por princípios liberais e democráticos.

Sobre a laicidade do Estado na Constituição de 1946, destaca-se a discussão quanto ao ensino religioso, que tem seu espaço garantido no texto constitucional enquanto “disciplina do horário das escolas oficiais”, “de matrícula facultativa” e a ser “ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável” (art. 168, V). Um dos principais argumentos contrários ao inciso V do artigo 168 da Constituição de 1946 considerava

⁸⁹ Conforme será discutido posteriormente, podemos considerar que a recente decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) ao julgar a ADI 4.439 em 27 de setembro de 2017, possibilitando o ensino religioso em seu caráter confessional nas escolas públicas brasileiras, nos ‘levou de volta’ ao Decreto 19.1941/1931, que naquela época, também ratificou a inclusão de tal disciplina – “de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis” (art. 153) – nos currículos escolares.

que a formação religiosa deveria se constituir em tarefa dos templos religiosos e da família, e não da escola. Além disso, diante de uma variedade considerável de seitas e credos religiosos, seria inviável a aplicação da prescrição inscrita no referido inciso da carta de 1946; de fato, seria privilegiada somente a religião da maioria dos alunos, não contemplando a determinação constitucional (OLIVEIRA, 2005a). Desse modo, podemos considerar que a laicidade na educação não foi assegurada pela Constituição de 1946, embora trouxesse em seu texto constitucional o ensino religioso ministrado em consonância com a religião professada por cada aluno. Contudo, questionamos se isso foi possível diante da diversidade de credos e de religiões não católicas a serem contempladas nos currículos oficiais escolares (VIEIRA, 2007)⁹⁰.

Diante deste panorama histórico, cabe-nos mencionar o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de iniciativa do Ministro Clemente Mariani, que após longo processo de tramitação, foi sancionada em 20 de dezembro de 1961. Na referida legislação – Lei n.º 4.024/61, o ensino religioso foi proposto em conformidade ao disposto na Constituição de 1946, estabelecendo que deveria se constituir em disciplina normal dentro do currículo comum, facultativo e sem ônus para o Estado. Além disso, enfatizou-se no § 1º do artigo 97, que a formação de turmas para o ensino religioso não dependeria de um número mínimo de alunos.

Depois de vivenciar tempos de redemocratização, o Brasil voltou a experienciar o autoritarismo, após o golpe militar de 1964. Em vigência de nova ditadura, foi outorgada outra Constituição, em 24 de janeiro de 1967. No que tange à educação, no contexto da Constituição de 1967, houve propostas de reformas, cabendo-nos mencionar a do ensino superior, instituída pela Lei n.º 5.540/68, que reformou a estrutura dessa etapa do ensino e, posteriormente, a da educação básica, fixando diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, mediante a Lei n.º 5.692/71, conhecida como Lei da Profissionalização do ensino, que alterou a denominação “ensino primário e médio” para “ensino de 1º e 2º graus”. Assim as disposições relativas ao primário, médio e superior foram incorporadas à LDBEN de n.º 4.024/61.

De modo geral, a Constituição de 1967 reeditou orientações e princípios característicos das cartas constitucionais anteriores (VIEIRA, 2007) ao determinar a presença do ensino religioso, de matrícula facultativa, a constituir-se em disciplina dos

⁹⁰ Análise que se faz pertinente ainda em contexto educacional atual no Brasil, principalmente após a decisão final do STF sobre a ADI n. 4.439, em 27 de setembro de 2017.

horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio, antes estabelecido pelo inciso V do artigo 168 da Constituição de 1946 e reeditado na Carta de 1967, em seu artigo 168, IV.

Após vinte e um anos de regime militar, de seu esgotamento e diante da manifestação da população exigindo eleições diretas para a presidência, o Congresso Nacional escolheu indiretamente Tancredo Neves para presidente, juntamente com José Sarney. Antes mesmo de tomar posse, Tancredo Neves faleceu e em seu lugar assumiu o vice, José Sarney, que prometeu revogar a Carta autoritária que estava em vigência e elegeu uma Assembleia Nacional Constituinte para formular e apresentar ao Brasil uma nova Constituição (VIEIRA, 2007). Em 05 de outubro de 1988, foi promulgada a nova Carta Magna, em vigor até os dias atuais. É possível considerar que essa Carta consolida o princípio da laicidade do Estado brasileiro no contexto da liberdade, igualdade e democracia (ZYLBERSZTAJN, 2012). Indo ao encontro dessa posição, Huaco (2008) afirma que o princípio da laicidade não necessariamente precisa ser explicitado mediante normas constitucionais, mas deve permanecer implícito em todo o sistema jurídico do país.

O texto constitucional de 1988 traz a liberdade e a igualdade religiosa consignadas em seu artigo 5º, capítulo I, incisos IV, VI, VIII, IX e no § 3º, todos estes inscritos sob o Título II: Dos Direitos e Garantias Fundamentais da Constituição. Estabelece, mediante o artigo 19, a separação entre o Estado e as Igrejas, bem como impede alianças entre estas instituições – aspecto que consiste em uma das características do Estado laico. Tal impedimento encontra-se assim exposto, no texto da lei:

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios:

I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público (BRASIL, 1988).

É válido destacarmos que a Carta de 1988 é considerada a mais extensa em matéria de educação (VIEIRA, 2007) e, em relação ao ensino religioso, se apresenta no art. 210, § 1º, como uma disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, mas de matrícula facultativa. Tal determinação é responsável por gerar polêmicas em relação a sua efetivação, que também serão abordadas ao longo do texto. A

partir dessa Carta Magna e diante da nova realidade educacional da sociedade brasileira, foi apresentado um projeto à Câmara dos Deputados, fixando novas diretrizes e bases da educação nacional. O processo de elaboração dessa nova LDBEN foi demorado e podemos dizer tumultuado, tendo em vista as disputas político-ideológicas e manobras ocorridas desde a primeira proposta apresentada na Câmara dos Deputados, em agosto de 1989, até a aprovação da redação final, Lei Federal n.º 9.394, em 20 de dezembro de 1996 (SAVIANI, 1999)⁹¹.

A redação oficial da LDBEN n.º 9.394/96 determinava, em seu artigo 33, a oferta do ensino religioso, de matrícula facultativa e enquanto disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, de modo a ser ofertado sem ônus para os cofres públicos e de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis. Além disso, o artigo 33 era complementado pelos incisos I e II, determinando que o ensino religioso poderia ser ofertado em caráter confessional ou interconfessional, conforme redação expressa na lei:

I – confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II – interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

Uma análise individual da Constituição Federal de 1988, observando o próprio conteúdo dos seus artigos 210, § 1º, e 19, inciso I, já nos anuncia uma problemática em relação à oferta do ensino religioso, porque o primeiro artigo mencionado define que este ensino consiste em uma disciplina dos horários normais das

⁹¹ Outras considerações sobre o processo de elaboração da LDBEN n.º 9.394/96 podem ser observadas a em: (a) OTRANTO, Celia Regina. A Nova LDB da Educação Nacional: seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança. *Revista Universidade Rural*. Série Ciências Humanas - vol. 18, n. 1-2, Dezembro/1996; (b) CAPRIOGLIO, Carlos. A. *et al.* Análise da LDB da Educação Nacional Lei n. 9394/96 visão político-filosófica dos pontos principais. *Revista Eletrônica – FUNREI – Metanoia*, São João Del Rei, n., p. 25-30, julho. 2000; e (c) BOLLMANN, M. G. N.; AGUIAR, L. C. LDB: projetos em disputa. Da tramitação à aprovação em 1996. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407 – 428, jul./dez. 2016. Considerações, em especial, sobre o ensino religioso no processo de tramitação da LDBEN/96 encontramos, dentre outros, em: CUNHA, L. A. Hegemonia e confronto na produção da segunda LDB: o ensino religioso nas escolas públicas. *Pro-Posições*, v. 25, n. 1 (73), p. 141-159, jan./abr. 2014.

escolas públicas de Ensino Fundamental⁹² o que contraria, em nosso entendimento, o disposto no artigo 19, que proíbe o poder público de determinados relacionamentos de dependência com igrejas. Não bastasse esse fato, a LDBEN n.º 9.394/96 vem reforçar essa contradição – já posta no próprio bojo da Carta Magna de 1988, ao determinar a oferta do ensino religioso conforme características apresentadas em seu art. 33, transcrito anteriormente (CURY, 2004).

A redação do artigo 33 foi questionada, à época, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer n.º 05/1997, quanto ao pagamento a professores que ministrariam o Ensino Religioso nas escolas, pois a oferta dessa disciplina facultativa não poderia acarretar ônus para os cofres públicos. Além disso, outras razões apresentadas pelos conselheiros⁹³ expressavam-se pelo fato de que, caso tal pagamento fosse efetivado, o Estado estaria ofertando um tratamento desigual às diversas instituições religiosas, tendo em vista que a remuneração dos docentes não seria proporcional à demanda, e se o Ensino Religioso fosse ofertado do modo como deveria ocorrer, fazendo jus à legislação, teria que atender os alunos de acordo com as diferentes denominações religiosas, ocasionando um gasto com essa disciplina mais elevado que com as outras também obrigatórias e que possuem maior carga horária (CUNHA, 2013).

Tal parecer foi aprovado pelo plenário do CNE no dia 11 de março de 1997, mas publicado somente três meses depois dessa data, pelo então ministro da educação, Paulo Renato de Souza, intencionalmente⁹⁴ (CUNHA, 2013), e justamente na véspera da sessão que aprovou a Lei n.º 9.475, de 22 de julho de 1997, atribuindo nova redação ao art. 33 da LDBEN n.º 9.394/96. O artigo que trata do ensino religioso passou a ser expresso da seguinte forma:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

⁹² Cunha (2016a) chama-nos atenção quanto ao fato do Ensino Religioso ser a única disciplina a ser mencionada na Constituição brasileira em vigor.

⁹³ O Parecer n.º 05/97 foi elaborado pelos então conselheiros João Antônio Cabral de Monlevade, da Câmara de Educação Básica, e por José Arthur Giannotti, da Câmara de Educação Superior.

⁹⁴ Cunha (2013) relata essa ‘estratégia’ política utilizada pelo ministro da educação, mas no momento não nos cabe abordar esse fato.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Redação dada pela Lei n.º 9.475, de 22/07/1997).

Conforme se observa, o ensino religioso passou a se constituir em ‘parte integrante da formação básica do cidadão’, mas permaneceu de matrícula facultativa e como disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, contraditoriamente. Se interpretarmos a redação da lei, concluímos que os pais que optarem por não matricular seus filhos na disciplina Ensino Religioso, estarão ocasionando uma “educação parcial, insuficiente, defeituosa ou falha” (CUNHA, 2013, p. 932). Não bastasse isso, a nova redação do artigo 33 também realizou duas supressões. A primeira consiste na retirada da expressão ‘sem ônus para os cofres públicos’, ou seja, se omitindo e abrindo a possibilidade para o emprego de recursos públicos com o Ensino Religioso nas escolas públicas a partir de negociações entre os governos estaduais e municipais na contratação de agentes a atuarem no oferecimento da disciplina e, inclusive, possibilitando a realização de concursos públicos específicos para professores, com esse fim (CUNHA, 2013, 2007; CURY, 2004). Outra omissão refere-se à supressão do interconfessionalismo enquanto uma modalidade da oferta do Ensino Religioso, o que favoreceu os grupos que defendiam o caráter confessional da referida disciplina (CUNHA, 2007; CUNHA e CAVALIERE, 2011). Nesse panorama, compartilhamos dos questionamentos de Cunha (2011a, p. 3):

Como os alunos ou seus pais poderão pedir dispensa de uma disciplina que é parte integrante da formação básica? Como os professores vão explicar aos alunos e a seus pais que eles podem optar por uma educação incompleta ou defeituosa?

Ainda em relação à redação da lei maior da educação, mais especificamente quanto ao trecho que caracteriza o ensino religioso como aspecto integrante da formação básica dos educandos, conclui Cavaliere (2006, p. 7):

A defesa da religião como parte da **formação integral** do homem, presente inclusive no texto da LDB, leva à conclusão lógica de que os educandos sem religião são carentes de algo. Assim, as mazelas sociais

poderiam estar relacionadas a essa ausência. Uma de nossas conclusões, após realizar entrevistas e observações durante dois anos, é que a ameaça do descontrole social tem sido o fundamento para a atuação do ensino religioso nas escolas do Rio de Janeiro e está na base do discurso dos professores que o defendem (*grifos acrescentados*).

Tal discussão sobre o Ensino Religioso, por mais que não se constitua em uma das categorias de análise deste estudo, tangencia o debate que estamos iniciando, pois ao falarmos de educação integral enquanto possibilidade de desenvolvimento do indivíduo de maneira mais ampla, existem compreensões/concepções que consideram que a perspectiva religiosa se insere nessa formação ampliada, fato esse que nos fez optar por incluir a educação integral, e não somente o tempo integral escolar, enquanto categoria de análise desta tese.

Quanto à integralidade da formação e a questão do aspecto religioso, cabe-nos uma retomada à história da educação, a fim de lembrarmos da proposta educacional do grupo católico que, no contexto dos anos 1930, defendia que a educação considerasse “as duas realidades do homem: corpo e alma e as suas exigências correspondentes: a de ordem física e a de ordem moral” (CURY, 1988, p. 55-56), pois o corpo humano, enquanto matéria, não se separa da alma. Logo, “a educação integral católica não deverá separar aquilo que é unido no composto harmônico. (...) não há educação física separada da educação moral” (CURY, 1988, p. 56). Em um contexto contemporâneo, podemos pensar que o entendimento que considera a religião como elemento integrante de uma educação mais ampla pode ser observado no acordo formalizado entre o Estado brasileiro e o Vaticano, em 13 de novembro de 2008, promulgado como Decreto n.º 7.107, em 11 de fevereiro de 2010 (BRASIL, 2010c). Esse acordo é conhecido como Concórdia Brasil-Vaticano e refere-se ao estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil. É composto por vinte artigos que abordam questões diversas, dentre elas o ensino religioso, mais especificamente o artigo 11, considerando a sua importância “em vista da formação integral da pessoa” (Art. 11). Complementa o § 1º do artigo 11:

O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a

Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.

Desse modo, a Concordata Brasil-Vaticano prevê o ensino religioso católico e de outras confissões religiosas, como disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. Cunha (2009b) e Fischmann (2009) consideram que o artigo 11 do referido Acordo contraria, principalmente, o artigo 19 da Constituição Federal de 1988, o qual proíbe o estabelecimento de vínculos de qualquer ente federado com grupos religiosos⁹⁵. Complementamos tal análise destacando a “discriminação positiva”⁹⁶ atribuída ao ensino religioso católico no texto da Concordata.

Além disso, o artigo 11 da Concordata Brasil-Vaticano vai de encontro ao disposto no Artigo 33, §1º e §2º, da LDBEN em vigor, tendo em vista que esta legislação educacional estabelece ser de responsabilidade dos sistemas de ensino regulamentar “os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso”, estabelecer “as normas para a habilitação e admissão dos professores” (Art. 33, § 1º), bem como ouvir as entidades civis, constituídas pelas diferentes denominações religiosas para definir os conteúdos do ensino religioso (Art. 33, § 2º), fato que pode ser interpretado como uma ‘omissão interessada’ do Estado, pois determina a oferta do Ensino Religioso católico e de outras confissões religiosas, mas repassa funções importantes de regulamentação dessa tarefa aos demais entes da federação, o que é possível diante da forma de organização política adotada pelo Estado brasileiro, o federalismo.

Nas palavras de Cunha (2012, p. 99), “a União abriu mão de seu papel na definição das diretrizes curriculares”, assim como da “configuração da docência dessa disciplina, transferindo as atribuições aos estados e municípios, nos quais a pressão das entidades religiosas podia ser exercida mais eficazmente, até mesmo de forma menos visível” (CUNHA, 2012, p. 99). Além disso, Cunha (2012) afirma ser crescente em nosso país a convicção de que a disciplina Ensino Religioso nas escolas públicas consiste “em uma prática incompatível com o princípio da laicidade do Estado”. Por outro lado, há também grupos que defendem e lutam pela dimensão religiosa nos currículos das escolas

⁹⁵ O Artigo 19 da Constituição Federal em vigor estabelece: “É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público” (BRASIL, 1988).

⁹⁶ Interpretação evidenciada por Cury (s/d) em artigo “Do acordo – Concordata: ambivalência em ação”. Disponível no site do OLE: http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/cury_acordo.pdf. Acesso em 12 jul. 2017.

públicas⁹⁷, bem como estudiosos que se posicionam favoráveis a existência da referida disciplina no currículo da escola pública⁹⁸, o que possibilita pensar que tal debate, para além de uma questão jurídica, se constitui em uma questão política inserida em um contexto de disputas ideológicas.

Nos últimos anos, tais disputas adquiriram, com frequência, um caráter de visibilidade nos meios de comunicação, principalmente após a celebração da Concordata Brasil-Vaticano quando, conforme exposto, em função do § 1º do artigo 11, o ensino religioso com base na religião católica e em outras confissões foi reforçado como disciplina nas escolas públicas de ensino fundamental. Tal aspecto do acordo Brasil - Santa Sé consistiu basicamente no motivo que levou a Procuradoria Geral da República (PGR) a apresentar, em agosto do mesmo ano, a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n.º 4.439, solicitando que o Supremo Tribunal Federal (STF) avaliasse a redação do artigo 33 da LDBEN, n.º 9.394/96, que considera ser o ensino religioso “parte integrante da formação básica do cidadão”, tendo por base a Constituição Federal de 1988.

A ADI 4.439 propõe que o ensino religioso em escolas públicas só possa ser ministrado em sua forma não-confessional proibindo, assim, a admissão de professores na qualidade de representantes de confissões religiosas. O julgamento dessa ação foi finalizado em 27 de setembro de 2017, com a negação do pedido da PGR e decisão pela não proibição da confessionalidade do ensino religioso nas escolas públicas brasileiras. A partir dessa decisão, o modelo confessional, incluindo a possibilidade desta disciplina curricular ser ministrada por representantes religiosos, continuará sendo adotado pelas escolas públicas do país, cabendo às redes estaduais e municipais de ensino a decisão pelo modelo confessional ou não confessional do Ensino Religioso. À guisa de exemplificação, a primeira opção é a seguida pela rede estadual de ensino do Rio de Janeiro e também pela rede municipal da capital carioca – até o momento de realização

⁹⁷ Como, por exemplo, a ONG Fórum Nacional Permanente para o Ensino Religioso (FONAPER) – grupo social de interesse composta pelo segmento católico do campo religioso.

⁹⁸ Valla (2001, p. 08) integra o conjunto de estudiosos que se posicionam favoráveis ao ensino religioso nas escolas públicas. Para esse autor, “a questão da religiosidade é um tema que permeia a vida cotidiana de uma grande parte das camadas populares, e neste sentido dos alunos da escola pública. Se este fato não for reconhecido, é possível que muitos preconceitos tendam a ser perpetrados no interior da própria escola pública (...)”. Semelhantemente, Oliveira (2009) considera: “Talvez, longe de ser ameaça à escola laica, a disciplina de Ensino Religioso possa contribuir na construção de uma Escola Pública inclusiva e plural, contribuindo, assim, para formação de professores capazes de dialogar com as diferenças socioculturais, certos de que o diferente não, *ipso facto*, é inferior, nem perigoso” (p. 9).

da presente tese, regulamentada pela Lei Estadual n.º 3.459, de 14 de setembro de 2000 e pela Lei Municipal Lei n.º 3.228, de 26 de abril de 2001, respectivamente. Diferentemente, a rede estadual de ensino de Minas Gerais adere ao modelo não-confessional, conforme disposto na Lei Estadual n.º 15.434, de 05 de janeiro de 2005, e ressaltamos a situação observada na rede pública municipal de ensino da capital mineira: a ausência do Ensino Religioso como disciplina em sua grade curricular.

Segundo Oliveira (2009), a disciplina Ensino Religioso foi suprimida do currículo escolar da rede pública municipal de ensino de Belo Horizonte (MG) ao final da década de 1980 e, mesmo após a reforma educacional proporcionada pelo Programa Escola Plural, em 1996, essa situação não se alterou. Destaca que para buscar contemplar o artigo 33 da LDBEN n.º 9.394/96, a SMED/BH determinou que os conteúdos da disciplina Ensino Religioso fossem abordados como temas transversais, porém não apresentou nenhuma orientação, mediante a publicação de documento oficial, por exemplo, indicando como tais aspectos poderiam ser abordados no currículo escolar.

Diante da situação observada na educação pública municipal de Belo Horizonte (MG), ressaltamos que, em 2015, o Projeto de Lei 1.642/2015 foi apresentado pelo Vereador Vilmo Gomes, do PSB (Partido Socialista Brasileiro) à Câmara Municipal, propondo a obrigatoriedade de aulas de ensino religioso nas escolas da rede municipal de ensino. O referido PL foi aprovado em segundo turno na Câmara em dezembro de 2016, mas o atual prefeito do município, Alexandre Kalil, do PHS (Partido Humanista da Solidariedade), vetou integralmente a proposição de lei, sendo a decisão publicada no Diário Oficial do Município em 04 de março de 2017⁹⁹. Sem nos determos a análises mais densas neste momento, problematizamos a proposta apresentada pelo vereador e a atitude política do prefeito. Considerando que o ensino religioso constitui-se legalmente enquanto uma disciplina obrigatória no sentido da oferta, embora facultativa no sentido da matrícula, poderíamos considerar coerente o referido projeto de lei apresentado pelo vereador mineiro? E o prefeito, possui respaldo legal para vetar tal proposição? Por que a Câmara Municipal de Belo Horizonte não derrubou o veto?. Tais questionamentos, embora não integrem, de fato, nossas análises, representam questões importantes para buscarmos compreender o movimento político desse município.

⁹⁹ Disponível em: <http://portal6.pbh.gov.br/dom/Files/dom5245%20-%20assinado.pdf>. Acesso em 28 out. 2017.

Quanto à proposta apresentada pelo vereador mineiro, destacamos que a oferta do Ensino Religioso enquanto disciplina do currículo escolar é legalmente obrigatória, sendo facultativa a matrícula e cabendo a decisão por cursá-la, ou não, aos responsáveis pelos estudantes. Referente ao veto integral ao PL 1.642/2015, podemos associá-lo a uma ‘infidelidade normativa’ da prefeitura de Belo Horizonte, tendo em vista os aspectos já evidenciados quanto ao Ensino Religioso na CF/88 e na LDBEN/96. Desse modo, embora possamos, num primeiro momento, ‘aplaudir’ ou concordar com a atitude da gestão municipal em vetar essa disciplina na rede de ensino de Belo Horizonte, não podemos desconsiderar a inconstitucionalidade dessa ação.

Essa realidade observada nos levou a refletir e constatar outra contradição, no tocante ao aspecto religioso na educação. A rede municipal de ensino de Belo Horizonte não oferta a disciplina Ensino Religioso, mas possibilita/legitima as parcerias e/ou locações para utilização de espaços religiosos, no contexto do programa municipal de tempo integral escolar, o “Escola Integrada”. Logo, ao mesmo tempo em que o prefeito proíbe a religião nas escolas municipais enquanto disciplina – inclusive, sem respaldo legal para isso –, a mesma prefeitura possibilita uma relação com instituições religiosas, ao permitir parcerias e locações de seus espaços para a realização de atividades do Programa Escola Integrada. Inquirimos: busca-se cumprir a laicidade de um lado, mas descumpre-se de outro? Ainda quanto a essa tensão política, buscamos verificar as “razões do veto”, publicadas no Diário Oficial do Município (D.O.M), em 03 de março de 2017. Imperioso ressaltar que as razões apresentadas não se fundamentam na laicidade na educação, mas no impacto orçamentário financeiro que a criação do cargo de professor de ensino religioso na rede municipal de ensino da capital mineira traria para a administração pública local. A publicação ainda destaca o art. 33 da LDBEN/96 e indica que este dispositivo contraria o art. 210 da CF/88. Em seguida, frisa que em “perfeita harmonia com as disposições” da lei maior da educação e da carta magna brasileira encontra-se o artigo 164 da Lei Orgânica do Município, que assim dispõe:

Art. 164 - O currículo escolar de primeiro e de segundo grau das escolas municipais incluirá conteúdos programáticos sobre prevenção do uso de drogas, educação para a segurança no trânsito, educação do consumidor e formação política e de cidadania.

§ 1º - A formação religiosa, sem caráter confessional e de matrícula e frequência facultativas, constitui disciplina das escolas públicas de ensino fundamental (BELO HORIZONTE, 1990).

Continuando, o prefeito ainda justifica que a Secretaria Municipal de Educação se manifestou, alegando:

Diante do exposto e considerando as legislações educacionais apresentadas, cumpre-nos reforçar que a Proposição de Lei nº 6/2017 contraria o disposto na Lei Federal nº 9.394/96, por instituir, em caráter obrigatório, aulas de Ensino Religioso nas Escolas da Rede Municipal de Educação (D.O.M. 04/03/2017).

Estaria, então, a administração municipal de Belo Horizonte esquecendo-se que a disciplina Ensino Religioso é, de fato, obrigatória – no sentido da oferta, conforme determina a LDBEN/96 e CF/88 –, pois a facultatividade apresentada na lei refere-se à matrícula nessa disciplina e não à sua oferta?. Será que não é a administração municipal que está caminhando de encontro ao determinado pela CF/88, e reforçado pela LDBEN/96?

Desse modo, a princípio pareceu-nos que a prefeitura de BH estivesse preocupada com a escola pública laica, ao vetar o Ensino Religioso – mesmo assumindo uma postura/decisão inconstitucional. Porém, a gestão municipal não está observando, enquanto formuladora de políticas que é, outros aspectos como as parcerias para o tempo integral entre escolas e instituições religiosas, que também podem trazer implicações para a laicidade na educação, além de outros aspectos característicos da educação pública do município que, a nosso ver, também trazem implicações para a laicidade na educação.

Retomando o debate quanto ao resultado do julgamento da ADI 4.439, deliberando a não proibição da confessionalidade do ensino religioso nas escolas públicas brasileiras, novamente, interrogamo-nos: se diversas pesquisas já identificam o proselitismo religioso no dia-a-dia das escolas públicas de nosso país¹⁰⁰, como será a partir de agora, quando o STF permitiu a oferta da disciplina a partir de uma crença específica e ministrada por representantes religiosos? Além disso, vale lembrar que diante da responsabilidade de regulamentar a oferta do ensino religioso ser dos demais entes da federação e considerando a recente decisão do STF, caminharemos no sentido do acirramento da disputa do campo religioso pelo credo adotado para fundamentar a

¹⁰⁰ Conforme identificamos em diversos estudos analisados na ocasião da realização do Estado do Conhecimento apresentado nesta tese.

disciplina curricular nas diferentes redes de ensino? Ou, além disso, caminharemos para o favorecimento das religiões organizadas, as quais conseguirão espaço no currículo escolar? Afinal, com essa decisão, as redes públicas de ensino brasileiras permanecem com liberdade e autonomia para optarem pelo modelo confessional ou não confessional do Ensino Religioso. Se a opção for pelo primeiro modelo, os estados, município e suas respectivas escolas adotarão algum credo para fundamentar o ensino religioso escolar? Tal fato não levará a um aumento da disputa dos representantes religiosos pela atuação no ambiente escolar? Serão privilegiadas as religiões que já possuem grupos¹⁰¹ mais organizados e sistematizados?¹⁰² E como ficará a laicidade na educação perante essa situação?.

Outra contradição que podemos evidenciar em contexto contemporâneo em relação à disciplina é que, mesmo facultativa para os estudantes do ensino fundamental das escolas públicas, foi incluída na proposta da Base Nacional Comum Curricular (2016a)¹⁰³, homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo então Ministro da Educação José Mendonça Filho.

Nesse sentido, as reflexões apresentadas e os questionamentos que surgem em função do ensino religioso constituir-se em disciplina das escolas públicas de Ensino Fundamental no Brasil reforçam nossas ‘inquietações’ quanto às parcerias firmadas entre escolas públicas e instituições religiosas, no contexto de desenvolvimento de políticas/programa/projetos de educação (integral) em tempo integral, como ocorre, por exemplo, no Programa Escola Integrada da Prefeitura de Belo Horizonte (MG). Sendo assim, problematizamos em que medida essas parcerias interferem no princípio da laicidade, uma vez que os espaços não são neutros, sempre educam (FRAGO; ESCOLANO, 1998), aspecto que será enfatizado no Capítulo 3.

2.3. Laicidade e escola pública: questões contemporâneas em debate

¹⁰¹ Como, por exemplo, o FONAPER.

¹⁰² Cunha (2016a), também reflete sobre essas e outras questões no livro recentemente publicado “O Projeto Reacionário de Educação”, disponível no site do referido professor e pesquisador. Disponível em: <http://www.luizantoniocunha.pro.br/#>. Acesso em 10 jan. 2018.

¹⁰³ Com relação a isso, sugerimos a leitura de outra publicação do referido autor, intitulada “A entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum” (CUNHA, 2016b).

As disputas pela laicidade no contexto educacional não se consubstanciam somente na oferta do Ensino Religioso enquanto uma disciplina do currículo formal. Práticas cotidianas como rezar antes das aulas; antes das refeições; confeccionar murais decorativos com símbolos religiosos; promover datas comemorativas religiosas – como Páscoa e Natal –, inseridas no planejamento pedagógico das escolas, também precisam ser consideradas ao questionarmos a laicidade na educação pública e representam questões contemporâneas a serem debatidas no contexto educacional. Vale reforçar que a religião se faz presente na escola pública não somente mediante a existência de uma disciplina específica para tal finalidade, mas também a partir de outras práticas que são ‘naturalizadas’ no ambiente escolar, conforme concluiu Silva (2013a), em pesquisa realizada sobre as práticas religiosas nas escolas públicas e, de modo semelhante, evidenciado por Zeferino (2016), em estudo que buscou compreender como a religião se expressa no cotidiano escolar.

Para além dos aspectos que acabamos de apresentar, existem diversas outras questões polêmicas referentes à laicidade do Estado¹⁰⁴, mas abordaremos aquelas que se encontram relacionadas à escola pública e que mais tangenciam o objeto de análise da presente pesquisa.

Uma dessas problematizações consiste no *proselitismo religioso em espaços públicos*, inclusive, na escola pública. O proselitismo caracteriza-se pela ação de buscar converter pessoas para uma determinada doutrina, ideologia ou religião. De acordo com Fishmann (2008), podemos considerar o proselitismo enquanto uma prática característica de diversas religiões para conquistar fiéis. É permitida como direito de crença e culto, no entanto, deve ser realizada no espaço específico de cada religião, não sendo permitida em recintos públicos, como nas escolas, conforme prevê a Constituição Federal de 1988 e reforça a LDBEN n.º 9.394/96. Nesta Carta, a proibição do proselitismo nos espaços públicos pode ser compreendida a partir de sua análise em conjunto, não sendo abordado especificamente por um artigo. No dispositivo que trata do ensino religioso nas escolas públicas (art. 210, § 1º), “o direito ao proselitismo como parte do direito à liberdade de culto pode ou não ser compreendido como implícito” (FISCHMANN, 2012a, p. 80), o

¹⁰⁴ Como, por exemplo, a discussão acerca da presença de crucifixos em espaços eminentemente públicos do Poder Judiciário; a invocação a um Deus no preâmbulo das Constituições de vários países (Argentina, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Equador, Paraguai, Peru, El Salvador, Honduras, Panamá e Venezuela, Antígua e Barbuda, Belice, Granada, Saint Kitts e Nevis, Santa Lúcia, São Vicente e Lãs Grandinas e Surinam); etc. Sarmiento (2008) e Huaco (2008), respectivamente, discutem sobre tais aspectos.

que torna o tema polêmico. Diferentemente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (n.º 9.394/96), no artigo que versa sobre o ensino religioso enquanto disciplina dos horários normais das escolas – art. 33 (redação alterada pela lei n.º 9.475/97) veda expressamente qualquer forma de proselitismo religioso.

Outra questão a ser considerada em nosso estudo refere-se à *prática de orações na escola pública*, debatida na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010¹⁰⁵. Nessa ocasião, ficou estabelecido, como meta¹⁰⁶ que o ensino público deve se pautar na laicidade, “sem privilegiar rituais típicos de dadas religiões (rezas, orações, gestos), que acabam por dificultar a afirmação, respeito e conhecimento de que a pluralidade religiosa é um direito assegurado na Carta Magna brasileira” (BRASIL, 2010c, p. 163). No entanto, diante do resultado do julgamento da ADI 4439 que decidiu pela não proibição da confessionalidade do ensino religioso, ou seja, pela continuidade do ensino religioso confessional nas escolas públicas do país, observamos que a referida meta da CONAE-2010, popularmente dizendo, ‘foi por água abaixo’, constituindo-se em ‘letra morta’.

Embora a prática de orações seja, em muitos casos, utilizada nas escolas públicas sob a justificativa de não se pautar em uma religião específica, pode trazer constrangimentos a alguns estudantes, por motivos diversos. Além disso, pode vir a se constituir em proselitismo religioso, dependendo de como as orações forem conduzidas pelos docentes ou outro profissional da escola. Ademais, também é muito utilizada no início das aulas, para ‘acalmar os ânimos’ dos alunos e, por isso, acabam não sendo questionadas por boa parte do corpo docente da instituição.

Reflexão semelhante é apresentada por Cavaliere (2006), ao apresentar resultados de pesquisa realizada em 14 escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, no período de maio de 2005 a maio de 2006, visando conhecer e compreender a situação instalada após a promulgação da Lei n.º 3.459, de 14 de setembro de 2000, que instituiu o ensino religioso de tipo confessional nas escolas públicas da rede estadual. A partir desse

¹⁰⁵ Vale lembrar que o debate na CONAE-2014 foi favorável à garantia da educação pública e laica e a substituição da disciplina Ensino Religioso por Ética e Cidadania, conforme disposto no documento final da Conferência, disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em 28 set. 2017.

¹⁰⁶ O documento final da CONAE-2010 – que apresenta diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação – encontra-se disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em 07 ago. 2017.

estudo empírico, a pesquisadora observou que a presença desse ensino é defendida sob a justificativa de que se constitui em um “recurso para que se apaziguem os ânimos, se enfrentem os problemas de ordem psicopedagógica, se orientem os jovens do ponto de vista moral, ético e para a solidariedade social” (p. 03). E o ensino religioso, em muitos casos, passou a ser aceito pelos profissionais da educação, principalmente diante da “incapacidade do Estado e da instituição escolar moderna em realizar eficazmente suas tarefas de socialização das massas populares que a ela acorrem”, de modo a promover uma aceitação de “uma solução que vem de fora” (CAVALIERE, 2006, p. 10). No entanto, a autora reforça que a presença do ensino religioso na escola pode, ao invés de promover a dita ‘pacificação social’, resultar em conflitos e atitudes de intolerância religiosa.

Dialogando com a questão anteriormente mencionada, podemos lembrar a presença das *datas comemorativas religiosas no currículo escolar*. Quanto a isso, sabemos que a ausência do Ensino Religioso como disciplina não garante que a dimensão religiosa não se fará presente no cotidiano da escola. Para exemplificarmos, um dos casos em que a religião se faz presente nessa instituição é mediante a inserção do trabalho pedagógico com determinadas datas comemorativas, como Páscoa e Natal, abordadas no contexto escolar a partir da dimensão religiosa legitimada por aquela comunidade. Além disso, há a possibilidade de outros eventos serem celebrados com a inclusão de mensagens religiosas, como o dia das mães, dos pais, das crianças, dentre outros. Ademais, a religião se faz presente no currículo quando alguns professores utilizam-se de textos religiosos como material pedagógico para trabalhar conteúdos de outras disciplinas¹⁰⁷.

Sobre tais aspectos, Silva (2013a) identificou que algumas práticas religiosas presentes no cotidiano escolar possuíam mais de 50% de aprovação entre os sujeitos de sua pesquisa, das quais destacamos a realização de orações nas reuniões de professores e em reuniões com os alunos da escola; a celebração da Páscoa Cristã; as apresentações de alunos em datas festivas da escola a partir de músicas religiosas; mensagens religiosas fixadas na escola – seja nas salas de aula ou nos corredores; o uso de acessórios religiosos que simbolizam o pertencimento religioso; e projetos com exposição de

¹⁰⁷ Este último aspecto foi evidenciado pela Prof.^a Dr.^a Roseli Fischmann, em entrevista publicada na página Gestão Escolar. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/743/roseli-fischmann-escola-publica-nao-e-lugar-de-religiao>. Acesso em 08 ago. 2017.

símbolos de religiões afro-brasileiras. Nesse caso, o aspecto religioso integrava o currículo escolar, mesmo diante da ausência de uma disciplina específica para esse fim. Essas práticas nos possibilitam inferir que a realização de atividades escolares do tempo integral em espaços religiosos representa outro aspecto que possui aceitação do corpo docente, principalmente diante da carência de espaços físicos internos à instituição que propiciem a ampliação da jornada escolar, bem como a possível dificuldade de estabelecer parcerias, vivenciadas por boa parte das escolas públicas do país.

Quanto ao ato de decorar o espaço da escola pública a partir da confecção de *murais com mensagens e símbolos de caráter religioso*, ele foi criticado por Fischmann (2012b), visto tratar-se de aspecto que indica violação ao princípio da laicidade do Estado e cria, nas palavras da pesquisadora,

[...] um ambiente que induz, alunos e professores, ou à identificação ou à exclusão; nesse caso incluem-se rezas, imagens afixadas nos espaços da escola, e outros objetos que, tendo caráter religioso ou mesmo sagrado no âmbito das crenças, são entronizados de forma indevida no espaço público em que se constitui a escola pública. Vale notar que esses símbolos religiosos são tão mais poderosos no seu sentido de identificação ou exclusão, quanto mais nova em idade a criança, no sentido de chocar-se, ou de ir ao encontro, dos ensinamentos que recebe em sua família e comunidade religiosa. Crianças de seis anos, idade inicial do ensino fundamental, são consciências tenras, cuja formação na esfera religiosa é direito dos pais, como estabelecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos, sendo por isso também seu encargo e dever, no sentido do ali estabelecido: a escolha do gênero de educação que desejam dar a seus filhos, o que inclui o crer, em suas diversidade, e o não-crer (p. 12).

Dessa forma Fischmann (2012b), além de indicar que as práticas mencionadas podem se constituir em violação ao princípio da laicidade, chama-nos a atenção para o fato dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, por ainda se encontrarem em processo de formação de suas consciências, ficarem mais suscetíveis às consequências dessas interferências religiosas em sua educação escolar.

Compartilhando do entendimento da autora, ressaltamos que tal prática é comum nos espaços religiosos, sendo permitida diante do direito à liberdade de crença e culto. Logo, utilizando a escola pública desses espaços, os estudantes e docentes estarão sujeitos a conviver (e aprender) com as mensagens emitidas pelas imagens decorativas e

cartazes com essa natureza. A questão que emerge é: será aconselhável a escola realizar suas atividades em espaços religiosos, considerando a não neutralidade de seus espaços?

Caminhando em nossas análises sobre questões contemporâneas que trazem polêmicas em torno da laicidade do Estado, destacamos a Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que em seu artigo 20, alterado pela Lei n.º 9.459, de 13 de maio de 1997, define como crime a prática, indução ou incitação de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Nesse sentido, vale acrescentar a interpretação do Juiz de Direito Roberto Arriada Lorea (2011), que “caracteriza discriminação o fato de o servidor público, no exercício do cargo, estabelecer preferência ou distinção a uma determinada crença” (p. 2). Logo, diante dessa Lei funcionário público, no exercício de sua função, não pode praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de religião. Dessa forma inclui-se, então, a impossibilidade dos docentes realizarem práticas de indução ou discriminação de religiões, mesmo estando fora do seu espaço de trabalho, caso estejam em exercício da profissão, ainda que em outros espaços. Mas, e se esse professor estiver exercendo sua função em espaços religiosos, aquelas práticas continuarão sendo proibidas? Indagamo-nos se essa questão reflete uma contradição, diante da possibilidade de proselitismo em espaços religiosos, no âmbito de cada religião, conforme o disposto na CF/1988, em seu art. 5, VI, e a caracterização enquanto crime de discriminação ou preconceito religioso, diante do artigo 20 da Lei n.º 9.459/97.

Finalizando, uma última questão – *a imunidade tributária dos templos religiosos*. Na perspectiva de Nogueira (2000), essa imunidade consiste na “forma qualificada ou especial de não incidência, por supressão, na Constituição, da competência impositiva ou do poder de tributar, quando se configuram certos pressupostos, situações ou circunstâncias previstas pelo estatuto supremo” (p. 221). Destacamos que essa não obrigação de pagamento do tributo por instituições religiosas encontra-se prevista na CF de 1988, a alínea “b”, inciso VI, artigo 150, determinando ser vedado à União e a todos os entes subnacionais instituir impostos sobre templos¹⁰⁸ de qualquer culto. Segundo interpretação do jurista Cretella Júnior (1993), a CF/88 ofertou a imunidade tributária às instituições religiosas como forma de possibilitar-lhes a realização de suas atividades, bem como sua manutenção.

¹⁰⁸ É válido lembrar que a expressão ‘templos religiosos’, presente no texto constitucional, não se refere somente ao imóvel, mas a tudo o que estiver vinculado às atividades dos entes religiosos, como, por exemplo, a celebração de uma missa, de casamentos, de batizados, dentre outras.

Em sintonia com o artigo 150 da Constituição Federal, a Concordata Brasil-Vaticano, reforçou a garantia da referida imunidade tributária, em seu artigo 15, §1º ao determinar:

Às pessoas jurídicas eclesiásticas, assim como ao patrimônio, renda e serviços relacionados com as suas finalidades essenciais, é reconhecida **a garantia de imunidade tributária referente aos impostos, em conformidade com a Constituição brasileira.**

§ 1º. Para fins tributários, as pessoas jurídicas da Igreja Católica que exerçam atividade social e educacional sem finalidade lucrativa receberão o mesmo tratamento e benefícios outorgados às entidades filantrópicas reconhecidas pelo ordenamento jurídico brasileiro, inclusive, em termos de requisitos e obrigações exigidos para fins de imunidade e isenção (*grifos acrescentados*).

Tal fato gera polêmica no contexto político-econômico brasileiro. Sem adentrarmos na discussão, há posicionamentos favoráveis – a imunidade tributária dos templos religiosos como condizente com a garantia da liberdade religiosa, garantida, também, pela CF, em seu artigo 5, inciso VI –, e outros que repudiam a não incidência dos tributos – fundamentando-se no que o Estado deixa de arrecadar. Ao determinar a impossibilidade do Estado cobrar impostos dos templos religiosos de qualquer culto, o legislador considerou, entre outros aspectos, (i) que a atividade religiosa se realiza sem almejar lucro, mas somente usufrui de recursos para garantia de suas finalidades, sendo assim o interesse dos templos de caráter religioso e não econômico; (ii) o princípio constitucional da laicidade; e (iii) a dimensão religiosa enquanto aspecto do desenvolvimento da sociedade, do ponto de vista sociocultural e religioso.

Neste momento, após as reflexões que realizamos em torno da questão da laicidade, nos perguntamos: Como uma escola em que a jornada foi ampliada para o tempo integral e que, muitas vezes, pretende alcançar uma formação integral, entende a utilização de espaços religiosos para alcançar essa ampliação?

CAPÍTULO III. EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: concepções em disputa em tempos contemporâneos

Neste capítulo discutimos conceitualmente tempo escolar integral e sua aderência, ou não, a concepções de educação integral. Iniciando o debate, apresentamos e esclarecemos a distinção existente entre as terminologias *educação integral*, *tempo integral* e *jornada ampliada*, nem sempre consideradas em publicações recentes. Para tanto, recorreremos principalmente a legislações educacionais e à contribuição de alguns pesquisadores que já contemplaram essa tarefa em seus estudos, como Coelho (2009; 2014; 2016), Parente (2010), Cavaliere (2010a, 2014b), entre outros.

Em seguida, apresentamos a discussão sobre a educação (integral) em tempo integral na escola, ou sob sua responsabilidade, a partir da multiplicidade de concepções existentes e que fundamentam diversos projetos/programas educacionais desenvolvidos no país. Buscamos evidenciar que estudos aprofundados sobre essa temática nos possibilita observar, mediante análises empreendidas por pesquisadores, diferentes entendimentos quanto à finalidade dessa proposta educacional no contexto brasileiro (CAVALIERE, 2009), o que resulta em disputas político-filosóficas relacionadas à educação integral e ao tempo integral escolar. Fundamentamos nossas análises em estudiosos que defendem as perspectivas *sócio histórica* e *contemporânea*, dos quais destacamos, respectivamente, Coelho (2002, 2009, 2014); Cavaliere (2007a, 2014a, 2014b); Maurício (2009); Coelho e Hora (2011); Coelho e Maurício (2016); e, ainda, Guará (2006, 2009); Gadotti (2009); Leclerc e Moll (2012); Leite, Oliveira e Mendonça (2015); Fischer (2004); Canário (2004); VINTRÓ (2003); entre outros.

Finalizando, sintetizamos com considerações de Cavaliere (2009) sobre os dois formatos esquemáticos a partir dos quais as experiências de ampliação da jornada escolar se organizam: *escolas de tempo integral* e *alunos em tempo integral*.

3.1. Educação integral, tempo integral e jornada ampliada: precisando conceitos

Ao abordarmos a temática em questão, consideramos importante iniciar a discussão reforçando o que já apresentamos na Introdução deste estudo: as terminologias educação integral e tempo integral não são sinônimas (COELHO, 2009; 2014; 2016).

Embora possam se relacionar na perspectiva de se complementarem, o que consideramos desejável, podem também constituir-se em sua individualidade teórico-prática. Em outras palavras, a complementariedade dos conceitos pauta-se na possibilidade de se buscar a promoção de uma educação integral a partir da utilização de um tempo escolar qualitativamente mais extenso, favorecendo-a, bem como da ampliação do tempo, preenchendo-o com a realização de um trabalho pedagógico que contemple dimensões formativas diversas. Quanto à dissociação possível entre os conceitos, a oferta de uma educação integral pode ocorrer sem a ampliação do tempo escolar, visto que a extensão do horário escolar não implica, por si só, a oferta de uma educação integral.

Ademais, mesmo diante da não coincidência semântica entre as terminologias destacadas, diversas publicações governamentais e outras, vinculadas a organismos da sociedade civil, tais como textos de pesquisadores que compartilham das concepções educacionais dos referidos agentes, desconsideram esse aspecto (COELHO, 2014).

Feita essas observações, passamos a algumas definições conceituais em relação à educação integral e ao tempo integral. Buscando proporcionar uma explicação mais 'didática' quanto aos termos, optamos por iniciar o debate sobre o tempo integral e a jornada ampliada; mas, antes disso, cabem considerações quanto ao conceito de tempo, sob diferentes perspectivas.

Segundo Norbert Elias (1998), o *tempo* consiste em uma construção humana e um símbolo social, criado e utilizado pelos indivíduos em seus grupos a partir de instrumentos, como o relógio, para servir de referência e padrão de medida. Foi aperfeiçoado pelos indivíduos, ao ponto de poder exercer simultaneamente variadas funções. Quanto a elas, o autor explica que o conceito de tempo e o vocábulo que o designa constituem, juntos, um símbolo comunicativo, de modo que pode ser compreendido pelos sujeitos de uma mesma sociedade. Paralelamente, desempenha papel de instrumento de orientação quando, por exemplo, uma pessoa confere as horas indicadas por um relógio de uma estação metroviária, assim como pode ter a função de regulação quando, ainda em relação ao exemplo mencionado, a mensagem emitida pelo relógio da estação leva essa pessoa a se mover precipitadamente ou a se dirigir a um restaurante localizado nas imediações, na expectativa de uma espera prolongada. Esse carácter multidimensional que o tempo assume nas sociedades possibilita a diversidade de suas utilizações.

Hargreaves (2014) analisa diferentes dimensões do tempo¹⁰⁹, das quais destacamos a técnico-racional e a fenomenológica. Quanto à primeira, refere-se ao tempo técnico-racional, ou seja, considerando-o como uma variável objetiva, e nessa perspectiva o tempo pode ser contado, quantificado. É caracterizado, grosso modo, como o tempo do relógio, cronológico, o qual consiste em uma convenção social. Em relação ao tempo fenomenológico, este é caracterizado essencialmente por sua dimensão subjetiva, pelo seu sentido interno, que pode variar em relação à mensuração pelo relógio e vivido de modos diferentes, possuindo uma duração que varia de pessoa para pessoa. Para alguns, o tempo parece “voar”; já para outros, a sensação pode ser de que ele se “arrasta” (SCHUTZ, 1973 *apud* HARGREAVES, 2014, p. 63-64).

Quando integrante do Conselho Nacional de Educação (CNE) vinculado à Câmara de Educação Básica (CEB), o professor Carlos Roberto Jamil Cury também apresentou uma reflexão sobre o *tempo*, no Parecer CEB n.º 15/1999, em resposta à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, Superintendência Regional de Ensino de Paracatu (MG), que solicitou orientação quanto à existência de legislação pertinente ao tratamento diferenciado para aluno frequentador da Igreja Adventista do Sétimo Dia que se ausentava das aulas às sextas-feiras, após 18h, justificando as faltas em detrimento de sua crença e da obediência à determinação do pastor da Igreja. A partir de uma redação esclarecedora, o Conselheiro negou o pedido, considerando “(...) a relatividade do tempo, a convencionalidade das horas sob a forma de construção sócio-histórica e a necessidade de marcadores do tempo, comuns a todos e facilitadores da vida social (...) (BRASIL, 1999, p. 6)” e adicionando a não existência de legislações que amparassem o abono de faltas a estudantes que, devido às suas convicções religiosas, deixam de comparecer às aulas em determinados dias e horários da semana.

Assim, o relator do parecer enfatizou o tempo enquanto uma construção *sócio histórica* importante para orientar a vida em sociedade, servindo como padrão de referência/medida – sujeito a modificações – e exige dos sujeitos sociais a atitude de determiná-lo para que possam “compatibilizar suas atividades entre si e na sua relação com a natureza” (BRASIL, 1999, p. 2). Destacou também, em raciocínio homólogo, a importância dos calendários e horários escolares que, enquanto parte do calendário civil –

¹⁰⁹ Cinco dimensões do tempo que se inter-relacionam: Tempo técnico-racional, tempo micropolítico, tempo fenomenológico, tempo físico e tempo sociopolítico. Para mais informações consultar Hargreaves (2014).

de uso social mais amplo –, consiste numa referência geral para todos, sendo a lei “a expressão maior do Estado com o devido respeito aos campos privados dos calendários religiosos” (BRASIL, 1999, p. 2).

Dialogando com os autores anteriormente mencionados, Parente (2010, p. 137) também considera que a categoria é “definida como um conceito histórico, social e cultural. Ademais, é fruto da criação humana; passou, e tem passado, por diversas transformações no decorrer da história”. Tal fato permite, segundo a autora, relacionar o tempo sócio histórico e cultural com o tempo escolar e outros a eles associados, tendo em vista que estes também passaram e passam por inúmeras transformações.

Já Parente (2010) analisa os tempos escolares dividindo-os em *tempos de escola*, *tempos de escolarização* e *tempos na escola*, entendendo o primeiro como início e duração da escolarização – refere-se ao tempo e a idade específica em que o indivíduo deve se matricular na escola. Por exemplo, no Brasil, a Lei nº 11.274/2006 determina que o ensino fundamental obrigatório tenha duração de 09 (nove) anos de idade e a Emenda Constitucional n.º 59/2009 estabelece que a idade mínima para efetuar matrícula em escolas regulares é de 04 (quatro) anos de idade, porém legislações anteriores determinavam períodos e idades diferentes. Em relação à dimensão denominada por tempos de escolarização, ela se refere às formas de organizar a educação escolar, como séries, ciclos, dentre outros formatos. Por fim, tempos na escola compreende tudo o que é construído no interior das instituições escolares, por exemplo, novos tempos que as escolas criam para atender a tempos pedagógicos; de reuniões; de encontros de formação; de planejamento coletivo; ampliação da jornada escolar, dentre outros.

Especificamente em relação ao tempo integral escolar, a legislação brasileira que primeiramente o referenciou foi a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394/1996, mais especificamente no § 2º do artigo 34 e no § 5º do artigo 87. O artigo 34 expõe que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” e, em seu § 2º, apresenta a expressão *tempo integral* aconselhando que o ensino fundamental seja “ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”. Complementando, o § 5º do art. 87 regulamenta a conjugação de esforços para a progressão das redes escolares urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Diante dessas determinações legais, é possível observar que a Lei n.º 9.394/1996 mencionou a expressão *tempo integral*, mas não definiu o que se entende por esse tempo escolar. Esta definição só foi expressamente apresentada pela Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) referente ao período de 2001-2010, em seu artigo 21:

21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de **tempo integral**, que abranja um **período de pelo menos sete horas diárias**, com previsão de professores e funcionários em número suficiente (*grifos acrescentados*).

Logo, a partir da regulamentação expressa pelo artigo 21 da referida Lei, considera-se tempo integral um período de, no mínimo, 07 (sete) horas diárias de trabalho escolar. Esta interpretação foi reforçada pelo artigo 4º do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o FUNDEB, ao afirmar 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”. A partir da definição de educação básica em tempo integral apresentada por esse Decreto, podemos inferir que a *jornada ampliada* se refere a um período superior a quatro horas diárias – em termos quantitativos – e que a definição de ‘jornada ampliada’ compreende a de ‘tempo integral’.

Diante das definições apresentadas quanto ao tempo integral e à jornada ampliada, podemos considerar que essas se fazem a partir de uma perspectiva ‘positivada’, ou seja, com base no que se encontra disposto em códigos e leis, o que não quer dizer que, ao longo do tempo, as definições postas por dispositivos legais não possam ser alteradas. Afinal, o tempo integral, assim como a jornada ampliada, carece ser analisado dentro um contexto histórico e diante dos fatores culturais que nele interferem. De modo peculiar, ao buscarmos determinar o que é educação integral, precisamos nos valer de outra estratégia metodológica, pois não é possível atribuir a essa terminologia uma única definição conceitual, tendo em vista a existência de diferentes significados e entendimentos político-filosóficos que a caracterizam.

Diferentemente do tempo integral, “a utilização do conceito de educação integral, quando referido à escola contemporânea, não é auto-evidente” e “resulta da

reavaliação do papel da instituição escolar, ou seja, relaciona-se à busca dos limites e possibilidades de atuação da instituição escolar. Daí a sua inevitável polissemia” (CAVALIERE, 2010a, p. 6). Considerando que tal conceito já foi utilizado por diversos movimentos históricos e serviu a diferentes visões de mundo, sua interpretação é limitada, ocasionando, portanto, a necessidade de “definir o que está sendo chamado de educação integral e bem definir o que é uma concepção democrática de educação integral” (CAVALIERE, 2010a, p. 6) no contexto de nossos estudos. A polissemia também se faz presente em relação à educação integral escolar, pois “não há um conceito ou prática firmados” (CAVALIERE, 2014b, p. 1213) sobre o que esta represente, embora comumente seja interpretada como um conjunto de atividades de diferentes naturezas ofertadas pela escola contando, ou não, com a ampliação da jornada escolar.

De modo geral, por educação integral podemos compreender a oferta de uma formação, a mais completa possível, para o indivíduo (COELHO, 2009). Assim, o conceito de educação integral associa-se a uma educação ampliada, ou seja, que ultrapassa a mera instrução escolar, contemplando, portanto, para além do âmbito cognitivo, outras dimensões do desenvolvimento dos sujeitos, a partir do trabalho com os conhecimentos culturais, artísticos, esportivos, dentre outros.

Vale lembrar que a discussão sobre essa formação humana mais completa remonta à civilização antiga, à Paidéia grega¹¹⁰ e, embora durante séculos tenha deixado de ser ponto de reflexão, volta à cena no século XXVIII, mais precisamente com a Revolução Francesa (COELHO, 2009) quando, fundamentando-se nos ideais iluministas, os revolucionários jacobinos defendem a instrução enquanto estratégia para o alcance da transformação social e humana (COELHO; PORTILHO, 2009) e instituem a escola pública primária para todas as crianças, propondo “uma formação comum, radicada na formação integral” (COELHO, 2009, p. 86).

Ademais, juntamente com Wallerstein (2002), Boto (1996) e Coelho e Portilho (2009), podemos compreender que foi a partir da Revolução Francesa que se formaram as vertentes político-ideológicas que, mais tarde, no século XIX, se consolidaram e vieram a deflagrar a “triplição do pensamento político-ideológico do

¹¹⁰ Discussão que ora apresentamos em “Educação Escolar Integral: considerações sobre concepções educacionais na antiguidade e na atualidade”, artigo publicado na Revista Linguagens, Educação e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí - ano 21, n. 34, jan./jun. 2016.

mundo ocidental moderno: conservadorismo, liberalismo e socialismo” (COELHO; PORTILHO, 2009, p. 93). Duas dessas vertentes se delinearão especificamente no contexto do movimento revolucionário francês: uma enfatizando a utopia da regeneração social, baseada em ideais de liberdade e propondo educação a favor da manutenção do *status quo* da época e outra focando a revolução e defendendo a instrução como estratégia para o alcance da transformação das condições social e humana; a terceira, em oposição àquelas, representava a perspectiva conservadora do estado monarca.

As matrizes conservadora, liberal e socialista, “divergentes enquanto visões sociais de mundo” (COELHO, 2009, 84), defendiam uma formação humana mais completa para os indivíduos; no entanto, a partir de fundamentos políticos, epistemológicos e metodológicos que se diferenciavam entre si. De modo geral, podemos dizer que a educação integral na ótica conservadora almejava a formação dos valores da cristandade e da nobreza, enfim, uma educação religiosa e intelectual, buscando a restauração e o fortalecimento das instituições do Antigo Regime (a igreja e a Monarquia Absolutista). No bojo da vertente socialista, a educação é compreendida enquanto instrumento de formação do novo homem para uma nova sociedade, de forma que educar integralmente faz-se importante para a emancipação política e social dos indivíduos. Por sua vez, tendo por base as transformações política e econômica, os liberais propunham uma educação integral rumo a uma formação que atendesse as novas demandas da sociedade em transformação (COELHO, 2009).

Desse modo, o conceito de educação integral possui uma trajetória histórica referente ao contexto mundial e brasileiro, tendo em vista ter sido utilizado, até mesmo em alguns casos, por diferentes movimentos históricos que se baseavam nas vertentes político-filosóficas que já mencionamos. Sem a pretensão de adentrarmos a discussão, tendo em vista já ter sido contemplada em estudos por nós apresentados¹¹¹, entre

¹¹¹ Discussão que já nos atemos em outras publicações: (a) artigo publicado na Revista Linguagens, Educação e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – Educação Escolar Integral: considerações sobre concepções educacionais na antiguidade e na atualidade – ano 21, n. 34, jan./jun. 2016, em que abordamos as diferentes concepções de educação integral escolar caracterizando sua natureza histórica e filosófica; (b) artigo publicado na Revista Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014, intitulado “Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar” e; (c) no bojo das discussões apresentadas nos aspectos teóricos da dissertação de mestrado – PAIVA, 2013.

outros¹¹², vale mencionar que no decorrer das décadas de 1920 e 1930 do século XX, no Brasil, com base nessas ideologias políticas, grupos integralistas, anarquistas e liberais, dentre outros, defenderam a educação integral a partir de propostas teórico-metodológicas diversas.

Os integralistas, representando o pensamento conservador que em nosso país também configurou a educação integral (e em tempo integral) ofertada nos internatos católicos, entendiam esse tipo de educação como aquela que “se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual” (CAVALARI, 1999, p. 46). A educação integral caracterizava-se pela tríade ‘Deus, Pátria e Família’, de modo que é com base nestes pilares que estes expressavam o modo como deveria ser a formação destinada ao homem integral (COELHO, 2004a). Acrescenta-se a isso que o processo formativo para as massas, visando uma educação integral para o homem integral¹¹³, “não se limitaria à alfabetização, mas visaria elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos” (CAVALIERE, 2004, p. 01). Além disso, vale destacar que, sob a ótica dos integralistas, a educação integral incorporava à educação escolar um caráter religioso e deveria estar sempre a serviço do Estado Integral, formando os indivíduos para servir aos seus interesses. Portanto, enfatizava a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, tornando-se possível, para nós, caracterizá-la como político-conservadora (COELHO, 2004b).

Em uma perspectiva diferenciada, os anarquistas, dentro da corrente socialista, contrários à situação política da época, questionavam a ordem social vigente e consideravam a educação integral enquanto instrumento importante na busca por uma sociedade igualitária, a ponto de que essa educação ampliada se direcionasse a todos, para além da burguesia. Tendo seus ideais baseados na pedagogia libertária, defendiam a liberdade enquanto “princípio básico da vivência social” (GALLO, 2002, p. 14). Embora esse conceito dê margem a diferentes interpretações, o movimento anarquista utilizava-o para demonstrar a necessidade da emancipação dos trabalhadores, a ser conquistada por eles próprios e que, rejeitando a educação burguesa ofertada pelo governo, deveriam ser

¹¹² No tocante a outros estudos que também contemplaram a discussão sobre a educação integral na ótica das matrizes político-ideológicas conservadora, socialista e liberal, destacamos Coelho (2009), Coelho e Portilho (2009), Silva e Silva (2013), etc.

¹¹³ Cavaliere (2004) identifica que a expressão ‘educação integral para o homem integral’ representava o lema do movimento integralista.

livres para criar suas próprias escolas, numa perspectiva diferente das estatais ou religiosas (GALLO, 2002).

De grande contribuição para o estudo da educação integral nessa perspectiva se faz o pensamento educacional libertário de seus principais expoentes, como Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865), Mikhail Bakunin (1814-1876) e Paul Robin (1837-1912). Proudhon combinava instrução literária e científica com a industrial em sua proposta de educação integral (MORAES, 2009). Bakunin propunha uma educação integral que associava o ensino científico ou teórico ao ensino industrial ou prático, considerando que somente dessa forma é que seria possível formar “o Homem completo: o trabalhador que compreende e sabe” (BAKUNIN, 2003, p. 23). Quanto a Robin, este não se ateuve somente às questões teórico-conceituais da educação integral, pois ao administrar o Orfanato Prévost, em Cempuis, desenvolveu um trabalho que “pretendia propiciar o máximo desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais das crianças e, em uma abordagem de educação integral, visava formar seres completos” (MORAES, 2009, p. 31). Assim, a educação completa, ou seja, a educação integral na ótica dos teóricos anarquistas, possuía um caráter crítico-emancipador.

Vale ressaltar, ainda, que a educação integral consubstanciada na formação integral também foi defendida pela perspectiva socialista de Karl Marx e seus seguidores, fundamentando-se nos conceitos de *politecnia* e *omnilateralidade*. A *politecnia* refere-se ao domínio científico e técnico dos processos produtivos, de modo que a educação politécnica representaria para o trabalhador a superação da divisão do trabalho intelectual e manual e a apropriação técnica e científica dos processos de produção. Já a *omnilateralidade* representa uma formação mais ampla, compreendendo as múltiplas dimensões do ser humano, o que possibilitaria o desenvolvimento integral do trabalhador (MANACORDA, 1991).

Diferentemente dos princípios ideológicos presentes nas visões anarquistas e integralistas, a concepção de educação integral de inspiração liberal foi representada pelo movimento de renovação do ensino denominado Escola Nova, que defendia a superação da escola tradicional – modelo pedagógico pautado na rigidez e memorização dos conteúdos –, propondo uma modificação das ideias e das práticas pedagógicas. A ‘renovação’ justificava-se diante das inúmeras transformações históricas, sociais e econômicas ocorridas entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do

século XX evidenciando a necessidade de outro modelo educativo que propiciasse formar o indivíduo para atuar na nova sociedade industrial. No Brasil, essa corrente teve Anísio Teixeira (1900-1971) como um expoente e, por fundamentar-se na formação para o progresso e desenvolvimento industrial, pode ser caracterizada como político-desenvolvimentista (COELHO, 2004b). Vale recordar sua significativa experiência de escola de tempo integral implantada no Brasil, na década de 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), que será posteriormente abordada no presente estudo.

Diante dessa contextualização enfatizamos que, mesmo defendendo a educação integral de modos diferentes entre si, tais movimentos tinham em comum a preocupação com a formação humana (PAIVA, *et. al.*, 2014, p. 47), fato que tem levado pesquisadores do Núcleo de Estudos, Tempos, Espaços e Educação Integral, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (NEEPHI/UNIRIO)¹¹⁴ a utilizar, para fins didáticos e fundamentando-se em Coelho (2014), as concepções de educação integral a partir de dois grandes eixos: **educação integral na perspectiva sócio histórica** – fundamentada na formação humana multidimensional, sob a ótica dos movimentos históricos que a defenderam – e **educação integral na perspectiva contemporânea** – voltada para as compreensões que vem surgindo, principalmente ao longo dos séculos XX e XXI, entendendo a educação integral escolar em uma perspectiva mais ampliada; com maior integração entre os espaços formais de ensino, a cidade e as instituições locais presentes em seu entorno e objetivando funções basicamente sociais. Nesse contexto, a ampliação do tempo escolar é entendida como promotora da proteção integral e/ou inclusão social ou como oferta de um currículo escolar integrado (COELHO, 2009).

No contexto brasileiro, muitos foram os projetos que buscaram ofertar uma educação mais ampla para os sujeitos, intitulado-a, ou não, como ‘educação integral’. Anísio Teixeira, ao elaborar e concretizar uma proposta de educação ampliada para os sujeitos, pouco utilizava o referido termo, até porque era cauteloso no sentido de evitar equívocos, tendo em vista que, no mesmo período histórico, os integralistas também

¹¹⁴ Este grupo de pesquisa possui acervo bibliográfico e documental, impresso e digital sobre temas relacionados à educação integral e(m) tempo integral. Algumas das produções acadêmicas acerca da referida temática podem ser encontradas no endereço eletrônico:

<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/producoes>

nomeavam como integral¹¹⁵ a educação defendida por eles, no entanto com sentidos diferenciados.

Abordar conceitualmente a educação integral no contexto do objeto de estudo da presente tese nos leva a ressaltar a existência de alguns entendimentos que defendem essa perspectiva educacional para além das suas especificidades, como um “passaporte legitimador” para a inserção de aspectos espirituais na formação humana, justificando, assim, a oferta do ensino religioso nas escolas (CAVALIERE; COELHO, 2017).

Tal oferta é defendida, entre outros estudiosos, por Lins (2006), que afirma ser a dimensão religiosa integrante do desenvolvimento integral da pessoa e que isso torna o ensino religioso necessário nas instituições de educação formal de ensino. Nas palavras da autora, “a educação integral da pessoa se faz por meio de diferentes aprendizagens, incluindo-se entre as mais importantes aquelas proporcionadas pelo ensino religioso” (LINS, 2006, p. 4).

Diante desse posicionamento político-epistemológico, concordamos que o aspecto religioso consiste em uma das dimensões de desenvolvimento dos sujeitos e, portanto, pode ser considerado como integrante de uma educação que venha a se adjetivar como integral. Mas ressaltamos ser necessário diferenciar o debate de uma educação integral e uma educação integral escolar e, neste último caso cabe ainda lembrar a natureza da instituição de ensino, enquanto pública ou privada. Sendo pública e diante da laicidade do Estado, seria, ainda assim, conveniente a defesa de aspectos religiosos integrantes do trabalho educativo escolar? É possível fazer isso sem adentrar nas especificidades dos modos de interpretar o mundo das variadas crenças religiosas?. Essas indagações constituem-se em aspectos que carecem atenção no contexto contemporâneo, em que observamos o crescimento de vertentes conservadoras, bem como algumas situações que colocam a laicidade do Estado à prova, como vimos no capítulo 2 deste estudo.

Ainda no contexto do referido capítulo, evidenciamos que a LDBEN/96 considera o Ensino Religioso como parte da formação básica do cidadão instaurando, a partir disso, um conflito na perspectiva do ensino público laico e privado, bem como uma contradição perante as determinações da Constituição Federal de 1988. Assim, novamente nos indagamos: como uma Lei de Diretrizes da Educação Nacional define o

¹¹⁵ Cavaliere (2004) identifica que a expressão ‘educação integral para o homem integral’ representava o lema do movimento integralista.

Ensino Religioso como parte da formação básica do cidadão – o que nos permite deduzir que uma formação integral escolar inclui a dimensão religiosa –, se a Carta Magna traduz princípios que tornam o Brasil um Estado laico? Mesmo não sendo a discussão sobre o Ensino Religioso objeto de análise desta tese, as questões nos inquietam e nos levam a compartilhá-las.

3.2. Educação (integral) em tempo integral no Brasil: concepções em disputa

Como evidenciado anteriormente, o conceito de educação integral é tomado por uma pluralidade de significados, os quais se fazem presentes tanto na dimensão teórica quanto prática, tendo em vista considerarmos que qualquer proposta de ampliação da jornada escolar acaba por fundamentar-se em alguma concepção de educação (integral) em tempo integral, revelando uma constante relação dialética entre teoria e prática. Cientes da não existência de uma única perspectiva de educação integral e de tempo integral, mas sim da coexistência de concepções que buscam por hegemonia no contexto das políticas educacionais brasileiras, podemos considerar que duas destas concepções se fazem predominantes nessa disputa político-ideológica – a *sócio histórica* e a *contemporânea*. Essas concepções, embora se fundamentem em perspectivas teórico-metodológicas diferentes, dialogam e se complementam em alguns aspectos, mas em outros se divergem totalmente, o que ocorre em termos da questão dos espaços na educação (integral) em tempo integral, por exemplo.

Continuando, assim, o debate sobre a educação integral na perspectiva das concepções destacadas, questionamos: ampliação da jornada escolar pra quê?; para quem?; em quais espaços?; ‘preenchendo-se’ o tempo estendido com o quê? e; por quem?. As respostas a essas perguntas expressam características das concepções de educação integral em disputas no cenário educacional brasileiro. Passamos, portanto, a analisá-las.

Concepção *sócio histórica*: a formação humana e a centralidade da escola no processo educativo formal

Integrando o conjunto de pesquisadores que mais dialogam com a concepção *sócio histórica*, destacamos, dentre outros, Coelho (2002, 2009, 2014); Cavaliere (2007a, 2014a, 2014b); Maurício (2009); Coelho e Hora (2011); Coelho e Maurício (2016), vinculados ao NEEPHI que, embora sediado na UNIRIO, compõe-se, também, de professores de outras instituições de ensino superior – UFRJ, UERJ, UFF, UESPI, e de professores que atuam na educação básica pública de diversos municípios fluminenses. De modo geral, esses estudiosos reconhecem o tempo ampliado como possibilidade de um trabalho educativo que fomenta uma formação humana mais completa e consideram a instituição escolar, sua estrutura física e seus profissionais como referência principal do processo educativo formal.

Nessa concepção, o fundamento da ampliação do tempo consiste numa formação humana mais completa, ao ponto de outras questões, como as de natureza social, serem contempladas como consequência da proposta educacional realizada. Destacamos que o posicionamento político-pedagógico do NEEPHI/UNIRIO quanto aos sentidos e às possibilidades da educação em tempo integral foi recentemente sintetizado em um documento – “Educação em Tempo Integral”: pressupostos para a educação básica”¹¹⁶ – divulgado em junho de 2017, principalmente nas páginas das redes sociais em que o grupo se faz presente¹¹⁷, bem como apresentado em reunião do Conselho Nacional de Educação, em julho do mesmo ano¹¹⁸.

A educação integral e em tempo integral numa perspectiva *sócio histórica* tem como base de sua proposta educativa a formação humana multidimensional como aquela que visa o desenvolvimento dos sujeitos em dimensões diversas – cognitiva, motora, estética, ética, cultural, afetiva, dentre outras –, não se restringindo ao âmbito

¹¹⁶ A redação desse documento ocorreu em função do grupo considerar necessário um posicionamento mais expressivo das instituições de ensino e pesquisa do país em prol da educação básica pública e, em especial, do tempo integral escolar, tendo em vista o conturbado contexto político vivenciado a partir de 2016, marcado por reformulações e incertezas quanto ao ‘rumo’ das políticas públicas, em especial, a de educação em tempo integral.

¹¹⁷ Páginas do NEEPHI na rede: site – <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi>; blog – <https://educacaointegral.wordpress.com/>; Facebook – <https://www.facebook.com/Neephi-1588748348077082/>.

¹¹⁸ Em 03 de julho de 2017 o NEEPHI, representado por quatro de seus integrantes – dois professores (Lúcia Velloso Maurício, da UERJ, e Regis Argüelles, da UFF) e dois doutorandos vinculados ao PPGedu/UNIRIO (Valdeney Lima da Costa e Flávia Russo S. Paiva) – participou de reunião da ‘Comissão de Implementação de Política de Educação Integral’, do Conselho Nacional de Educação, ocasião em que o documento foi debatido com os conselheiros, visando, ao contrário de apresentar um ‘modelo’ de educação em tempo integral, compartilhar alguns princípios orientadores para essa educação, os quais foram elaborados a partir dos estudos e pesquisas realizadas ao longo do tempo a partir vinculadas ao referido grupo de estudos.

cognitivo. Em termos históricos, podemos afirmar que algumas de suas manifestações, buscam práticas mais crítico-emancipadoras; em outras, predominam visões mais adequadas ao *status quo*, mas o que as assemelham são, exatamente, essas possibilidades multidimensionais. No entanto, todas compreendem que a ampliação da jornada escolar constitui-se em condição para atender a essa formação.

Frente à finalidade atribuída à educação integral e em tempo integral por essa concepção, não se justifica a seleção de um público restrito de estudantes para recebê-la, tendo em vista ser importante para todos os sujeitos em processo de formação escolar. Logo, pauta-se pela universalidade da proposta em todas as escolas que se organizarem na perspectiva do tempo integral e, para garantir a livre escolha da população, nem todas as instituições escolares da rede pública de ensino precisam funcionar em tempo integral. Embora ressaltando esse aspecto de garantia de escolha da população, consideramos que a oferta de uma educação em tempo integral na perspectiva da formação humana multidimensional nas escolas públicas brasileiras ‘seduziria’ a toda a população, ao ponto de construirmos a cultura do tempo integral no país, ainda não instituída¹¹⁹.

No tocante aos espaços, essa concepção pauta-se no fortalecimento da escola enquanto instituição formal de ensino, de forma que a ampliação do tempo precisa acompanhar a ampliação dos espaços escolares, seja mediante reformas de suas instalações físicas e/ou adaptações no interior dos espaços já construídos, os quais serão utilizados a partir de uma intencionalidade pedagógica. Isso não quer dizer que essa perspectiva de tempo integral restrinja que as experiências devam ocorrer somente nos espaços escolares; pelo contrário, compreende a escola enquanto o espaço referência do trabalho pedagógico, de forma que é aconselhável a integração com os possíveis equipamentos culturais presentes nas cidades. Em nossa perspectiva, o que não se faz adequado é considerar como ‘regra’ a utilização desses espaços extraescolares, desconsiderando sua ausência em diversos municípios do nosso país. Afinal, compartilhando do questionamento de Coelho (2014, p. 191), a existência de espaços e equipamentos culturais nas proximidades das escolas “já não se constitui como realidade no trabalho pedagógico de muitos dos nossos professores?”.

¹¹⁹ Quanto a isso, Cavaliere (2014a) reflete que no Brasil a educação em tempo integral não é reconhecida como um direito, nem representa consenso pela população, diferente do que observamos quando nos analisamos a educação básica na percepção do povo brasileiro.

Ainda quanto à questão dos espaços, avaliamos que mesmo diante de todas as limitações observadas na realidade das escolas públicas brasileiras é esta a instituição “onde o aluno é sempre a parte principal, onde seu lugar é um direito constitucional”. Além disso, em muitos casos e dependendo da proposta educacional ofertada, a escola é ou pode se constituir no “local primordial de vida das crianças, onde estas se autorreconheçam e sejam reconhecidas, onde seus direitos e deveres sejam acordados e respeitados, onde sejam, efetivamente, as protagonistas do processo educacional” (CAVALIERE, 2007a, p. 1031).

Em resposta aos motivos para se ampliar o tempo diário de escola, a perspectiva *sócio histórica* compreende tal extensão como possibilidade para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com os conhecimentos historicamente construídos, considerando que sua apropriação pelos estudantes das classes populares consiste no “pilar de uma escola pública que se pretende justa” (COELHO; MAURÍCIO, 2016, p. 1108). Logo, entende a necessidade de considerar a formação da natureza do ‘trabalho docente’ e, portanto, o tempo integral escolar deve se constituir de atividades planejadas e realizadas por professores e não por quaisquer ‘agentes’ que não tenham formação para tal. Não é que esses outros ‘atores’ não possam realizar atividades na escola; contudo, estas precisam integrar o planejamento docente e sua realização precisa ocorrer acompanhada pelo profissional de ensino. Quando o trabalho docente realiza um planejamento pedagógico buscando, sempre quando possível e aconselhável, a interação com os sujeitos da comunidade em que a instituição escolar se insere, possibilita a valorização de diferentes saberes, contribuindo com a valorização das diferentes culturas e o diálogo com a diversidade no interior da escola. O trabalho desses ‘atores’/educadores/monitores/agentes culturais são bem-vindos na escola, nas condições indicadas.

Coelho e Hora (2011, p. 06) sintetizam bem essa situação quando afirmam que o trabalho pedagógico, no âmbito da escola, deve considerar o seu “caráter formal, institucional, de sistematização e intencionalidade”; desse modo, é o professor o profissional que possui formação acadêmica e vínculo de trabalho que possibilita a sua atuação específica no âmbito da educação escolar. Afinal, em situação análoga, diante da necessidade de uma cirurgia, ninguém recorre a um sujeito que não possa realizar esse

procedimento. Por que, então, considerar que sujeitos sem formação ou habilitação específica entre em sala de aula, para trabalhar conhecimentos escolares/formadores?

Antes de adentrarmos ao debate sobre as características que compõem as concepções contemporâneas, destacamos alguns posicionamentos político-epistemológicos em defesa da educação *sócio historicamente* referenciada. Segundo Coelho (2014), a educação integral e(m) tempo integral deve se efetivar a partir de um trabalho educativo que

entretece várias possibilidades de conhecimento e saberes que consolidam, sócio-historicamente falando, a formação humana. Essa formação se dá, não só, mas também na escola e, nesse espaço, ela é formal e intencional. E – acrescentamos – se nele houver um trabalho crítico, comprometido e responsável, a extensão da jornada escolar para o tempo integral será uma possibilidade a mais, na construção de uma educação de qualidade (p. 186-187).

Cabe ainda ressaltar que, conforme expõe Coelho (2002), a educação integral escolar não se resume a uma escola de jornada dupla, “com repetição de tarefas e metodologias” (p. 143). O tempo ampliado favorecerá o trabalho educativo que a escola deve proporcionar, caso tenha como pretensão uma educação integral – fundamentada na “formação humana integral do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas” (p. 143), alicerçando-se em “atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho, artes em geral” (p. 143), a partir da utilização de metodologias diversas e utilizando-se de todos os espaços da escola. É dessa forma que, compartilhando das reflexões da autora citada, defendemos o tempo integral escolar, buscando o fortalecimento dessa concepção de ensino.

Em diálogo com a perspectiva de Coelho (2002, 2014), Cavaliere (2014b) afirma ser imprescindível fixarmos características intrínsecas atribuídas à educação integral escolar, como considerar o indivíduo enquanto um ser que é completo e indivisível e, portanto, na escola a educação integral precisa se fazer mediante um currículo integrado – independente da jornada ampliada, mas ciente de que a ampliação do tempo favorece o trabalho pedagógico pretendido. Além disso, essa proposta educativa busca proporcionar uma formação integral aos sujeitos “em seus aspectos cognitivos, culturais, éticos, estéticos e políticos” (CAVALIERE, 2014b, p.1214).

Nas palavras de Maurício (2009), autora que dialoga com perspectiva compartilhada por Coelho (2002, 2009, 2014) e Cavaliere (2007a, 2014b), a concepção de educação integral a fundamentar uma proposta de jornada ampliada para o tempo integral é aquela que

reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Entende que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente. Não há hierarquia do aspecto cognitivo, por exemplo, sobre o afetivo ou social. Por isso, as atividades a que é exposta devem envolver multiplicidade de aspectos para benefício de seu desenvolvimento (MAURÍCIO, 2009, p. 26).

A reflexão pontual sobre as características da educação integral e(m) tempo integral *sócio historicamente* referenciada nos possibilita, a nosso ver, associá-la aos fundamentos político-filosóficos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, as quais integram as propostas educacionais denominadas críticas, fundamentando-se nas formulações teóricas de Marx e Engels e propondo ser uma alternativa às teorias não críticas¹²⁰ e às crítico-reprodutivistas¹²¹.

A partir dessa perspectiva, a Pedagogia Histórico-Crítica, estruturada por seu principal expoente, o educador Demerval Saviani, encontra-se em processo de elaboração desde os anos de 1980, mais precisamente desde 1984, após o abrandamento do período militar, contando com a contribuição de outros educadores/pesquisadores que compartilham de seus princípios político-epistemológicos (SAVIANI, 2005). No tocante à educação escolar, essa corrente pedagógica ressalta o desenvolvimento do saber objetivo produzido historicamente; a conversão desse saber em saber escolar, de forma que se torne assimilável pelos estudantes e busca a promoção dos meios necessários para que os discentes assimilem o saber objetivo, não restringindo-se ao resultado, mas apreendendo todo o processo de produção e suas possíveis transformações (SAVIANI, 2005). Por sua vez, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos surgiu como uma versão da Pedagogia Histórico-Crítica voltada para a didática. Essa denominação foi apresentada

¹²⁰ Pedagogia tradicional, pedagogia da escola nova e pedagogia tecnicista.

¹²¹ Teoria da escola como violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado e teoria da escola dualista.

com a publicação do livro “Democratização da Escola Pública: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos”, do pesquisador José Carlos Libâneo, em 1985.

De modo geral, essas pedagogias críticas defendem o trabalho com o conhecimento na escola para que os sujeitos possam se apropriar do saber *sócio historicamente* elaborado (ciência), tendo em vista a possibilidade de constituir-se em instrumento de luta no combate as diversas formas de opressão impostas pelo capital. Negar esse conhecimento às camadas sociais menos favorecidas economicamente é negar-lhes a possibilidade de luta.

Sabemos que a instituição escolar tem um caráter reprodutivista, como já nos indicou diversos estudos das teorias crítico-reprodutivistas da educação. Saviani (2012) esclarece-nos que tais teorias, embora se caracterizem como críticas – uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais – mostram que a função da própria educação escolar consiste na reprodução da sociedade em que se insere. Por isso, a difusão dos conteúdos deve ser sua tarefa primordial; não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais (LIBÂNEO, 1990).

A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. A escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. Desse modo, o que define uma pedagogia crítica é a consciência de seus condicionantes histórico-sociais, a função da pedagogia “dos conteúdos” é dar um passo a frente no papel transformador da escola, partindo das condições existentes. Assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância a vida dos estudantes (LIBÂNEO, 1990). Entendida nesse sentido, a educação é uma atividade mediadora no seio da prática social global, ou seja, uma das mediações pela qual o aluno, com a intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente confusa e fragmentada a uma visão mais organizada e unificadora (SAVIANI, 2005).

Em síntese, a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da

aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade (LIBÂNEO, 1990). Os conhecimentos a serem trabalhados na escola, portanto, são os conteúdos culturais universais incorporados pela humanidade, permanentemente reavaliados face às realidades sociais. Não basta que os conteúdos sejam ensinados; é preciso que se articulem à sua significação humana e social.

Vale ressaltar que essa maneira de conceber os conteúdos do saber não estabelece oposição entre cultura erudita e cultura popular, mas uma relação de continuidade em que, progressivamente, se passa da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistematizado. Para isso, o primeiro passo é o aprendizado da leitura e da escrita, pois o saber sistematizado, ou seja, a cultura erudita, é uma cultura letrada. O domínio da leitura e da escrita torna-se, assim, o ‘passaporte’ indispensável para o acesso a todo esse saber. Ademais, faz-se necessário o conhecimento das linguagens numéricas, da natureza e da sociedade. O conjunto desses saberes representa o conteúdo fundamental da escola elementar – ler, escrever, contar, apropriar-se dos princípios das ciências naturais e sociais, história e geografia humanas.

Por mais que tais aspectos relativos ao trabalho com o conhecimento na escola sejam considerados óbvios, são necessários de serem enfatizados, pois, conforme lembra-nos Saviani (2005), tudo o que tende a ser óbvio corre o risco de ou cair no esquecimento, ou acabar “ocultando, na sua aparente simplicidade, problemas que escapam à nossa atenção” (p.15); e “esse esquecimento e essa ocultação acabam por neutralizar os efeitos da escola no processo de democratização” (p. 15).

Refletimos, a partir da leitura de Saviani (2005, 2012), que na contemporaneidade e diante da realidade social brasileira a natureza da escola tende a ser ocultada, também, quando outras funções são direcionadas a essa instituição formal de ensino tornando-se prioridade, ocasionando a sua “ampliação para menos” e o seu “robustecimento”, principalmente quando de sua utilização para fins não especificamente educacionais, conforme análise realizada por Algebaile (2009), em obra instigante sobre os processos pelos quais tangenciam a escola pública contemporânea no Brasil. Nas palavras da autora, esse *robustecimento* não implica melhorias para a escola:

as novas “tarefas” que migram para ela não representam expansão efetiva da educação escolar, mas fundamentalmente, apenas mais coisas por meio da escola, [...] em detrimento do tempo, do espaço, dos

recursos e das energias que deveriam estar a serviço do conhecimento (ALGEBAILLE, 2009, p. 329).

Em diálogo com essa análise, Libâneo (2012) adverte-nos quanto ao dualismo perverso da escola pública brasileira, em que há uma visão de escola assentada no conhecimento e outra em dimensões sociais, ou seja, uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres. Nesta última, a ênfase do trabalho escolar recai na promoção de condições sociais mínimas de aprendizagem e de espaço de convivência e de acolhimento, proporcionando alimentação, proteção e assistência, priorizando tais aspectos em detrimento do conhecimento escolar. Conforme Libâneo (2012), é essa a escola que sobrou para os pobres: assistencial e acolhedora, em que ocorre uma inversão de sua função primordial: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência (LIBÂNEO, 2012).

Compartilhamos ainda as observações de Saviani (2005) quanto ao currículo escolar, tomando-as 'emprestadas' para abordarmos a educação em tempo integral. Ao refletir sobre uma acepção curricular que compreende o currículo como tudo aquilo que a escola faz, não diferenciando atividades curriculares de extracurriculares, o referido autor alerta para o fato de que, caso rompa-se com essa diferença, "então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar" (SAVIANI, 2005, p. 16). Tal alerta direciona-se, assim, ao cuidado para que o secundário não tome o lugar do que é principal, "deslocando-se, em consequência, para o âmbito acessório aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola" (SAVIANI, 2005, p. 16).

Direcionando essa alerta para o contexto das políticas educacionais de jornada ampliada, vale atentarmos-nos para que a função social não venha a se sobrepor ao trabalho educativo escolar na perspectiva de uma formação humana mais completa possibilitada. Até porque, ao cumprir esta função, diversos aspectos daquela serão conseqüentemente contemplados.

Portanto, compreendemos e defendemos que a educação integral é um 'horizonte' a ser seguido/alcançado quando ampliamos a jornada 'escolar' para o tempo integral, lembrando que a 'educação integral' em que acreditamos é essa que procura a formação mais completa do ser humano, a ser proporcionada a todos os estudantes,

ênfatizando a atuação profissional dos professores, os espaços escolares e a centralidade da escola enquanto a instituição formal de ensino. No entanto, outras compreensões se fazem presentes no contexto educacional, constituindo-se por características com as quais ora dialogamos, ora divergimos, conforme expomos a seguir.

Concepções contemporâneas: privilegiando a ‘proteção integral’ e questões correlatas

Em uma perspectiva diferenciada, ênfatizando frequentemente aspectos sociais em detrimento do escolar, a concepção que estamos denominando por contemporânea defende a jornada ampliada como possibilidade de ofertar uma diversidade de atividades em diálogo com a comunidade, considerando que as cidades são dotadas de espaços e equipamentos educativos, podendo assim se converter em território educativo ao serem apropriados pelas escolas no contexto do desenvolvimento da educação integral, além de contarem com a atuação de outros sujeitos – que não professores – para a oferta das atividades pedagógicas do tempo integral. Dentre os estudiosos que se alinham a essa concepção destacamos Guará (2006, 2009); Gadotti (2009); Leclerc e Moll (2012); Leite, Oliveira e Mendonça (2015); Fischer (2004); Canário (2004); e Vintró (2003).

Cavaliere (2007a), a partir de estudos realizados ao longo dos últimos dez anos, observou a existência de diferentes formas de estruturação entre as escolas que desenvolvem a jornada ampliada. Diante dessas observações, a referida pesquisadora sintetizou quatro concepções de escola de tempo integral que vem permeando as experiências brasileiras, e que, em nosso entendimento, também se aproximam das perspectivas contemporâneas de educação integral. Tais concepções foram denominadas como: (a) assistencialista; (b) autoritária; (c) democrática; e (d) multissetorial.

As duas primeiras – assistencialista e autoritária – se assemelham por fundamentarem-se no princípio da proteção integral, considerando que o tempo integral consiste numa possibilidade para alcançá-lo. Especificamente, a perspectiva assistencialista interpreta a escola de tempo integral “como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos”, bem como atuar em substituição à família, “onde o mais relevante não é conhecimento e sim a

ocupação do tempo e a socialização primária” (CAVALIERE, 2007a, p. 1028). Desse modo, interpretamos que a proposta dessa concepção pauta-se no oferecimento, pela escola, dos cuidados básicos aos educandos, como alimentação, atendimento médico e odontológico, banho, entre outros. A visão autoritária, segundo Cavaliere (2007a), caracteriza-se por associar a escola de tempo integral a “uma espécie de instituição de prevenção ao crime” (p. 1029), tendo em vista que mantendo os estudantes na escola ou sob sua responsabilidade protege-os dos perigos sociais, além de evitar que se envolvam com drogas, violência, dentre outras atividades danosas. Nessa perspectiva, prevalece a ideia de que ‘estar na escola’ é melhor que ‘estar na rua’. Tais aspectos levam essa concepção a assemelhar-se com o objetivo dos antigos reformatórios de ‘menores’¹²².

Quanto à visão democrática, concebe a escola como a instituição de ensino capaz de realizar um papel emancipatório, destacando que a ampliação do tempo escolar permite “proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (CAVALIERE, 2007a, p. 1029). Nessa dinâmica, acredita-se que os educandos teriam melhor desempenho em relação aos saberes escolares e, por isso, a escola funcionaria como uma ferramenta para a emancipação, o que nos leva a identificar que essa perspectiva, com algumas ressalvas, dialoga com a educação integral e(m) tempo integral *sócio historicamente* fundamentada. Por último, Cavaliere (2007a) apresenta a concepção multissetorial, a qual considera que a educação pode e deve se fazer também fora da instituição escolar, não sendo necessária a estruturação de uma escola de horário integral. Essa perspectiva defende que o Estado e suas estruturas trabalhando de forma isolada “seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferências de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade” (p. 1029). Desse modo, no bojo dessa concepção o horário integral deverá se estruturar a partir das parcerias com diversas instituições presentes nas cidades, com a atuação de outros sujeitos e em outros espaços, retirando, a nosso ver, o protagonismo da escola como a instituição formal de ensino, o que pode levar a sua desvalorização perante o Estado e a sociedade.

¹²² Após a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o termo ‘menor’ foi substituído por ‘crianças e adolescentes’, uma vez que o primeiro consiste numa expressão de caráter pejorativo e que era muito utilizada na antiga legislação direcionada à população infanto-juvenil (Código de Menores de 1979).

Em virtude dessa multiplicidade de formatos e finalidades em que se fundamentam as experiências de tempo integral no contexto educacional brasileiro, verificamos diferentes entendimentos entre os pesquisadores que se dedicam ao estudo dessa temática. Há aqueles que se alinham às concepções *sócio históricas* de educação integral e(m) tempo integral e outros que apostam em concepções *contemporâneas*.

Dessa forma, neste momento, passamos a evidenciar o posicionamento de pesquisadores que se alinham às concepções contemporâneas de educação integral em tempo integral, bem como buscamos apresentar respostas às perguntas apresentadas em relação às concepções dessa proposta educacional: pra quê, para quem, onde, proporcionando o quê e por quem?.

De modo geral, é possível observar que a educação integral e(m) tempo integral contemporaneamente referenciada apresenta-se como uma política afirmativa, associando-se a um mecanismo de combate à pobreza e às desigualdades sociais (LECLERC; MOLL, 2012), destacando a extensão do tempo de permanência dos estudantes na escola, ou sob sua responsabilidade, para ofertar-lhes, dentre outros aspectos, a proteção integral.

Assim, é com base nessa perspectiva que um grupo de estudiosos interpreta a educação integral (e o tempo integral) – como direito de cidadania da infância e adolescência em interface com a garantia da proteção integral (LECLERC e MOLL, 2012; GADOTTI, 2009; GUARÁ, 2009; LEITE, OLIVEIRA e MENDONÇA, 2015). De acordo com Gadotti (2009) e Guará (2009), dentre outros, o tempo integral na escola pública justifica-se porque em tempos contemporâneos essa instituição de ensino tem assumido outros encargos, ampliando suas responsabilidades, tais como a proteção social – mediante a oferta de serviços de alimentação, saúde, higiene, atendimento médico-odontológico, transporte, etc –, além da proteção integral, resguardando as crianças e jovens das mazelas que permeiam a sociedade.

Pesquisadores adeptos a essa compreensão, como Fischer (2004), enfatizam a ‘autonomia da escola’, no sentido de direcionar a essa instituição a tarefa de acolher as diversas demandas das classes populares e, simultaneamente, “encaminhá-las para outros setores das políticas públicas” (p. 54). O referido autor esclarece que essa tendência aumenta as responsabilidades da escola, “sem com isso ser confundida como posto de atendimento aos carentes” (p. 55). Discordando dessa perspectiva, Algebaile (2004)

defendeu a tese de que essa ampliação das atribuições da escola a transforma em uma espécie de “posto avançado”, diante das “funções de mediação que passa a cumprir para o Estado, nas suas relações com os contingentes populacionais pobres” (p. 15), ocasionando o seu robustecimento – sua ampliação para menos¹²³.

Nessa perspectiva, as concepções contemporâneas concebem a educação integral e(m) tempo integral como possibilidade de superação da vulnerabilidade em que estão imersas inúmeras crianças e adolescentes em todas as regiões do Brasil. Logo, a proposta destina-se a um público específico: estudantes em situação de vulnerabilidade social caracterizando-se, assim, pela dinâmica da focalização das políticas¹²⁴.

Ao ampliar os tempos, a concepção contemporânea também propõe outras extensões, como a dos espaços e da atuação de novos sujeitos no processo educativo. Sob a justificativa de que os estudantes precisam conhecer e reconhecer os símbolos e significados da cultura local (GUARÁ, 2009), estabelece-se um diálogo entre escola e comunidade, a partir da utilização de espaços e equipamentos públicos disponíveis nas cidades. Também se propõe a participação de outros agentes – não profissionais ligados à educação formal – para realizarem as atividades da jornada ampliada.

Essa perspectiva é defendida por diversas organizações da sociedade civil, vinculadas a grupos empresariais brasileiros dotados de significativa influência no campo da educação, como o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC); o Instituto Paulo Freire (IPF) e a Associação Cidade Escola Aprendiz, entre outras. Conforme nos indica Silva (2013b), elas se mostram interessadas pela educação integral; organizam publicações visando à apresentação de conceitos por eles formulados e ofertam atividades de consultorias a diversos órgãos e setores públicos educacionais. Além disso, é comum observar sua atuação na formulação de políticas educacionais, sejam iniciativas estaduais, municipais ou federal, como ocorreu em programas como “Bairro-Escola”, de Nova Iguaçu (RJ); “Escola Integrada”, em Belo Horizonte (MG); e na ação de âmbito nacional, “Mais Educação”.

¹²³ Vide Algebaile (2004 e 2009).

¹²⁴ A focalização ou universalização de políticas consiste em uma questão complexa, abordada, dentre outros estudiosos, por Cury (2005). A partir da leitura deste, observamos que por um lado as políticas universalistas podem não conseguir, de fato, cumprir a máxima do princípio da equidade: dar mais a quem mais necessita. Por outro lado, a focalização fere os princípios democráticos da própria Constituição Federal (1988), bem como os da igualdade, ainda mais em se tratando de uma política educacional e sendo a educação um direito de todos.

Em uma das publicações apresentadas pelo Ministério da Educação – ‘Texto Referência para o Debate Nacional’ (2009) – explica-se que o “desenvolvimento integral dos estudantes não pode ser considerado como responsabilidade exclusiva das escolas, mas também de suas comunidades, uma vez que, somente juntas, podem re-significar suas práticas e saberes” (BRASIL, 2009b, p. 27). Nesse sentido, cabe à comunidade escolar buscar um diálogo efetivo com a comunidade local, visando a “reinvenção pedagógica dos espaços e dos tempos da escola e da cidade” a fim de transformá-los em territórios educativos para a educação integral (BRASIL, 2009b, p. 14) mediante o estabelecimento de parcerias com instituições em sua proximidade, assim como a utilização dos espaços e equipamentos públicos disponíveis em seu entorno. Esse documento, assim como outros com os mesmos propósitos, sugere a necessidade de tratar conceitualmente o espaço, também numa dinâmica ampliada, ou seja, o que de fato interessa é a possibilidade de transformar os espaços da escola e da cidade em territórios educativos, atribuindo intencionalidade às ações desenvolvidas e relacionando-as ao contexto social em que se inserem (CANÁRIO, 2004)¹²⁵.

Concordamos que os espaços das cidades podem se converter em territórios educativos, até porque, conforme abordaremos no capítulo seguinte, compreendemos que eles transmitem valores, expressam significados e, por isso, são educativos e, à medida que são utilizados frequentemente, podem se converterem em território para aqueles sujeitos que o habitam e passam a ter com eles uma relação de posse. No entanto, para além dessa relação de pertencimento, o território expressa conflitos presentes nos espaços públicos e privados. Neste último caso, não é improvável que tais espaços expressem os significados e ideologias da instituição à qual pertencem – por exemplo, uma igreja, em que sua filosofia irá compor as possibilidades educativas desse espaço.

Diante do exposto, torna-se necessário refletir sobre a realidade cultural, econômica e social das regiões em que determinadas políticas serão desenvolvidas e para quais localidades/realidades foram pensadas, atentando-se sempre para o fato de que os

¹²⁵ A terminologia ‘territórios educativos’, frequentemente utilizada pelas perspectivas contemporâneas de educação integral, pode ser compreendida, dentre outros, a partir das explicações de Rui Canário (Professor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, Portugal), em que este analisa a experiência dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), desenvolvida em Portugal, que propõe a integração social de populações fragilizadas e tem como um dos seus pontos críticos a “ausência de distanciamento em relação à forma escolar que se traduz pela persistência da “ilusão pedagógica” que consiste em dissociar as situações de aprendizagem escolar das situações sociais em que elas se inscrevem” (CANÁRIO, 2004, p. 56).

contextos não acompanham seus textos e que as políticas materializam-se a partir de suas práticas. Além disso, ressaltamos que as diferentes concepções de educação integral em tempo integral, em disputa no contexto educacional brasileiro, ao se materializarem na prática, revelam-nos diferentes dinâmicas organizacionais, de acordo com as condições do contexto em que são desenvolvidas. Contemporaneamente, podemos observar que as experiências de educação em tempo integral no Brasil organizam-se basicamente em dois modelos esquemáticos, com a predominância de um deles principalmente nas duas primeiras décadas do século XXI, conforme veremos a seguir.

3.3. Tempo integral escolar no Brasil: aspectos organizacionais da escola na contemporaneidade

Diante da diversidade de políticas de jornada ampliada para o tempo integral – sob a forma de programas ou projetos –, Cavaliere (2009) observa que sua organização acontece, basicamente, sob dois formatos diferenciados. Sem a pretensão de constituir modelos engessados e antagônicos, apresenta-os a partir das expressões *escolas de tempo integral* e *alunos em tempo integral*. A primeira vertente investe em mudanças no interior das instituições escolares para que estas tenham condições de receber alunos e professores em turno integral. Coelho (2012), refletindo sobre esse formato, “compreende a ampliação da jornada como um fator demandado pela própria natureza e função da escola” (p. 81), ou seja, diante do trabalho com os conhecimentos *sócio historicamente* consolidados, o tempo estendido se torna um elemento passível de proporcionar tal tarefa com qualidade, caso a ampliação do tempo se justifique por uma organização curricular atenta ao diálogo com o projeto pedagógico da instituição escolar.

Nesse sentido, em um movimento centrípeto em relação à escola (CAVALIERE, 2002), esse formato organizacional de jornada prioriza seu fortalecimento, propondo “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” (CAVALIERE, 2009, p. 53). Logo, podemos associar o formato organizacional *escolas de tempo integral* a concepções de educação integral *sócio historicamente* referenciadas. Entre as experiências brasileiras de ampliação da jornada escolar que se caracterizam por essa

organização destacam-se aquelas planejadas por Anísio Teixeira, a partir do modelo de escolas-classe e escolas-parque e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro (RJ). Essas experiências, entre outras, atribuíram atenção ao espaço escolar e encontram-se descritas no próximo capítulo deste estudo.

A segunda tendência organizacional – *alunos em tempo integral* – volta-se para o desenvolvimento da jornada a partir da articulação com outras instituições e projetos da sociedade civil que ofereçam atividades aos alunos no turno oposto ao das aulas do currículo regular de ensino, preferencialmente, em espaços externos à estrutura física da escola. Desse modo, seguindo um movimento centrífugo em relação à unidade escolar, a ênfase dessas propostas consiste na oferta de atividades diversificadas em “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).

Segundo Cavaliere (2009), um levantamento das experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil mostra que as prefeituras das grandes capitais optam por essa vertente organizacional, como ocorre na capital mineira, com o desenvolvimento do Programa Escola Integrada desde 2006. Já no âmbito das redes públicas estaduais é possível observar algumas experiências que foram desenvolvidas na perspectiva escola de tempo integral¹²⁶. Em nível nacional, o Programa Mais Educação reforçou a organização do tempo integral centrado no aluno.

Compartilhando das reflexões de Coelho (2012), a perspectiva *alunos em tempo integral* não possibilita o “adensamento da função da escola”, tendo em vista que a realização de atividades no chamado contraturno escolar, que podem ou não estar vinculadas ao projeto pedagógico da instituição, enriquecem a formação sociocultural dos estudantes, mas não constituem, necessariamente, em uma formação integral – “no sentido da articulação de conhecimento(s) e de saber(es) que fazem parte da constituição mesma do ser humano, que o vinculam ao processo humanizador para o qual a escola precisa lhe abrir a porta” (COELHO, 2012, p. 82).

Nesse sentido, concordamos com Coelho (2012) que a classificação ‘alunos em tempo integral’ associa-se às concepções de ampliação da jornada escolar contemporâneas, com destaque para aquelas que visam à proteção social dos estudantes,

¹²⁶ Sobre essas experiências, ver Cavaliere (2009).

o que não se constitui necessariamente em um ‘problema’, contanto que as atividades realizadas em espaços externos à instituição escolar vinculem-se a ela de alguma forma – “seja pelo projeto pedagógico que formulou, seja pelos projetos construídos pelos docentes, o que, convenhamos, nem sempre acontece” (COELHO, 2012, p. 82). Caso a oferta das atividades em espaços externos à escola e por outros sujeitos – não vinculados profissionalmente a essa instituição formal de ensino – não integrem o planejamento escolar, acabam por se transformar em simples ‘atendimento’, resultando em uma ação limitadamente assistencialista ou em mero ‘consumo’, resumindo-se em “atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizadas como uma espécie de ‘mercado’” (CAVALIERE, 2009, p. 58).

Silva (2017) observa a predominância da vertente alunos em tempo integral sobre o modelo escola de tempo integral, considerando que isso se deve principalmente pelo desenvolvimento do PMed, iniciado em 2007, propondo a ampliação da jornada escolar a partir de parcerias com instituições nas proximidades da escola para o desenvolvimento de oficinas temáticas no turno oposto ao tempo regular, ministradas por voluntários. Vale observar que, embora a vertente *alunos em tempo integral* esteja em destaque atualmente, em período anterior as experiências brasileiras de ampliação da jornada escolar caracterizavam-se basicamente pela dinâmica organizacional *escola de tempo integral*. Isso começou a se alterar após os anos de 1990, acompanhando as reformas neoliberais, principalmente a partir da primeira década do século XXI.

Frente à oscilação dos modelos organizacionais de ampliação da jornada escolar, a discussão encontra-se aberta a mudanças (SILVA, 2017). Além disso, a escolha de um modelo ou outro ocorre a partir das realidades específicas de cada nível da administração pública que coordena a ação (federal, estadual ou municipal), bem como de acordo com as possibilidades e condições de infraestrutura de que dispõe as redes de ensino (CAVALIERE, 2009), além de também expressar concepções de educação e de representar “correntes de pensamento divergentes em relação ao papel do Estado e da instituição na sociedade” (CAVALIERE, 2009, p. 52). Por esses motivos perguntamos: como essas concepções se materializam/materializaram em políticas públicas, no Brasil?

CAPÍTULO IV. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E(M) TEMPO INTEGRAL EM QUESTÃO: *ESPAÇOS PARCEIROS PARA ALÉM DA ESCOLA*

Caminhado em nossas reflexões, neste capítulo empreendemos um debate sobre o *espaço escolar*, tendo em vista ser este um dos elementos característicos das políticas educacionais de ampliação do tempo na escola. Mas, antes de adentrarmos especificamente na discussão é necessário revelar o ‘pano de fundo’ em que as análises são tecidas, indicando a compreensão de políticas públicas, educacionais e de Estado compartilhadas nesta tese. Assim, apresentamos nossas reflexões, além de indicar o que compreendemos enquanto Estado, enfatizando sua concepção ‘ampliada’ que, a nosso ver, interfere na formulação das políticas educacionais contemporâneas. Fundamentamos em Ball (1994); Ball, Maguire e Braun (2016); Holfling (2001); Gramsci (2000); Peroni (2006; 2013); Saviani (2008); Shiroma e Evangelista (2014); entre outros.

Ao apresentarmos a discussão sobre *espaço escolar*, observamos o aporte normativo em relação ao desenvolvimento da ampliação da jornada escolar no Brasil, enfatizando essa categoria de análise. Para a caracterizarmos, realizamos reflexões baseadas nas concepções de educação em tempo integral abordadas no capítulo anterior optando, didaticamente, por dividi-la em *espaços escolares* e *espaços extraescolares*. Nesta última formatação reforçamos a proposta teórico-metodológica que mais a fundamenta na contemporaneidade: a do movimento das Cidades Educadoras.

Realizadas tais considerações, questionamo-nos: o *espaço* ‘educa’?. Respondendo a essa pergunta, tecemos reflexões que nos auxiliam na compreensão da categoria em estudo na realidade da política educacional da capital mineira – nosso objeto empírico de análise – e que será apresentada em capítulo posterior.

4.1. Notas iniciais: políticas públicas, Estado e sua concepção *ampliada*. E quando essas políticas são educacionais?

Diferentemente do que buscamos com o significado de algum conceito, quando nos questionamos sobre as terminologias ‘*políticas*’, ‘*políticas públicas*’, ‘*políticas educacionais*’, localizamos uma multiplicidade de definições, as quais podem tanto se complementar, quanto divergir.

Nessa perspectiva, Ball (1994) considera que frequentemente os pesquisadores tem dificuldade em definir conceitualmente o que compreendem por *política*, considerando ser comum a utilização do termo para descrever ‘coisas’ muito diferentes. Quanto à terminologia ‘*políticas públicas*’, Souza (2006) apresenta reflexão semelhante: “não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública” (p. 24), mas o que não pode ser ignorado em nenhuma das significações é que as políticas públicas possuem em sua essência um acirrado embate em torno de diferentes ideias e interesses, o que implica que “qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade” (SOUZA, 2006, p. 25). Em se tratando da conceituação de ‘*políticas educacionais*’, não é diferente; estudiosos compreendem-nas das mais variadas formas.

Rua (1998) explica que diante do elemento característico das sociedades modernas: a diferenciação social (expressa por atributos distintos quanto ao sexo, idade, religião, estado civil, escolaridade, renda, entre outros), resulta na complexidade da sociedade e na probabilidade de conflitos. Para a sua sobrevivência, torna-se imperioso que os conflitos permaneçam dentro de limites administráveis, o que pode se dar a partir da utilização de dois mecanismos: a coerção pura e simples e a política. O primeiro apresenta um problema, pois quanto mais é empregado, tem seu impacto reduzido e elevado o seu custo. Sendo assim, “resta, então, a política”, a qual embora envolva a coerção como possibilidade, não se limita a esta (RUA, 1998, p. 1). Diante desse raciocínio, se questiona quanto ao que seja *política* e afirma que esta consiste basicamente na “resolução pacífica de conflitos” e “no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos” (p. 1).

Considerando a distinção entre os significados de política pública e decisão política, a primeira vai além de uma decisão e “requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas” (RUA, 1998, p. 1), e a segunda “corresponde a uma escolha dentre um leque de alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando [...] uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis” (RUA, 1998, p. 1-2), lembrando que a relação entre ambas não é recíproca, pois, “embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública” (RUA, 1998, p. 2).

Höfling (2001) e Souza (2006) evidenciam *políticas públicas* como mecanismos utilizados na resolução de problemas. Para Souza (2006, p. 26), também são entendidas como o “campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (...) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (...)”. Já Höfling (2001, p. 31) as define como “o Estado em ação”, a partir de programas e ações voltadas para determinados setores da sociedade. Vale reforçar, com as autoras, que essas políticas não se resumem à ação do Estado, pois se constituem, inclusive, naquilo que o Estado opta por não fazer. Há ainda outros aspectos a serem problematizados, nessa perspectiva. Um deles consiste no fato de que “políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais” (HÖFLING, 2001, p. 31), ou seja, não se restringem à ação do governo, pois outros agentes que não se encontram diretamente inseridos nas estruturas governamentais formais atuam nesse processo permeado por interesses e disputas. Um exemplo seria a atuação do setor privado, na oferta de serviços públicos (HÖFLING, 2001), bem como nas atividades filantrópicas¹²⁷, crescentes cada vez mais no contexto contemporâneo.

Outra questão que carece de atenção relaciona-se às definições de políticas públicas enquanto solução de problemas que superestimam seus aspectos racionais e procedimentais, ignorando “o embate em torno de ideias e interesses” (SOUZA, 2006, p.25), por enfatizarem somente o papel dos governos, ocultando conflitos que permeiam todo o processo decisório. Ademais, não atentam para as formas de colaboração existentes entre os governos e outras instituições e grupos sociais (SOUZA, 2006).

No tocante a *política educacional*, Stremel (2016) compreende-a enquanto campo teórico e acadêmico. No primeiro caso entende-a ligada, teoricamente, à Ciência Política; por outro lado, enquanto campo acadêmico, a política educacional vem se constituindo, no contexto brasileiro, desde o final da década de 1960, em decorrência da criação de associações, de sua utilização em diversas publicações e documentos oficiais, bem como da criação de disciplinas, departamentos, eventos, redes de pesquisa e atualmente, encontra-se em fase de expansão e busca de consolidação. Nesse contexto, vale destacar que alguns autores distinguem *políticas* de *programas*. Mainardes (2018),

¹²⁷ Estamos nos referindo às atividades realizadas por entidades vinculadas ao Terceiro Setor que desenvolvem ações de interesse público, sem estarem diretamente ligadas ao governo, como as ONGs (Organizações Não-Governamentais), por exemplo. Tais entidades caracterizam-se como privadas sem fins lucrativos e existem sob as formas jurídicas de associação ou fundação, conforme disposto, respectivamente, nos termos dos artigos 53 e 62 do Código Civil.

Nirenberg; Brawerman e Ruiz (2006) representam autores que evidenciam essa diferenciação, ao entenderem a política “[...] como o horizonte, algo de longo alcance” (MAINARDES, 2018, p. 193), desdobrando-se em programas – modos de colocar a política em ação. Diferentemente, Stephen Ball não distingue os termos, utilizando *política* em suas análises para se referir, inclusive, a *programas* (MAINARDES, 2018).

Não é nosso intuito explorar a multiplicidade de definições existentes no debate teórico-conceitual sobre as terminologias apresentadas, mas sim evidenciar como compreendemos *política*, *políticas públicas*, *políticas educacionais* e apresentar considerações que se fazem necessárias. Compartilhamos dos entendimentos apresentados pelos estudiosos mencionados e destacamos – reforçando o debate – que percebemos a *política* enquanto um processo permeado por disputas político-ideológicas entre diferentes grupos da sociedade. As *políticas públicas* não se restringem somente à ação do Estado, mas à sua ação no âmbito de uma sociedade complexa. Portanto, concordando com Ball e colaboradores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), pensamos as *políticas* numa perspectiva processual e não-linear, enfatizando-as enquanto texto, discurso e ação, ou seja, pensando nas diferentes formas com que se fazem e se refazem, principalmente no contexto em que são colocadas em prática.

Ao realizarem estudos sobre políticas educacionais, os pesquisadores podem “enfocar um aspecto da política ou programa ou ainda buscar uma análise mais integrada que abrange a análise da formulação, implementação e avaliação” (MAINARDES, 2018, p. 193). Nesta tese, abordamos um programa educacional, enquanto desdobramento da política educacional de educação integral e ampliação da jornada escolar da Prefeitura de Belo Horizonte/MG, e optamos por enfatizar em nossa análise um aspecto específico – os espaços e como tal elemento é encarado pelo ‘Estado em ação’. Dito isso, cabe-nos ainda questionar: de qual Estado estamos falando?

Diante da necessidade de abordar uma política pública considerando o papel do Estado (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014), nesta tese o compreendemos a partir da teoria de Gramsci, que trata da concepção ampliada de Estado nas denominadas sociedades ocidentais. Na perspectiva desse filósofo marxista, o Estado organiza-se a partir de duas esferas principais – a sociedade política e a sociedade civil. A primeira, também chamada de ‘Estado em sentido estrito’ ou de ‘Estado-coerção’, é formada pelo conjunto dos mecanismos de repressão utilizados pela classe dominante para garantir sua

hegemonia na luta de classes. Já a sociedade civil, em relação dialética à sociedade política, constitui-se a partir do conjunto das organizações responsáveis, tanto pela elaboração, quanto transmissão das ideologias da classe hegemônica, entre as quais podemos destacar a instituição escolar, igrejas, partidos políticos, sindicatos e a mídia (GRAMSCI, 2007; CARNOY, 1994).

Gramsci dedicou-se ao estudo do conceito de sociedade civil, de forma que este representa uma das suas mais expressivas contribuições à teoria marxista do Estado. Sem inverter nem negar as teorias de Marx, Gramsci as enriquece e amplia, no âmbito do método do materialismo histórico, conforme nos indica Coutinho (1989). Dada a ênfase ao estudo da sociedade civil Semeraro (2006, p. 97), fundamentando-se na perspectiva gramsciana, a define como um “extenso e complexo espaço aberto às iniciativas dos sujeitos modernos que com seus interesses, com seus valores ético-políticos e suas dinâmicas associativas chegam a formar as variáveis das identidades coletivas”; consiste em um lugar de “grande importância onde também as classes subalternas são chamadas a desenvolver as suas convicções e a lutar por seu projeto hegemônico” (SEMERARO, 2006, p. 97). Vale acrescentar que é no âmbito da sociedade civil que a classe dominante organiza o consenso e a hegemonia, e também é no seio desta esfera que as classes subalternas organizam sua oposição, elaborando a contra hegemonia.

Assim, na teoria ampliada do Estado, predomina a relação dialética entre as suas duas esferas, de forma que estas não existem de modo separado; pelo contrário, encontram-se ‘entrelaçadas’, inseridas numa arena de relações por vezes antagônicas, em intensa disputa por hegemonia¹²⁸. Dessa forma, o referencial gramsciano critica a visão simplificada do Estado, que atribui à estrutura econômica “o *status* de determinação absoluta, sem considerar as mediações dialéticas” da relação entre Estado e Sociedade Civil (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 28).

A partir da contribuição analítica dessa teoria – que auxilia na explicitação do conceito de Sociedade Civil, podemos observar, no bojo das políticas neoliberais –

¹²⁸ O conceito de hegemonia, em Gramsci (2011) pode ser interpretado como o predomínio ideológico da classe dominante sobre a classe subalterna. Em outras palavras, refere-se ao predomínio de valores e normas da classe dominante (burguesia) sobre as classes subalternas (proletariado), lembrando que os valores e normas da classe burguesa são apresentados como universais e a classe operária deles se apropria. Na perspectiva do autor, a hegemonia se constrói mediante consenso e coerção. Cabe ainda lembrar que uma das condições para que haja hegemonia é a satisfação de alguns interesses das classes subalternas.

principalmente do neoliberalismo da Terceira Via¹²⁹ –, que cada vez mais ela é “convidada” a ser protagonista na proposição de políticas públicas, em especial das políticas sociais¹³⁰. Tal fato ocorre no âmbito das relações que vem se estabelecendo entre Estado e Sociedade Civil no tocante à governança, em que se alterou o modo de atuação do Estado na oferta dos serviços públicos, dividido com esse setor.

Tais modificações caracterizam o contexto da “nova gestão pública” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014), proposta pelos reformadores e governantes, entre outros, com o intuito de legitimar as parcerias público-privadas. Nas palavras de Shiroma e Evangelista (2014):

O discurso sobre o “público não estatal” justificou a transferência de parte das tarefas de provimento dos serviços públicos à organizações não governamentais (ONG), tendo em vista instituírem, por meio dos contratos de gestão, novas formas de gerir o social. (...) As contradições inerentes à relação Capital-Trabalho são o horizonte para a compreensão do pensamento neoliberal e suas estratégias atualizadas de domínio, seja na esfera propriamente econômica, seja no âmbito da Sociedade Política e da Sociedade Civil que, na concepção gramsciana, não são demarcadas por fronteiras rígidas, ao contrário, configuram o Estado ampliado, no interior do qual se travam disputas por hegemonia e lutas pela construção de um novo bloco histórico (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 23).

Nessa ‘nova configuração do Estado’, a oferta dos serviços públicos à população foi alterada, passando a contar com as parcerias público-privadas. A intenção é que a ação governamental se faça presente a partir da adoção de estratégias de descentralização das tarefas para as esferas locais, incentivo às parcerias e defesa das ideias de ‘empoderamento’ e protagonismo local. Esse movimento ocasionou o avanço do chamado ‘Terceiro Setor’, representado por organizações e fundações empresariais, as quais passaram a ser consideradas corresponsáveis no provimento das políticas sociais. A

¹²⁹ Conforme expressa Peroni (2013), a Terceira Via constitui-se numa nova roupagem da política neoliberal, disfarçando seus princípios básicos. “Apresenta em seu discurso o aprofundamento da democracia, o fortalecimento da sociedade civil, enfim conceitos muito caros às lutas sociais, o que tem confundido e feito com que grupos de centro, de esquerda e de direita apresentem as suas propostas com maior aceitação pela sociedade do que o neoliberalismo, mas na prática as duas teorias minimizam direitos sociais” (p. 235).

¹³⁰ As políticas sociais, de acordo com Höfling (2001), “se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (...) têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais” (p. 31).

crescente onda de parcerias foi justificada a partir da ideia de que o governo seria substituído por uma “governança em redes”, na perspectiva de uma “governança sem governo”, conforme evidenciado por Shiroma e Evangelista (2014, p. 24).

Ao falarmos em Terceiro Setor, destacamos que tal terminologia é empregada para se referir às iniciativas privadas de utilidade pública com origem na sociedade civil, como as ONGs (Organizações Não Governamentais); as OSCIP (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público); as entidades filantrópicas; as organizações sem fins lucrativos, dentre outras formas de associações civis. Fernandes (1994, p. 127) caracteriza-o como ‘o público não estatal’, ou seja, “um conjunto de iniciativas particulares com um sentido público”. O conceito não é neutro, possui nacionalidade explícita: tem origem norte-americana, em contexto em que associativismo e voluntariado constituíam a “cultura política e cívica baseada no individualismo liberal” (LANDIM, 1999, p. 63 *apud* MONTAÑO, 2008, p. 53)¹³¹.

O terceiro setor ganhou relevância no contexto de crise do Estado Providência, visto que assumiu algumas atividades que seriam do Estado, tais como a promoção ou manutenção do bem-estar social, e também seu poder econômico e político (PERONI, 2013). Vale mencionar que a sua multiplicação, nas palavras de Peroni (2006), consiste em uma estratégia proposta pela Terceira Via, em substituição à proposta de privatização do Neoliberalismo. A Terceira Via compreende que o Estado deve repassar a execução das políticas sociais para a sociedade civil, mediante o terceiro setor; já para o Neoliberalismo, o Estado deve transferir essa tarefa para o mercado, utilizando-se das privatizações. Diante disso, é possível ter uma visão aproximada da dinâmica que é instaurada a partir “desse novo setor que entra em cena, assumindo responsabilidades que são de outras instituições representativas e com legitimidade junto à sociedade civil” (PERONI, 2006, p. 19). Nesse contexto, do Estado são retirados os compromissos de garantia de políticas sociais e essa responsabilidade é direcionada à sociedade civil, a fim de que esta atue na prestação dos serviços.

Em terras brasileiras, no contexto de reforma do Estado (década de 1990), a sociedade civil foi conclamada a participar mais ativamente da proposição de políticas sociais, destacando-se, assim, o ‘terceiro setor’, privado, mas voltado para o atendimento às demandas sociais. Ocorreu também a redefinição da atuação do Estado, que passou de

¹³¹ Para maiores esclarecimentos, sugerimos ver Montañó (2008).

provedor dos serviços públicos para regulador, deixando para as organizações sociais (organizações, institutos privados) a tarefa de dar cumprimento às políticas sociais básicas, com uso dos recursos públicos. Dessa forma, “o Estado não se afastou para dar espaço ao setor privado; ao contrário mantém-se presente, mas não como provedor exclusivo dos serviços públicos (...), e sim como regulador” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 25). O que não se pode esquecer é que em tais estratégias de gestão prevalecem os interesses do capital (tanto nacional quanto internacional) e estes adquiriram caráter hegemônico, tendo em vista que sua perspectiva ideológica esconde-se “sob o manto da ‘justiça social’” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 25), ao atender demandas necessárias da classe trabalhadora.

Expusemos tais reflexões por considerarmos que a crise do Estado incentivou, de certa forma, a atuação mais expressiva das instituições do terceiro setor no tocante à prestação dos serviços públicos e, no caso da educação, a repercussão desse redirecionamento, no bojo das políticas sociais, se expressa cada vez mais a partir das parcerias estabelecidas entre o Estado e a sociedade civil, das quais enfatizamos, no presente estudo, as instituições religiosas.

Continuando nossa reflexão sobre as políticas públicas, destacamos ainda a existência de diferentes atores políticos envolvidos na elaboração e execução dessas políticas (RUA, 1998) – atores públicos e privados¹³². De modo geral, os primeiros exercem funções públicas e mobilizam recursos associados a tais funções; já os privados consistem nos empresários. Além destes, destacam-se os trabalhadores, que agem mediante os sindicatos, partidos políticos, ONG’s, igrejas, dentre outros e ainda outro ator, que nas palavras de Rua (1988) exerce “grande importância no processo político” (p. 5): os agentes internacionais, que podem ser financeiros, como o FMI, o Banco Mundial e que também interferem na condução das políticas internas dos países com os quais se relacionam.

Protagonizada pela atuação dos diferentes atores políticos, o Estado age, implementando políticas públicas a partir de diferentes formatos (RUA, 1998). Vale acrescentar que tais políticas podem ser vinculadas tanto ao Estado, quanto criadas no conjunto das ações de um determinado governo (HÖFLING, 2001). No que tange a essa última perspectiva, apresentam-se sob forma ‘volátil’, podendo se findar juntamente com

¹³² Para detalhamento das análises empreendidas por Rua (1998), ver artigo intitulado: “Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos”.

o mandato governamental no contexto em que foi criada, ou, nas palavras de Saviani (2008), dá-se a interrupção ou modificação de determinadas políticas, para que aquele que esteja no poder possa “imprimir sua marca, desfazendo o que estava em curso e projetando a ideia de que é com ele que, finalmente, o problema será resolvido” (p. 11). Pensando nas análises de Ball (BOWE, *et al*, 1992), já expostas neste estudo, podemos associar tais aspectos ao contexto de influência para a agenda política. Diante disso, questionamo-nos: como essa situação se desenrola quando nos referimos, especificamente, às políticas educacionais de ampliação da jornada escolar?

Nesse caso, o contexto educacional do Brasil, que (ainda) não possui a ‘cultura’ do tempo integral escolar nas escolas públicas, foi – e ainda é – afetado pela situação descrita. Podemos observar a criação esporádica de políticas públicas de tempo integral ao longo da história da educação que se desfizeram após o término das gestões governamentais que as criaram, como ocorreu, por exemplo, com os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, no estado do Rio de Janeiro, entre outras. Na contemporaneidade, assistimos ao término de um programa de âmbito federal, o “Mais Educação”, reformulado após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em agosto do ano de 2017. Essa dinâmica característica das políticas públicas brasileiras foi problematizada por Cunha (1995)¹³³, assim como por Saviani (2008), utilizando-se da metáfora do ‘zig-zague’, a fim de enfatizar a descontinuidade característica das políticas educacionais brasileiras. Nas palavras de Saviani (2008):

Outra característica estrutural da política educacional brasileira, que opera como um óbice ao adequado encaminhamento das questões da área, é a descontinuidade. Esta se manifesta de várias maneiras, mas tipifica mais visivelmente na pleora de reformas de que está povoada a

¹³³ Cunha (1995) caracterizou como ‘administração zigue-zague’ as gestões estaduais de educação no período de transição para a democracia, particularmente no período de 1983 a 1987 (e, também, na passagem para os mandatos seguintes), nos governos estaduais de Minas Gérias, São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná, em que constatou que as secretarias de educação atuavam em zigue-zague, ou seja, cada secretário possuía sua proposta para a educação e isso se alterava a cada mandato governamental, isto é, a cada quatro anos (ou até mais rapidamente, em casos de governadores que mudavam de secretário uma vez ou mais durante sua gestão estadual). Por ocasião dessa análise, o autor apontou três causas para a administração zigue-zague – o eleitorismo, o voluntarismo político e o experimentalismo pedagógico – que se encontram detalhadas em Cunha (1995) e também foram apresentadas em texto elaborado pelo pesquisador para sua participação na conferência de abertura do VII Seminário Regional Sudeste e VII Encontro Estadual do Espírito Santo da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, no ano de 2008. Disponível em: <http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/livros/as-politicas-educacionais-entre-o-presidencialismo-imperial-e-o-presidencialismo-de-coalizacao.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

história da educação brasileira. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas **metáforas do ziguezague ou do pêndulo**. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura social (SAVIANI, 2008, p. 11 – *grifos acrescentados*).

Finalizando esta seção, evidenciamos que as considerações apresentadas reforçam a hipótese de que a transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade civil, bem como dos programas propostos pelo governo federal que conclamam a atuação da sociedade civil em sua efetivação, é cada vez mais frequente no âmbito da educação pública e nas propostas de ampliação da jornada, principalmente quando o projeto/programa assume o formato organizacional ‘aluno em tempo integral’.

Assim, no tocante à nova configuração do Estado na oferta das políticas sociais, inferimos que suas consequências expressam-se na realidade educacional brasileira a partir da crescente presença e atuação dos aparelhos privados de hegemonia (sociedade civil) no Estado (sociedade política), representados pelas OSCIPs, ONGs, entidades filantrópicas, empresas e bancos privados, entre outros, que interferem no desenvolvimento e nas características das políticas educacionais das últimas décadas, além de intensificarem os conflitos políticos e ideológicos que se fazem presente nesse processo.

As considerações tecidas são necessárias para que possamos mapear as políticas educacionais que nos interessam no desenvolvimento das análises empreendidas: aquelas que propõem a ampliação da jornada escolar para o tempo integral a partir da colaboração da sociedade civil, mediante a utilização de espaços/equipamentos públicos ou de espaços privados cedidos para tal finalidade, e contam com a atuação de sujeitos da comunidade local das escolas, desenvolvendo atividades incluídas no planejamento pedagógico do tempo ampliado.

Embora considerando as possíveis contribuições que essa concepção pode trazer para a educação escolar no tocante à aproximação entre escola-comunidade, questionamos se parte considerável dos 5570¹³⁴ municípios brasileiros desfruta dessa possibilidade. Há espaços disponíveis e equipamentos culturais no entorno das escolas

¹³⁴ Quantitativo de municípios em 2017, disponível no site do IBGE: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em 11 out. 2017.

públicas em quantidade e qualidade suficientes, a fim de que possam ser utilizados diariamente para a realização das atividades da jornada ampliada? Essas e outras questões constituem o *corpus* deste capítulo.

4.2. Considerações iniciais sobre o *espaço escolar*: espaço da educação e da educação em tempo integral

Ao elegermos o *espaço escolar* como uma de nossas categorias de análise buscamos compreendê-lo a partir das reflexões de autores como Frago & Escolano (1998) e Tuan (1983), que destacam sua importância ao abordar a educação escolar, considerando que o ensinar e o aprender, enquanto atividades humanas, necessitam de tempo e espaço determinados para se desenvolverem (FRAGO; ESCOLANO, 1998).

Também consideramos as reflexões de Santos (1996), que aborda o *espaço* sob a ótica da geografia, enunciando-o como “formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (p. 51). Para Santos (1996), o espaço constitui-se a partir de dimensões físicas e estruturais, o que nos possibilita interpretar que qualquer espaço possui instrumentos e signos que, diretamente ou indiretamente, emitem significados e ideologias. Logo, tal categoria não pode ser compreendida somente a partir de suas características geográficas, mas, também, por suas dimensões sociais, ao transmitir significados em diversos sentidos.

Ainda em uma abordagem geográfica, consideramos as análises de Rosendahl (1996) sobre espaço e religião, em que a autora enfatiza que a religião se manifesta no espaço, por isso, ambos mantem intrínseca ligação. O homem religioso é dotado de uma necessidade de demarcar e construir ritualmente um espaço sagrado que irá se diferenciar de outros que o cercam. Assim, identifica espaços qualitativos a partir dos valores religiosos partilhados, em oposição a espaço profanos. Mesmo não adentrando profundamente na discussão apresentada pela autora, é pertinente destacar algumas características dos espaços sagrados, como a distribuição e a disposição das imagens, atendendo à necessidade do culto e inspirando sentimentos no grupo religioso. Cada aspecto e cada detalhe desse lugar possuem sentidos e significados que são inteligíveis pelos religiosos que o frequentam. É por isso que ao entrar em uma igreja,

um cemitério, em um espaço consagrado, por exemplo, o religioso encontrará “um estado de espírito familiar, isto é, um espaço que ele já conhece e que, juntamente com outros crentes, vão reconstruir (...) lembranças comuns que se formaram e conservaram nestes mesmos lugares em épocas anteriores” (ROSENDAHL, 1996, p. 34). Apropriados efetivamente ou afetivamente, tais espaços tornam-se territórios, indicando estratégia geográfica de pertença e controle.

Podemos considerar que as interpretações do *espaço* (SANTOS, 1996) e do espaço em sua relação com a religião (ROSENDAHL, 1996), dialogam com as análises de Frago & Escolano (1998), tendo em vista que estes consideram que o espaço carrega consigo “signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam” (p. 64). E mesmo ao analisar o espaço escolar, Frago (2005) também o compreende a partir de sua configuração como um “lugar específico e um território demarcado” (p. 18), carregando consigo uma linguagem não verbal que transmite valores, princípios, ideologias e significados simbólicos. O espaço assume, assim, uma dupla configuração: constitui-se como *lugar* e como *território* (FRAGO, 2005). Por isso, para analisá-lo faz-se imprescindível considerar essas outras conceituações que com ele se relacionam – o *lugar* e o *território*.

Enquanto o *espaço* refere-se a algo ‘concreto’, ou seja, é representado por uma estrutura física, o *lugar* consiste no ‘espaço vivido’, de forma que o espaço se transforma lentamente em lugar a partir da experiência humana, passando a ser dotado de valores, expressando significados e trazendo consigo ideologias. “O “salto qualitativo” que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção” (FRAGO, 1998, p. 61). Nas palavras de Frago (2005), “o espaço se projeta, se vê ou se imagina, o lugar se constrói. É, pois, uma construção realizada a partir do espaço como suporte sempre disponível para converter-se em lugar, para ser construído e utilizado” (p. 17).

Dialogando com esses autores Tuan (1983), estudioso que se fundamenta em uma abordagem com viés da psicologia, interpreta que o espaço e o lugar são terminologias familiares que expressam experiências comuns, possuindo significados diferentes, mas que se complementam. Na sua perspectiva, vivemos no espaço, mas a forma de percebê-lo é diferente entre nós. “O lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro” (TUAN, 1983, p. 03). Como os

sujeitos que atuam no Programa Escola Integrada compreendem afirmações como a que Tuan (1983) nos apresenta?

Desse modo, para Tuan (1983), o conceito de espaço caracteriza-se por ser mais abstrato que o de lugar. Mas, à medida que vamos conhecendo um espaço, este vai se tornando cada vez menos abstrato e adquirindo valores, significações, até que se transformará em lugar. Logo, espaço e lugar são conceitos que se complementam e em nenhum momento se relacionam de forma antagônica. O lugar constitui-se como “um mundo de significado organizado” (TUAN, 1983, p. 198) e “é uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais” (TUAN, 1983, p. 203). Portanto, se constitui a partir da apropriação afetiva que fazemos dele, que se dá devido às experiências que vivenciamos quando o habitamos.

Quanto ao *território*, é um conceito que possui vários sentidos no meio acadêmico mas, de modo geral, apresenta-se ligado à ideia de relações de poder. Consiste em “um espaço mediado pelas representações construídas por um determinado grupo ao estabelecer seu poder frente a outro e que se apropria do espaço como forma de sua expressão e projeção” (LOPES, 2007, p. 79). Dessa forma, enquanto um “espaço habitado por um determinado povo, indivíduo ou instituição” (ROSA, 2011, p. 4) que exerce poder sobre ele, o território, em nosso entendimento, insere-se em contexto de constantes disputas, sejam estas pela posse de espaços, por representações, dentre outras.

Realizadas essas considerações conceituais e enfatizando o debate sobre a instituição escolar, podemos afirmar que esta ocupa um *espaço* e se torna, para aqueles que a experienciam, um *lugar*. De acordo com Frago (2005), o espaço escolar, enquanto *espaço*, se transforma em *lugar* para aqueles que nele permanecem, “por ser um espaço ocupado e utilizado” (FRAGO, 1998, p. 62) e, ainda, representa um *território* para aqueles que dele utilizam e se relacionam - além disso, a “tomada de posse do espaço vivido é um elemento determinante na conformação da personalidade e mentalidade dos indivíduos e grupos” (FRAGO, 1998, p. 63).

É possível interpretar, nesse contexto, que, de modo semelhante, outros espaços, como os externos à estrutura física da escola, podem adquirir todas essas conotações e constituem-se elementos importantes para análise do processo educativo escolar porque, a partir do momento em que vivenciamos algo (atividades educativas) em

determinado *espaço*, seja interno à escola ou fora dela, este se converte em *lugar* e, possivelmente, em *território*, constituindo-se como parte de nossa história.

Nesse caso, Frago (1998) destaca a relação intrínseca entre espaço e tempo. Este, em seu sentido quantitativo, associado à duração dos fenômenos, relaciona-se com a recordação dos espaços – espaços materiais, concretos, visualizáveis. Segundo o autor, referindo-se à relação entre ambos e sua dinâmica em cada sujeito:

O conhecimento de si mesmo, a história interior, a memória, em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que, para nós, foram alguma vez e durante algum tempo, lugares. Lugares nos quais algo de nós ali ficou e que, portanto, nos pertencem; que são, portanto, nossa história (FRAGO, 1998, p. 63).

Tais considerações se fazem pertinentes, ainda mais quando nos referimos ao tempo integral escolar e aos espaços em que se realizam as atividades dessa ampliação, que, para fins meramente didáticos, caracterizamos enquanto *espaço escolar*, referindo-nos aos espaços físicos internos à escola, pertencentes ao prédio escolar; e *espaço extraescolar*, compreendendo-o enquanto espaços externos ao ambiente físico da escola, utilizados pelos educadores, em meio a determinadas concepções educacionais, para a realização de atividades escolares, tais como clubes, centros de lazer, centros culturais, estabelecimentos comerciais, empresas, fábricas, igrejas, dentre outros.

Abordar a categoria *espaço* ao tratarmos da educação em tempo integral nos permite relacionar tal discussão às diferentes concepções de educação integral compreendidas neste estudo e caracterizadas em capítulo anterior, bem como aos diferentes formatos organizacionais (CAVALIERE, 2009) em que as experiências se realizam. Tal afirmação se justifica no âmbito de uma concepção de educação integral *sócio historicamente* referenciada, quando nos referimos à educação formal, em que a escola é concebida como instituição central do processo educativo e, por isso, considera-se que é em seu interior que devem se realizar as atividades escolares, lembrando que outras podem ocorrer fora de sua estrutura predial, desde que estejam inseridas no planejamento pedagógico e sejam acompanhadas por professores da instituição.

Diferindo dessa perspectiva, concepções de educação em tempo integral que surgiram após a década de 1990 e no curso dos anos 2000, caracterizadas como contemporâneas, defendem que a educação pode e deve se fazer fora do espaço físico da

escola, utilizando-se dos recursos disponíveis em seu entorno, mesmo quando o foco da discussão se concentra na dita educação formal.

Portanto, podemos considerar que concepções *sócio históricas* valorizam o espaço físico da escola, entendendo-o como ambiente privilegiado, mas não necessariamente único, em que as atividades escolares devem se realizar; enquanto as concepções contemporâneas seguem orientações político-ideológicas que compreendem a instituição escolar não como espaço privilegiado no qual a educação formal deva se realizar, defendendo assim que ela pode e precisa contar com espaços extraescolares para realização das atividades, principalmente quando oferta o tempo ampliado.

Retomando discussão realizada em capítulo anterior, podemos observar que as políticas de jornada ampliada para o tempo integral, como programa ou projetos, caracterizam-se a partir de duas perspectivas organizacionais diferentes: *escolas de tempo integral* e *alunos em tempo integral* (CAVALIERE, 2009). Especialmente no tocante aos *espaços*, enquanto a primeira elege a escola como instituição central para a realização das atividades do tempo integral, a outra questiona tal centralidade. O que queremos reforçar é que o *espaço* adquire uma dimensão significativa dentro da história da escola. E a decisão pela defesa de *espaços escolares* ou *extraescolares* – no bojo das discussões sobre a jornada ampliada – relaciona-se com uma escolha político-ideológica, tendo em vista a existência de diferentes concepções de educação em tempo integral que dialogam em algumas perspectivas, mas, quanto à categoria *espaços*, possuem divergências fundamentais em sua natureza.

Realizada essas observações, a fim de direcionarmos o debate para a realidade educacional brasileira, mais especificamente quanto ao ensino fundamental em tempo integral, questionamos: o que diz a legislação quanto aos *espaços* para a educação básica, com ênfase ao ensino fundamental e a educação em tempo integral, nessa etapa de ensino?

4.3. Espaço e ampliação da jornada escolar: o que diz a legislação?

A educação em tempo integral tem adquirido relevância no rol das políticas educacionais das últimas décadas e isso pode ser associado, também, a sua presença mais demarcada em leis, decretos e portarias criadas, principalmente, a partir dos anos 2000.

Observamos que as expressões *jornada ampliada* e *tempo integral* aparecem inscritas na redação das legislações, embora quanto aos *espaços*, estes não se encontrem apresentados de modo evidente em todos os aparatos legais que mencionam essa ampliação. Diante disso, nossa intenção é apresentar considerações sobre o que diz o aporte legal que contempla a jornada ampliada/tempo integral sobre *espaços* nos quais devem se desenvolver as atividades dessa proposta educacional¹³⁵. Sem a pretensão de esgotar tal análise, nos propomos a interpretar esses aspectos nas seguintes legislações:

Quadro 05: Fontes documentais analisadas com foco na jornada ampliada/tempo integral e *espaços*.

DOCUMENTOS/LEGISLAÇÕES	IDENTIFICAÇÃO
Constituição da República Federativa do Brasil – 1988.	Constituição do país em vigência (CF/88).
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96).
Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007.	Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar.
Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.
Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.
Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.
Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.	Dispõe sobre o Programa Mais Educação.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
Lei n.º 8.432, de 31 de outubro de 2002.	Dispõe sobre a implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, em instituição

¹³⁵ Realizamos estudo semelhante como parte de uma pesquisa bibliográfica e documental apresentada na 12ª Reunião Científica Regional Sudeste da Associação Nacional de Pesquisas e Pós-Graduação em Educação (ANPED), que ocorreu no ano de 2016, em Vitória (ES). Referimo-nos ao artigo “Para além das quatro horas e dos muros da escola”, de autoria de Valdeney Costa, Alessandra Rosa e Flávia Paiva, integrantes do NEEPHI/UNIRIO. Posteriormente, revisamos o material para que pudesse integrar os artigos publicados no livro “Pesquisas sobre Educação Integral e Tempo Integral: história, políticas e práticas”, o qual foi produzido por jovens pesquisadores do NEEPHI/UNIRIO e publicado em 2017. Nessa publicação, referimo-nos ao capítulo 4: Tempos e Espaços na Ampliação da Jornada Escolar na Educação Brasileira. E, no contexto da análise que apresentamos nesta tese, outros documentos/legislações foram acrescentados ao debate.

	municipal de ensino de Belo Horizonte (MG).
Lei n.º 10.917, de 14 de março de 2016.	Aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências.

Fonte: Dados da pesquisa.

Iniciando as análises a que nos propomos, consideremos a redação da Carta Magna de 1988, mais especificamente seu Capítulo III – da Educação. Observamos que a Constituição brasileira não menciona as expressões “ampliação da jornada escolar” e “tempo integral”, mas se refere à educação em seu artigo 205, determinando que esta se constitui em dever do Estado e da família e visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa”. O que o legislador quis dizer com isso? Inferimos que sua intenção foi conferir à educação uma perspectiva ampla de desenvolvimento (embora não a tenha denominado por educação integral), que deve ser ofertada tanto pelo Estado quanto pela família. No primeiro caso, a obrigação do Estado para com a oferta da educação se dá mediante a educação escolar pública. Assim, o Estado é quem financia a educação, destinando recursos públicos às escolas públicas, conforme disposto no artigo 213 da mesma Carta constitucional. Podemos concluir que a leitura dessas determinações constitucionais nos possibilita compreender que é a escola a instituição encarregada da tarefa da educação formal dos sujeitos e que o texto da lei refere-se, mesmo que indiretamente, ao espaço escolar, pois o financiamento público é direcionado a essa instituição.

Direcionando nossas análises para a LDBEN n.º 9.394/1996, destacamos que esta expressa, logo no início de sua redação – § 1º do artigo 1º – que a educação escolar “se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”. Tais instituições consistem nas escolas e, por isso, podemos considerar que ao espaço escolar é atribuída uma “significativa responsabilidade para com a educação dos sujeitos. A gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais reforça essa inferência” (COSTA; ROSA; PAIVA, 2017, p. 59). Ainda no bojo da LDBEN/96, a interpretação do artigo 34 indica uma valorização do espaço escolar, tendo em vista a redação se referir à ampliação da jornada escolar no ensino fundamental, a qual deverá incluir “pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”. Logo, podemos inferir que o espaço escolar é oficialmente o responsável, tanto pelo ensino fundamental quanto pela jornada ampliada, esclarecendo que isso não impede a possibilidade da eventual utilização de outros

espaços na realização de atividades escolares contempladas em planejamento pedagógico docente.

Em 2007, foi instituído legalmente o Programa Mais Educação, mediante publicação da Portaria Interministerial nº 17/2007. Nesse documento, a orientação quanto ao local para desenvolvimento das atividades escolares adquire sentido diferente dos anteriormente mencionados, tendo em vista a ênfase atribuída a outros espaços para a realização das atividades da jornada escolar ampliada – para além dos muros da escola –, conforme é possível observar no parágrafo único do artigo 1º, o qual indica que “o programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar”. Desse modo, o referido programa do governo federal defendia atividades no turno oposto ao das aulas do currículo regular de ensino e determinava que estas poderiam ocorrer, tanto no espaço da escola, quanto fora de suas dependências físicas, aspecto que traduz uma concepção de jornada ampliada.

Reforçando a concepção político-ideológica compartilhada pelo “Mais Educação”, o Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, apresenta-se defensor da ampliação da jornada escolar a partir da realização de atividades em espaços extraescolares, de forma que os estudantes estarão sob a responsabilidade da escola, mas não necessariamente em seu espaço físico, conforme indicam as diretrizes descritas nos seguintes incisos do art. 2º:

VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando **sob responsabilidade da escola** para além da jornada regular;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles **espaços e equipamentos públicos da cidade** que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - **firmar parcerias externas à comunidade escolar**, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas (*grifos acrescentados*).

Sem nos aprofundarmos nesse debate, vale destacar que as diretrizes dispostas no referido Plano de Metas foram estabelecidas a partir de estudos realizados em parceria com organismos internacionais; portanto, o documento em análise foi fortemente influenciado pelas concepções compartilhadas por esses atores políticos. A

divergência de orientações quantos aos aspectos característicos da política educacional de ampliação do tempo escolar, bem como de toda a educação brasileira, revelam a ‘arena de disputas’ político-ideológicas na qual se encontram inseridas (RUA, 1998).

No que tange à legislação que regulamenta o FUNDEB – lei n° 11.494/2007 –, sua análise possibilita-nos compreender que a escola é o local responsável pela educação escolar, pois tal instrumento de financiamento tem como base de cálculo os alunos matriculados na educação básica pública presencial (art. 8) e destina recursos específicos para algumas etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, como, por exemplo, o ensino fundamental em tempo integral (art. 10, IX). A redação da lei se expressa da seguinte forma:

Art. 8°. A distribuição de recursos que compõem os Fundos, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, dar-se-á, entre o governo estadual e os de seus Municípios, na proporção do número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, na forma do Anexo desta Lei.

Art. 10. A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica:

IX- ensino fundamental em tempo integral.

Vale ressaltar que a lei n° 11.494/2007 trouxe um considerável avanço no sentido da possibilidade¹³⁶ da ampliação da oferta da jornada ampliada no ensino fundamental, em detrimento da previsão do repasse de recursos acrescidos de 25% por matrícula de alunos da rede pública de ensino em regime de tempo integral. Como evidenciado, tendo como critério para cálculo dos recursos a matrícula de alunos em tempo integral, fez-se necessário considerar uma definição do quantitativo de horas a representar o tempo integral escolar. Embora isso pudesse ser compreendido mediante interpretação da redação de uma das metas referente ao ensino fundamental (meta n.º 21¹³⁷) do PNE 2001-2010 (Lei n° 10.172/2001), foi o Decreto n° 6.253/2007 que, de fato,

¹³⁶ Coadunando com Maurício (2016) ainda não verificamos nenhuma pesquisa que tenha se pautado sobre essa questão, por isso utilizamos a expressão ‘possibilidade’. Afinal, é uma hipótese nossa.

¹³⁷ Conforme exposto na Lei n. 10.172/2001 (PNE 2001-2010) uma das metas a serem alcançadas, referentes ao ensino fundamental, consistia em: “21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um **período de pelo menos sete horas diárias**, com previsão de professores e funcionários em número suficiente” (*grifos acrescentados*). Esta redação

trouxe expressamente a definição de tempo integral e possibilitou interpretarmos o que consiste a jornada ampliada:

Art. 4º. Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no art. 20 deste Decreto (Decreto nº 6.253/2007).

Quanto ao referido Decreto que dispõe sobre o FUNDEB, destacando o artigo descrito, podemos constatar, concordando com Coelho (2016), que “o tempo integral tem seu *locus* privilegiado nas escolas públicas e deve ser oferecido àqueles que a frequentam – os alunos” (p.109). No entanto, vale observar que a redação do artigo 4º expressa, também, uma tendência a considerar tanto o espaço escolar quanto o extraescolar, tendo em vista se referir ao tempo de permanência do aluno “na escola ou em atividades escolares”. Considerando que um decreto é hierarquicamente inferior à lei que regulamenta, avaliamos a hipótese já apresentada, no âmbito de análise da Lei nº 11.494/07, que nos sugere ser a escola o local responsável pela educação escolar.

Quanto a outro decreto analisado, o de nº 7.083/2010, que dispõe sobre o PMEd e regulamenta a Portaria nº 17/2007, como já esperado, enfatiza a realização de atividades do tempo integral no espaço da escola e fora de suas dependências, com o aporte de parcerias com instituições locais, conforme indicado no §3º do art. 1º:

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

Em complementação a essa orientação, o inciso II do art. 2º evidencia os princípios que fundamentam a “educação integral”¹³⁸, na perspectiva do programa de iniciativa do governo federal:

possibilitou o entendimento do que seja tempo integral, o qual foi reforçado posteriormente pelo Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.

¹³⁸ Utilizamos a expressão “educação integral” nesse momento, pois é dessa forma que o PMEd faz referência à ampliação da jornada escolar em seus textos legais e pedagógico-operacionais.

II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;

No excerto em destaque, chamamos a atenção ainda para a expressão “territórios educativos”, elemento característico das concepções contemporâneas de ampliação da jornada escolar que orientam a apropriação dos espaços da comunidade. Considerando que um espaço que se constitui em território encontra-se permeado por relações de poder, cabe-nos refletir como essa apropriação se faz possível, bem como as possibilidades e tensões que dela emergem.

Caminhando em nossas análises, chegamos ao Plano Nacional de Educação em vigência, desde 2014. Nele, concentramos atenção na meta nº 6, bem como nas nove estratégias que a compõe, por tratarem da educação em tempo integral. Contudo, antes de adentrarmos a discussão sobre esse Plano, em vigor, vale tecermos algumas considerações relativas ao anterior, o PNE 2001-2010 (Lei nº 10.172/2001). Este documento, ao apresentar as diretrizes norteadoras da educação fundamental, enfatiza – fundamentando-se no art. 34, § 2º da LDBEN/96 – a implantação progressiva do tempo integral para os estudantes do ensino fundamental e indica que “à medida que forem sendo implantadas as escolas de tempo integral, mudanças significativas deverão ocorrer quanto à expansão da rede física (...)” (BRASIL, 2001) das unidades escolares. Sem adentrarmos em análises mais aprofundadas, cabe ressaltar que o texto legal deste Plano atribuía ênfase à instituição escolar, a ponto de mencionar, como diretriz, a ampliação dos seus espaços, de suas redes físicas.

Retomando a atenção para o PNE 2014-2024, em vigência, observamos semelhança ao anterior ao referir-se à escola como o espaço da educação em tempo integral. Interpretando especificamente a meta 6, esta se propõe “oferecer educação em tempo integral em no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014). Diante da leitura dessa meta, Coelho (2016) compreende que sua intenção consiste em “introduzir efetivamente o tempo integral no ensino público brasileiro, formal e legalmente” (p. 109). Além disso, vale observar que, ao realçar a pretensão em ofertar o tempo integral em 50% das escolas públicas, a lei enfatiza essa instituição; portanto, volta-se para o espaço da escola. É a escola pública a responsável

pela oferta do tempo integral, sendo, portanto, o espaço dessa instituição a referência para a proposta em questão, reforçando que isso não impede a utilização eventual de outros espaços e equipamentos públicos dispostos nas proximidades da escola, quando estes existem.

Do conjunto de estratégias que compõe a meta 6, destacamos aquelas que nos permitem inferir quais os *espaços* tomados como referência para a promoção da educação básica pública em tempo integral. A esse respeito, observamos que ao mesmo tempo em que a estratégia 1 enfatiza o *espaço escolar* para o desenvolvimento das atividades de ‘acompanhamento pedagógico e multidisciplinares’ da educação básica pública em tempo integral, sua redação abre a possibilidade para a utilização de outros espaços, ao mencionar que aquelas ocorrerão no tempo de permanência dos estudantes ‘na escola, ou sob sua responsabilidade’. Além disso, a primeira estratégia da meta em análise reforça o quantitativo de horas da ampliação da jornada escolar a ser caracterizado como tempo integral, delimitando, claramente ser o período igual ou superior a 7 (sete) horas diárias – complementando que essa ampliação deve ocorrer durante todo o ano letivo. Na perspectiva de Coelho (2016), esse ‘reforço’ da quantidade de horas diárias que compõe a jornada ampliada, associado a ‘todo o ano letivo’, nos possibilita “(...) inferir, por meio dessa construção discursiva, a relevância dos aspectos atinentes ao trabalho desenvolvido na instituição ‘escola’. Afinal, ela é a ‘fiel depositária’ do que convencionamos denominar como ‘ano letivo’” (p.109-110).

Corroborando a ênfase dada ao espaço escolar como *locus* de promoção do tempo integral, as estratégias 2 e 3 indicam a necessidade – e intenção – de se construir escolas ‘com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado’ para a realização das atividades da jornada ampliada, além de se reestruturar e/ou ampliar as instituições escolares já existentes, instalando quadras poliesportivas, laboratórios (como, por exemplo, de informática), bibliotecas, auditórios, espaços destinados à atividades culturais, cozinhas, refeitórios, banheiros, dentre outros equipamentos. Vale destacar também as estratégias 4 e 5, que incentivam a articulação da escola com os espaços educativos, culturais, esportivos e com equipamentos públicos, bem como as parcerias no sentido da oferta de atividades, pelas “entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino”

(BRASIL, 2014), aos estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica.

Em relação a essas estratégias, Coelho (2016, p. 111) considera-as como uma “tendência em reforçar proposta de articulação da escola ‘com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos’, assim como com equipamentos públicos”, o que pode ser compreendido como um incentivo aos programas de educação para além do espaço escolar. Nesse sentido, a autora chama a atenção para o fato de que a possibilidade apresentada deve ser associada ao proposto na estratégia 1, ou seja, à condição de que todas as atividades a serem desenvolvidas aconteçam a partir da ampliação do tempo de permanência dos estudantes “na escola ou sob sua responsabilidade”, totalizando 7 horas diárias, ou mais, durante todo o ano letivo (BRASIL, 2014). Da mesma forma, a referida pesquisadora reforça que em casos de existência de parcerias nas propostas de educação em tempo integral, torna-se imperioso que estas se encontrem articuladas ao projeto político-pedagógico das instituições escolares.

Isso posto, nossas análises concluem que a escola é caracterizada como o espaço privilegiado da ampliação da jornada escolar para o tempo integral e a questão da infraestrutura é enfatizada como um desafio a ser superado, a médio e longo prazo, a partir da construção de novas escolas e ampliação e reestruturação das existentes. No entanto, há também a intenção de se propor a articulação da escola e o compartilhamento de responsabilidades dessa instituição formal de ensino com espaços ‘para além dos muros da escola’ e outras instituições.

Encerrando a análise das legislações apresentadas, direcionamos o debate para as leis do município de Belo Horizonte – Lei nº 8.432/2002 e Lei nº 10.917/2016 –, localidade selecionada para a pesquisa empírica que compõe o presente estudo. Respectivamente, tais legislações versam sobre a jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, em instituições de ensino da capital mineira e do Plano Municipal de Educação, em vigor, aprovado em 2016.

No tocante à Lei nº 8.432/2002, conforme disposto em seu artigo 1, esta trata da ampliação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, “em instituição municipal de ensino”. Complementa o parágrafo único desse artigo que os estudantes permanecerão por pelo menos 9 horas diárias “na instituição de ensino”. Portanto, a redação da lei em análise nos possibilita interpretar a escola como espaço

destinado às atividades da educação formal desenvolvidas em tempo integral. Mas, vale ressaltar que o disposto não coincide com a realidade educacional na prática, tendo em vista a política educacional implementada – Escola Integrada – seguir outra orientação quanto aos espaços destinados à realização das atividades pedagógicas.

Quanto ao Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte, instituído em 2016 pela Lei nº 10.917 (PME/BH/2016), compõe-se de 20 metas, as quais são constituídas por estratégias. Após a leitura do documento, concentramos nossas análises na redação das metas e estratégias que nos possibilitam inferir quais os espaços enfatizados para a realização das atividades de jornada escolar ampliada no ensino fundamental da rede pública de ensino do referido município. Desse modo, ressaltamos a estratégia 2.12 que versa sobre a oferta de atividades culturais “dentro e fora das escolas”, no contexto de desenvolvimento de “programas de educação integral”, seguida da meta 6, semelhante ao plano nacional, com destaque para as estratégias 6.1, 6.5, 6.11, 6.12 e 6.15. Tais estratégias, analisadas em conjunto, nos permite interpretar o reconhecimento do espaço físico enquanto aspecto imprescindível e a aposta na utilização de espaços extraescolares. O PME/BH/2016 propõe a elaboração de um “Plano Diretor da Rede Física Escolar”, a contar com uma comissão de técnicos para elaborarem um “plano de obras constituído por projetos adequados às demandas da educação integral” (6.1); a garantia da conservação e manutenção das escolas (6.5); a oferta de “vivência em ambientes educativos” (6.11); a jornada escolar ampliada em “espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas, planetários, entre outros” (6.12) e; a garantia da educação em tempo integral para pessoas com deficiência, assegurando, dentre outros fatores, a “acessibilidade arquitetônica” (6.15) (BELO HORIZONTE, 2016).

Para além dessas observações quanto aos espaços, destacamos as estratégias 6.8 e 7.4 que nos possibilitam algumas considerações quanto ao aspecto religioso e à laicidade. Essas estratégias versam sobre fomento e fortalecimento da educação em tempo integral, “pautada pelo respeito integral às diferenças de sexo, raça, etnia, aptidão física e cognitiva, religião e condição socioeconômica” e propõe assegurar e acompanhar o desenvolvimento de “propostas pedagógicas para manter a laicidade e estudos éticos com relação às diversas religiões, especialmente combatendo o racismo em relação às

religiões de matriz africana” (BELO HORIZONTE, 2016). Esses aspectos observados nos levam a problematizar se a referência à laicidade como uma das estratégias a serem alcançadas na educação pública condiz com a existência de parcerias entre escolas públicas e instituições religiosas, apoiadas pelo poder público.

4.4. Políticas públicas de tempo integral e *espaços* na escola e para além da escola

Antes de abordarmos a temática desta seção, é válido, a partir de um breve resgate histórico, lembrarmos algumas questões quanto ao espaço escolar. A preocupação com espaços adequados e específicos para a realização do ensino escolar constitui-se uma exigência antiga, desde o século XVIII, no contexto do período colonial, quando as escolas funcionavam em “espaços improvisados, como igrejas, sacristias, dependências das Câmaras Municipais, salas de entrada de lojas maçônicas, prédios comerciais, ou na própria residência dos mestres” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000.p. 21).

Conforme indicam Faria Filho e Vidal (2000), as reivindicações por um espaço específico para a escola ocorreram, especialmente, “a partir da segunda década do século XIX, em algumas cidades da então Colônia, e, posteriormente à independência, em várias províncias do Império” (p. 22), ocasião em que intelectuais e políticos discutiram sobre a necessidade de adoção de um novo método de ensino nas escolas brasileiras, o método mútuo. Em oposição ao método individual, consistia em alternativa para que o professor ministrasse aula a um número de até 1000 alunos, simultaneamente. Mas, para isso era necessário contar com espaço físico e materiais adequados, fatos que reforçavam a luta por prédios escolares específicos (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

No entanto, somente em meados da última década do século XIX é que as discussões acerca da necessidade de constituição de espaços dedicados ao ensino foram, de fato, consideradas e efetivadas, inicialmente em São Paulo, nos anos 1890 (FARIA FILHO; VIDAL, 2000; LOPES, 2007); em Minas Gerais, mais especificamente na capital mineira, a partir de 1908 (FARIA FILHO, 1998); e, posteriormente, em diversos estados do país, a partir da construção dos grupos escolares.

A arquitetura dos grupos escolares era suntuosa, fazendo com que esses edifícios ficassem em evidência, de modo a serem facilmente percebidos e identificados como espaço da esfera governamental. Foram construídos visando à monumentalidade,

representando assim o que estudiosos consideraram como o momento da história da escola primária no Brasil que foi caracterizado pelas construções de ‘escolas-monumentos’ (FARIA FILHO; VIDAL, 2000). Quanto à estrutura arquitetônica dos grupos escolares, Faria Filho e Vidal (2000) caracterizam-nas como prédios construídos a partir do número de alunos, em um ou dois pavimentos, ao redor de um pátio central, contando com biblioteca, museu escolar, sala para professores e administração e ainda destinando espaços diferentes para o ensino de meninos e de meninas, incluindo entradas laterais planejadas para as crianças dos diferentes sexos.

A criação dos grupos escolares representou uma mudança na perspectiva dos espaços e dos tempos escolares, tendo em vista que não mais as atividades de ensino precisariam acontecer em espaços improvisados e os horários, que até então eram organizados de acordo com a conveniência dos professores, passaram a ser determinados no interior das escolas. Novos espaços e tempos escolares se impuseram para acolher o ensino seriado (FARIA FILHO; VIDAL, 2000). Além disso, representavam “novos marcos de referência da ordem burguesa” (LOPES, 2007, p. 82) que, aos poucos, ia se estabelecendo no país, a partir de sua associação aos processos de urbanização e industrialização impulsionados pelo capital, proveniente da produção do café.

Assim, nos espaços das cidades, novos símbolos despontavam: o tempo cíclico, característico das sociedades agrárias, deixava de ser adotado pela nova realidade urbana, que passava a ser regulada pelo tempo em sua dimensão linear, do trabalho, da disciplina, que marca o início e fim das atividades, tempo da hierarquia e da ordem. Logo, essa reordenação dos espaços e tempos fez com que também os espaços e tempos escolares fossem estruturados para contemplar uma formação baseada nessa concepção espaço-temporal (LOPES, 2007). Nesse percurso, a escola foi se constituindo como uma instituição específica, *também* a partir da legitimação dos novos espaços e tempos. Suas construções eram erigidas ao redor de uma praça, demonstrando a formação de um ideal – “a construção de uma nação perpassando pela educação” (LOPES, 2007, p. 83). As primeiras escolas republicanas possuíam uma arquitetura rica em detalhes e um acabamento que representava o pensamento do momento, marcado pela técnica, em busca da ‘ordem’ e do ‘progresso’, e pela laicidade e disciplina (LOPES, 2007).

Essas escolas – referenciadas na história da educação brasileira como as ‘escolas-monumentos’ – eram criadas a partir de uma construção dispendiosa, até porque

o objetivo era que o prédio escolar representasse, visivelmente, uma ação governamental. Mas, nos diversos estados brasileiros, os grupos escolares tiveram história diferenciada.

Nos anos de 1920 e 1930, a concepção educacional desses grupos foi fortemente influenciada pelas ideias escolanovistas, que eram propagadas na época, acarretando a ressignificação de seus tempos e espaços. Em 1927, Fernando de Azevedo assumiu o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e propôs uma ampla reforma educacional, a partir de um programa de edificações escolares. Dentre as ações empreendidas por essa reforma, destacam-se a construção de 9 (nove) prédios escolares, edificados com traços da arquitetura neocolonial, possuindo suas dimensões bem iluminadas, ventiladas e com boas condições sanitárias, pois visavam construir um sentimento nacional mediante a “retomada de valores arquitetônicos coloniais e pelo culto às nossas tradições” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 28). No entanto, eram construções escolares de alto custo e isso gerou várias críticas, associadas também ao acesso restrito à escola. Assim, esse modelo de construção foi repensado, buscando alternativas mais econômicas.

Frente a esse contexto, em 1930, no Rio de Janeiro e em São Paulo, Anísio Teixeira e Almeida Júnior, respectivamente, “apresentaram propostas para a construção de prédios escolares mais econômicos e simples” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 29), representando, com isso, um novo momento da história da escola primária no país. Desenhavam-se, nesse período, as ‘escolas-funcionais’, recusando o estilo colonial e apostando em edifícios simples e baratos. Acreditava-se que essa nova concepção arquitetônica possibilitaria a construção de um número mais elevado de escolas. A concepção arquitetônica dialogava com a concepção educacional defendida – “prédios funcionalistas, tecnicamente projetados para uma educação rápida e eficiente” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 31). Ressaltamos aqui a relação intrínseca entre o espaço e a educação, em que mais especificamente o espaço escolar se torna instrumento utilizado para a concretização ideológica de uma determinada concepção educacional.

A partir dessa concepção, Almeida Júnior projetou edifícios escolares para São Paulo e Anísio Teixeira para o Rio de Janeiro – “um modelo de escolas nucleares ou escolas-classes com o das escolas-parque ou parques escolares” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 30), além das escolas de ‘tipo mínimo’, construídas em regiões com população menos densa. Também propôs a construção de escolas ‘*platoon*’ (pelotão), em

que o espaço escolar era otimizado, uma vez que, de acordo com esse modelo os alunos eram divididos em pelotões, “deslocavam-se por classes, distribuídas segundo disciplinas e horários prefixados” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 30). Vale mencionar que essas propostas foram elaboradas para possibilitarem o ensino em tempo integral.

De acordo com o entendimento de Anísio, o prédio escolar era considerado a base física preliminar para o desenvolvimento de qualquer programa educacional; logo, considerava que a sua inexistência de forma adequada interferia no trabalho educativo, prejudicando-o. Por isso, defendia uma proposta arquitetônica específica para as instituições escolares, dentro das condições econômicas possíveis. Tal preocupação pode ser observada em suas reflexões e ações, representadas em seus escritos e pela criação de um modelo característico de arquitetura e programa escolar concretizados por ocasião das funções públicas e administrativas que exerceu. Nesse contexto, em relatório administrativo¹³⁹ de sua gestão na Diretoria Geral do Departamento de Educação, no Distrito Federal, nos idos dos anos de 1930, Teixeira reforçou a ideia de que o prédio escolar e suas instalações deveriam atender “pelo menos, aos padrões médios da vida civilizada” (TEIXEIRA, 1935, p. 39 *apud* DÓREA, 2003, p. 57). Diante desse comentário, Anísio expressava sua preocupação com a dimensão espacial em que a educação escolar se daria. Conforme texto deste educador (1935, p. 202), descrito por Dórea (2003), “sem instalações adequadas, não pode haver trabalho educativo” (p. 62).

Nesse sentido, podemos sintetizar a concepção de educação de Anísio Teixeira a partir da ampliação dos espaços e tempos, com ênfase na escola: espaços específicos para a realização de um programa educacional que contemplava o tempo ampliado. Assim, suas propostas educacionais pautaram-se na construção de escolas a partir de projeto arquitetônico elaborado para a realização de um trabalho pedagógico em um tempo maior, visando contemplar outros aspectos da educação dos sujeitos para além do ‘contar, ler e escrever’. Embora sua concepção educacional atribuísse importância à escola, não desconsiderava que outras instituições também se encarregavam da educação, mas explicava que a instituição escolar é aquela “conscientemente planejada para educar” (TEIXEIRA, 1997, p. 225). Dada a sua importância, o “problema da instalação das escolas se poria no início de qualquer plano escolar” (TEIXEIRA, 1934, p. 05).

¹³⁹ Relatório administrativo ao qual teve acesso a pesquisadora Célia Dórea, na ocasião de desenvolvimento de sua tese de doutorado intitulada “Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos” (2003).

Diante dessa convicção, em sua reforma educacional, à época no Distrito Federal (no Rio de Janeiro/RJ), atribuiu significativa atenção ao espaço escolar, pois este é o aspecto essencial que possibilitaria a consecução do programa educacional proposto – uma educação ‘*integral*’ em tempo ‘*integral*’ –, embora, naquela época, não tivesse utilizado essa expressão apensada à educação¹⁴⁰.

Em síntese, Anísio Teixeira deixou um importante legado para a educação, atribuindo significativa importância à escola enquanto instituição que se encarrega da educação formal dos sujeitos e que, por isso, carece de um espaço físico adequado para a realização de sua função. Em vista disso é que Nunes (1993) caracterizou a gestão de Anísio como responsável por um processo de “reinvenção do espaço escolar” (p. 188), que foi sendo concretizado a partir das experiências coordenadas por ele e outras por elas influenciadas, todas tendo a escola como centro do processo educativo.

4.4.1. Espaços escolares para realização das atividades formais de ensino

Visando descrever algumas experiências implementadas no contexto educacional brasileiro que atribuíram atenção significativa aos espaços escolares, iniciamos com aquelas que foram planejadas por Anísio Teixeira. Estamos falando da construção de prédios escolares no Rio de Janeiro (à época Distrito Federal), no período de 1930-1935; em Salvador (BA), na década de 1950; e em Brasília (DF), entre 1957-1960, as quais influenciaram diversas outras que se sucederam, conforme veremos.

A atuação de Anísio Teixeira como Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal – à época o Rio de Janeiro, no período de 1931 a 1935, possibilitou a concretização de um plano que compreendeu a construção de escolas a partir de programas arquitetônicos distintos, de acordo com a finalidade educacional com a qual seriam utilizados. Foram construídas escolas do tipo Mínimo, Nuclear, *Platoon* de 12, 16 e de 26 classes e Escola-Parque (*Playground*)¹⁴¹.

¹⁴⁰ Talvez Anísio Teixeira não tenha utilizado a expressão ‘educação integral’ por considerá-la imprecisa e para evitar sua identificação com outra concepção presente no cenário político-ideológico dos anos 1930, sob a ótica dos Integralistas que dela utilizavam com frequência para designar o ‘homem integral’, o ‘Estado integral e a ‘educação integral’ (CAVALIERE, 2010b).

¹⁴¹ A caracterização de cada um dos tipos de escolas construídas pode ser observada no trabalho de Dórea, 2003.

A proposta educativa que compreendia a construção desses tipos de escola buscava combinar edificações de duas naturezas, ou seja, ‘escolas nucleares’ e ‘parques escolares’, de modo que os estudantes frequentariam diariamente ambas as instalações, a fim de realizarem atividades contempladas no planejamento escolar, conforme descrito por Anísio Teixeira em Relatório Administrativo do ano de 1935:

No primeiro turno, a criança receberá, em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito; no segundo, receberá, em um parque escolar aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária e a assistência alimentar (TEIXEIRA, 1935, p. 199 *apud* DÓREA, 2003, p. 127).

Para atender a essa proposta foram edificadas, ao longo da administração de Anísio (1931-1935), um total de 28 estabelecimentos escolares¹⁴², dentre eles uma Escola-Parque (escola do tipo *Playground*), construída à Praça Cardeal Arcoverde (Copacabana), no Rio de Janeiro, local destinado à realização das atividades de educação física, recreação e jogos, educação social, artística e jardim de infância.

Dórea (2003) destaca que, com a exoneração de Anísio Teixeira ao final do ano de 1935, o projeto do parque-escolar, ainda em andamento, foi interrompido, de modo que não foi possível construir outras instalações internas previstas em seu plano arquitetônico, como, por exemplo, o estádio, a pista de corrida e campos de esportes.

Embora naquele momento a experiência tenha sido interrompida, foi novamente proposta por Anísio quando este, em 1947, assumiu o cargo de Secretário Estadual de Educação e Saúde do estado da Bahia. Desse modo, é possível inferir que a escola construída em Copacabana, no Rio de Janeiro, represente a “gênese” (DÓREA, 2003, p. 132) da experiência semelhante que a sucedeu, a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), inaugurado em 1950.

¹⁴² As 28 edificações escolares construídas foram apresentadas e caracterizadas por Dórea (2003), mais especificamente no quadro 03, inserido às páginas 98 a 110 do trabalho de tese da referida autora. Destacamos que foram construídas 12 escolas do tipo Nuclear de 12 classes; 01 (uma) escola do tipo Nuclear de 8 classes; 05 (cinco) escolas do tipo Platoon de 12 classes; 02 (duas) escolas do tipo Platoon de 16 classes; 03 (três) escolas do tipo Platoon de 25 classes; 02 (duas) escolas do tipo Mínimo de 3 classes; 01 (uma) escola do tipo Especial de 6 classes; 01 (uma) escola com acréscimo de 12 classes; e 01 (uma) escola-parque do tipo *Playground*. Algumas imagens da planta e/ou das referidas escolas também podem ser localizadas na dissertação de mestrado “O espaço da escola na cidade – CIEP e arquitetura pública escolar”, de Carlos Castro (2009).

Destacamos a estrutura arquitetônica do plano educacional elaborado por Anísio Teixeira, mais especificamente do CECR, que compreendia quatro Escolas-Classe e uma Escola-Parque, ocupando uma extensa área do bairro da Liberdade, em Salvador (BA). Cada escola classe possuía 12 salas de aula, além de áreas cobertas, gabinetes para atendimento médico e dentário, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres. A Escola-Parque compreendia uma área de 42.292 m², arborizada e gramada, constituída por sete pavilhões de estruturas arquitetônicas modernas, contendo arcos que facilitam a iluminação natural do prédio (ÉBOLI, 1969), conforme podemos acompanhar pelas figuras que se seguem:

Figura 04 - Arquitetura do prédio do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador (BA).



Vista do ginásio da Escola-Parque



Vista interna do ginásio da Escola-Parque



Vista interna da biblioteca



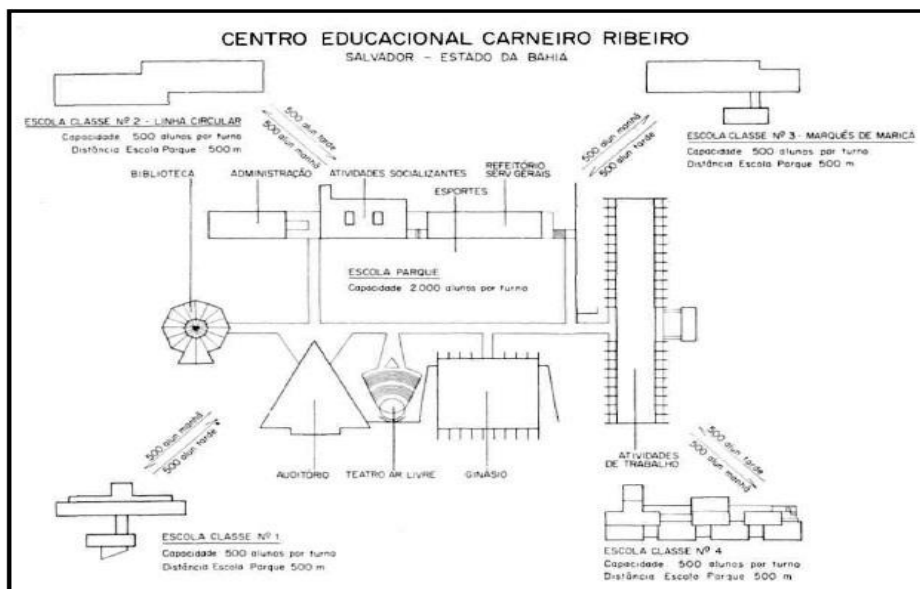
Vista da biblioteca



Fachada da Escola-Parque

Fonte: CASTRO, 2009, p. 34.

Figura 05 - Planta do funcionamento do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador (BA).



Fonte: ÉBOLI, 1969, p. 21.

O CECR foi criado para ofertar educação a 4.000 alunos, sendo que cada escola-classe atenderia 1.000, em dois turnos de 500. A escola-parque receberia os 4.000 alunos divididos em dois turnos: 2.000 alunos no turno matutino e 2.000 alunos no turno vespertino. Os educandos eram recebidos no CECR às 07h30min da manhã, onde permaneciam até as 04h30min da tarde. Dessa forma, frequentavam a escola-classe e, no horário alternado, direcionavam-se à escola-parque, onde também se alimentavam e tomavam banho. Havia na escola-parque um pavilhão de trabalho, ginásio, pavilhão de atividades sociais, teatros, bibliotecas, além de edifícios de restaurante e de administração. Encontrava-se no planejamento deste Centro Educacional a intenção de construir residência para 200 alunos, ou seja, 5% da matrícula total, objetivando abrigar crianças órfãs ou que careciam de educação com internato (TEIXEIRA, 1977).

O planejamento previa a edificação de 10 centros, mas só foi possível a construção do Centro ao qual nos referimos. Passado algum tempo, mais especificamente no final dos anos de 1950 e início da década de 1960, a experiência se repetiu. Dessa vez, mais especificamente em meados de 1957, quando Anísio Teixeira ocupava o cargo de Diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e foi encarregado de elaborar o plano educacional de Brasília. Assim o fez nos moldes da escola-parque baiana, ou seja, retomando a proposta do CECR implantado em Salvador e propondo a construção desse conjugado de escolas para integrar o sistema

educacional da mais nova capital do país e servir de exemplo e demonstração para o sistema educacional de todo o Brasil (TEIXEIRA, 1962).

É importante destacar que a experiência se repetiu, mas em contexto e localidade totalmente diferentes da primeira proposta. Brasília, planejada por arquitetos brasileiros, caracterizava-se por sua estrutura distinta das demais cidades do país, possuindo uma organização territorial a partir de grandes quadras, em que cada uma delas compreendia uma área de aproximadamente 65 mil metros quadrados, além do fato de que seu plano urbanístico já previa a localização das escolas. Dessa forma, de acordo com o plano, as escolas primárias seriam construídas no interior das quadras, a fim de que os estudantes não precisassem realizar longos deslocamentos para chegarem até elas (PEREIRA; ROCHA, 2006).

O plano educacional então elaborado, no tocante à educação primária¹⁴³, propunha a construção dos Centros de Educação Elementar, cujo programa compreendia, nas palavras de seu idealizador, a seguinte organização:

1. "Jardins de infância" - destinados à educação de crianças nas idades de 4, 5 e 6 anos;
2. "Escolas-classe" - para a educação intelectual sistemática de menores na idades de 7 a 14 anos, em curso completo de seus anos ou séries escolares;
3. "Escolas-parque" - destinadas a completar a tarefa das "escolas-classe", mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho, numa rede de prédios ligados entre si, dentro da mesma área e assim constituída:
 - a) biblioteca infantil e museu;
 - b) pavilhão para atividades de artes industriais;
 - c) conjunto para atividades de recreação;
 - d) conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições);
 - e) dependências para refeitório e administração;
 - f) pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos (TEIXEIRA, 1962, p. 28).

Além disso, vale ressaltar que, diante da constituição da nova capital em quadras e considerando que cada quadra era habitada por uma população variável entre 2.500 a 3.000 habitantes, foi calculada a população escolarizável para os níveis elementar e médio, de modo que o plano estabelecia:

¹⁴³ Não faremos referência ao plano de escolas secundárias e à Universidade, mas cabe destacar que estes também integravam o plano educacional elaborado para Brasília.

1. Para cada quadra:

a) 1 jardim de infância, com 4 salas, para, em 2 turnos de funcionamento, atender a 160 crianças (8 turmas de 20 crianças);

b) 1 escola-classe, com 8 salas, para, em 2 turnos, atender a 480 meninos (16 turmas de 30 alunos).

2. Para cada grupo de 4 quadras:

a) 1 "escola-parque" - destinada a atender, em 2 turnos, a cerca de 2 mil alunos de "4 escolas-classe", em atividades de iniciação ao trabalho (para meninos de 7 a 14 anos) nas "oficinas de artes industriais" (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc.), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos, em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física) (TEIXEIRA, 1962, p. 28-29).

Como é possível observar, o funcionamento dos Centros de Educação Elementar era o mesmo do CECR de Salvador, de modo que os estudantes deveriam frequentar diariamente a 'escola-parque' e 'a escola-classe', em turnos diferenciados, permanecendo por quatro horas em cada uma, com intervalo para o almoço, totalizando uma jornada escolar de oito horas diárias.

Conforme descreve Silva (1985), em junho de 1957 o Plano Educacional de Brasília já se encontrava estruturado e até o ano de 1960, quando o Rio de Janeiro deixou de ser a capital federal, encontravam-se construídas 01 (uma) escola-parque, 07 (sete) escolas-classe e 04 (quatro) jardins de infância. No entanto, a partir de 1961, o plano educacional foi se desfazendo, de modo que não foram mais construídas outras escolas-parque para atender à demanda prevista no planejamento inicial. Vale lembrar que logo após esse período, em 1964, instaurou-se no Brasil o regime militar, ocasionando mais uma reorientação no campo da educação, a fim de formatá-la para atender às orientações do regime que acabara de ser implantado.

Lopes (2007) lembra-nos que a implantação do regime militar acarretou a retração do processo democrático, a imposição de reformas educacionais, o fechamento político, dentre outras ações que levaram à "consolidação da segregação da sociedade brasileira e a uma fragmentação no ideal de coletivo" (p. 87). Especificamente no tocante ao espaço escolar, ampliou-se a separação entre as escolas públicas e privadas, as primeiras destinadas às classes populares, enquanto as outras eram acessíveis somente para o grupo detentor do capital. Essa polarização acirrou-se a partir da década de 1990, com a entrada efetiva dos ideais neoliberais no país e, até hoje, interfere no campo das

políticas educacionais, incluindo neste bojo as questões referentes à ampliação da jornada escolar e à construção (ou não) de espaços escolares com essa finalidade.

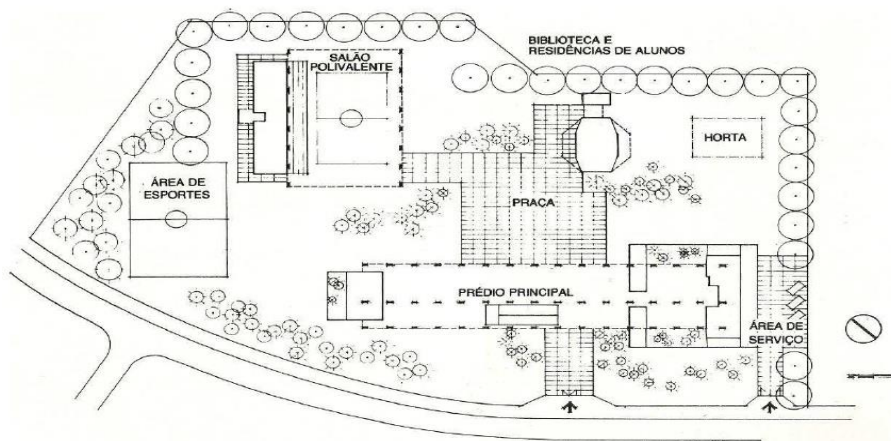
Destacamos que, além da construção desses prédios a que nos referimos, outras experiências de ampliação da jornada escolar foram implementadas, atribuindo atenção especial aos espaços escolares, a saber, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro (RJ); os Centros de Educação Integral (CEIs), construídos em Curitiba (PR); os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) / Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), criados em nível nacional; e os Centros Educacionais Unificados (CEUs), construídos em São Paulo (SP).

Quanto aos Centros Integrados de Educação Pública – concretizados em meio aos Programas Especiais de Educação I e II e elaborados na ocasião das duas gestões de Leonel Brizola, eleito governador do Rio de Janeiro pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), juntamente com Darcy Ribeiro, seu vice-governador, de 1983 a 1986 e de 1991 a 1994 – visavam uma nova rede de escolas públicas com horário integral, que ficaram conhecidos como CIEPs ou mais popularmente, Brizolões. O projeto padrão¹⁴⁴ foi idealizado por Oscar Niemeyer e era composto por três construções distintas: Prédio Principal, Salão Polivalente e Biblioteca, ocupando uma área territorial de 6.800m². Como alternativa, o projeto também previa a construção de prédio compacto, com 5.400m², quando o terreno não comportava as três construções do padrão. Em Darcy Ribeiro (1986), temos:

O Prédio Principal possui três pavimentos ligados por uma rampa central. No térreo localizam-se o refeitório com capacidade para 200 pessoas e uma cozinha dimensionada para confeccionar o desjejum, almoço e lanche para até 1000 crianças. No outro extremo fica o centro médico e, entre este e o refeitório, um amplo recreio coberto. Nos dois pavimentos superiores estão localizadas as salas de aulas, um auditório, as salas especiais (Estudos Dirigidos e outras atividades) e as instalações administrativas. No terraço, uma área reservada para atividades de lazer e dois reservatórios de água (p. 103).

¹⁴⁴ A utilização de projetos padrão é uma prática comum em projetos públicos de interesse social, adotado geralmente nas construções de instituições como escolas, hospitais, creches, dentre outras, seguindo uma tipologia construtiva que permitam serem identificados a uma determinada administração e um momento político específico, representando, metaforicamente, uma ‘assinatura’ (símbolo) de uma gestão (KOWALTOWSKI, 2011).

Figura 06 - Planta do Projeto-Padrão do CIEP.



Fonte: RIBEIRO, 1986, p. 104.

Figura 07 - Arquitetura do prédio dos Centros Integrados de Educação Pública, no Rio de Janeiro-RJ. Vista aérea.



Fonte: RIBEIRO, 1986, p. 44.

A partir dessas características arquitetônicas, foram construídos um total de 506 CIEPs em todo o Estado do Rio de Janeiro, no decorrer das duas gestões estaduais de Brizola e Darcy Ribeiro (CAVALIERE, 2002), e em áreas habitadas por famílias de baixa renda, indo ao encontro do objetivo de atender alunos provenientes deste segmento da população. Para isso, acolhiam os educandos das oito horas da manhã até às cinco horas da tarde, oferecendo-lhes aulas relativas ao conteúdo básico nacional,

complementadas com atividades de estudo dirigido e esportivas, bem como participações em eventos culturais e assistência médico-odontológico (RIBEIRO, 1986).

Os objetivos educacionais dos CIEPs permitem a visualização de uma perspectiva de educação em tempo integral, na medida em que buscavam contemplar o desenvolvimento pedagógico dos educandos, além de ofertar a estes sujeitos assistência de cunho social. De acordo com Germani (2006), os CIEPs também tinham como pressuposto “preencher uma lacuna nas políticas públicas” (p. 34) e, por isso, propunham oferecer aos alunos, para além de atividades do âmbito pedagógico, alimentação, assistência médica-odontológica, dentre vários outros benefícios.

Embora os CIEPs tenham sido criados sob a inspiração do CECR, possuíam características peculiares, entre elas a organização do tempo escolar, a estrutura arquitetônica dos prédios, bem como a preocupação com a formação continuada dos professores atuantes na proposta educacional, conforme indica Monteiro (2009), ao relatar que os professores dos CIEPs participavam de encontros pedagógicos desenvolvidos no II Programa Especial de Educação.

À proposta dos CIEPs foram direcionadas diversas críticas por parte dos opositores, das quais se destacam o elevado custo e a ausência de transparência associados às construções dos edifícios escolares; a inviabilidade da proposta que, segundo os críticos, atrelava custo muito alto com a incerteza dos benefícios proporcionados e a impossibilidade de proporcionar a universalização da escola de horário integral no ensino fundamental (MAURÍCIO, 2006); além da classificação do projeto como assistencialista (CAVALIERE; COELHO, 2003). No entanto, para além das críticas, Maurício (2006) também elenca aspectos positivos que merecem destaque, a saber, a satisfação dos pais, que se diziam tranquilos pelo fato de terem os filhos na escola em tempo integral; a carga horária docente, com intervalos para planejamento, preparação de material didático e aperfeiçoamento profissional; e a retomada da discussão da escola pública proporcionada pela construção dos CIEPs.

Em relação ao último aspecto positivo atribuído ao programa dos CIEPs/RJ, os Centros de Educação Integral (CEIs), empreendidos na década de 1990, no município de Curitiba (PR), sob a influência da experiência fluminense, também contribuíram para fomentar o debate sobre a escola pública de horário integral no Brasil daquele período. Embora tenham sido arquitetados nos anos de 1990, originaram-se de uma proposta

iniciada a partir de 1986, quando o então prefeito de Curitiba, Roberto Requião de Mello e Silva (Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB), que acabara de assumir o cargo, propôs um projeto de construção e/ou adaptação de instituições escolares, a fim de que se constituíssem em Escolas Integradas em Período Integral (ETIs) visando, conforme expresso no Plano de Educação do Município (CURITIBA, 1986, p. 01) “equipar as escolas com recursos materiais e humanos que possibilitem o desenvolvimento das atividades artísticas, recreativas e de sobrevivência” (*apud* GERMANI, 2006, p. 54).

Para o desenvolvimento dessa política educacional foram previstas, como meta, a implantação de dez unidades de educação integrada em período integral e findado o mandato de Requião, oito escolas haviam sido construídas e/ou adaptadas; com a posse de prefeito de outra legenda partidária, em 1990, o projeto não teve expansão. As oito escolas foram mantidas como uma experiência à parte, de escolarização em tempo integral, até que vieram a ofertar somente as atividades do ensino tradicional, em período parcial (GOMES; DINI, 1994).

Em 1991, durante a gestão do prefeito recém empossado, Jaime Lerner, a proposta de tempo integral escolar ressurgiu com a criação dos Centros de Educação Integral, os CEIs, cujo projeto consistia na construção de um novo prédio junto ao já existente, possibilitando a jornada escolar de 8 (oito) horas diárias mediante a oferta de atividades em duas estruturas prediais – os complexos I e II. O Complexo I consistia em espaço previamente construído, contando com salas de aulas convencionais nas quais eram ministrados os conteúdos do currículo regular de ensino. Nas dependências do prédio escolar construído, chamado de Complexo II, é que se realizavam as atividades de complementação da carga horária, no turno oposto ao do ensino regular. A construção do Complexo II, em meio à efetivação dos CEIs, se propunha a:

Oferecer um **novo espaço** para a plena realização da infância e para a conquista da cidadania. Um **espaço** que permita a construção do conhecimento baseada nas relações, na análise e síntese com profundidade, para que possamos efetivar a apreensão da herança cultural e a interiorização de uma visão mais crítica e reflexiva (CURITIBA, 1992, s/n. *apud* GERMANI, 2006, p. 67 – *grifos acrescentados*).

Assim, apostando na construção de espaços que possibilitassem a realização de atividades educativas em jornada ampliada, os CEIs representam uma das experiências que aposta na escola enquanto *locus* do processo educativo. Destacando a estrutura física do Complexo II, este caracteriza-se por uma concepção arquitetônica específica, construída a partir de uma edificação vertical, de concreto pré-moldado, com amplas janelas de vidro – bastante iluminação natural e quatro torres, sendo uma destas destinada à escola, duas ocupadas por banheiros (femininos e masculinos) e a outra onde se localizava o almoxarifado. Além dessa divisão, vale destacar a composição do prédio a partir de três pisos e com amplos espaços que possibilitam a realização das mais diversas atividades pedagógicas. Para ilustrar, as figuras que seguem representam a estrutura física de um CEI:

Figura 08 - Estrutura física do prédio dos CEIs – complexo II.



Fonte: ROSA, 2011, p. 33; GERMANI, 2006, p. 69 – *respectivamente*.

De acordo com Germani (2006), embora a política educacional de construção curitibana previsse a implantação dos Centros de Educação Integral desde o início da gestão Lerner, somente no final do ano de 1992 foram inaugurados 24 CEIs, restando outros quatro a inaugurar, os quais se encontravam em construção. No ano seguinte, com a eleição municipal de prefeito do mesmo partido do ex-prefeito, houve a continuidade da experiência já iniciada, seguindo as diretrizes anteriormente fixadas para a proposta. As obras foram concluídas e mais quatro Centros inaugurados. Em estudo publicado em 2009, Cavaliere evidenciou que foram criados 35 Centros de Educação Integral e que até aquele momento permaneciam funcionando na perspectiva da oferta de atividades em jornada ampliada. Além disso, a pesquisadora destacou que, para além dos

CEIs construídos, “foram criados 33 Espaços de Contra-turno Socioambientais (Ecos), que são espaços públicos, e recebem parte das crianças para o segundo turno da jornada escolar” (CAVALIERE, 2009, p. 54).

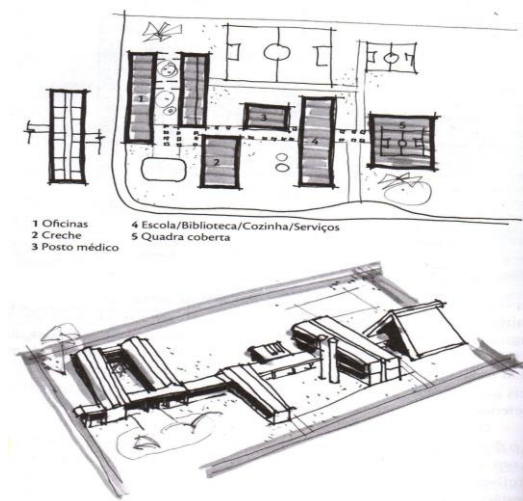
Outra proposta que adquiriu repercussão no contexto educacional dos anos 1990, lembrada com frequência até os dias atuais, foi a construção dos Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs), posteriormente Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs). Os CIACs/CAICs consistem na primeira experiência de amplitude nacional, propondo o ensino de primeiro grau, hoje denominado ensino fundamental, em tempo integral.

No contexto da gestão presidencial de Fernando Collor de Mello (1990-1992) foi divulgado o Projeto Minha Gente¹⁴⁵. As ações que o integravam deveriam ocorrer em espaços públicos construídos pelo governo federal e espalhados pelo território nacional – os CIACs. Previa-se a construção de 5.000 (cinco mil) CIACs para atender a aproximadamente 6.000.000 (seis milhões) de crianças (SOBRINHO; PARENTE, 1995). O projeto compreendia a implantação dessas unidades físicas, abrigando creche e pré-escola; escola de primeiro grau (ensino fundamental); saúde e cuidados básicos da criança; e convivência comunitária e esportiva (FERRETTI, 1992). Vale ressaltar, conforme expõe Ferretti (1992), que o Minha Gente não se trata apenas de um projeto de educação escolar ampliada, tanto no sentido da expansão do tempo de permanência da criança na escola quanto à oferta de outros aspectos que podem ser considerados como correlatos à atividade educacional (alimentação, saúde, etc) mas sim, que se apresenta como um projeto educativo amplo e, dentre suas características, destacamos a intenção de participação da comunidade na concepção do Projeto.

No tocante à sua estrutura física, foi projetado pelo arquiteto João Filgueiras Lima (Figura 09), seguindo o modelo de outro projeto padrão, associado ao governo de Leonel Brizola, no estado do Rio de Janeiro – o projeto dos CIEPs, de Oscar Niemeyer:

¹⁴⁵ O Projeto Minha Gente foi divulgado em 14 de maio de 1991, visando à promoção de ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, além de buscar dinamizar as políticas sociais básicas de atendimento à criança e ao adolescente (SOBRINHO; PARENTE, 1995).

Figura 09 - Projeto dos CIACs, por João Filgueiras Lima.



Fonte: KOWALTOWSKI, 2011, p. 104.

A construção dos prédios dos CIACs exigia uma dimensão territorial de 16.000m² para cada unidade. A obra foi realizada a partir de determinadas características que, embora tenham sido alvo de elogios à época, devido ao “sistema construtivo econômico e leve” (KOWALTOWSKI, 2011, p. 105), posteriormente se transformou em problema, diante da necessidade da manutenção e reforma dos prédios. Quanto a esse fato, Kowaltowski (2011) explica que essa dificuldade surgiu porque a construção dos CIACs utilizou-se de componentes pré-fabricados na própria obra e ao seu término as fábricas de pré-fabricação foram desmontadas, não sendo possível a obtenção das peças e dificultando os reparos.

Em 1992, diante do ‘*impeachment*’ de Collor, o vice-presidente Itamar Franco deu continuidade à gestão, que perdurou até o ano de 1994. Nesse contexto, o Projeto Minha Gente passou por reformulações, constituindo-se assim no Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) e os CIACs passaram a ser denominados por CAICs (Centos de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), mas permaneceram com a característica da oferta do tempo integral escolar nas unidades físicas específicas e financiadas pelo governo federal, propondo, conforme indicado por Sobrinho e Parente (1995), articulação com governos estaduais, municipais e com a comunidade local.

De forma semelhante ao que ocorreu com a construção dos CIEPs em solo fluminense, diversas críticas foram direcionadas aos CIACs/CAICs, com base no argumento de que eram escolas com arquitetura grandiosa e de alto custo, entre outros fatores. No entanto, vale ressaltar que no bojo de todas essas críticas, uma destas não pode ser generalizada para os CIEPs: a ausência de um projeto educacional definido. No caso dos CIACs, esse aspecto consiste num ‘ponto fraco’ da proposta, tendo em vista o fato da experiência não ter se apresentado junto a um projeto educacional. Dessa forma, avaliamos que, diferentemente do que os noticiários costumavam reproduzir, as escolas de tempo integral dos CIACs não eram semelhantes aos CIEPs.

Na perspectiva de Ferretti (1992), o Minha Gente assemelha-se mais à proposta implementada em São Paulo, no final de 1986, do que aos CIEPs. O autor refere-se ao Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), da Secretaria Estadual de Educação do referido estado, que propunha a escola de tempo integral às populações de baixo poder aquisitivo. Tratava-se de uma ação de forte caráter assistencialista e, como os CIACs, não possuía um projeto educacional, justificando-se que este deveria ser construído localmente, contando com a participação da comunidade e de acordo com as condições da escola. No entanto, o PROFIC diferencia-se dos CIACs, pois o primeiro não contemplou a construção de unidades escolares para possibilitar a oferta do tempo integral escolar, contando somente com as instalações preexistentes da própria escola da rede municipal ou estadual de ensino, com entidades assistenciais e, até mesmo, com propriedades alugadas (FERRETTI, 1992). Tais aspectos nos fazem observar que uma proposta educacional carece tanto de espaços físicos adequados, quanto de um projeto pedagógico definido a orientá-la.

Encerrada a gestão de Itamar Franco (PMDB) na presidência do Brasil, o PRONAICA foi extinto em 1995, em meio ao primeiro mandato da gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso (PSDB).

Nos anos 2000, destacamos a ação implementada no contexto da administração municipal da prefeita Marta Suplicy (2001-2004), na cidade de São Paulo, que contemplou a construção de unidades escolares para o funcionamento do tempo integral escolar – os Centros Educacionais Unificados (CEUs). Ofertavam desde a pré-escola até ensino profissionalizante, em tempo integral, a exemplo do modelo anisiano concretizado em Salvador (BA), na década de 1950, em que as crianças permaneciam na

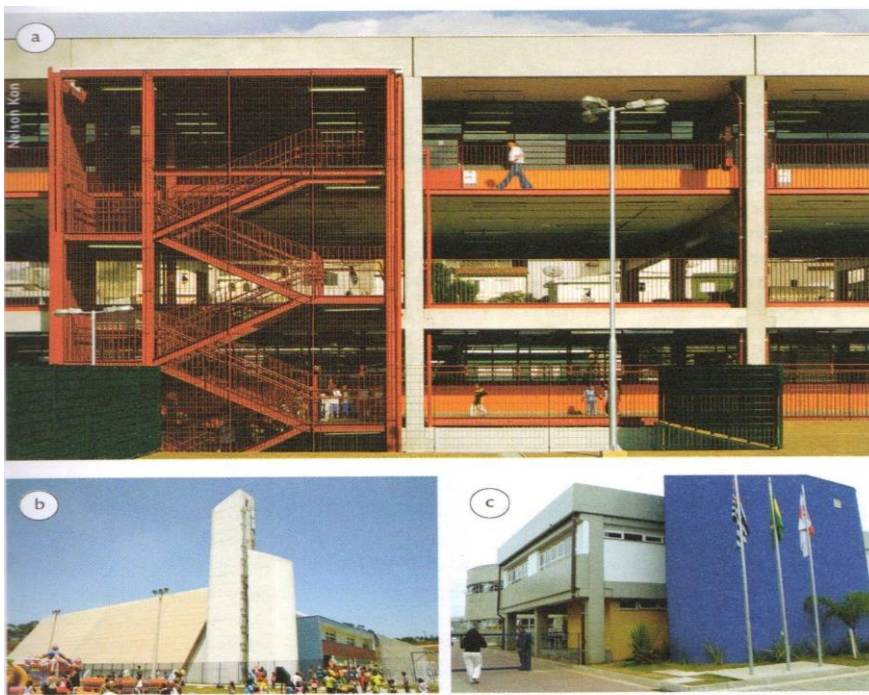
escola o dia todo, recebiam alimentação saudável, atendimento médico e realizavam atividades culturais e sociais após as aulas do ensino regular (KOWALTOWSKI, 2011).

A estrutura física dos CEUs compreende:

(...) um grande bloco de três andares e de quase 200 m lineares; um outro bloco menor, com fachadas cegas e altura maior, abriga um teatro, uma quadra de esportes coberta e salas de ginástica e administração (...) Os serviços oferecidos ficam nos blocos de edifícios, para atender à educação infantil e fundamental, e são complementados por blocos para instalação de creches, telecentros, padarias, centro comunitário, teatros, bibliotecas, salas de música e de dança, rádio comunitária, orquestras, ginásio coberto, quadras poliesportivas, pista de *skate* e piscinas (KOWALTOWSKI, 2011, p. 100 - 105).

As figuras 10 e 11 apresentam vista aérea do CEU Rosa da China, localizado em Sapopemba, na zona leste paulistana e do CEU Butantã, e nos possibilitam identificar as semelhanças com a proposta arquitetônica das escolas-parque de Anísio Teixeira:

Figura 10 - CEU Rosa da China. (a) vista da fachada e dos corredores laterais; (b) CEU Cidade Tiradentes; e (c) CEU Vila Rubi.



Fonte: KOWALTOWSKI, 2011, p. 101.

Figura 11 - CEU Butantã.

Fonte: Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/05.055/517>. Acesso em 24 out. 2017.

Ao descrever algumas experiências de tempo integral escolar que priorizaram a construção de espaços físicos para a realização das atividades pedagógicas, referimo-nos a uma concepção de educação em tempo integral que tem como centro do processo educativo a escola. Observamos que após a experiência dos CIACs/CAICs em âmbito nacional, na década de 1990, e dos CEUs no município de São Paulo, em 2001, nenhuma outra proposta ‘grandiosa’ de tempo integral escolar, contemplando a construção de edifícios escolares foi implementada, de forma que aumentaram o número de ações formatadas enquanto programas e projetos governamentais, propondo o aumento de permanência dos estudantes sob a responsabilidade da escola, mas para além de suas estruturas físicas, fundamentadas em concepção ideológica específica.

Inferimos que esse contexto é consequência das ações empreendidas especialmente após a década de 1990, no âmbito da reforma do Estado, com a adesão cada vez mais intensa dos ideais neoliberais que repercutem nas características das políticas públicas no geral e, no tocante às de educação em tempo integral, ressoaram também na questão espacial. Desse modo, chamamos a atenção para o fato de que o arranjo espacial, enquanto uma construção social, consiste na “manifestação concreta de encontros e desencontros dos grupos de interesses ao longo da história e é atravessado pelas concepções políticas presentes em dado momento (...)” (LOPES, 2007, p. 92). Logo, a análise dos espaços nas políticas de educação em tempo integral tem muito a nos

dizer quanto à proposta educacional pretendida. Como eles estão configurados no contexto da Escola Integrada, nosso campo de pesquisa?

Assim sendo, problematizamos a finalidade principal do tempo integral na escola pública e questionamos, ainda: a diminuição das políticas educacionais que acompanham a construção de espaços escolares, principalmente após a década de 1990, deve-se ao fato de que *qualquer espaço* basta, quando se pretende apenas ‘acolher e proteger’?

4.4.2. Espaços extraescolares para a realização de atividades complementares e a proposta teórico-metodológica do movimento das Cidades Educadoras

O questionamento com o qual encerramos o debate na seção anterior remete ao princípio da *proteção integral*, que ganhou repercussão no contexto político educacional do país, principalmente após a promulgação da Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Como visto anteriormente, o ECA foi criado em observância ao artigo 227¹⁴⁶ da Constituição Federal de 1988, adotando a chamada Doutrina da Proteção Integral, que tem como pressuposto básico considerar crianças e adolescentes como cidadãos em fase de desenvolvimento, sujeitos de direitos e carentes de proteção integral. Sem adentrar na discussão, destacamos que em seus 267 artigos, o documento garante legalmente direitos de cidadania a crianças e adolescentes, determinando a responsabilidade dessa garantia aos setores que compõem a sociedade, sejam estes a família, o Estado ou a comunidade. Ao longo de seus capítulos, o ECA discorre sobre políticas referentes à saúde, educação, adoção, tutela e questões relacionadas a crianças e adolescentes em atos infracionais.

Desse modo, o documento representa um marco jurídico que instaurou a proteção integral, expressão que passou a compor a finalidade de diferentes políticas sociais, principalmente aquelas com foco na educação pública escolar. Além disso, representa, na perspectiva de Coelho (2009), um dos aspectos característicos de

¹⁴⁶ A Constituição Federal de 1988 assim determina, no Art. 227: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 24 out. 2017.

determinada caracterização de educação integral, incluída no rol das concepções contemporâneas, que se expressa pela relação ‘educação integral - proteção integral’ – em que a finalidade da ampliação da jornada escolar em direção a uma ‘educação integral’ consiste na promoção da ‘*proteção integral*’ a crianças e adolescentes.

Interpretamos que tal aspecto integra, também na compreensão de Cavaliere (2007), as concepções de escola de tempo integral assistencialista e autoritária. De acordo com a autora citada, a primeira concepção considera que o tempo integral é destinado aos desprivilegiados e a escola pública deve se encarregar de suprir as deficiências gerais de formação. Assim, a ênfase recai na ocupação do tempo e na socialização primárias dos sujeitos, de modo que o conhecimento *sócio historicamente* construído deixa de ser prioritário na proposta educativa. Quanto à concepção autoritária, concebe a escola pública de tempo integral como a instituição que tem o poder de resguardar as crianças e adolescentes do crime, considerando que ‘estar na escola’ é mais proveitoso do que ‘estar na rua’.

Observamos, assim, que a proteção integral enfatizada pelo ECA representa um elemento característico das concepções contemporâneas de educação (integral) em tempo integral. Essas concepções contemporâneas, que trazem como máxima a promoção da proteção integral associada à educação (integral), encontram-se fortemente imbricadas em diversos programas e projetos educacionais brasileiros de jornada ampliada, mas não enfatizam a construção e/ou ampliação de espaços físicos internos à escola. Ao contrário, propõe a ampliação dos espaços ‘para além dos muros da escola’, conforme já abordado em capítulo anterior deste estudo.

Neste sentido, a intenção é esclarecer que, em momento algum, desconsideramos a necessidade de ofertar proteção às crianças e jovens brasileiros. Pelo contrário, questionamos as consequências que surgem, diante das políticas que direcionam para a escola pública a tarefa de ‘dar conta de tudo’ e esvaziar-se cada vez mais da sua função clássica de proporcionar aos estudantes a apropriação dos saberes e conhecimentos construídos socialmente ao longo do tempo. A esse processo, Algebaile (2009) denomina “robustecimento da escola”, ou seja, a sua “ampliação para menos”. Essa estudiosa explica que tal ‘robustecimento’ não acarreta ‘melhorias’ ou ‘ganhos’ para a escola:

As novas “tarefas” que migram para ela [escola] não representam expansão efetiva da educação escolar, mas, fundamentalmente, apenas mais coisas por meio da escola, em geral, em detrimento do tempo, do espaço, dos recursos e das energias que deveriam estar a serviço do conhecimento (ALGEBAILLE, 2009, p. 329).

Assim, a discussão acerca da ‘proteção integral’ ganhou força no período em que a conjuntura político-social-econômica do país vivenciava o processo de reforma do Estado que se estabeleceu, mais precisamente, nas gestões presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), porém já vinha sendo elaborado desde os mandatos que o antecederam, o de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e de Itamar Franco (1992-1994), reduzindo a concretização dos direitos sociais então definidos pela Constituição Cidadã de 1988 e aderindo aos preceitos neoliberais, de um formato mínimo do Estado. No tocante à educação, as reformas empreendidas ocasionaram modificações em relação à função da escola, “produzindo uma escola pobre material e pedagogicamente” (ALGEBAILLE, 2009, p. 325), direcionando finalidades de políticas de cunho social a essa instituição, inclusive a tarefa de proteger as crianças e adolescentes. Frente a isso é que inferimos e, simultaneamente, questionamos que caso o objetivo central de determinada ação educacional (de jornada ampliada) seja a oferta prioritária da proteção integral aos estudantes, *qualquer espaço* acaba sendo ‘válido’ para o desenvolvimento das atividades.

Em nível federal, embora não tenham sido criados programas de educação em tempo integral, tanto na gestão de Fernando Henrique Cardoso quanto nas outras que o sucederam, alguns projetos foram propostos com o intuito de ofertar atividades socioeducativas, em determinados casos em período posterior às aulas do turno regular, mas não necessariamente ofertadas no espaço físico da escola e nem sob a responsabilidade desta instituição, muito menos caracterizando-se pela perspectiva da jornada ampliada para o tempo integral. Destas ações, podemos destacar o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)¹⁴⁷; o Programa Segundo Tempo (PST)¹⁴⁸ e o

¹⁴⁷ Vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o PETI foi criado no ano de 1996, ainda na gestão presidencial FHC, com o objetivo de erradicar o trabalho de crianças e adolescentes menores de 16 anos e garantir que frequentem a escola e atividades socioeducativas a ofertadas em período posterior ao horário do ensino regular escolar. As famílias que retirassem a criança ou o adolescente das situações de trabalho recebiam uma bolsa, dentre outros benefícios concedidos. Informações disponíveis em: http://www.portaltransparencia.gov.br/aprendamais/documentos/curso_peti.pdf. Acesso em 25 out. 2017.

Programa Ações Educativas Complementares (AEC)¹⁴⁹, alguns ainda em vigor, mesmo tendo passado por reformulações. Esses programas constituem-se em ações de promoção da proteção integral e embora não se caracterizem enquanto uma proposta de tempo integral escolar, atuam na perspectiva da jornada ampliada, tendo em vista a oferta de atividades socioeducativas no contraturno escolar, mesmo sendo para um público focal e sem a exigência de acontecer em todos os dias da semana.

No bojo dessas iniciativas governamentais, podemos observar que, mesmo diante da referência posta na LDBEN/1996 em relação ao espaço escolar, conforme inferência que realizamos a partir do estudo da lei, os programas de ampliação da jornada escolar elaborados após sua promulgação, na perspectiva do tempo integral ou não, seguiram orientação diferenciada. Entre esses programas, está o “Mais Educação”, propondo a ampliação da jornada para o tempo integral escolar a partir da realização de atividades pedagógicas no contraturno escolar, tanto nos espaços escolares quanto extraescolares, neste último caso, enfatizando parcerias entre a escola e os espaços da comunidade, fundamentado no Movimento das Cidades Educadoras.

O conceito de Cidade Educadora surgiu na década de 1970, em meio ao documento da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) “Aprender a ser, a educação do futuro” e, desde então, passou a ser empregado em diferentes realidades. Na década de 1990, ganhou visibilidade quando na Espanha passou a ser adotado por profissionais da educação e, posteriormente, se constituiu em conceito central de um movimento internacional (VIANNA, 2004).

Assim, podemos considerar que a perspectiva das Cidades Educadoras surgiu, enquanto movimento, no ano de 1990, durante o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras realizado em Barcelona (Espanha). Esse Congresso Internacional

¹⁴⁸ O PST foi criado em 2003, ocasião de início da primeira gestão presidencial de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), vinculado ao Ministério do Esporte e visando possibilitar a prática de esportes por crianças e adolescentes regularmente matriculados na rede pública de ensino, em situação de vulnerabilidade social, mediante a oferta de atividades esportivas no turno oposto ao das aulas do ensino regular. Disponível em: <http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo>. Acesso em 25 out. 2017.

¹⁴⁹ O Programa Ações Educativas Complementares, criado em 2004, envolvia os ministérios da Educação, do Esporte, da Cultura e do Meio Ambiente, visando proporcionar atividades de caráter pedagógico, prioritariamente, a crianças, adolescentes e jovens que se encontravam em situação de risco e vulnerabilidade social. O trabalho consistia em ações sistemáticas e planejadas, de caráter socioeducativo, que eram realizadas no contraturno escolar, não necessariamente em todos os dias da semana. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2794:sp-1038006382&catid=202&Itemid=86. Acesso em 25 out. 2017.

reuniu um conjunto de representantes de cidades que repensaram a educação, considerando que os espaços das cidades são territórios educativos e, por isso, podem ser utilizados no âmbito do processo formativo dos cidadãos. Nessa ocasião, os participantes desse Congresso assinaram a primeira versão da Carta das Cidades Educadoras, revista no III Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Bolonha (Itália), em 1994, e no Congresso realizado no ano de 2004, em Gênova (Itália), apresentando a sua versão atualizada¹⁵⁰. Vale destacar a criação da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), em 1994, por ocasião do III Congresso Internacional, visando monitorar e assessorar as cidades educadoras; divulgar os princípios contidos na carta de diretrizes e experiências desenvolvidas, dentre outras atividades. A partir dos anos 2000, algumas cidades brasileiras passaram a integrar a Associação Internacional das Cidades Educadoras, entre quais destacamos Porto Alegre (RS), Belo Horizonte (MG), Nova Iguaçu (RJ), Montes Claros (MG) e São Paulo (SP).

De modo geral, a proposta educacional defendida pelo referido Movimento recomenda, principalmente, a ressignificação dos espaços e dos agentes/instituições: “(...) passar de uma concepção fundamentada na pedagogia da cidade a outra baseada na “cidade como pedagogia”, em que cada agente – empresas, museus, meios de comunicação, famílias, associações, urbanistas e planejadores – assume sua responsabilidade” (GÓMEZ-GRANELL; VILA, 2003, p.32). Diante dessa afirmação, o Movimento das Cidades Educadoras compreende que a educação consiste em tarefa de todos os cidadãos, não se restringindo apenas a responsabilidade dos governos; além disso, afirma que a escola não é a única instância educativa, considerando que os espaços das cidades também podem se constituir em territórios educativos.

Corroborando esse entendimento, as diretrizes político-pedagógicas do PMEd enfatizavam a educação integral¹⁵¹ na perspectiva das Cidades Educadoras, defendendo uma educação que buscasse superar o processo de escolarização centrado na figura da escola, afirmando ser esta, de fato, o lugar da aprendizagem dos saberes curriculares e oficiais na sociedade; todavia, alertavam que a escola não deveria ser considerada como a “única instância educativa” (BRASIL, 2009b, p. 5).

¹⁵⁰ A Carta das Cidades Educadoras encontra-se disponível no endereço eletrônico: <<http://comunidadesdeaprendizagem.org.br/Cartadascidadeseducadoras.pdf>> Acesso em 09 mai. 2016.

¹⁵¹ Estamos utilizando a expressão “educação integral” neste momento por que é assim que consta nos documentos que instituíram o PMEd, a Portaria Interministerial n. 17/2007 e o Decreto n.º 7.083/2010.

A concepção educativa de tempos e espaços do Movimento das Cidades Educadoras¹⁵² que fundamentava o “Mais Educação” fundamentou e ainda fundamenta outros programas de ampliação da jornada escolar no contexto educacional brasileiro, dos quais destacamos o “Bairro-Escola”, do município fluminense e o “Escola Integrada”, da capital mineira. Conforme já apresentamos na introdução desta tese, o município paranaense de Apucarana também desenvolveu uma experiência de ampliação da jornada escolar, implementada em 2001, seguindo essa mesma diretriz político-pedagógica. Sem a pretensão de desconsiderar esta política municipal, estamos destacando o “Bairro-Escola” (Nova Iguaçu-RJ) e o “Escola Integrada” (Belo Horizonte-MG), pois se constituem nas experiências que influenciaram diretamente a formulação do “Mais Educação”.

Quanto ao Programa Bairro-Escola, foi instituído no ano de 2006, durante a gestão municipal de Lindberg Farias, vinculado ao Partido dos Trabalhadores (PT). Já o “Escola Integrada” foi, de fato, criado em 2007, a partir da experiência do projeto-piloto desenvolvido no ano de 2006, também na gestão municipal de prefeito do PT, à época Fernando Pimentel (2003 a 2008¹⁵³). Ambos os prefeitos possuíam relação com o governo federal, também governado à época por integrantes do Partido dos Trabalhadores.

Em relação ao programa do município fluminense, objetivou implementar a educação em tempo integral nas escolas da rede municipal de Nova Iguaçu, buscando ressignificar os espaços e currículos a partir da articulação entre instituições públicas e privadas para ofertar atividades diversificadas aos alunos no período oposto ao das aulas do ensino regular – no contraturno escolar (ROSA, 2011) –, caracterizando esse primeiro momento do Programa a partir de sua articulação direta com os princípios de uma cidade educadora (MOEHLECKE *et al.*, 2011; MOEHLECKE, 2014). Seu idealizador, o então prefeito Lindberg Farias, considerava o “Bairro-Escola” como um programa que tinha como pressuposto o “reconhecimento de que as pessoas se educam na cidade, em suas

¹⁵² Tais aspectos constituíram-se categorias de análise de um de nossos estudos intitulado “A concepção educativa de tempo e espaço na perspectiva do movimento das Cidades Educadoras”, de autoria de Valdeney Costa e Flávia Paiva, publicado na *Revista Instrumento*, v. 19, n. 2, jul./dez. 2017.

¹⁵³ Em 2003, Fernando Damata Pimentel (vice-prefeito de Belo Horizonte) assumiu a prefeitura de Belo Horizonte em razão da aposentadoria do então prefeito Célio de Castro. Nas eleições de 2004, foi eleito para governar a capital mineira durante o período de 2005 a 2008. Disponível em: <<https://www.mg.gov.br/governomg/portal/c/governomg/governo/5796-governador/523679-biografia-fernando-pimentel/5794/5241>> Acesso em 10 mai. 2016.

redes sociais, nos lugares e territórios onde vivem” (MOEHLECKE, 2011, p. 9) e que “a educação é importante demais para acontecer apenas na unidade escolar” (MOEHLECKE *et al.*, 2011, p. 9), pois também acontece em outros espaços como nas ruas, casas, organizações comunitárias, clubes, instituições religiosas, ONGs, dentre outros.

A coordenação geral do “Bairro-Escola” estava sob a responsabilidade da ex-primeira dama Maria Antônia Goulart, que coordenou o programa até o início do segundo mandato do seu esposo na Prefeitura de Nova Iguaçu, em 2009 (MOEHLECKE *et al.*, 2011). Em março de 2010, Lindberg Farias deixou a gestão municipal para concorrer ao senado federal e a então vice-prefeita, Sheila Gama (Partido Democrático Trabalhista – PDT), assumiu o cargo até o término do mandato, em 2012. A então coordenadora geral do “Bairro-Escola”, Maria Antônia Goulart, abordou em entrevista que, após a saída de Lindberg da gestão municipal, o Programa descontinuou algumas de suas ações e expôs sua incerteza quanto à permanência ou não da proposta em gestão municipal futura (SILVA; GOULART, 2011)¹⁵⁴. No entanto, sabemos que o período que compreende o segundo mandato de Lindberg Farias, iniciado em 2009, representou o segundo momento de desenvolvimento do Programa Bairro-Escola, o qual foi articulado ao programa federal “Mais Educação”, compreendendo alterações em seu desenho inicial, tendo suas ações mais direcionadas à extensão da jornada escolar a todas as escolas do município e buscando a universalização da proposta na rede municipal de educação de Nova Iguaçu, com fundamentação político-pedagógica nos princípios do movimento das Cidades Educadoras (MOEHLECKE *et al.*, 2011; MOEHLECKE, 2014).

No que diz respeito à experiência da capital mineira – “Escola Integrada” –, neste momento destacamos que esse programa compartilha das mesmas orientações político-operacionais do “Bairro-Escola” que foi desenvolvido em Nova Iguaçu (RJ) e do “Mais Educação”, em nível federal, no tocante aos espaços para a realização das atividades da jornada ampliada. A descrição mais detalhada do Programa Escola Integrada constitui corpo do Capítulo V deste estudo. Em síntese, conforme já exposto, Belo Horizonte é uma das cidades associadas à Associação Internacional das Cidades

¹⁵⁴ À guisa de informação, na atual gestão municipal, integrada pelo prefeito Nelson Roberto Bornier de Oliveira, juntamente com Daniele Wienen Guimarães, ambos filiados ao Partido do Movimento Democrático do Brasil (PMDB), o “Bairro-Escola” foi extinto, de modo que a ação passou por reformulações, incluindo a sua denominação.

Educadoras e diversas de suas políticas municipais pautam-se nos fundamentos que embasam esse movimento, como podemos observar em publicações da página virtual da prefeitura da cidade¹⁵⁵, bem como no próprio ‘*slogan*’ – ‘Belo Horizonte é uma sala de aula –, utilizado com frequência em publicações vinculadas à política de ‘educação integral’ do município. Tais aspectos representam uma tendência contemporânea das políticas de ampliação da jornada escolar, considerando a dimensão educativa dos espaços da cidade. Isso reforça nosso questionamento: os *espaços extraescolares* e *escolares* educam? E, de modo geral, os *espaços* educam?

4.5. Espaço e escola pública: O espaço “educa”?

Diante das considerações apresentadas sobre a categoria espaço, bem como em relação ao espaço escolar, respondemos inicialmente à pergunta anunciada neste item de forma afirmativa e buscamos justificar nossa compreensão quanto ao poder formativo dos espaços. Fundamentando-nos em Frago e Escolano (1998), interpretamos que o espaço escolar consiste em um elemento básico da atividade educativa formal e 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). Sendo assim, o espaço escolar consiste em uma construção cultural e histórica e cumpre funções pedagógicas, tendo em vista as suas implicações no currículo escolar. Conforme expõe Escolano (1998, p. 75), “o espaço não é neutro. Sempre educa” e disso resulta a necessidade de analisar a educação escolar considerando o espaço físico em que esta se realiza, quer dizer, as implicações recíprocas que ocorrem entre o espaço e a educação (FRAGO; ESCOLANO, 1998).

Sendo assim, compartilhamos do pressuposto teórico da não neutralidade dos espaços e de sua dimensão educativa, reforçado por Frago (1998):

(...) **o espaço jamais é neutro**: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. **O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler**, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é

155

Disponível

em:

http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&pp=bhcidadeeducadora&tax=24220&lang=pt_BR&pg=9081&taxp=0&. Acesso em 25 out. 2017.

um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder -, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas – à sua hierarquia e relações (p. 64 – *grifos acrescentados*).

Afirmamos que os espaços escolares, para além de sua função educativa, emitem significados, transmitem valores, não sendo, portanto, neutros. A escola, enquanto lugar situado no espaço, possui uma determinada dimensão espacial e, simultaneamente, o seu espaço físico educa. Assim também ocorre com os espaços extraescolares utilizados para a realização de atividades vinculadas à educação escolar – estes educam. Por isso, todo arquiteto é um educador e “todo educador, se quiser sê-lo, tem de ser arquiteto. De fato ele sempre o é, tanto se ele decide modificar o espaço escolar, quanto se o deixa tal e qual está dado (FRAGO, 1998, p. 75).

Após enfatizarmos nosso posicionamento teórico em relação ao espaço, cabe-nos pontuar alguns aspectos que, de certa forma, fundamentam tal interpretação. Primeiramente, destacamos que o *espaço*, em sua configuração como *lugar*, “constitui um elemento significativo do currículo – independente daqueles que o habitam estarem, ou não, conscientes disso” (FRAGO, 1998, p. 78). Nesse caso, o *espaço-lugar* faz parte do que alguns autores denominam de ‘*currículo oculto*’, o qual também consiste em uma fonte de aprendizagem significativa para os estudantes, embora, muitas vezes, os docentes e discentes não se deem conta disso. O espaço escolar, enquanto um lugar específico e território demarcado, abriga em sua arquitetura um discurso material e uma forma de linguagem não-verbal que “transmite hierarquias, valores, princípios de ordem e classificação, representações mentais e, como tal, linguagem, significados simbólicos ou reais mais ou menos evidentes” (FRAGO, 2005, p. 18).

Todo espaço “é um lugar percebido” (FRAGO, 1998, p. 78); percebemos lugares, os quais consistem em espaços elaborados, construídos e que carregam consigo a possibilidade de interpretação de sua disposição, tanto material quanto simbólica. Vale lembrar os diferentes objetos e símbolos, geralmente dispostos nos espaços. Estes representam, para além de um elemento decorativo, “um aspecto a mais da dimensão educativa do espaço” (FRAGO, 1998, p. 78). Compartilhando dessa compreensão e referindo-se especificamente aos espaços escolares, Ferreira (2007) lembra-nos que os espaços de educação formal são repletos de símbolos como cartazes, bandeiras, murais,

tabelas, mapas, dentre outros, que consistem em mensagens silenciosas, pois sem que os sujeitos percebam, interpretam os significados emitidos. Semelhantemente ao espaço escolar, podemos observar que os religiosos também se caracterizam pela presença de diversas imagens, mensagens, dentre outros elementos decorativos, que expressam a fé professada por aquele território. Assim, para além de elementos decorativos, consistem em elementos educativos.

Inferimos então que espaços, sejam escolares ou extraescolares, constituem-se em “importante palco de experiências e conflitos, muitas vezes silenciosos”. A tarefa de analisá-los pode nos revelar que, em muitos casos, “as palavras dizem o que as paredes contradizem” (FERREIRA, 2007, p. 105). Imagens, símbolos, objetos dispostos nos espaços podem evidenciar valores compartilhados por aqueles que o habitam, comuns ao grupo ou divergentes, neste caso, indicando a possível existência de disputas ideológicas. Como é possível observar, a análise de um determinado espaço carece contemplar os aspectos visíveis, sua dimensão física, incluindo características arquitetônicas, objetos e símbolos presentes e sua disposição espacial no interior do espaço em análise, bem como aqueles que só são passíveis de compreensão diante do discurso dos sujeitos que o habitam, numa perspectiva subjetiva.

Quanto aos espaços escolares, estruturam-se “como elementos de aprendizagem” (LOPES, 2007, p. 78) e até mesmo a disposição dos sujeitos (estudantes e professores), assim como a dos objetos em sala de aula, ofertam indícios da concepção ou método de ensino seguidos. Também a distribuição interna dos espaços da escola reflete o valor atribuído às funções ou atividades que nele se realizam (FRAGO, 1998). Nessa dinâmica, podemos considerar que o estabelecimento de um espaço próprio para uma determinada atividade sugere a importância a ela atribuída e, contrariamente, sua inexistência pode indicar que tal atividade ou tarefa é desnecessária, ou de escassa importância (FRAGO, 2005). Logo, a dimensão espacial, organização e relações que as compreendem nos falam muito do que se deixa observar visualmente.

Ao mesmo tempo, mesmo diante da complexidade do espaço, este se apresenta enquanto passível de ser interpretado. Conforme expõe Frago (1998), “(...) o espaço comunica; mostra, a quem sabe ler (...). Cabe, portanto, aos sujeitos a habilidade necessária para compreendê-lo, buscando analisar a sua característica física – dimensão arquitetônica, disposição dos objetos, decodificar os signos e símbolos nele presentes,

interpretar as representações a ele atribuídas pelos sujeitos que o habitam, dentre outros aspectos. Longe de ser uma tarefa fácil, a análise dos espaços apresenta-se tão complexa quanto estes o são, mas tem muito a nos revelar. Segundo Souza (2005), a análise conjunta das dimensões implícitas no espaço escolar possibilita associá-lo a uma “linguagem a ser decifrada” (p. 08). Nesse sentido, arriscamo-nos a decifrar alguns espaços – os espaços com vínculos religiosos utilizados para realização de atividades escolares no contexto de desenvolvimento da política municipal de ampliação da jornada escolar do município de Belo Horizonte, MG. Propomos realizar essa leitura a partir de uma metáfora – a montagem de um álbum de fotografias, que será analisado após algumas “fotos” serem “impressas”. Assim, utilizamos nossas “lentes” para “fotografar” os espaços habitados e, também, buscamos reunir as “fotografias” tiradas sob as “lentes” de alguns sujeitos que cotidianamente habitam tais espaços; na verdade, para eles, constituem-se como lugares e fazem parte de suas histórias.

Antes de adentrarmos na análise do referido “álbum de fotografias”, propomos uma leitura sobre alguns aspectos característicos do contexto de onde as “imagens” foram “capturadas”: a cidade de Belo Horizonte, sua rede municipal de educação e o programa de ampliação da jornada escolar – o “Escola Integrada”.

CAPÍTULO V. A POLÍTICA MUNICIPAL DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR PARA O TEMPO INTEGRAL EM BELO HORIZONTE (MG): O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA

Reservamos este capítulo para a apresentação de dados relacionados à rede municipal de educação de Belo Horizonte e ao Programa Escola Integrada. Nessa perspectiva, adentramos ainda o debate quanto às diretrizes que fundamentam a referida política educacional, destacando o modo como se encontra estruturada e abordando aspectos de seu desenvolvimento. Em seguida, dedicamos nossa atenção à categoria *espaços*, privilegiando as diferenciações que estes assumem no contexto de atuação da Escola Integrada, ou seja, dividindo-se em espaços *parceiros, de apoio e públicos*.

Tendo apresentado essas peculiaridades da educação integral e(m) tempo integral belorizontina, podemos avançar em outras análises realizadas no desenrolar da presente investigação.

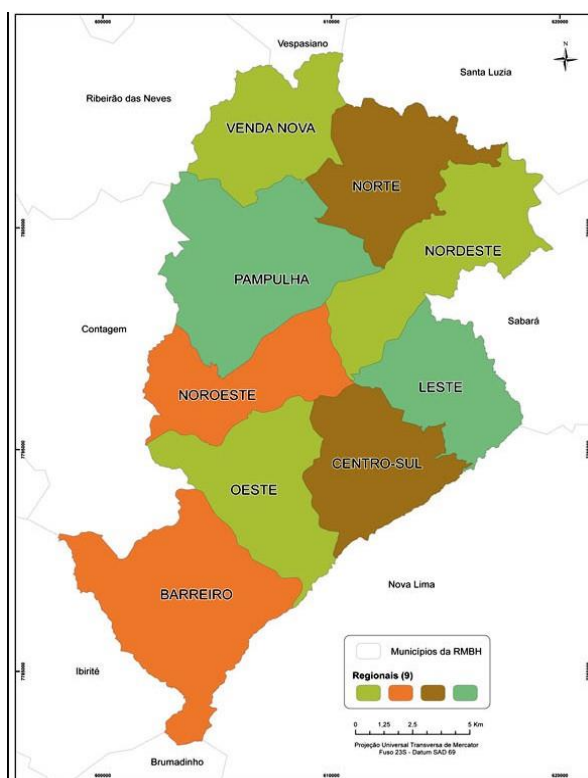
5.1. O município de Belo Horizonte e sua rede municipal de educação

Localizada na região Sudeste do Brasil, Belo Horizonte é a capital do estado de Minas Gerais. De acordo com a estimativa realizada pelo IBGE em 2017¹⁵⁶, esse município mineiro possui 2.523.794 habitantes, com uma densidade demográfica de 7.167,00 hab/km², conforme dados do último censo, realizado em 2010. É o mais populoso do estado, terceiro mais populoso da região sudeste e o sexto mais populoso do país. Sua região metropolitana compreende 34 municípios, representando a terceira maior aglomeração urbana brasileira, depois de São Paulo e do Rio de Janeiro.

A gestão do município de Belo Horizonte é descentralizada em nove Secretarias de Administração Regionais, denominadas como Barreiro, Centro Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. Cada uma dessas subdivisões gerenciais possui uma gerência de educação (GERED) que se responsabiliza pelo atendimento às demandas pedagógicas de uma determinada regional.

¹⁵⁶ IBGE Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/belo-horizonte/panorama>. Acesso em 01 dez. 2017.

Figura 12 - Regiões Administrativas de Belo Horizonte (MG).



Fonte: Disponível em: <http://gestaocompartilhada.pbh.gov.br/estrutura-territorial/regioes-administrativas>. Acesso em 07 dez. 2017.

A Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte oferece a Educação Infantil (0 a 5 anos), o Ensino Fundamental (6 a 14 anos) e a Educação de Jovens e Adultos, conforme determinação legal. Seu Sistema Municipal de Ensino foi instituído pela Lei n.º 7.543, de 30 de junho de 1998, composto por instituições desses níveis de ensino, mantidas pelo Poder Público Municipal; instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada e; pelos órgãos municipais de educação – Secretaria Municipal e Conselho Municipal. Em 2017, ano em que realizamos o trabalho de campo desta tese, a Rede era composta por 174¹⁵⁷ escolas municipais de ensino fundamental e 350 instituições que ofertam a educação infantil.

Além da Secretaria Municipal de Educação (SMED), a educação em Belo Horizonte conta com outras instâncias administrativas, como a Secretaria Municipal

¹⁵⁷ Desse total de escolas municipais de ensino fundamental, uma delas é a Escola Municipal Polo de Educação Integrada, destinada somente à realização de atividades do Programa Escola Integrada, no contraturno escolar de algumas escolas da regional onde se encontra localizada – regional Barreiro.

Adjunta de Educação (SMAED) e Gerências específicas¹⁵⁸ para atender às diferentes demandas da educação do município, entre as quais destacamos a Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (GEDHC), responsável pelo desenvolvimento e acompanhamento do programa de ampliação da jornada escolar foco deste estudo. Esta Gerência se responsabiliza, atualmente, além do Programa Escola Integrada, por outros que dialogam com essa proposta educacional, a saber: Escola Aberta¹⁵⁹, Escolas nas Férias¹⁶⁰, EcoEscola BH¹⁶¹ e BH para Crianças¹⁶². O “Escola Integrada” e o “Escola Aberta” possuem coordenações específicas. Sobre o primeiro, objeto empírico de análise desta tese, perguntamo-nos: como surgiu, o que propõe e como se desenvolve nas escolas públicas municipais da capital mineira?

¹⁵⁸ Gerência de Funcionamento Escolar (GEFE); Gerência de Avaliação e Verificação do Funcionamento Escolar (GAVFE); Gerência de Organização Escolar (GEOE); Gerência de Coordenação de Política Pedagógica e de Formação (GCPF); Gerência de Educação Básica e Inclusão (GEBAS); Gerência do Programa Família-Escola (GEBE); Gerência de Gestão Administrativa e Financeira (GGAF); Gerência de Recursos Materiais (GERMA-ED); Gerência de Planejamento e Informação (GPLI); Gerência de Articulação de Administração e Planejamento (GAAP); Gerência de Articulação da Política Educacional (GAPE); Gerência de Comunicação Social (GCOS); Gerência de Infraestrutura de Rede Física Escolar (GIRE); e Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (GDEC).

¹⁵⁹ O Programa Escola Aberta objetiva visa o fortalecimento da relação escola-comunidade, a ampliação das oportunidades de acesso a espaços de promoção da cidadania e à redução da violência escolar, considerando que esses objetivos podem ser alcançados mediante a melhoria do capital social e humano das comunidades. A estratégia empregada pelo referido programa consiste em estreitar a parceria entre as escolas e a comunidade promovendo atividades no espaço escolar aos finais de semana, tais como oficinas, cursos diversos e atividades educativas culturais, esportivas, de lazer, de qualificação para o trabalho e geração de renda, de investigação no campo das ciências da natureza, dentre outras. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&app=educacao&pg=5564&tax=7443>. Acesso em 07 dez. 2017.

¹⁶⁰ O Programa Escola nas Férias promove atividades de lazer, esporte e cultura, possibilitando aos alunos tempo qualificado em suas férias escolares. O programa é realizado durante uma semana, nos meses de janeiro e julho. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/contents.do?evento=conteudo&idConteudo=31711&chPlc=31711&&IdPlc=&app=salanoticias>. Acesso em 07 dez. 2017.

¹⁶¹ O EcoEscola é um programa coordenado pelo Núcleo Cidade e Meio Ambiente (NCMA) da Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (GEDHC) e visa “orientar, fortalecer, incentivar, potencializar, divulgar e valorizar os projetos das escolas municipais e de instituições socioeducativas conveniadas quanto aos temas da sustentabilidade”. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/noticia.do?evento=portlet&pAc=not&idConteudo=259239&pIdPlc=&app=salanoticias>. Acesso em 07 dez. 2017.

¹⁶² Programa que oferece transporte aos estudantes e professores das escolas públicas municipais para a realização de atividades externas ao espaço escolar, como visitas a museus, teatros, cinemas, fábricas, galerias de arte, emissoras de rádio, TV, jornais, parques, equipamentos públicos de saneamento e outros espaços culturais da cidade. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&app=educacao&pg=5564&tax=7443>. Acesso em 07 dez. 2017.

5.2. Histórico do Programa Escola Integrada em Belo Horizonte (MG)

O debate sobre a educação integral e o tempo integral escolar ganharam destaque na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte na década de 1990, no contexto de desenvolvimento do Programa Escola Plural, apresentado ao final do ano de 1994 pela Secretaria Municipal de Educação, com o apoio de um grupo de professores da rede. A Escola Plural objetivava realizar uma reorganização escolar com a introdução de ciclos de formação, baseados na faixa etária dos estudantes, como forma de buscar respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem dos sujeitos.

O desenvolvimento desse programa proporcionou diversas reflexões sobre o sistema educacional do município que levaram a constatação de novas demandas para a educação belorizontina, dentre elas a necessidade de expandir a jornada escolar, proporcionando uma formação mais diversificada aos estudantes.

Podemos considerar que essas modificações na educação municipal da capital mineira coincidiram com o ‘reacender’ do debate sobre a educação em tempo integral, principalmente após a promulgação da LDBEN/1996, que respaldou a proposta legalmente, e diante das interpretações de que a ampliação do tempo diário escolar poderia representar uma alternativa para a melhoria da qualidade da educação pública, bem como para atender a outras necessidades, dependendo da concepção a embasá-la.

Em 31 de outubro de 2002, foi aprovada a Lei nº 8.432, dispoendo sobre a jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, nas escolas públicas municipais. Nos termos dessa legislação, o tempo integral escolar deveria contemplar o total de “pelo menos 9 (nove) horas diárias na instituição de ensino” (art.1). A nosso ver, a promulgação dessa Lei, assim como a aprovação, em 2003, do Projeto de Lei nº 51/01, que expressa a necessidade de ampliação da jornada escolar no município, contribuíram para impulsionar essa extensão no contexto educacional de Belo Horizonte, visto que, decorridos quatro anos, a SME apresentou um projeto piloto, denominado Escola Integral, elaborado por influência de duas experiências que estavam em vigor no país – o “Bairro-Escola”, de iniciativa da Associação Cidade Escola Aprendiz¹⁶³, desenvolvido na

¹⁶³ A Associação Cidade Escola Aprendiz é uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP) criada, em 1998, pelo jornalista Gilberto Dimenstein com base em uma proposta que defende que o processo educacional não deve se restringir à escola, considerando que a cidade e o bairro podem se constituir em importantes espaços de aprendizagem. Desse modo, essa associação não-governamental desenvolveu o conceito de Bairro-Escola e propôs sua execução na Vila Madalena, em São Paulo (SP), a

Vila Madalena, em São Paulo (SP) e outro, utilizando-se da mesma denominação, ofertado pela prefeitura de Nova Iguaçu (RJ) (MACEDO *et al*, 2012). A proposta foi divulgada para gestores de 40 escolas localizadas em áreas de vulnerabilidade social e sete delas concordaram em participar do projeto piloto, iniciando seu desenvolvimento no segundo semestre daquele ano, com a participação de aproximadamente 2.000 estudantes (BELO HORIZONTE, 2015).

Conforme observado por Deodato (2012), o formato inicial da experiência desse projeto piloto era bastante centralizado na instituição escolar, de modo que as atividades eram ofertadas por professores da escola, trabalhando em dois turnos, fato que demandava um quantitativo de recursos considerado elevado e levou a modificações na proposta, conforme é possível constatar no depoimento da professora Neusa Macedo, então coordenadora do projeto: “A gente tinha que pensar no formato que coubesse no nosso bolso, que dialogasse mais com a cidade, que incluísse outros atores, esses novos perfis de profissionais (...)”¹⁶⁴.

Como essa organização do projeto era dispendiosa diante do orçamento da prefeitura de Belo Horizonte, interpretamos que a ‘alternativa’ utilizada consistiu em reforçar a possibilidade de incorporar outros agentes (formadores) na oferta do tempo integral pelas escolas municipais. Ademais, esse aspecto nos leva a pensar que, como em 2000 esse município mineiro passou a integrar a Associação Internacional das Cidades Educadoras e, quatro anos depois, a coordenar a Rede Brasileira de Cidades Educadoras (MACEDO *et. al*, 2012), as propostas político-ideológicas desse movimento interferiram fortemente na formulação inicial da política municipal de BH.

partir de uma metodologia baseada no referido conceito e defendendo uma ‘escola sem sala de aula’. Para maiores informações, consultar: ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. Bairro-Escola: passo a passo. São Paulo: Unicef, s/d. Disponível em: http://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2014/03/Bairro-escola_passo-a-passo.pdf. Acesso em 07 dez. 2017.

¹⁶⁴ Esse depoimento foi apresentado por Deodato (2012), em que o autor sinaliza tê-lo extraído do relatório do estudo qualitativo “Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral: concepções e práticas na educação brasileira”, obtido, em sua versão completa, por pesquisadores do grupo de pesquisa Territórios, Educação Integral e Cidadania, da Universidade Federal de Minas Gerais (TEIA/UFMG). Uma versão sintetizada desse material encontra-se disponível no site do Ministério da Educação e do referido grupo de pesquisa. No entanto, nessa versão simplificada, o depoimento da professora Neusa Macedo não é apresentado; somente é referenciado em seu trecho sobre a necessidade “de se construir uma escola que dialogue com a cidade” (p. 74). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8199-8-2-pesquisa-qualitativa-relatorio-enviado-010511-seb-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192 (site do MEC) e em https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Pesquisa_Educacao.pdf (site do TEIA/UFMG). Acesso em 07 dez. 2017.

Dessa forma, unindo-se a necessidade de conter gastos no desenvolvimento da proposta, juntamente com a crença nos princípios orientadores de uma Cidade Educadora, a Escola Integrada surgiu enquanto um programa de ampliação da jornada escolar no ano de 2007, organizada a partir do formato *alunos em tempo integral*¹⁶⁵, ofertando atividades aos estudantes prioritariamente em espaços externos à escola, embora sob sua responsabilidade, a partir de parcerias com instituições de naturezas diversas. Seguiu, assim, o *slogan* adotado tanto pela prefeitura quanto pelo programa: “Belo Horizonte é uma sala de aula”.

A opção por essa forma de propor o tempo integral escolar levou a SMED, juntamente com a prefeitura de Belo Horizonte e com o auxílio da PRODABEL – empresa municipal de processamento de dados – a realizar um mapeamento do entorno das instituições escolares, elaborando mapas que indicavam a localização das escolas e de outros espaços e locais públicos, como “parques, praças de esporte, além de organizações não governamentais, tanto as que já eram parceiras da PBH como novas ONG’S que pudessem contribuir para o Programa” (BELO HORIZONTE, 2007, p.10).

Cumprindo a expectativa para a qual foi criado e integrando-se à política de educação integral da SMED de Belo Horizonte, em 2015, o Programa Escola Integrada (PEI) passou a ser uma realidade em todas as 173 escolas municipais de Ensino Fundamental, além de ser desenvolvido na Escola Municipal Polo de Educação Integrada e em 56 instituições socioeducativas, atendendo a crianças e jovens de 6 a 14 anos (BELO HORIZONTE, 2015, p. 20). Logo, a ação foi universalizada no âmbito das unidades escolares municipais de ensino fundamental da capital mineira, embora ainda não se constitua como uma possibilidade para todos os estudantes de uma mesma escola. Em outras palavras, o PEI se faz presente em todas as escolas municipais de ensino fundamental da capital mineira, mas não contempla todos os estudantes dessas instituições.

5.3. Caracterização do Programa: princípios, estrutura e funcionamento

A Escola Integrada é uma das ações que integram a política educacional da prefeitura de Belo Horizonte e se configura a partir da ampliação da jornada escolar,

¹⁶⁵ Denominação apresentada por CAVALIERE (2009).

visando o enfrentamento das desigualdades educacionais ao proporcionar diversas oficinas aos estudantes no turno oposto ao do ensino regular. Tem como prerrogativa, além da ampliação do tempo escolar, o desenvolvimento integral dos estudantes e a integração de espaços, políticas públicas e sujeitos na responsabilização pela educação das crianças e jovens.

Além disso, o programa caracteriza-se pela promoção de aulas passeios, dentre outras atividades externas às dependências físicas das escolas, a fim de oportunizar vivências em diferentes espaços da cidade (BELO HORIZONTE, 2017). Compartilha dos princípios das Cidades Educadoras, em constante exercício de pensar a cidade como espaços de aprendizagem e potenciais territórios educativos, cabendo às escolas se apropriarem deles e aproveitar o que têm a oferecer. Além disso, as cidades que se propõem a ser educadoras reconhecem o direito de seus habitantes de “(...) desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de treinamento, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela oferece”. Esse direito é “proposto como uma extensão do direito fundamental de todas as pessoas à educação”, conforme expresso na Carta das Cidades Educadoras¹⁶⁶ (ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS, 2017).

Desse modo, apropriando-se desses princípios, a Escola Integrada se propõe a “trabalhar a escola como espaço comunitário; trabalhar a cidade como grande espaço educador; aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas; valorizar o aprendizado vivencial; e priorizar a formação de valores” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 22).

Ao propor a vivência das cidades, essa perspectiva pretende fortalecer as relações de pertencimento que os sujeitos estabelecem com seus espaços, a fim de que estes adquiram “contornos de território”, com a pretensão de que a “cidade passe a ser vista, sentida e significada pelos estudantes como um bem comum, coletivo, direito e responsabilidade de todos” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 23). Com base nesses princípios, a política de tempo integral escolar da capital mineira almeja compartilhar com a cidade a responsabilidade pela oferta da formação aos educandos. Ademais, essa política educacional busca, mediante suas ações pedagógicas, contribuir para o

¹⁶⁶ Essa carta “expressa o compromisso das cidades que se inscrevem com todos os valores e princípios que foram expressos nele. É definido como aberto à sua própria reforma e deve ser expandido com os aspectos que a evolução social rápida exige no futuro”. Disponível no site da International Association of Educating Cities/Association Internationale des Villes Éducatrices/Asociación Internacional de Ciudades Educadoras: http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_charter.html. Acesso em 07 dez. 2017.

desenvolvimento integral desses sujeitos, ao proporcionar-lhes experiências que possibilitam o conhecimento e a vivência dos espaços públicos, ambientes sociais diversificados e o acesso a diferentes linguagens (BELO HORIZONTE, 2015).

No tocante à sua estrutura e funcionamento, primeiramente vale destacar que o Programa Escola Integrada é desenvolvido pelas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte e também pode ser ofertado por instituições socioeducativas (organizações sem fins lucrativos e não governamentais), mediante parceria estabelecida com a Prefeitura de Belo Horizonte e caracterizada como Atendimento Educacional Integrado. Especificamente neste caso, tais instituições elaboram um projeto, descrevendo como pretendem desenvolver o programa e submetem esse plano à avaliação da Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, da SMED/BH. Em caso de aprovação, estabelece-se um convênio entre a instituição (privada, comunitária, filantrópica ou confessional – sem fins lucrativos) e a Prefeitura, regulamentado pela Resolução Conjunta SEE/BH nº 03/2010 (BELO HORIZONTE, 2015, p. 23). Quanto às escolas municipais, estas seguem as orientações político-pedagógicas e operacionais do próprio programa, dispostas no Caderno ‘Educação Integral’, em sua versão mais atual, publicada em 2015.

A ação destina-se, prioritariamente, aos estudantes das escolas municipais que residem em territórios de vulnerabilidade social, ofertando-lhes atividades educativas no período oposto ao das aulas do ensino regular. Os responsáveis que desejam matricular os filhos/estudantes no Programa devem manifestar tal interesse diretamente nas secretarias escolares, mediante o preenchimento de um termo de adesão. Serão contemplados com a ação, prioritariamente, crianças e adolescentes que apresentem defasagem idade/ano; estudantes das séries finais da 1ª fase do Ensino Fundamental (4º e/ou 5º ano), “onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a segunda fase”; aqueles que se encontram nas séries finais da segunda fase do Ensino Fundamental (8º e/ou 9º ano), “onde existe um alto índice de abandono”; e os beneficiários do Programa Bolsa Família (BELO HORIZONTE, 2015, p. 34). Nos casos em que o PEI é ofertado por instituições socioeducativas, a adesão das famílias dá-se mediante “Termo de Adesão, que fica sob a responsabilidade da entidade conveniada para efeito de monitoramento de participação e frequência” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 34).

Assim, a Escola Integrada amplia a jornada escolar de 4h30m (tempo regular), adicionando até 6 horas com atividades no contraturno. Conforme disposto no manual orientador do programa, as atividades são distribuídas da seguinte forma:

- a) 4 horas e 30 minutos com atividades ministradas por professores da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, conforme Parâmetros Curriculares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte;
- b) até 6 horas com atividades do Programa Escola Integrada, por meio de oficinas, aulas passeio e roteiros pedagógicos que explorem as diferentes áreas do conhecimento, conforme Mapa Mensal de Atividades do Programa Escola Integrada, incluindo horas destinadas à alimentação, mobilidade e atividades de formação humana e cidadã (BELO HORIZONTE, 2015, p. 45).

As escolas dispõem de duas opções de horário de desenvolvimento do tempo integral, sendo que em ambas o almoço é incluído como uma das atividades do programa:

- Primeira opção: MANHÃ: início às 7 horas e término às 13 horas; TARDE: início às 11 horas e 30 minutos e término às 17 horas e 30 minutos.
- Segunda opção: MANHÃ: início às 8 horas e término às 13 horas; TARDE: início às 11 horas e 30 minutos e término às 16 horas (BELO HORIZONTE, 2015, p. 45).

Considerando-se que grande parte das instituições escolares apresenta estrutura física planejada apenas para a oferta do ensino regular em um dos turnos, torna-se necessária a construção de novos ambientes, adaptação dos existentes e/ou a utilização de espaços externos à escola para o desenvolvimento de atividades em tempo integral. Essa última é, conforme já evidenciado, basicamente, a opção seguida pelo Programa Escola Integrada, justificada pela “necessidade de apropriar-se de outros espaços do entorno escolar para atendimento adequado aos estudantes” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 35).

A utilização dos espaços externos é formalizada mediante contratos de locação, convênios ou cessão. No caso das locações, o pagamento é realizado com recursos das Caixas Escolares das escolas municipais, repassados pela Prefeitura de Belo Horizonte. Além disso, destacamos que, para seu desenvolvimento, o Programa conta com uma articulação entre três esferas governamentais – Prefeitura de Belo Horizonte,

escolas municipais e demais instituições, como as de Ensino Superior, instituições do Terceiro Setor, clubes recreativos e esportivos, empresas privadas, museus e igrejas, dentre outras (BELO HORIZONTE, 2015, p. 24-25).

As Caixas Escolares das escolas municipais consistem numa sociedade civil, sem fins lucrativos, vinculada às unidades escolares e regulamentada pela Lei n° 3.726, de 20 de março de 1984. Tem por finalidade, conforme disposto no artigo 2 da referida legislação:

(...) congregar iniciativas comunitárias, objetivando: I – prestar assistências aos alunos carentes de recursos; II – contribuir para o funcionamento eficiente e criativo da escola; III – promover, em caráter complementar e subsidiário, a melhoria do ensino; IV – colaborar na execução de uma política de concepção da escola como agência comunitária em seu sentido mais amplo (Art. 2, Lei n° 3.726/1984).

Desse modo vale salientar, com base na Resolução da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte n° 0001/2008 que, para receber fomento do poder público, objetivando contribuir com os trabalhos de determinada escola municipal, uma entidade privada sem fins lucrativos necessita se organizar sob a forma de Caixa Escolar, nos moldes da lei que a regulamenta, anteriormente referenciada.

As Caixas Escolares necessitam de inscrição em Cartório de Registro das Pessoas Jurídicas e também no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas, sendo designadas pelo nome da escola à qual se vinculam. Sua organização básica compreende: Assembleia Geral (composta pelos sócios protetores¹⁶⁷ e benfeitores¹⁶⁸), Diretoria (constituída de presidente¹⁶⁹, vice-presidente, secretário e tesoureiro¹⁷⁰) e Conselho Fiscal (composto por três membros efetivos e três suplentes, eleitos dentre os pais/responsáveis de alunos e sócios benfeitores). Ressalta-se que os integrantes da Assembleia Geral, da Diretoria e do Conselho Fiscal exercem as funções gratuitamente,

¹⁶⁷ “Art. 5 - São sócios protetores da Caixa Escolar os servidores da escola, bem como os pais dos alunos ou seus responsáveis” (Lei n. 3.726/1984).

¹⁶⁸ “Art. 6 - São sócios benfeitores da Caixa Escolar as pessoas, da comunidade ou não, interessadas nos problemas da educação” (Lei n. 3.726/1984).

¹⁶⁹ O Presidente da Caixa Escolar é o(a) diretor(a) eleito para a unidade escolar, conforme determina a Resolução SMED/BH n. 0001/2008 em seu artigo 4, § 3°.

¹⁷⁰ “Art. 22 - Os demais membros da Diretoria serão eleitos dentre os integrantes do corpo docente da escola, exceto o Vice-Presidente, que será um dos pais de aluno ou seu responsável, indicado pela associação de bairro, ou pela comunidade, em caso de não haver associação de bairro” (Lei n. 3.726/1984).

“consideradas como serviço relevante à educação” (Art. 13, Lei n° 3.726/1984) e que a função de presidente da Caixa Escolar é ocupada pelo(a) diretor(a) da escola.

Conforme disposto no artigo 47 da Lei n° 3.726/1984 e no artigo 09 da Resolução SMED/BH n° 0001/2008, os recursos financeiros que constituem as Caixas Escolares consistem, basicamente, em doações, subvenções, contribuições espontâneas e auxílios concedidos pelo município, estado e pela União, ou por indivíduos particulares, entidades públicas ou privadas, entidades comunitárias e qualquer outra associação ou categoria. Tais recursos também são constituídos pela contribuição dos sócios (protetores e benfeitores), alunos e pela renda da exploração de serviços como venda ou revenda de material escolar ou didático, de ingressos, bem como oriundo de demais formas de contribuições de festas, exposições, bazares, prendas, promoções, etc, os quais devem ser “obrigatoriamente incorporados à movimentação financeira da Caixa Escolar, devidamente discriminados em extratos para conciliação bancária” (art. 9, Resolução SMED n° 0001/2008). Esses recursos da Caixa Escolar podem ser utilizados para:

- I – atendimento às atividades pedagógicas e administrativas da escola e aos alunos, direta ou indiretamente, principalmente os carentes;
- II – manutenção, conservação e ampliação do prédio e equipamentos escolares, visando à melhoria da qualidade do ensino;
- III – cobertura das despesas referentes aos programas institucionais da Secretaria Municipal de Educação e projetos executados em colaboração com a Caixa Escolar da Escola;
- IV - cobertura do custo de contratação de pessoal pela Caixa Escolar da Escola, nos termos do art. 161 da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte.

Quanto à possibilidade de aplicação dos recursos da Caixa Escolar descrita no inciso IV, estes se fazem presentes no contexto do Programa Escola Integrada mediante a contratação de monitores para a realização de atividades com os estudantes no tempo integral¹⁷¹, lembrando que os monitores que atuam na jornada ampliada das escolas que desenvolvem o PEI podem ser (a) contratados pela Caixa Escolar da respectiva escola; (b) estarem vinculados ao Programa, enquanto bolsistas de extensão

¹⁷¹ Vale ressaltar o disposto no artigo 10 da Resolução SMED/BH n. 0001/2001 que proíbe a contratação de servidor público municipal e de pessoas ligadas à Diretoria ou ao Conselho Fiscal (por matrimônio, união estável ou parentesco, afim ou consanguíneo de até terceiro grau) para o fornecimento de bens ou para a prestação de serviços de qualquer natureza pela Caixa Escolar. Além disso, “os recursos transferidos às Caixas Escolares não poderão ser utilizados para complementar vencimentos de servidores ou destinados ao pagamento de juros” (Parágrafo único).

universitária; ou (c) vinculados ao Programa Novo Mais Educação¹⁷², enquanto Mediadores ou Facilitadores de Aprendizagem¹⁷³. Logo, os monitores do PEI recebem de acordo com o vínculo que possuem para o exercício de suas funções, o que estamos evidenciando, embora não venha a ser nosso foco de análise neste estudo.

As competências de cada membro das Caixas Escolares encontram-se descritas no Capítulo VI da legislação que a regulamenta, das quais destacamos a atribuição direcionada à Diretoria, de “planejar e deliberar sobre a aplicação e movimentação de recursos financeiros recebidos, prestando contas ao órgão competente da administração municipal” (art. 28, III) e “planejar e deliberar sobre a realização de campanhas com finalidade de obter recursos para a Caixa escolar” (art. 28, IV). Ao Presidente, cabe, entre outras, a representação da Caixa Escolar perante os poderes públicos e em todas as relações com terceiros, administrar/coordenar/supervisionar todo o trabalho e os recursos financeiros da Caixa Escolar, autorizar pagamentos, assinar cheques juntamente com o Tesoureiro, dentre outras atribuições realizadas em conjunto com este e com o Vice-Presidente (art. 29).

Ressalta-se ainda o fato de que, em sua publicação – março de 1984 –, a Lei municipal n.º 3.726 dispunha, em seu artigo 3, inciso I, ser vedado à Caixa Escolar a ‘locação de imóvel’, o que só foi alterado pela Lei n.º 10.380, de 09 de janeiro de 2012, acrescentando ao artigo 3 da lei que a regulamenta o §4º, autorizando a locação de imóveis em casos a que se destine sua utilização no contexto de desenvolvimento de programas/projetos da Secretaria Municipal de Educação:

§ 4º - Excetua-se da proibição de que trata o inciso I deste artigo a locação de imóvel ou espaço de terceiro que se destine ao atendimento das finalidades precípua da Secretaria Municipal de Educação e que visem à implementação e ampliação de ação, projeto ou programa dessa, cujas necessidades de instalação condicionem a sua escolha,

¹⁷² Programa do governo federal instituído pela Portaria n. 1.144, de 11 de outubro de 2016. Para maiores informações sobre as regras de desenvolvimento do programa, vide: BRASIL. Ministério da Educação: Programa Novo Mais Educação: Documento orientador – Adesão – versão 1. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2016-pdf/53061-novo-mais-educacao-documento-orientador-pdf/file>. Acesso em 03 mar. 2018.

¹⁷³ Reforçando o voluntariado no desenvolvimento do programa federal de ampliação da jornada escolar, o Novo Mais Educação distingue as funções dos monitores/voluntários que denomina por Mediadores de Aprendizagem e por Facilitadores. Conforme disposto na Portaria Ministerial que o institui - n. 1.144/2016, as atividades de acompanhamento pedagógico, relativas à Matemática e ao Português, ficam sob a responsabilidade dos “mediadores de aprendizagem”, enquanto as outras atividades, consideradas complementares, ligadas às artes, cultura, esporte e lazer devem ser conduzidas pelos “facilitadores” (BRASIL, 2016).

desde que o preço seja compatível com o valor de mercado, segundo avaliação prévia (Art. 1, Lei n.º 10.380/2012).

Anteriormente a essa alteração no referido dispositivo legal, conforme relato da Coordenação geral do PEI em entrevista concedida para esta pesquisa, as parcerias entre escolas públicas e espaços religiosos efetivavam-se mediante contrato de comodato¹⁷⁴.

Cabe enfatizar que a Lei n.º 10.380/2012, que altera a regulamentação da Caixa Escolar, na medida em que autoriza as escolas a alugarem espaços alternativos para a realização das atividades do Programa Escola Integrada, foi decorrente do Projeto de Lei n.º 2016, apresentado na Câmara Municipal de Vereadores, em 2011. Conforme análise de reportagens publicadas¹⁷⁵ sobre esse fato, bem como mediante conversa informal¹⁷⁶ entre a pesquisadora e o vereador relator do projeto na Comissão de Educação, Arnaldo Godoy (PT), a proposta foi aprovada tendo em vista a precariedade da estrutura física das diversas escolas municipais, que dificultam o desenvolvimento de diferentes ações complementares, como as atividades do Programa Escola Integrada.

Quanto aos sujeitos que colocam a política em atuação, realizando as atividades do Programa Escola Integrada no âmbito das escolas, destacam-se os *professores coordenadores* (integrantes do quadro de funcionários das escolas municipais); os *monitores* – também chamados de “*oficineiros*”, os quais são contratados pela Caixa Escolar da escola a que encontra-se vinculado, em consonância com a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT); e os *bolsistas universitários/agentes culturais* que são atores vinculados às universidades conveniadas ao PEI. No caso dos bolsistas, estudantes de algum curso de graduação, sua admissão ocorre por meio de um programa/projeto de extensão universitária, em detrimento da existência de um Termo de Cooperação Técnica entre algumas Instituições de Ensino Superior e a SMED/BH. Assim, esses bolsistas extensionistas recebem uma bolsa de extensão para desenvolverem

¹⁷⁴ Previsto no Código Civil Brasileiro (Lei n.º 10.406 de 10 de janeiro de 2002) em seus artigos 579 a 585 e consiste basicamente no empréstimo de uso do objeto emprestado (art. 579).

¹⁷⁵ Dentre as reportagens consultadas, destacamos a que foi publicada no site da Câmara Municipal de Belo Horizonte – “Comissões aprovam PL que altera a regulamentação da Caixa Escolar. Projeto de Lei autoriza aluguel de espaços para atividades complementares”. Disponível em: <https://www.cmbh.mg.gov.br/comunica%C3%A7%C3%A3o/not%C3%ADcias/2011/12/comiss%C3%B5es-aprovam-pl-que-altera-regulamenta%C3%A7%C3%A3o-da-caixa-escolar>. Acesso em 07dez. 2017.

¹⁷⁶ O contato com o vereador ocorreu mediante conversa telefônica em 11/08/2017, a qual foi possível após contato pelo perfil do *Facebook* (rede social virtual) pessoal da pesquisadora e a página do vereador - https://www.facebook.com/ArnaldoGodoyPT/?ref=br_rs.

oficinas nas escolas, sob a orientação da universidade e sob a supervisão do professor coordenador do PEI, no âmbito da escola a que está vinculado. Vale mencionar que, além dos monitores e bolsistas/agentes culturais, algumas escolas contam com outros sujeitos no desenvolvimento das oficinas, como, por exemplo, professores e graduandos de Educação Física do Programa Segundo Tempo (PST), contratados pela Secretaria Municipal de Esporte e Lazer, e os monitores de informática, contratados pelas escolas (BELO HORIZONTE, 2015).

Esses ‘*novos agentes educativos*’ ministram oficinas diversas, destacando-se que o Programa Escola Integrada segue a organização das atividades propostas no contexto da política de educação (integral) em tempo integral de iniciativa do governo federal – Programa Mais Educação, não mais em vigor, tendo em vista que no ano de 2016 deu lugar ao Novo Mais Educação, conforme já evidenciado neste estudo.

O Programa Mais Educação propunha oficinas vinculadas a diferentes ‘macrocampos’ do conhecimento – Acompanhamento Pedagógico; Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Promoção à Saúde, sendo a primeira de caráter obrigatório (BELO HORIZONTE, 2015, p. 24-25). Compartilhando desse formato é que a Prefeitura de Belo Horizonte, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação, as escolas e outras instituições conveniadas propõem a ampliação da jornada escolar aos discentes da capital mineira.

5.4. Privilegiando a discussão dos *espaços parceiros, de apoio e públicos*

A especificidade da política educacional de ampliação da jornada escolar do município de Belo Horizonte no tocante aos *espaços* utilizados para o desenvolvimento das atividades justifica a sua inserção como objeto de análise do presente estudo. Logo, priorizando o debate sobre essa categoria, algumas considerações se fazem necessárias.

Primeiramente, observamos que no contexto do Programa Escola Integrada há uma diferenciação entre os espaços, não evidenciada nos textos e manuais da política, mas presente no discurso dos sujeitos. Somente devido aos contatos e visitas informais

realizadas à SMED/BH e às escolas, anterior ao trabalho de campo¹⁷⁷, é que percebemos a utilização das expressões *espaços parceiros*, *espaços públicos* e *espaços de apoio*, não como sinônimas e empregadas nos discursos orais de modo naturalizado, considerando ser consenso o seu entendimento.

Após essa observação, buscamos nos documentos oficiais do PEI encontrar a referência a esses espaços, mas não as localizamos. Assim, procuramos averiguar esse aspecto, incluindo-o no roteiro semiestruturado de perguntas integrantes das entrevistas realizadas com a profissional responsável pela Gerência de Educação Integral, Direitos Humano e Cidadania, a qual o PEI encontra-se vinculado, bem como com a coordenadora geral do Programa.

Iniciando a discussão quanto aos **espaços públicos**, estes são, na ótica das entrevistadas, conforme o próprio nome indica, espaços públicos da cidade, como, por exemplo, os museus, alguns parques, praças, bibliotecas municipais, dentre outros, que podem ser utilizados pelas escolas para realização das atividades pedagógicas.

Quanto aos **espaços parceiros** compreendemos, inicialmente, que são aqueles de propriedade privada, de natureza particular, em que há uma relação de parceria entre espaço e escola, que pode ser com presença ou ausência de contrapartida financeira. Havendo contrapartida financeira, esta não se dá mensalmente – não é um ‘aluguel’, mas efetiva-se a partir da manutenção do espaço, como, por exemplo, a troca de lâmpadas, um reparo de alguma instalação, dentre outros. Nas palavras da Gerente de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania:

Os espaços parceiros são espaços privados digamos assim, e que a gente tem alguma parceria, ora essa parceria ela é paga, ora ela é gratuita, tem os espaços parceiros como, por exemplo, os nossos parques, não é, alguns clubes, tem alguns clubes, são dez clubes, cadastrados no projeto que chama Esporte para Todos, então esses clubes são espaços privados não é, são parceiros, nós não temos um pagamento direto a esses clubes, mas com desconto no IPTU aí foi a prefeitura que fez essa proposta, com o desconto no IPTU os nossos estudantes também utilizam esses clubes. (...) o espaço parceiro, então, são esses espaços que não são públicos, que não são locados, mas tem algum tipo de parceria, quer seja por contrapartida, ou sem contrapartida, não é?! O outro são espaços públicos. Aí os espaços

¹⁷⁷ Essas visitas informais à SMED/BH e às escolas municipais foram realizadas durante o semestre (2016.1) em que preparávamos para a primeira qualificação no curso, caracterizada pela apresentação do projeto de pesquisa, sua aprovação pela banca avaliadora, seguida de sua submissão ao Comitê de Ética e Pesquisa da universidade.

públicos são, por exemplo, os parques que a gente tem, alguns prédios, os museus também (...) (Entrevista realizada em 25/07/17).

Em relação aos **espaços de apoio**, as entrevistadas informam que são locados pelas escolas, de modo que há uma contrapartida financeira mensal, a partir de investimentos oriundos das Caixas Escolares das escolas municipais:

O que seria o espaço de apoio? Seria um espaço que nós fazemos ali uma relação de contrapartida, uma contrapartida que você vai verificar muito é a contrapartida do investimento financeiro. Então a casa de apoio do PEI é uma casa locada pela prefeitura, não é? Então nós temos um investimento que, geralmente, ele é vinculado à Caixa Escolar da escola, ela paga então (Coordenadora do Programa Escola Integrada – Entrevista realizada em 25/07/17).

(...) os espaços de apoio são as locações (...) (Gerente de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania – Entrevista realizada em 25/07/17).

Diferentemente do consenso observado na ótica das duas entrevistadas, ao definirem quais espaços classificam-se como públicos, interpretamos que isso não se repetiu ao apresentarem os *espaços parceiros* e os *espaços de apoio*. A nosso ver, a referência a alguns espaços enquanto parceiros ou de apoio não se dá a partir de uma classificação evidente para todos, fato observado, principalmente, após a exposição da Coordenadora do PEI, quando explicou o que entende como um *espaço parceiro*, exemplificando-o como uma igreja:

E o que seria um espaço parceiro? Seria aquele que na relação de parceria não envolve, exclusivamente, a troca financeira, ela envolve outras relações, por exemplo, um grupo da igreja, a igreja empresta o espaço dela para atividades do programa, mas em determinados momentos do ano, já que você está falando aí da questão da religião, ela tem uma relação da comunidade com atividades festivas no interior da escola, por exemplo. Então, se cria aí um tipo de relação para se manter essa parceria, porque a relação de parceria ela tem que ser favorável - para os dois lados (Coordenadora do Programa Escola Integrada – Entrevista realizada em 25/07/17).

Diante desses aspectos observados, compreendemos que um espaço religioso pode se classificar tanto como um espaço parceiro, como de apoio. Será um espaço parceiro, caso a utilização de suas dependências físicas pela escola não se dê mediante

uma contrapartida financeira mensal – locação. Caso contrário, se classificará enquanto um espaço de apoio, ou seja, locado. Essas diferenciações encontram-se sintetizadas no quadro 06, a seguir:

Quadro 06: Classificação dos *espaços* no Programa Escola Integrada.

ESPAÇOS:		
PÚBLICOS	PARCEIROS	DE APOIO
Espaços ou instituições públicas da cidade.	Espaços de natureza particular e que possuem relação de parceria com a escola, sendo esta com ou sem contrapartida financeira. Havendo contrapartida financeira, esta não se dá mensalmente – não é um ‘aluguel’, mas efetiva-se a partir da manutenção do espaço.	Espaços de natureza particular que são locados pelas escolas municipais, mediante recursos das Caixas Escolares. Portanto, ocorre a presença de uma contrapartida financeira mensal.
Museus, parques, praças, bibliotecas municipais, dentre outros.	Clubes, academias privadas, igrejas/espacos religiosos, dentre outros que são de natureza particular.	Casas alugadas, igrejas/espacos religiosos, quadras, dentre outros.

Fonte: Dados da pesquisa.

Além disso, a partir de nossas análises, interpretamos a existência de diferentes ‘modalidades’ de utilização de espaços extraescolares, a que denominamos de **parceria; locação; parceria com contrapartida pedagógica; e locação com contrapartida pedagógica**. A primeira refere-se à cessão de espaço físico, com ou sem contrapartida financeira; ressaltando que tal contrapartida não é mensal, não consiste em uma locação, mas se efetiva, por exemplo, a partir de reparos ou manutenção do espaço utilizado. Nesses casos, poderíamos dizer que estamos referindo-nos aos *espaços parceiros*.

Quanto à segunda, expressa efetivamente a existência de uma contrapartida financeira mensal, ofertada pela escola ao espaço utilizado para a realização das atividades, ou seja, refere-se aos espaços locados, também classificados como *espaços de apoio*, na lógica do PEI.

A modalidade que estamos denominando por **parceria com contrapartida pedagógica** consiste na cessão do espaço, com ou sem compensação financeira por parte da escola, mas com a presença de uma contrapartida pedagógica, o que ocorre quando, por exemplo, a instituição parceira é conveniada à prefeitura de Belo Horizonte, desenvolve o “Escola Integrada” e oferta atividades a estudantes no período em que estes

se encontram em suas dependências físicas no contraturno escolar. E, por fim, classificamos como **locação com contrapartida pedagógica** alguns tipos de parcerias observadas, em que a locação do espaço é acompanhada, mesmo que isso não se dê formalmente, de uma contrapartida pedagógica por parte de uma instituição socioeducativa que também desenvolve o Programa Escola Integrada. Pudemos observar as duas últimas modalidades apresentadas em duas das escolas integrantes da presente pesquisa, sendo, inclusive, este o fato que nos levou a essa categorização, conforme será abordado no próximo capítulo.

Sem adentrarmos nessa reflexão neste momento, destacamos que as referidas escolas desenvolvem o PEI e utilizam espaços religiosos para a realização das oficinas. Na realidade de uma dessas escolas, o espaço religioso classifica-se como um espaço parceiro, tendo em vista não obter contrapartida financeira mensal; na outra escola, o espaço religioso é de apoio, pois trata-se de uma locação. Em ambas as realidades, consideramos que a parceria não se resume somente à utilização dos espaços das instituições com vínculos religiosos, tendo em vista que estas também desenvolvem o Programa Escola Integrada enquanto conveniadas à Prefeitura de Belo Horizonte. Referimo-nos ao Projeto Conviver no Carmo e ao Centro de Solidaridade Bettina, respectivamente.

Retomando a discussão sobre as locações dos espaços, o valor do aluguel varia e é definido pelo locador. O contrato só é estabelecido após análise e autorização da SMED/BH, por meio da GEDHC. Conforme disposto no documento orientador do PEI (BELO HORIZONTE, 2015), a locação dos espaços é permitida à Caixa Escolar, amparada pela Lei n.º 10.380, de 09 de janeiro de 2012, que acrescenta ao art. 3º da Lei n.º 3.726/84 o § 4º, a possibilidade de locações de imóveis ou espaços de terceiros para propiciar o desenvolvimento de ação/projeto/programa da SMED/BH, como descrito na seção anterior deste capítulo.

A aprovação da solicitação da escola para a locação de um espaço extraescolar ocorre pela GEDHC, a partir da emissão de um parecer concordando com a necessidade pedagógica exposta pela instituição escolar em locar o imóvel solicitado. Esse parecer é encaminhado ao Escritório de Assessoria Jurídica da SMED, a fim de dar prosseguimento à análise do documento, elaborar o Contrato de Locação, bem como

realizar a intermediação entre a Caixa Escolar e o locador, para que ambas as partes assinem o contrato.

Ao privilegiarmos a discussão sobre os *espaços*, não poderíamos deixar de mencionar a possibilidade desfrutada, desde o ano de 2012, por algumas escolas localizadas na regional Barreiro de Belo Horizonte, pois elas têm a possibilidade de realizar as atividades do Programa nas dependências da Escola Municipal Polo de Educação Integrada, a POEINT.

Essa Escola, que recebe diariamente monitores e estudantes matriculados no Programa Escola Integrada, foi instituída pelo Decreto n.º 14.985, de 10 de agosto de 2012¹⁷⁸, representando um centro de referência de educação integral e integrada de Belo Horizonte. Conforme informações obtidas em visita a essa escola em setembro de 2017, também descritas em documento da instituição ao qual tivemos acesso¹⁷⁹, seu terreno já foi utilizado para diversas finalidades, dentre essas como sede de uma unidade da Fundação do Bem-Estar do Menor (FEBEM)¹⁸⁰, extinta em detrimento das novas diretrizes e princípios dos direitos da criança e do adolescente trazidos pela Constituição de 1988 e pelo ECA/1990.

O espaço físico da Escola Polo pertence ao governo estadual de Minas Gerais, cedido para uso da prefeitura em forma de comodato, por cinco anos, a partir de um Termo de Cessão¹⁸¹. Possui uma estrutura ampla, totalizando 45.000 m², dispendo de quadras esportivas, campo de futebol, vestiários, academia, auditório, biblioteca, salas destinadas as oficinas, laboratórios de informática, estúdio de radio, cantinas, salas de reuniões e ampla área externa com gramados e tendas (Anexo 10), diferindo, devido a sua arquitetura e espaços internos, da maioria das escolas municipais de Belo Horizonte.

Em setembro de 2017, oito escolas da regional Barreiro utilizavam os espaços da POEINT para desenvolvimento das atividades do Programa Escola Integrada, de modo que os monitores e os estudantes deslocam-se, de ônibus, para suas dependências, onde realizam e/ou acompanham as oficinas. Essas escolas participantes

¹⁷⁸ Alterado pelo Decreto n. 15.449, de 16 de janeiro de 2014.

¹⁷⁹ (POEINT, 2017).

¹⁸⁰ Por ter funcionado por muitos anos como unidade da FEBEM, esse espaço “ocupa uma forte referência no imaginário dos moradores do entorno” tendo em vista que “perdurou a lembrança da FEBEM como local de privação de liberdade e também de abusos, maus tratos e violação de direitos dos menores de 18 anos de idade” (POEINT, 2017).

¹⁸¹ A SMED/BH solicitou, no mês de fev. 2017, a renovação de Termo de Cessão de uso das dependências físicas de onde funciona a Escola Polo por mais um período de cinco anos, ou seja, até 2022.

da proposta da POEINT podem optar por diferentes formatos de atendimento semanal, desde o que propõe a frequência à Escola Polo todos os dias da semana, desde outros contemplando dois ou três dias. A dinâmica de organização por grupo de alunos e dias semanais para ida a POEINT também é variável (POEINT, 2017).

No tocante às atividades, são desenvolvidas na dinâmica de oficinas e recebem a denominação de “vivências educativas”, organizadas em eixos a partir do agrupamento dos macrocampos do PEI.

A existência dessa Escola Polo, juntamente com sua finalidade, reflete, a nosso ver, a necessidade de espaços físicos escolares para o desenvolvimento de uma proposta de educação em tempo integral que, possuindo estrutura física interna para sua realização, pode complementar as vivências com os espaços da cidade, em atividades planejadas para proporcionar o diálogo entre a escola e a comunidade, bem como o conhecimento dos estudantes dos diferentes espaços sociais.

Neste momento do estudo, entremos a fundo na discussão das parcerias empreendidas pelas oito escolas de nossa pesquisa, por meio da apresentação das falas dos entrevistados e de sua respectiva análise. O que pensam os que atuam na execução da política acerca das parcerias com os espaços religiosos?

CAPÍTULO VI. PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA E PARCERIAS COM ESPAÇOS RELIGIOSOS NO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DO TEMPO INTEGRAL

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados por meio da pesquisa de campo enfatizando, em um trabalho de Análise de Conteúdo, as transcrições das entrevistas e dos grupos focais realizados com os sujeitos participantes da investigação. Desse processo, emergiram as *categorias temáticas* pelas quais buscamos comunicar os resultados do estudo e realizar as devidas interpretações. Na seção 6.1, apresentamos informações mais específicas sobre as escolas, os espaços religiosos e os sujeitos integrantes da pesquisa para, então, seguirmos com as descrições e interpretações das categorias temáticas.

Em termos didáticos, optamos por explorar tais categorias a partir de *três grandes blocos*, compreendendo discussões que, embora se apresentem em separado, se complementam: (i) os espaços religiosos parceiros sob a perspectiva dos sujeitos envolvidos na interpretação e atuação da política; (ii) tensões e dilemas da ‘modalidade’ de parceria com instituições religiosas para o uso de espaços; e (iii) educação (integral) em tempo integral em espaços religiosos e a laicidade na educação. Tal distinção encontra-se exposta nos itens 6.2, 6.3 e 6.4, em que explicitamos o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise que, após agrupamentos, levaram-nos às categorias apresentadas no Quadro 07, a seguir:

Quadro 07: Categorias temáticas da análise de conteúdo

	CATEGORIAS
Os espaços religiosos parceiros sob a perspectiva dos sujeitos envolvidos na interpretação e atuação da política	Responsabilidade pela procura dos espaços extraescolares
	Espaços extraescolares mais utilizados
	Surgimento da possibilidade de parceria
	Locações de espaços religiosos (procedimentos, autonomia das escolas, origem dos recursos, contrapartidas, imunidade tributária, disparidade de valores dos alugueis).
	Possibilidades e desafios das parcerias entre escolas públicas e instituições religiosas para uso de espaços
Tensões e dilemas da ‘modalidade’ de parceria com instituições religiosas para o uso de espaços	Espaços religiosos, seus símbolos e significados
	Atividades escolares nos espaços religiosos
	Restrições, condições e possíveis interferências presentes nos espaços religiosos
	Relação espaço-lugar-território
	Atuação dos monitores (formação, contratação e relacionamentos)

	interpessoais na escola) ¹⁸² .
	Possível reformulação da política?
Educação (integral) em tempo integral em espaços religiosos e a laicidade na educação	Educação e tempo integral, destacando a formação e a questão dos espaços
	PEI ofertado por instituições não escolares (dicotomias ‘turno <i>versus</i> contraturno’ e ‘PEI ofertado por instituição escolar <i>versus</i> PEI ofertado por instituição conveniada’).
	Naturalização e problematização de questões acerca das parcerias entre escolas públicas e instituições religiosas para o uso de espaços
	Religião e cultura (tensões e diálogos; invisibilidade e/ou preconceito com religiões de matriz africana).
	Afinal, o que é laicidade?

Fonte: Dados da pesquisa.

6.1. As escolas selecionadas, os espaços religiosos e os sujeitos participantes da pesquisa

As escolas que integram a investigação empírica situam-se em diferentes regiões metropolitanas da capital mineira e possuem como característica comum o desenvolvimento do Programa Escola Integrada, bem como a utilização de espaços religiosos cedidos ou locados para a realização de oficinas no tempo integral. A partir de critérios já descritos no item 1.2 do Capítulo 1, foram selecionadas oito escolas municipais e os seus respectivos parceiros religiosos.

A **Escola A**, localizada na regional Barreiro, oferta o ensino fundamental (1º ao 9º ano) e desenvolve o PEI desde o primeiro semestre do ano de 2007, sendo uma das escolas pioneiras nessa ação. Para a realização das atividades do tempo integral, utiliza alguns espaços internos à sua estrutura física¹⁸³, embora a maioria das oficinas se realize no espaço locado da **Igreja Católica Santa Cruz**. O valor do aluguel do espaço religioso corresponde a R\$ 2.594,57 mensais e a escola utiliza-o de segunda à sexta-feira, manhã e tarde. Nessa escola, conseguimos localizar o primeiro contrato de locação com a referida Igreja Católica, o qual data de 03 de setembro de 2012. Logo, diferentemente da informação que havíamos obtido (disposta no quadro 03 – Capítulo 1), a locação do espaço religioso iniciou-se no segundo semestre de 2012 e não em 2014.

¹⁸² A referida categoria será apenas referenciada neste estudo, tendo em vista não constituírem seu foco de análise. Foram inseridas devido à relevância a elas atribuída, no depoimento dos sujeitos da pesquisa.

¹⁸³ Os espaços internos à escola também utilizados para a realização de oficinas no contraturno no âmbito do PEI consistem em duas quadras, uma delas pequena e descoberta; uma sala de aula reservada para atividades da Escola Integrada; uma sala de informática; e à tarde, utilizam uma sala de aula para a oficina de acompanhamento pedagógico do Programa Novo Mais Educação.

No período de realização do trabalho de campo a escola contava somente com esse espaço externo. Conforme relato da Professora Coordenadora A, chegaram a realizar atividades numa rua sem saída próxima à unidade escolar, mas após uma situação desagradável¹⁸⁴ optaram por não se deslocar para esse local. O espaço religioso locado situa-se ao lado da escola e possui algumas salas semelhantes a salas de aula, dispondo de cadeiras e mesas, bem como outros espaços que são adaptados, de acordo com as oficinas a serem ofertadas. Em suas dependências observamos a presença de imagens características da religião professada, como a imagem do Sagrado Coração de Jesus, conforme ilustrado na figura 13:

Figura 13 - Espaços da Igreja Católica Santa Cruz



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Situação semelhante observamos na **Escola B** – localizada na regional Nordeste –, que também oferta o ensino fundamental (1º ao 9º ano), desenvolve o Programa Escola Integrada desde o ano de 2007 e aluga espaços de uma igreja católica situada em frente à unidade escolar. Ela realiza algumas atividades em seus espaços internos¹⁸⁵, mas a maioria das oficinas ocorrem, de segunda à sexta-feira, nos espaços locados: a **Igreja Católica Pai Misericordioso** e uma casa, na quantia de R\$ 600,00 e R\$ 2.500,00 mensais, respectivamente.

¹⁸⁴ A PCPEI A relatou que uma monitora da Escola Integrada teve seu celular furtado enquanto realizava atividades nessa rua.

¹⁸⁵ Somente a oficina de informática, as refeições e o acompanhamento pedagógico (no âmbito do PNME) são realizados nos espaços internos à escola.

Em uma de nossas visitas à escola, em conversa com a Professora Coordenadora B e diretores, houve relato de que a parceria com o espaço religioso se efetivou no início do desenvolvimento do PEI pela escola, em 2007. Inferimos que essa locação tenha iniciado após 09 de janeiro de 2012¹⁸⁶, visto que tal prática só foi possibilitada legalmente após essa data, conforme vimos no Capítulo V, seção 5.3. Supomos, assim, que o espaço era cedido mediante um contrato de comodato.

Especificamente quanto às dependências físicas desse espaço religioso, consistem em salas com cadeiras e mesas. A decoração é repleta de imagens e mensagens características da fé cristã católica, como imagens de Jesus e Nossa Senhora (Figura 14), entre outras. Devido à sua dimensão e características arquitetônicas, são utilizadas somente para alguns tipos de oficinas, como artesanato e ‘reforço escolar’, conforme será abordado com mais detalhes na seção 6.3.

Figura 14 - Espaços da Igreja Católica Pai Misericordioso



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

¹⁸⁶ Data de publicação da Lei n. 10.380/2012, que acrescenta ao art. 3º da Lei nº 3.726/84 o § 4º, a possibilidade de locações de imóveis ou espaços de terceiros para propiciar o desenvolvimento de ação/projeto/programa da SMED/BH.

Representando a regional Norte selecionamos a **Escola C**, que oferta o ensino fundamental e desenvolve o PEI desde o ano de 2010. A partir do primeiro semestre de 2012¹⁸⁷ a escola formalizou contrato de locação com o **Carmelo de Santa Teresa D'Ávila** para utilização de sua quadra com oficinas de esportes, no âmbito do tempo integral¹⁸⁸. Vale destacar que nas demais dependências também ocorrem atividades do “Escola Integrada”, tendo em vista que o *Pequeno Centro de Solidariedade Bettina*, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), vinculada ao referido Carmelo, consiste numa das instituições conveniadas à prefeitura que, juntamente com as escolas municipais, ofertam o PEI. Desse modo, no Carmelo de Santa Teresa D'Ávila ocorrem atividades do PEI sob o protagonismo dessa instituição, assim como as oficinas de esportes, de segunda à sexta, no espaço da quadra, no âmbito do PEI, para essa escola.

Além da quadra do Carmelo, a Escola C aluga o ‘quintal’ de uma casa que se localiza em frente ao seu prédio, onde também ocorrem algumas oficinas. Especificamente quanto ao espaço religioso, a locação corresponde a R\$ 750,00 mensais, pagos com recursos da Caixa Escolar, conforme já evidenciado neste estudo.

Sem adentrarmos em análises mais aprofundadas, tendo em vista não ser o foco desta tese, esclarecemos que o Centro “Bettina” oferta o Programa Escola Integrada atendendo a estudantes vinculados a sete escolas de ensino fundamental (municipais e estaduais). Desse modo, existem alunos matriculados no ensino regular da Escola C, mas que frequentam o tempo integral inscritos na instituição não escolar. E as atividades do “Escola Integrada” ofertadas pelo Pequeno Centro de Solidariedade Bettina são realizadas por monitores contratados pela instituição, bem como por religiosas, conforme será abordado na seção 6.3 deste capítulo.

Os espaços do Carmelo de Santa Teresa D'Ávila, diferentemente das situações observadas nas Escolas A e B, não se localizam muito próximo à escola. Alguns aspectos característicos de sua estrutura física podem ser observados na figura 15, onde também podemos visualizar objetos referentes à religião católica dispostos no espaço, como a imagem de Nossa Senhora das Graças, por exemplo:

¹⁸⁷ No trabalho de campo da pesquisa confirmamos o início da locação do espaço religioso que, de fato, se deu no primeiro semestre de 2012 e não no segundo semestre desse ano, conforme informações obtidas anteriormente e dispostas no quadro 03 (Capítulo 1) deste estudo.

¹⁸⁸ As demais oficinas ofertadas pela Escola C aos alunos inscritos no PEI são realizadas em espaços internos à escola, de acordo com a disponibilidade de uso no turno, tais como, o auditório, salas de aula, biblioteca, quadra, pátio, refeitório, sala de informática e uma sala adaptada para oficinas de dança.

Figura 15 - Espaços do Carmelo de Santa Teresa D'Ávila



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

A **Escola D**, localizada na regional Leste de Belo Horizonte, atua com a oferta do primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 6º ano) e desenvolve o PEI desde o ano de 2007. Assim como a Escola C, a Escola D desenvolve as atividades do Programa em espaços internos à sua estrutura física¹⁸⁹ e principalmente em dois espaços locados: uma casa e uma quadra de esportes do espaço da Paróquia Senhor Bom Jesus do Horto, ou seja, na **“quadra do Padre”** – denominação empregada para se referirem a esse espaço. Especificamente quanto à locação, consiste no valor de R\$ 2.480,00 mensais para utilização do espaço diariamente e nos dois turnos escolares, manhã e tarde. O primeiro contrato de locação data de 11 de abril de 2015 e, segundo relato da Professora Coordenadora dessa escola, é renovado a cada ano¹⁹⁰. No espaço da quadra, não

¹⁸⁹ Duas salas de aula, uma quadra, uma sala de informática, uma biblioteca, um laboratório de ciências, uma arena e uma cantina.

¹⁹⁰ A referida professora alegou que embora a renovação do contrato se dê a cada ano, já receberam informações da SMED/BH de que a partir de 2018 tais renovações não serão possíveis, devido

observamos nenhum objeto relativo à religião e seu acesso pelos estudantes não se dá por dentro da igreja, embora a posse do espaço seja desta instituição religiosa. A Figura 16 ilustra a “quadra do Padre”, espaço locado onde ocorrem atividades do PEI:

Figura 16 - Espaços da Paróquia Senhor Bom Jesus do Horto



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

A **Escola E**, que integra nosso estudo representando a regional Pampulha, oferece o ensino fundamental (1º ao 9º ano) e é uma das pioneiras na experiência da Escola Integrada – tendo iniciado o tempo integral mediante a política educacional da SMED/BH ainda em 2006. Diferindo das escolas anteriormente mencionadas, possui parceria com um espaço religioso sem contrapartida financeira mensal, o que ocorre desde o ano de 2009. Referimo-nos à sede da **Sociedade de São Vicente de Paulo (SSVP)** – também conhecida como Conferências de São Vicente de Paulo ou Conferências Vicentinas¹⁹¹ –, vinculada à religião católica e localizada próximo à unidade escolar. O espaço da SSVP é cedido para a escola utilizá-lo de segunda a sexta, nos dois turnos em que o PEI é desenvolvido, manhã e tarde. Para além dessa sede, a

reformulações na política educacional quanto aos recursos financeiros para locação de espaços externos. Situação que tem acarretado insegurança nos profissionais das escolas envolvidos com a atuação do PEI, conforme será abordado na seção 6.4 deste Capítulo.

¹⁹¹ A Sociedade de São Vicente de Paulo consiste num movimento católico de leigos que se dedicam à realização de práticas de caridade visando aliviar o sofrimento da população social e economicamente desfavorecida a partir do trabalho coordenado de seus membros.

escola utiliza as dependências de um clube privado (locado) e alguns espaços internos à escola¹⁹².

Especificamente quanto ao espaço parceiro religioso, consiste basicamente em uma sala, com dois banheiros e uma cozinha (Figura 17), embora esta não seja cedida para uso da escola. Esse espaço contém objetos, símbolos e imagens que fazem referência à fé Cristã e à Conferência Vicentina, como quadros com fotografias de cristãos fundadores da Sociedade de São Vicente de Paulo:

Figura 17 - Espaço da SSVV



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Localizada na regional Oeste, a outra instituição de ensino municipal integrante da pesquisa é a **Escola F**, que oferta o ensino fundamental (1º ao 9º ano) e desenvolve o PEI desde 2009. As atividades do tempo integral dessa escola são desenvolvidas principalmente em três espaços extraescolares, dois locados e um público, além de algumas dependências físicas internas à escola, quando possível¹⁹³. Os espaços locados consistem no espaço da **Igreja Batista Smirna** e em um salão de festas, sendo que o espaço público utilizado é um parque ecológico. O aluguel do espaço religioso é de R\$ 3.323,41 mensais.

A partir de informações obtidas junto à gestão da escola, a locação do referido espaço ocorre desde o ano de 2010, mas supomos que tenha se iniciado ou em

¹⁹² Sala de informática, horta, sala de aula e cantina.

¹⁹³ Conforme relato da Professora Coordenadora, no interior da Escola F são realizadas as refeições e oficinas de informática. Quando necessário e diante da disponibilidade é que outros espaços, como o auditório, salas de aula e pátio são utilizados.

2012¹⁹⁴, ou após esse ano, tendo em vista que anteriormente a esse período as locações de espaços extraescolares não eram possíveis, de forma que as parcerias ocorriam mediante contrato de comodato, situação essa também observada na Escola B. Vale lembrar que, de acordo com as informações registradas no Sistema de Gerenciamento do PEI, o início da vigência do contrato de locação data do segundo semestre de 2015, mais precisamente, 03 de setembro de 2015, conforme já exposto no quadro 03.

De modo geral, diferentemente do observado em espaços religiosos anteriormente apresentados, nas dependências físicas do espaço locado da Igreja Batista não observamos a existência de imagens ou esculturas, o que já esperávamos, tendo em vista não ser essa uma característica dessa denominação religiosa. No entanto, isso não exclui a existência de mensagens registradas em cartazes, banners, dentre outros objetos, conforme identificamos e apresentamos na Figura 18:

Figura 18 - Espaço da Igreja Batista Smirna



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

¹⁹⁴ Não verificamos consenso em relação ao início da locação do espaço da Igreja Batista Smirna pela Caixa Escolar da Escola F, tendo em vista que a Coordenação do PEI nessa escola indica o ano 2010 e de acordo com os dados do Sistema de Gerenciamento do Programa junto à SMED (o SIGPEI) a locação iniciou-se no segundo semestre de 2015, mais especificamente em 03/09/2015.

Localizada na regional Noroeste, a **Escola G** oferta os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 6º ano) e aderiu ao PEI em julho de 2012. Conforme observado em nossas visitas, bem como de acordo com o relato da coordenação pedagógica do programa, somente as refeições e a oficina de informática ocorrem no espaço físico da instituição escolar, de modo que a maioria das atividades realiza-se em um espaço locado – a **Mitra Arquidiocesana de Belo Horizonte** (Paróquia Santo Antônio Vila Belém).

A locação desse espaço religioso ocorre desde o início de desenvolvimento do tempo integral pela Escola C – julho de 2012, no valor mensal de R\$ 4.000,00. Localiza-se em frente à escola e compreende cinco salas adaptadas, como salas de aula, uma quadra poliesportiva, um pátio e a área do estacionamento da igreja (Figura 19). Nas salas utilizadas não observamos muitos elementos decorativos que fizessem remissão à religião, embora haja um quadro com fotografia de um padre, junto a uma frase de cunho religioso. Além disso, o espaço externo ostenta imagem de um santo da igreja católica, orações, figuras e cartazes de divulgação de festividades religiosas:

Figura 19 - Espaço da Paróquia Santo Antônio Vila Belém



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

A **Escola H**, localizada na regional Centro-Sul de Belo Horizonte, oferece os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 6º) e desenvolve o PEI desde abril de 2011,

mesmo período em que se iniciou a parceria com o **Projeto Conviver no Carmo**, que consiste numa ação social protagonizada pela **Província Carmelitana de Santo Elias**, administrada por freis carmelitanos. Esse projeto, inscrito no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), destina-se ao público infanto-juvenil em situações de vulnerabilidade, residentes nessa regional. Teve início ainda na década de 1970, porém possuía “outro perfil”¹⁹⁵ – de socialização de crianças e adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas e/ou protetivas, em liberdade assistida, previstas na Lei nº 8.069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Em entrevista realizada com uma das representantes da referida ação social, esta relatou que em abril de 2011, período em que a Escola H aderiu ao Programa Escola Integrada, alguns estudantes dessa instituição escolar já participavam da ação social ofertada pela Província Carmelitana de Santo Elias a partir da realização de atividades do Projeto Conviver no Carmo, em horário oposto ao escolar. Assim, em 2011 a direção da Escola H procurou o responsável pelo Projeto Conviver demonstrando interesse de que os estudantes da escola atendidos pela referida ação social fossem inscritos no Programa Escola Integrada; os discentes realizariam as atividades do Projeto e também estariam inscritos no PEI, na escola. Segundo a coordenadora entrevistada, a Escola H estava com dificuldades para a obtenção de parcerias ou locações de espaços externos. Desta forma, a Escola aderiu ao PEI e os estudantes inscritos – tanto no programa de tempo integral quanto no projeto de socialização, continuaram a realizar atividades no contraturno, no espaço com vínculo religioso. Inicialmente houve um período de experimentação para que a parceria viesse a se formalizar, conforme uma das coordenadoras do Projeto Conviver. Essa parceria não ocorre mediante contrapartida financeira: há a cessão do espaço e a oportunidade de realização de atividades dessa ação social.

Segundo informação obtida em entrevista com a coordenação da ação social, a formalização dessa parceria ocorreu somente no ano de 2016, quando passaram a receber estudantes da Escola H nos dois turnos, situação que pudemos confirmar em conversas com a coordenação do PEI no âmbito da escola, ao nos informar que, antes do ano de 2016 os discentes da escola, inscritos no PEI deslocavam-se para o espaço do Projeto Conviver somente no turno vespertino, acompanhados por monitores.

¹⁹⁵ Informações concedidas em entrevista com uma das responsáveis pela ação, representando o parceiro religioso H.

Ressaltamos que tais informações não puderam, de fato, ser comparadas com relatos dos sujeitos que atuam na escola a partir de participação nos Grupos Focais realizados, tendo em vista a ausência, tanto do professor coordenador, quanto de um dos monitores na referida atividade¹⁹⁶. No entanto, como tivemos a autorização da direção da escola e da SMED para a pesquisa com essa instituição escolar, consideramos possível mantê-la no estudo e utilizar das informações obtidas em conversas com a direção e coordenação do PEI, preenchimento do formulário com informações das escolas (Anexo 11), por ocasião da visita à instituição e outras registradas no Diário de Campo da investigação.

Retornando aos espaços utilizados para a realização das oficinas do PEI pela Escola H, destacamos as salas de informática, de oficinas de artes e trabalhos com materiais recicláveis, de judô, de dança, de teatro e a quadra. Nas dependências desse espaço com vínculo religioso identificamos somente um quadro simbolizando um religioso (Figura 20):

Figura 20 – Espaço da Província Carmelitana de Santo Elias - Projeto Conviver no Carmo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Diante das informações apresentadas, caracterizando as escolas e os espaços religiosos integrantes da pesquisa, ressaltamos as semelhanças entre as parcerias com

¹⁹⁶ Após a realização do Grupo Focal 1 tentamos, novamente, contato com a coordenação pedagógica do PEI no âmbito da Escola G, mas o profissional que ocupa essa função não se mostrou disposto a continuar contribuindo com o estudo, alegando dificuldades de tempo e demonstrando falta de interesse, diferente das posturas assumidas na visita da pesquisadora à escola e ao espaço com vínculo religioso utilizado.

instituições religiosas no contexto das Escolas C e H, conforme já anunciamos no item 5.4 do Capítulo 5, em que na Escola C identificamos uma *locação com contrapartida pedagógica* e na realidade da Escola H há uma *parceria com contrapartida pedagógica* entre a instituição escolar e a Província Carmelitana de Santo Elias, mediante uma de suas ações sociais, o Projeto Conviver no Carmo. Por consistirem em aspectos observados no contexto de desenvolvimento desta tese, não se constituindo, a princípio, em um dos nossos focos de investigação, optamos por não adentrar em análises mais aprofundadas quanto às parcerias entre o poder público e a sociedade civil organizada, no contexto de desenvolvimento do PEI, embora essas ‘modalidades’ de parcerias identificadas viessem a constituir um dos assuntos abordados nas análises da tese.

Após contextualizarmos as escolas e os espaços com vínculos religiosos integrantes desta investigação apresentamos os códigos atribuídos a ambos, por ocasião da Análise de Conteúdo realizada (Quadro 08):

Quadro 08: Escolas Municipais e parceiros religiosos

Escola:	Parceiro religioso:	Nome:	Religião:
A	PR A	Igreja Católica Santa Cruz	Católica
B	PR B	Igreja Católica Pai Misericordioso	Católica
C	PR C	Carmelo de Santa Teresa D’Ávila - Pequeno Centro de Solidariedade Bettina	Católica
D	PR D	Quadra poliesportiva da Paróquia Bom Jesus do Horto (“Quadra do Padre”).	Católica
E	PR E	Sede da Sociedade São Vicente de Paulo	Católica
F	PR F	Igreja Batista Smirna	Batista
G	PR G	Mitra Arquidiocesana de Belo Horizonte - Paróquia Santo Antônio Vila Belém.	Católica
H	PR H	Projeto Conviver – Província Carmelitana de Santo Elias	Católica

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto aos sujeitos selecionados para integrar a presente pesquisa, foram os profissionais da gestão e coordenação do Programa Escola Integrada junto à SMED/BH; os Professores Coordenadores do PEI no âmbito das escolas, juntamente com um monitor¹⁹⁷ de cada escola, que realiza oficinas em espaços parceiros (locados ou cedidos) religiosos; e representantes de duas instituições religiosas, conforme quadro 09:

¹⁹⁷ Vale lembrar que no contexto do PEI as oficinas são desenvolvidas por monitores ou bolsistas universitários/agentes culturais. Desses sujeitos, coincidentemente, integram a presente investigação somente os monitores, contratados pela Caixa Escolar da escola a que se encontram vinculados.

Quadro 09: Sujeitos participantes da pesquisa.

SUJEITOS	CÓDIGOS	VÍNCULO DE TRABALHO	ESCOLA	FORMAÇÃO
Professora Coordenadora do PEI na escola	PCPEIA	Servidora efetiva	Escola A	Graduação em História; Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em História do Brasil; Especialização em Psicopedagogia.
Monitor	M.A	Monitor – Caixa Escolar		Graduação em Educação Física.
Professora Coordenadora do PEI na escola	PCPEIB	Servidora efetiva	Escola B	Graduação em História e Geografia.
Monitora	M.B (ausente)	Monitora – Caixa Escolar		Graduação em Administração
Professora Coordenadora do PEI na escola	PCPEIC	Servidora efetiva	Escola C	Graduação em Publicidade; Especialização em Designer Instrucional (à distância); atualmente cursando Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Educação Inclusiva.
Monitor	M.C	Monitor – Caixa Escolar		Graduando em Geografia
Professora Coordenadora do PEI na escola	PCEID	Servidora efetiva	Escola D	Magistério; Graduação em História; Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Alfabetização e Letramento.
Monitora	M.D	Monitora – Caixa Escolar		Graduanda em Educação Física; habilidades em Artes Marciais (Karatê).
Professora Coordenadora do PEI na escola	PCPEIE	Servidora efetiva	Escola E	Graduação em Letras; Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Educação, Juventude e Escola.
Monitora	M.E	Monitora – Caixa Escolar		Ensino Médio.
Professora Coordenadora do PEI na escola	PCPEIF	Servidora efetiva	Escola F	Graduação em Letras (Português); Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Neurociência e Aprendizagem; e Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Educação Inclusiva.
Monitor	M. F	Monitor – Caixa Escolar		Graduando em Letras

Professor Coordenador do PEI na escola	PCPEI G	Servidor efetivo	Escola G	Graduação em Pedagogia; Especialização em Educação Ambiental; e Mestrado em Educação Tecnológica.
Monitora	M. G	Monitora – Caixa Escolar		Graduanda em Educação Infantil.
Professor Coordenador do PEI na escola	PCPEI H (ausente)	Servidor efetivo	Escola H	Graduação em Letras (Inglês); Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras; Doutorado em andamento em Estudos de Linguagens.
Monitora	M.H (ausente)	Monitora – Caixa Escolar e Monitora do Projeto Conviver no Carmo		—
Gerente de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (SMED)	C PEI/SMED 1	SMED/PBH	SMED	Graduação em Letras; mestrado em gestão e avaliação da educação pública.
Coordenadora do PEI/SMED	C PEI/SMED 2	SMED/PBH	SMED	Graduação em Educação Física; Pós Graduação <i>Lato Sensu</i> em: fisiologia do exercício; educação física; educação comunitária; e projetos culturais.
Representante do Espaço Religioso C	RER C	Contratado	Pequeno Centro de Solidariedade e Bettina	Graduação em Filosofia; Teologia; e Pedagogia. Cursos de extensão em Artes Plásticas e Artes Cênicas.
Representante do Espaço Religioso H	RER H	Contratado	Província Carmelitana de Santo Elias	Graduação em Administração de empresas e especialização em Gestão do Terceiro Setor.

Fonte: Dados da pesquisa.

6.2. Espaços religiosos parceiros na perspectiva dos sujeitos envolvidos na interpretação e atuação da política: múltiplos olhares, diferentes percepções

Seguindo as diretrizes da política de educação integral e(m) tempo integral do município de Belo Horizonte, o Programa Escola Integrada se faz realidade em todas

as escolas municipais a partir da ampliação dos tempos e espaços mediante a realização de oficinas em espaços *intraescolares* e, primordialmente, *extraescolares*.

No decorrer do Grupo Focal 1, realizado com os(as) professores(as) coordenadores(as), a **responsabilidade pela procura de espaços extraescolares** que possibilitassem a realização das atividades do tempo integral foi enfatizada no debate, evidenciando-nos contradições em relação às entrevistas obtidas junto à coordenação do referido Programa, no âmbito da SMED/BH.

Enquanto as coordenadoras do PEI/SMED mencionaram uma responsabilidade compartilhada, os(as) professores(as) coordenadores(as) que atuam nas escolas enfatizaram seu protagonismo nessa ação, seguido da direção da escola:

C PEI/SMED 1: Eu sou a responsável, digamos assim, a chefia geral. Mas aqui dentro da minha gerência nós temos o que a gente chama de Núcleo de Relações Institucionais. É um grupo de pessoas que nos ajuda a captar esses parceiros (...) (Entrevista realizada em 25/07/17).

C PEI/SMED 2: É uma rede de pessoas, não é só uma pessoa. (...) Então a direção da escola, o professor coordenador daquela escola, os monitores, não é? (...) a gente tem um setor aqui que cuida disso e na própria escola a gente entende o professor coordenador enquanto um potencializador (...) (Entrevista realizada em 25/07/17).

PCPEI A: (...) os espaços foram buscados pela direção e pela coordenação anterior do PEI.

PCPEI B: Eu e a direção, mais eu [ênfase], inclusive a gente colocava até os monitores, todo mundo, empenhados de procurar (...). Emprestar tem dia que ninguém empresta nada [risos].

PCPEI D: colocar a cara na frente, não é? É a gente! A direção dá um suporte (...), às vezes até vai olhar o espaço com a gente, mas quem fica na frente mesmo para organizar somos nós [professores coordenadores] (Diálogo entre os PCPEIs durante a realização do GF1 em 08/11/17).

Desse modo evidenciamos que, para os(as) professores(as) coordenadores(as), a procura por espaços extraescolares é tarefa realizada por eles, de forma que em alguns casos a direção da escola também atua nesse sentido, mas nenhum(a) dos(as) professores(as) destacou que a responsabilidade seja, de fato, compartilhada. Somente a PCPEI C afirmou que na escola em que atua foi o diretor quem buscou a parceria com o espaço externo – o Carmelo de Santa Teresa D'Ávila, onde também ocorre o PEI ofertado pelo Pequeno Centro de Solidariedade Bettina. Outro aspecto enfatizado pelos(as) docentes foi a dificuldade de obter espaços parceiros sem a

oferta de uma contrapartida financeira pois, nas palavras da PCPEI F, “*parceria mesmo é muito difícil*”, “*os espaços não cedem*”, *alugam*.

Referente aos **espaços extraescolares mais utilizados**, de acordo com a percepção dos sujeitos envolvidos com a coordenação do programa – seja no âmbito da SMED ou das escolas –, também evidenciamos distintos olhares. Na perspectiva de uma das profissionais da SMED, dentre os espaços extraescolares utilizados, predominam os públicos: “*Varia muito, não é? São nove regionais (...) é tudo tão distribuído. Dentre os parceiros, públicos, espaços de apoio e os privados, são os espaços públicos que prevalecem*” (C PEI/SMED 1). Diferentemente da percepção da Gerente de Educação Integral, a coordenadora específica do Programa Escola Integrada (C PEI/SMED 2) destaca que são os espaços locados que se destacam, ou seja, os denominados espaços de apoio:

C PEI/SMED 2: (...) primeiro o próprio espaço interno da escola, seguido da organização dos espaços locados, essa é a grande [ênfase] maioria. Nós temos os espaços públicos sim, nós temos escolas que utilizam parques, praças, mas esses não são a maioria. E a gente tem as cessões de espaços de igreja, que também não são a maioria, são pontuais (Entrevista realizada em 25/07/17).

Entretanto, conforme alegaram todos(as) os(as) professores(as) coordenadores(as) participantes do Grupo Focal 1, dentre os espaços extraescolares mais utilizados para o desenvolvimento do PEI destacam-se as *igrejas*:

PCPEI E: A igreja, não é gente? [PCPEIs A, B, C, D, F, G: É]. Todo mundo aqui falou igreja, eu falei Comunidade São Vicente de Paulo, que está ligada à igreja católica. É...são as igrejas, igrejas evangélicas, igrejas católicas, não é? Que abrem o salão.

PCPEI D: O que mais estabelece parcerias são as igrejas, de modo geral. (...) O primeiro lugar que a gente pensa é a igreja [PCPEIs B e C: É], que não funciona de dia, etc e tal (Diálogo entre os PCPEIs durante a realização do GF1 em 08/11/17).

Diante dessas percepções diferenciadas, recorreremos aos dados do SIGPEI, no ano de 2017, para verificarmos a incidência de espaços públicos e espaços locados, bem como espaços religiosos com parcerias formalizadas. A análise das informações disponíveis no referido banco de dados nos levou à identificação de 281 espaços extraescolares utilizados no desenvolvimento do PEI, dos quais 78 públicos e 203

privados. Desses últimos, 168 são locados, 32 cedidos e três possuem convênio com a Prefeitura (Anexo 12). Logo, diferentemente do que a C PEI/SMED 1 afirmou, são os espaços privados que prevalecem, em especial, os espaços de apoio locados, confirmando o depoimento da C PEI/SMED 2.

Quanto aos espaços com vínculos religiosos, conforme apresentado na introdução deste estudo, identificamos 20 espaços (doze locados e oito cedidos). Desse modo, na realidade de desenvolvimento do PEI em Belo Horizonte, não predominam espaços religiosos como parceiros (mediante cessão ou locação), conforme afirmaram os(as) docentes envolvidos(as) com a atuação do programa no contexto da prática. Interpretamos que essa percepção se deve ao fato de que, nas comunidades, é comum a presença de instituições religiosas e diante da dificuldade de obtenção de parcerias, como enfatizado no debate do Grupo Focal 1, as igrejas são consideradas mais acessíveis à comunidade. Além disso, “*o espaço da igreja acaba sendo atrativo por sua estrutura física, se for pensar, por exemplo, um centro paroquial que tem as salas maiores (...)*” (C PEI/SMED 2). Outra hipótese é de que tais parcerias sejam aquelas que adquirem maior visibilidade na comunidade local, principalmente devido à relação escola-instituição religiosa estabelecida.

Nesse aspecto, podemos observar que a realidade de desenvolvimento do PEI em Belo Horizonte, no tocante às parcerias para utilização de espaços extraescolares, difere dos municípios abordados nos estudos de Moehleck (et al., 2011), Silva (2013) e Brasil (2015), em que predominam os espaços religiosos, conforme evidenciamos na introdução desta tese. Além disso, vale ressaltar que os espaços religiosos utilizados pelas escolas da capital mineira, na perspectiva da Coordenação geral do Programa, consistem naqueles “*legitimados pela comunidade*” (C PEI/SMED 2), o que possibilita a aceitação da parceria. Ao contrário, sendo o espaço religioso não legitimado, “*envolve uma relação de tensão maior*” (CPEI/SMED 2). Tal legitimação, a nosso ver, pode ser atribuída, prioritariamente, a religiões cristãs, tendo em vista que, do total de espaços parceiros com vínculos religiosos, todos pertencem à religião cristã, conforme será abordado mais especificamente na seção 6.4.

De acordo com os depoimentos dos(as) professores(as) coordenadores(as) do PEI nas escolas, inferimos que o **surgimento da possibilidade de parceria** com o espaço religioso é fruto de relações escola-comunidade como, por exemplo, no contexto

da Escola B, em que um líder comunitário – posteriormente eleito vereador e também monitor do PEI – intercedeu no contato com o representante pelo espaço religioso católico, pois é vinculado à religião, além de ser um cidadão ativo nas questões da comunidade. Este fato que nos leva a verificar a existência de uma interseção de situações, em que objetivos e funções de cada um também se mesclam:

PCPEI B: (...) tinha um líder comunitário, ele agora é vereador, e ele tinha muita coisa de igreja, era líder religioso com os jovens, era monitor da Escola Integrada [PCPEI E: olha que legal], então ele era muito amigo dos pais, ele vivia dentro da igreja praticamente, então foi muito mais fácil, e hoje já dura mais ou menos seis anos a parceria com a igreja (Diálogo entre os PCPEIs durante a realização do GF1 em 08/11/17).

Situação semelhante foi verificada na Escola E, em que as reuniões da Associação de Bairro ocorriam no espaço escolar e um dos membros foi convidado a participar do colegiado da escola. Esse sujeito, além de participar ativamente da referida associação, também é presidente da Sociedade São Vicente de Paulo e, a partir desse contato com a Escola, passou a ceder o espaço da SSVP para a realização de oficinas do tempo integral.

Na análise das entrevistas com os representantes dos espaços religiosos C e H, a partir de convênio formalizado com a Prefeitura de BH, constatamos que a parceria decorre de diálogos entre escola-instituição religiosa e iniciou-se com a demanda da escola, à procura de espaços que possibilitassem a realização das atividades do Programa.

Ressaltamos o depoimento da PCPEI A ao afirmar que “*o único espaço que a gente tem é esse salão da igreja e alguns espaços que foram adaptados dentro da escola*”, “*nossa escola é pequena*”; por isso a parceria ou locação de espaços extraescolares é necessária. Assim, observamos que o espaço religioso é a única opção: logo, ou optam por ele, ou ficam impossibilitados de ofertar o tempo integral escolar.

Especificamente em relação às **locações de espaços religiosos**, faz-se necessário, conforme enfatizou a PCPEI E, procurar por “*uma igreja que não funciona*”, ou seja, uma igreja em que suas atividades não se realizem durante o horário escolar. A princípio, pensamos que o debate sobre esse aspecto se relacionasse à importância de buscar um ‘distanciamento’ entre as ações religiosas e escolares. No entanto, no decorrer do diálogo entre os(as) docentes, verificamos que tal aspecto se fazia necessário, não para

evitar uma interseção de projetos, mas para ser possível a locação ou a cessão do espaço. No caso da Escola B, o espaço de uma igreja católica localizada em frente à escola é alugado e não consegue parceria ou locação com o espaço da igreja Universal – situada ao lado do espaço católico, pois esta possui atividades o dia inteiro:

PCPEI B: Lá em frente à escola também tem a [igreja] Universal, mas essa aí é mais difícil. Nós tentamos uma parceria lá porque é enorme a área, é bem grande, mas alegaram que ficam abertos 24 horas, [*PCPEI E:* é porque a igreja Universal tem culto o tempo todo], então não seria possível a parceria. [*PCPEI E:* tem que ser uma igreja que não funciona, não é?]. É (Diálogo entre os PCPEIs durante a realização do GF1 em 08/11/17).

Quanto aos **procedimentos para locação** dos espaços extraescolares, há uma negociação entre a Caixa Escolar e o espaço a ser locado. Em cada regional administrativa, há um escritório de advocacia conveniado à Prefeitura, a fim de prestar assessoria às escolas nesse procedimento. Conforme depoimento da Coordenação geral do PEI, bem como da Gerência de Educação Integral, não há interferência direta no processo de locação de espaços, visando resguardar a **autonomia da escola**, embora faça uma análise do espaço para verificar sua adequabilidade: (...) *a gente faz uma análise das possibilidades pedagógicas, se é um espaço que tem escadas demais ou se as salas são muito pequenas (...) a gente dá essa orientação, mas a autonomia é da escola para ver se aquele espaço atende ou não* (C PEI/SMED 1).

Tal fato pode ser confirmado no decorrer do debate estabelecido no Grupo Focal 1, entre os(as) docentes. Nesse caso, interpretamos que, por um lado, a autonomia concedida às escolas no processo dessa locação faz-se importante, tendo em vista serem os profissionais das unidades escolares aqueles que estão ligados com a atuação da política. Por outro lado, também é possível pensar que isso pode, em alguns casos, resultar em favorecimento a espaços de instituições ou a proprietários, ou ser utilizado como meio de negociação, dependendo dos interesses em jogo nas relações interpessoais estabelecidas com profissionais da escola e sujeitos da comunidade local, principalmente quanto à locação que acontece em espaços com vínculos religiosos. Por que alugar um espaço religioso e não outro, por exemplo? Há somente espaços de religiões cristãs nas comunidades ou os demais são negligenciados?

Sem nos aprofundar, vale reforçar que a **origem dos recursos** advém daqueles destinados às Caixas Escolares que, por sua vez, derivam de financiamento à educação, encaminhado à Secretaria Municipal de Planejamento, Orçamento e Gestão (SMPOG) e direcionado por meio de decretos trimestrais.

Visando contribuir com o desenvolvimento do PEI pelas escolas municipais, auxiliando-as na tarefa de buscar espaços parceiros na comunidade, a Prefeitura de Belo Horizonte oferece como **contrapartida** às instituições privadas parceiras o amortecimento de dívidas que possam ter com o poder público municipal, em troca da cessão dos espaços para realização de atividades da Escola Integrada. No entanto, vale lembrar que, ao abater tais dívidas, o município deixa de arrecadar. Quem será mais favorecido nessa contrapartida apresentada: a instituição ou a escola? Esse fato relaciona-se a outros dois, que foram bastante enfatizados no diálogo estabelecido entres os sujeitos participantes do Grupo Focal 1: a **imunidade tributária dos templos religiosos** e a **disparidade dos valores das locações dos espaços**.

Quanto ao primeiro, conforme já abordamos na seção 2.3 do Capítulo 2, é uma prática prevista na CF/88, reforçada na Concordata Brasil-Vaticano/2010 e objeto de polêmicas no contexto político-econômico brasileiro. De acordo com a percepção dos(as) professores(as) coordenadores(as), sendo os espaços religiosos isentos de cobrança de impostos pelo poder público deveriam, como contrapartida, ceder suas dependências físicas para uso das escolas públicas (PCPEIs B, D e E), principalmente por tratar-se de um “*projeto educacional*” (PCPEI E), “*uma questão mais social também*” (PCPEI B). No entanto, no decorrer da conversa entre os(as) docentes, alguns alegaram que como esses espaços, assim como qualquer outro, possuem gastos com manutenção, tal cessão seria inviável e estes devem, sim, cobrar pelos empréstimos de suas acomodações: “*É, tem que pagar mesmo, a gente vai usar o espaço, vai sujar, vai isso, vai aquilo*” (PCPEI E). Ressaltaram que tal cobrança não poderia, no entanto, constituir-se num valor exorbitante, como evidenciado pela professora coordenadora do PEI na Escola A:

PCPEI A: (...) eu não vejo a questão do aluguel como uma coisa também assim, de outro mundo, acho que eles também precisam, até mesmo para manter a igreja, para manter o espaço, (...), eu acho que o aluguel não pode é ser exorbitante (GF1 em 08/11/17).

Poderíamos pensar que, diante de determinados princípios pregados pelas religiões, seria mais condizente a cessão dos espaços. Além disso, vale ressaltar que se trata de uma questão complexa, tendo em vista a oscilação entre os posicionamentos dos sujeitos participantes quanto a pagar ou não pela utilização desses espaços, conforme é possível notar na fala dos(as) professores(as) coordenadores(as) E e G:

PCPEI E: (...) eu sou totalmente contra pagar, igual eu falei desde o princípio, porque eu acho que como eles não pagam imposto, dependendo da igreja que for, evangélica ou outra, ceder esse espaço não vai trazer ônus para eles.

PCPEI G: Eu concordo que os espaços religiosos deveriam ceder gratuitamente, enfim, os seus espaços, porque, eles não pagam impostos (Diálogo entre os PCPEIs durante a realização do GF1 em 08/11/17).

Em relação ao segundo aspecto evidenciado, depreendemos que há diferentes valores para os alugueis e diversas percepções a esse respeito, assim como do que seja um *'valor simbólico'*, revelando uma dimensão subjetiva do que este representa, conforme evidenciado nos trechos a seguir:

PCPEI F: (...) a gente tem essa igreja, que é uma locação (...), eu não acho barato, pago R\$ 3.200,00. [PCPEI F: *Ahm? Uh! (ênfase)*; PCPEI D: *Nu! (ênfase)*; PCPEI C: *Nossa!*; PCPEI D: Está vendo, estava achando a minha [locação] cara]. (...) o aluguel, a meu ver, é um aluguel considerável. (...).

PCPEI G: Nós alugamos um espaço da igreja católica, no valor de R\$ 4.000,00, cinco salários [risos]. [Todos: *Nuss, Uau (risos)*]. São cinco salas de aulas amplas e uma quadra poliesportiva profissional. [PCPEI D: Ah, vale a pena. *"Filé"!*]. Eu considero que, pelo fato de ser uma quadra poliesportiva profissional que a gente usa para vários eventos, não apenas para práticas esportivas, enfim, (...) é um preço justamente razoável. (...).

PCPEI A: (...) o meu é um aluguel que eu considero até barato, a gente paga R\$ 2.400,00 e pouco, não é esse o valor do aluguel? [Pesquisadora: R\$ 2.594,57]. Tem o salão embaixo, mas em cima também têm umas salas, (...) quatro salas e um outro espaço, então é o único [espaço] e é muito próximo, é coladinho [PCPEI E: Então a gente tem que pagar cinco mil reais e rir?] Eu acho assim que vale a pena, a gente não tem que ficar andando, subindo morro toda hora (...) (Diálogo entre os PCPEIs durante a realização do GF1 em 08/11/17).

Assim, constatamos que, mesmo diante da discussão sobre a possibilidade concedida aos espaços religiosos em isentá-los de impostos, bem como aos valores

considerados elevados dos alugueis, ao longo da conversa os(as) professores(as) foram se conscientizando de que precisam dos espaços, visto que, em sua maioria, possuem infraestrutura que atende aos objetivos da escola, e por isso, é justo o valor pago nas locações. Esse aspecto também foi evidenciado pela Gerente de Educação Integral:

C PEI/SMED 1: (...) eu já cheguei a espaço religioso a R\$ 10.000,00 por mês. Porque, por exemplo, esse foi na regional Nordeste, atendia a Escola (...), era uma espécie de Centro Catequético em cima da Igreja Nossa Senhora das Graças. Então a escola usava todas as salas (...). Tinha um salão também que usava como auditório e lá também tinha espaço para guardar o material (Entrevista realizada em 25/07/17).

O que nos chamou a atenção foi a utilização de espaços religiosos para o desenvolvimento de atividades de escolas públicas como uma prática problematizada superficialmente, tanto pelos(as) docentes quanto pelos profissionais envolvidos(as) com a coordenação do PEI, no âmbito da SMED. Melhor dizendo, tal aspecto foi indiretamente contemplado na discussão em meio ao Grupo Focal 1, a partir de falas de alguns docentes (PCPEI E e G), ao responderem questões relacionadas a outros aspectos, e nas entrevistas com a coordenação do Programa foi compreendido como um **desafio** pela Gerente de Educação Integral e como uma **possibilidade** pela Coordenadora Geral do Programa:

C PEI/SMED 1: O grande desafio (*ênfase*) é a questão da laicidade, dentro desse espaço. O grande desafio é esse, porque é um espaço de apoio, é um espaço religioso e aí às vezes acaba se misturando um pouco aí essas questões, porque a gente sempre tenta orientar. Quando é um espaço de apoio voltado para religiões tradicionais entre aspas assim, católicas, evangélicas, aí a aceitação é um pouco melhor; se é um espaço de apoio voltado para as religiões de matrizes africanas, aí existe... eu acho que quase não tem, inclusive, nem se aceita, nem se aceita (Entrevista realizada em 25/07/17).

C PEI/SMED 2: (...) se eu sou da religião católica, se eu sou da religião evangélica, se sou umbandista, isso *traz elementos (ênfase)*, traz elementos, não é? *Qual que é o desafio da educação integral?* Conseguir reconhecer toda essa diversidade, esse para mim que é o desafio. E eu não enxergo utilizar uma igreja enquanto *dificuldade*, eu não enxergo utilizar um templo enquanto *dificuldade (ênfase)*, eu enxergo utilizar esses espaços enquanto *possibilidades*, que esses espaços já são vivos na comunidade, essas pessoas já estão lá e os meninos *já dialogam (ênfase)* com essas pessoas no cotidiano. Então eu enxergo essa possibilidade de diálogo com esses espaços, enquanto

elementos que *enriquecem* a formação deles, a gente está falando de formação integral. Então, o próprio mediador do conhecimento que está lá, se é o professor, se é monitor, quem for, esse sujeito, ele precisa também aproveitar essa “deixa” do território espacial para fazer elementos que tragam significado para aquele espaço junto com os meninos, não é? Então eu não enxergo isso enquanto limitante, eu enxergo enquanto *possibilidade*. Traz desafios? Lógico! Porque as pessoas que lá estão, pela sua formação, tem os seus princípios e elas vão... vai existir esse tensionamento - educação laica espaço religioso, não é? (Entrevista realizada em 25/07/17).

Assim, enquanto para a Gerente de Educação Integral a ‘*questão da laicidade*’ constitui-se num **desafio**, para a Coordenadora do PEI a utilização de espaços religiosos pelas escolas públicas representa uma **possibilidade**, e o que, de fato, se constitui como um **desafio**, na compreensão da entrevistada, é o reconhecimento de toda diversidade religiosa existente. Isso nos faz refletir sobre outros aspectos que representam *categorias de análise* a serem abordadas posteriormente, ao longo deste Capítulo e que no momento anunciamos, tais como, (i) a dimensão religiosa como integrante da formação humana e da educação integral (escolar), levando em consideração as dimensões educativas dos espaços; (ii) as tensões decorrentes da relação ‘educação laica - espaço religioso’, bem como a invisibilidade das religiões de matrizes africanas; e (iii) o modo como a laicidade tem sido interpretada em tempos contemporâneos.

Semelhante aos aspectos já mencionados e que vieram a se constituir em categorias de análise, outros temas também foram apresentados pelos sujeitos da pesquisa nos momentos em que relatavam possibilidades e desafios da utilização de espaços religiosos pelas escolas, o que fez com que optássemos por apresentá-los neste item, analisando-os mais especificamente no bojo das respectivas categorias analíticas nas seções que se seguem. Assim ressaltamos que, do mesmo modo que o uso dos espaços religiosos é interpretado pela Coordenadora geral do PEI como uma **possibilidade**, o grupo de professores(as) coordenadores(as) também destaca essa prática como essencial para o desenvolvimento das atividades do tempo integral, embora esta possibilidade se constitua para esses docentes, de um modo geral, a partir da **necessidade** de espaços extraescolares.

Outras **possibilidades** destacadas pelos sujeitos consistem na oportunidade de locar espaços extraescolares (PCPEI C), sejam estes religiosos ou não, assim como o

uso da Escola Polo, citada como uma possibilidade em relação à sua estrutura física, desde que com a realização das atividades do PEI em suas dependências não se perca a diretriz do Programa, de manter a relação com a comunidade e a cidade (PEI/SMED 2).

Por outro lado a PCPEI C, em diálogo com a PCPEI E, concorda que as atividades do tempo integral deveriam ocorrer dentro do espaço físico da escola:

PCPEI E: (...) na verdade gente, a escola integrada tinha que funcionar dentro da própria escola. A prefeitura inovou fazendo isso, funcionou acho que é por causa dos professores mesmo que bancaram esse negócio (...) porque na verdade só funciona bem se for dentro do espaço da escola. (...) Tem que estar lá dentro da escola e é um espaço, não é uma outra escola, é um espaço só para funcionar uma integral dentro da própria escola. Teria que ter mais uma quadra, (...), teria que ter banheiro, teria que ter sala para a gente usar (...).

PCPEI C: (...) eu acho que tinha que ser na escola, se a gente for pensar no valor que a gente paga de alugueis, se a prefeitura investisse isso [*PCPEI E:* já tinha comprado as casas], já tinha comprado, tinha construído (Diálogo entre os PCPEIs durante a realização do GF1 em 08/11/17).

Reforçando a fala das docentes E e C, as demais professoras(as) complementaram, preferindo o ‘puxadinho’ nas escolas às parcerias com espaços extraescolares, conforme é possível observar pelo diálogo entre eles(as):

PCPEI C: Então, lá na minha escola, por exemplo, a escola que eu trabalho é uma escola grande, com muito espaço para ser construído, tem espaço para ampliar. *PCPEI E:* Aí fica com uma bobagem que não pode, vai fazer puxadinho, não sei o quê, inventaram isso agora! *PCPEI C:* Se for uma coisa planejada [*PCPEI E:* fica bacana] fica bacana e bem feito. Então a prefeitura tinha que repensar. *PCPEI F:* Eu não gosto de puxadinho em escola não gente [riso]. *PCPEI D:* Mas o puxadinho seria mais econômico e funcionaria melhor. *PCPEI E:* Muito mais. A minha, por exemplo, não dá para fazer puxadinho. *PCPEI D:* E a gente que fica nas mãos de trocas de político que faz o que bem quer, igual está sendo feito agora, a gente não ficaria nas mãos deles, a gente teria uma vida independente, o funcionamento independente deles, porque já estava com todos os espaços lá planejados anteriormente, funcionando bem. (...) Se você paga dois mil reais por mês [de aluguel], em um ano, dá duzentos mil [*PCPEI C, PCPEI G:* vinte e quatro mil] vinte e quatro mil. Então em dez anos, que já é o tempo que a gente tem de Integrada, já dava para ter comprado um imóvel. Imagina fazer isso do lado da escola? Comprar o imóvel que está do lado da escola igual iam fazer na minha escola (...) (Diálogo entre os PCPEIs durante a realização do GF1 em 08/11/17).

Isso resolveria alguns dos **desafios** vivenciados na atuação da política, como o deslocamento para os espaços extraescolares, em especial nos dias de chuva, lembrado por uma das coordenadoras do PEI, no âmbito da SMED (C PEI/SMED 1), enfatizado pelas professoras A, C, E e pelos(as) monitores(as) F e G, bem como a dificuldade de realização de atividades do tempo integral em espaços públicos nas proximidades da escola, principalmente por questões de segurança dos estudantes, como destacado pelos(as) PCPEIs C, D, E, F, G. Além disso, a utilização de espaços públicos foi mencionada pela Coordenadora geral do PEI enquanto uma possibilidade relativa, tendo em vista que pode ser agradável para quem está envolvido com a atividade, mas representar ‘barulho’ para os moradores da região, principalmente se isso ocorrer nos dois turnos e de segunda a sexta-feira.

Em relação aos demais **desafios** enfatizados, os sujeitos destacaram o entendimento de que a religião faz parte da formação humana (PCPEI G); o fato de não terem condições de acompanhar os monitores e os estudantes para os espaços extraescolares (PCPEI C); a formação dos monitores (RER C e H) e; a necessidade de pagar pela utilização de espaços religiosos (PCPEI D, E e G).

A partir da diversidade de olhares e percepções apresentados, muitos deles associados a dificuldades e perspectivas de desenvolvimento do Programa Escola Integrada, é que diversas tensões e dilemas foram observados no depoimento dos sujeitos envolvidos com a atuação da política. Sobre tais aspectos, que nos ajudam a refletir sobre as possíveis implicações das parcerias entre escolas públicas e espaços religiosos para a laicidade na educação, nos detemos na próxima seção deste Capítulo.

6.3. Os espaços educam. Tensões e dilemas da ‘modalidade’ de parceira com instituições religiosas para o uso de espaços

“ele [o espaço] traz seus valores, a gente tratar o espaço enquanto físico, enquanto parede, não é isso, não é isso... O espaço ele educa o tempo inteiro. (...) O espaço é parede, chão, teto, mas quando se entra lá dentro tem pessoas lá, não é? E essas pessoas têm processos de formação que se construíram durante a vida, que são vinculados, inclusive, a sua própria religião. Isso dentro da escola pública já existe; fora, continua existindo; dentro de uma instituição religiosa fica mais marcante, devido à própria organização espacial. Então, os meninos quando chegam nesses espaços, eles são estimulados, tanto

por aquilo que veem, quanto pelas próprias pessoas que estão lá, a forma como elas se posicionam...” (C PEI/SMED 2).

Diferentemente do modo como intitulamos a seção 4.5 do quarto capítulo desta tese, utilizando o ponto de interrogação – tendo em vista que, naquele momento, buscávamos um diálogo com estudiosos da categoria *espaços* e interrogávamos sobre sua dimensão educativa – a partir de agora passamos a afirmar que os espaços educam, conforme evidenciado por alguns sujeitos da pesquisa – a coordenadora geral do PEI e dois professores coordenadores (PCEPIs E e G). Reforçamos que, mesmo que essa “formação” emitida pelos espaços não se apresente de forma explícita, pode ser ofertada em sua forma oculta, a partir da organização espacial e do ambiente, da presença de símbolos e imagens, bem como de diversos ‘*detalhes*’ que são passíveis de ‘*leituras*’ pelos sujeitos que o habitam, mas que nem sempre são visivelmente perceptíveis, no tocante à mensagem que emitem.

Uma das categorias que emergiram a partir da análise das transcrições das entrevistas e dos grupos focais realizados no contexto desta tese – **espaços religiosos, seus símbolos e significados** –, relaciona-se ao depoimento destacado como epígrafe, e abordado no parágrafo anterior, com o qual abrimos essa seção.

Os espaços religiosos possuem a característica arquitetônica e decorativa marcada pela presença de símbolos, imagens e objetos que remontam a aspectos relativos à religião professada, conforme já evidenciado por Rosendahl (1996) e Ferreira (2007). Em alguns desses espaços, essa questão se apresenta de forma mais intensa e em outras, nem tanto. Mesmo em religiões cristãs de vertente evangélica, entre outras que renunciam ao uso de imagens, os espaços também não estão isentos de cartazes decorativos, mensagens religiosas, objetos e utensílios característicos de sua prática de oração e rituais, por exemplo.

Sabemos que a religião católica possui, como uma de suas características, a utilização de imagens de santos, bem como outros objetos figurativos relacionados à crença professada, o que é comum nos espaços de sua propriedade. Desse modo, a análise dos depoimentos dos professores, principalmente quando estes dialogavam entre si na ocasião do Grupo Focal 1, nos fez interpretar que há a possibilidade de tal característica, peculiar a alguns desses espaços, ser responsável por despertar tensões,

como nos casos em que a religião do educando não coincide com a do espaço habitado para a realização das atividades escolares.

PCPEI B: a [Igreja] Pai Misericordioso tem as imagens... *PCPEI E:* Estão nem aí! [risos]. *PCPEI A:* Lá [na Igreja Católica Santa Cruz] quando eles [os alunos] passam perto das imagens eles ficam [perguntando]: ‘pra que que é isso?’ Nossa que... Ficam apontando assim, ainda debochando. (...) *PCPEI B:* Fora que tem ainda umas famílias com a cabeça muito fechada que não deixam – ‘ah, meu filho não pode, se for para ir para a igreja ele não vai não’. *PCPEI D:* Se opõem ao fato de estarem na igreja... *PCPEI B:* Os evangélicos lá que não deixam os meninos irem... Porque a igreja é católica. *PCPEI E:* Lá na escola tem muitos meninos evangélicos, a gente vai para a Comunidade São Vicente de Paulo e ninguém fala nada. Eu acho que depende é do lugar e da cultura. *PCPEI D:* É porque o dela tem as imagens, tem a demonstração: ‘igreja católica e ponto’! O simbolismo da igreja católica! *PCPEI E:* Muito forte (Diálogo entre os PCPEIs durante a realização do GF1 em 08/11/17).

Por outro lado, há casos em que essa tensão, ao menos aparentemente, não se efetiva. Nesse contexto, há escolas em que as famílias têm uma reação perante a utilização de espaços religiosos para desenvolvimento das atividades do tempo integral, ao mesmo tempo em que outras não questionam essa prática.

PCPEI A: alugamos o espaço, mas a questão de ser um espaço religioso não interfere, não interfere... Então tem as irmãs lá que elas não interferem no nosso trabalho e por isso, igual já foi colocado aqui, é um espaço bonito, é um espaço com muito verde, tem santas, mas estão lá dentro da igreja delas, do lado de fora não tem, olhando de fora não parece um espaço religioso (GF1 em 08/11/17).

Monitora E: O espaço é cheio de santo, de coisa de padre, mas igual as meninas falaram aí, cada criança já tem sua referência, não é? (...) a gente está indo lá para outra coisa, a gente não está indo lá para isso (GF2 em 04/12/17).

Outro aspecto que chamou nossa atenção é que, mesmo diante do simbolismo da igreja católica, possivelmente esta ainda constitua-se na religião que possui mais legitimidade e reconhecimento na capital mineira. Refletindo sobre isso, lembramo-nos da observação de Oliveira (2009), que em seu estudo concluiu ser a presença da religiosidade católica nas escolas de Belo Horizonte não interpretada como uma manifestação religiosa e sim como um “fato da vida escolar”. Acrescentando elementos à

sua análise, levantamos a hipótese de que, nas comunidades da referida cidade, a religiosidade católica, mesmo diante da característica mencionada pela PCPEI D, seja percebida como um ‘fato da vida social e cultural’.

Conforme já evidenciado, do total de espaços com vínculos religiosos que são utilizados por essas escolas públicas (quadro 02), verificamos somente aqueles vinculados a religiões de base cristã, católicas e evangélicas. E, dos nove espaços selecionados para integrarem esta investigação (quadro 08), oito são católicos e somente um vinculado à religião batista. Nesses espaços, observamos a presença de símbolos e imagens relacionados às respectivas religiões, bem como mensagens afixadas em quadro de avisos, orações, dentre outros objetos (figuras 13, 14, 15, 17, 18, 19 e 20, já inseridas neste capítulo).

Reforçamos que as imagens expostas nos espaços podem despertar identificação ou rejeição. Podem, ainda, não ser representativas para os sujeitos. Quanto a essa última hipótese, e lembrando-nos das reflexões já empreendidas nesta tese, nos questionamos: é possível considerar que tais imagens podem não ocasionar interferência formativa? Mesmo não possuindo imagens, a atitude das pessoas nesses espaços pode acarretar alguma interferência educativa/formativa?

As características estruturais do espaço, bem como as relações interpessoais estabelecidas são fatores que contribuem para a identificação dos docentes e estudantes com o espaço extraescolar, conforme observado no depoimento da professora coordenadora e do monitor da Escola C, por ocasião do grupo focal de que participaram:

PCPEI C: o espaço [Carmelo de Santa Tereza D’Ávila] é muito bom. Se eu pudesse eu acho que eu levava a [Escola] Integrada toda para lá, que é um espaço de paz, assim, eu gosto muito de lá (GF1 em 08/11/17).

Monitor C: é um espaço muito tranquilo, um espaço muito bem cuidado, na verdade eu não tenho nada a reclamar (...), quando você chega lá você está até meio estressado, você tranquiliza, nossa, muito bom viu? (GF2 em 04/12/17).

Além disso, vale mencionar que alguns espaços, embora possuam vínculo religioso, podem não apresentar, nas dependências físicas cedidas ou locadas às escolas, imagem ou objeto que façam remissão à crença professada, como no caso do espaço religioso alugado pela Escola D.

Ainda quanto à estrutura física, que também pode ser analisada em relação às **atividades escolares nos espaços religiosos**, esta interfere na seleção de oficinas, visto que algumas podem ser desenvolvidas com os estudantes e outras não, seja devido ao tamanho do espaço, ou condição estabelecida pelo responsável, entre outras questões.

No caso do espaço com vínculo religioso cedido para a Escola E, a professora coordenadora relata que as atividades realizadas são aquelas que o espaço possibilita: “*o que o espaço der pra fazer a gente faz*”, fato reforçado pela monitora que desenvolve atividades nesse espaço. Logo, o que prevalece na seleção das atividades não é a questão da formação e sim a adequação aos espaços.

No decorrer da análise dos relatos observamos que, em alguns casos, há **restrições e condições presentes nas locações dos espaços religiosos** que se transformam em tensões e dilemas, como no caso do monitor A, que oferta oficinas de atividades esportivas e não pode utilizar bolas (“*como realizar algumas atividades esportivas sem utilizar bola?*”); a monitora G, que precisa conter o barulho; e o monitor F que, para além da questão do barulho, foi proibido de reproduzir determinada música em atividade com os estudantes.

Na situação destacada pelo monitor A, há a proibição da utilização de bolas no espaço locado, o que é difícil de cumprir, tendo em vista o interesse dos estudantes por atividades com esse objeto. Já a monitora G oferta oficina de percussão e mesmo assim, precisa ‘evitar’ ruídos, pois no espaço religioso também há uma creche, serviço prestado pela paróquia à comunidade, e o barulho “*acorda as criancinhas*” (M.G). Mesmo diante desse dilema, a referida monitora alega compreender a situação: “*eu tenho uma filhinha pequena também, entendo que eles precisam dormir, mas a gente precisa usar o espaço*”. Desse modo, nos perguntamos: como resolver conflitos como esses?

Para além do barulho proveniente da realização de atividades com os estudantes, o monitor F relatou situação vivenciada e que foi confirmada pela professora coordenadora F, em relato no Grupo Focal 1:

Monitor F: (...) eu dava oficina de inglês e depois eu passei a dar jump (...). No inglês nada a reclamar, mas na dança eu já tinha algumas coisas em condição da igreja porque a questão da música a gente era um pouco... eu era um pouco barrado. A questão do som um pouco alto, o estilo de música que eu escutava lá dentro, que os meninos dançavam, então a aula de jump tem que fazer um negócio agitado, tem que ser agitado. Aí depois eu passei a dar aula de zumba a tarde aqui. Então eu

não podia, tinha um... Margaret Menezes então eu coloquei uma vez lá, o pastor ligou para a escola para falar com a (...) [professora coordenadora] que não queria aquele tipo de música lá mais! Essa música, a ‘Dandaluna’, da Margaret Menezes. *Nossa [ênfase]*, aí foi um caos! Para ele foi o fim! Porque ela é macumbeira, que eu estava invocando algumas coisas ali dentro que não condiz com a prática deles... Eu pensei em responder, mas aí como eu sou subordinado e a minha coordenadora ela é muito condescendente com as coisas que ela faz, aí eu não briguei, não falei nada, mas é um espaço alugado, então eu acho que você faz o que você quiser, não é? Se você alugou, você não faz? Mas, querendo ou não a gente tinha que seguir algumas regrinhas (...) (GF2 em 04/12/17).

PCPEI F: (...) a última vez que eu fui ensaiar para um festival eu queria dar um foco assim, na questão da africanidade [*PCPEI D:* ah, não dá não, na igreja não dá não!] e eu escolhi uma música da Margaret Menezes, Dandara. Aí começou o ensaio ele falou “não, essa música não pode tocar aqui não porque é música de macumba!”, e não permitiu que a gente ensaiasse. [*PCPEI D:* ele quem? O padre?] o pastor, lá é pastor. Aí fui tentar escolher outra música que também... Aí eu não sabia... “nossa, mas essa também é macumbeira, não pode!”. Ai meu pai do céu! (GF1 em 08/11/17).

Vale explicar que, no caso do espaço religioso locado F:

Monitor F: (...) o Pastor não fica lá 100% das vezes, então a equipe dele é que avisa ele. A secretária, a faxineira que passam essas questões para ele e ele toma as decisões. Das poucas vezes que eu conversei com ele, ele é muito tranquilo, ele é uma pessoa assim, ele é muito aberto a muitas coisas, mas parece que a comunidade dele... os fiéis (GF2 em 04/12/17).

Embora tenhamos identificado essas *tensões*, outros monitores e professores coordenadores informaram que no espaço em que realizam as oficinas isso não se faz presente. Desse modo, embora, a nosso ver, interferências pedagógicas sejam necessárias, não podemos apresentar generalizações. No tocante a essas possíveis interferências implícitas na prática educativa, interpretamo-las como dimensões do ‘currículo oculto’, o qual é ensinado “através de rituais, regras, regulamentos e normas, isso porque os alunos aprendem através de conceitos, divisões e categorizações explícitas ou implícitas que ordenam o espaço escolar” (SILVA, 2001, p. 79).

Além disso, é preciso lembrar que as realidades são distintas e complexas. Diante dessa duplicidade de percepções, é adequado interpretar tais fatos como constituintes das relações que se estabelecem no cotidiano. Assim, há situações que

podem interferir diretamente na laicidade e outras não como, por exemplo, quando o pastor solicita a diminuição do som de uma música que está sendo utilizada para uma atividade. Afinal o barulho, para muitos, é incômodo e atrapalha. No entanto, com a solicitação para a retirada de uma música, considerando que esta incita princípios e valores de outra crença divergente da professada, há uma interferência que caminha para o preconceito religioso, conforme ocorreu no espaço religioso F. O locador estabelece uma condição ao locatário: não permite a realização de práticas que possam se referir a outra religiosidade; neste caso, especificamente, de matriz africana¹⁹⁸. Nessas duas hipóteses, vale lembrar que, sendo o espaço alugado, podemos questionar se o responsável religioso tem o direito de proibir determinadas práticas: Elas foram inseridas, como condições, no contrato de locação? A direção da escola atenta para esses aspectos, no ato da formalização do contrato? Ou prevalece a situação narrada pela PCPEI E: “*a gente fica numa ansiedade de ter o lugar, porque nós não temos lugar para enfiar os meninos, nem lembramos direito do contrato lá e ‘tuf’, mas a gente tem que ter esse cuidado*” ou, ainda, o(a) religioso(a) age como se a posse do espaço que foi alugado permanecesse em seu poder? Tais questionamentos dialogam com a categoria que passamos a analisar: a **relação espaço-lugar-território**.

Quanto à configuração dos espaços religiosos locados ou cedidos como *território*, observamos algumas situações que interferem nessa relação. Destacamos o questionamento do monitor F, diante de uma condição apresentada pelo Pastor responsável pelo espaço religioso locado pela Escola, e o incômodo expressado pela monitora E, devido ao fato do responsável pelo espaço cedido entrar no local sem avisar e nos horários de realização de atividades com os estudantes – (“*ele entra e sai na hora que ele quer, do jeito que ele quer, ele é muito chato*”). Frente a essas situações, inferimos uma dubiedade em relação à *posse* do espaço, principalmente para os docentes e monitores e o responsável pela locação ou cessão do imóvel.

No âmbito dos direitos reais, que consiste num ramo do Direito Civil, a locação ou o comodato transfere os direitos de *posse* do bem ao locatário ou ao

¹⁹⁸ As religiões de matriz africana são aquelas que advêm das religiões tradicionais africanas e que foram introduzidas no Brasil com adaptações realizadas pelos escravos africanos e seus descendentes. Destacamos as denominações Candomblé e Umbanda, que possuem maior expressividade no Brasil – mesmo diante da invisibilidade e do preconceito ainda relacionados a estas e enfatizamos que tais religiosidades, apesar da matriz em comum, possuem especificidades divergentes entre si, bem como que há ainda variações criadas a partir da mescla do Candomblé e da Umbanda. Não adentraremos em explicações mais detalhadas tendo em vista não ser esse o foco do presente estudo.

comodatário, o que é diferente do direito da *propriedade*. Sem adentrar em análises mais aprofundadas, vale diferenciar que, de acordo com o Código Civil Brasileiro, Lei n.º 10.406, de 10 de janeiro de 2002¹⁹⁹, a posse representa o poder de fato que se exerce sobre determinada coisa, o qual é protegido juridicamente pela referida legislação (LOUREIRO, 2009). Enquanto a posse representa o poder de fato, a propriedade refere-se ao poder de direito. Em muitos casos, tais poderes se apresentam em conjunto, quando o proprietário do bem, ou seja, aquele que tem o poder de direito sobre este é também o seu possuidor, gozando do poder de fato sobre o objeto.

Nesse sentido, para contextualizar nossas análises, vale ressaltar as modalidades da posse – direta ou indireta – e os seus efeitos, previstos nos artigos 1.197 e 1.210 do Código Civil. A *posse direta* se efetiva quando o possuidor tem a coisa em seu poder, temporariamente, em virtude de direito real ou pessoal, ressaltando que esta é derivada, pois procede de alguém (do proprietário). Assim, os locatários e comodatários têm a posse direta, pois a receberam temporariamente, em virtude de relação jurídica real ou pessoal. Quanto à *posse indireta*, é exercida pelo locador ou comodante, que cede a posse temporariamente a outrem, mediante relação jurídica, lembrando que, conforme explica Loureiro (2009)²⁰⁰, ambas as posses coexistem em planos diferentes, sem relação de contradição, pois se referem a diferentes poderes sobre a mesma coisa, de modo que podem estar com a mesma pessoa ou, por exemplo, desdobrada entre o locador e o locatário, entre o comodante e o comodatário. Quanto aos seus efeitos, garantem ao possuidor direto que este não seja incomodado, bem como que tenha a sua posse respeitada, livre de perturbação²⁰¹. Diante desses dispositivos legais, podemos afirmar que a posse dos espaços religiosos, sejam estes locados ou cedidos, encontra-se sob o direito real das escolas e os locadores/comodantes não podem interferir em seu uso.

No entanto, tal fato encontra-se obscuro no cotidiano, restando dúvidas em alguns casos e em outros, nem acarretando inquietações. Há ainda casos em que a escola aluga determinado espaço religioso, mas seu uso ocorre somente por determinado período do dia – manhã ou tarde. Este fato acarreta incômodo na professora coordenadora F, ao relatar o uso compartilhado do espaço locado – é preciso vistoriá-lo

¹⁹⁹ O Título I – Da Posse, Capítulo I – da Posse e sua Classificação, inscritos na Lei n. 10.406/2002, não sofreu profundas alterações em relação ao Código anterior – Lei n. 3.071, de 01 de janeiro de 1916.

²⁰⁰ Código Civil comentado: doutrina e jurisprudência. Organizado pelo Ministro Cezar Peluso (2009).

²⁰¹ Refere-se a quaisquer atos que venham a embaraçar o livre exercício da posse, havendo dano ou não, bem como possuindo ou não o turbador melhor direito sobre a coisa.

antes do início das atividades escolares, pois encontram-se objetos inapropriados, jogados em suas dependências, como embalagem de cigarro e de preservativos:

PCPEI D: (...) temos também a quadra chamada “quadra do padre”, que é um espaço que a gente paga por ele, um aluguel não muito barato, nós pagamos por ele, durante a semana a gente faz a utilização dessa quadra, quando nós não estamos lá a noite ou no final de semana, outras pessoas fazem uso, a população joga bola nesse espaço, então na maioria das vezes, esse espaço quando encontro ele na segunda-feira ele não está decente para as crianças usarem, costuma encontrar “guimbas” de cigarro, de outras coisas também, camisinhas, essas coisas todas, então assim, geralmente, a minha segunda-feira é de ir passar na frente e ir dando uma olhada para ver se o rapaz, o zelador, fez o trabalho dele direitinho, que na maioria das vezes não faz. Então assim, é uma dificuldade muito grande (...) (GF1 em 08/11/17).

Caminhando em nossas análises, outro aspecto que nos chamou a atenção consiste no modo como os estudantes percebem o espaço religioso, questão apresentada ao grupo por uma das professoras coordenadoras, no contexto do Grupo Focal 1:

PCPEI E: Deixa eu só fazer uma pergunta, vocês acham que mudam... os meninos mudam quando eles fazem atividades dentro da igreja ou “eles chupam manga”²⁰² também? [risos] *PCPEI B, PCPEI D:* mesmo jeito, mesmo jeito [ênfase]. *PCPEI C:* ah, eu acho que depende... *PCPEI E:* Eu só estou querendo pensar assim: se o menino quando ele é “o cão chupando manga”, se levar para a igreja se o menino por estar naquele espaço que é religioso, se o menino dá uma transformada, dá nada não é gente? [risos]. *PCPEI D:* Nada, dá nada, como eles dizem: “não dá nada para eles”. *PCPEI A:* Na verdade eu acho que nem existe essa relação porque é o espaço, porque é a igreja, porque é o espaço da integrada [*PCPEI E:* é verdade]. *PCPEI D:* eles veem assim “é a quadra, oba!!!”, lugar de porradão (Diálogo entre os PCPEIs durante a realização do GF1 em 08/11/17).

Diante do diálogo estabelecido entre algumas docentes (*PCPEIs E, B, D e A*), podemos inferir que, em alguns espaços religiosos, os estudantes não os reconhecem como tal, por isso seu comportamento não se altera. No entanto, a professora coordenadora C, que utiliza o espaço do Carmelo, pareceu não concordar com as demais docentes, até porque, conforme já destacamos nessa seção, o espaço religioso utilizado transmite sensação de paz e é considerado agradável para a realização das atividades.

²⁰² Expressão coloquial empregada para se referir ao comportamento dos estudantes ‘arteiros’, ‘indisciplinados’.

De modo geral, reforçamos que os espaços se constituem em objeto de disputa e isso também se faz presente, inclusive, no interior das escolas, consistindo em um desafio para a realização do PEI. Os docentes expuseram a dificuldade de utilizar os espaços escolares para o desenvolvimento das oficinas do tempo integral, de modo que muitas vezes só podem fazer isso quando determinados espaços internos não são utilizados para fins de atividades do ensino regular, fato que faz com que, sob a ótica das professoras coordenadoras E e G, seja necessário delimitar os ‘espaços da escola’ e os ‘espaços da integrada’: tal situação pode ser mais um fator a reforçar a dicotomia entre propostas educacionais – ensino regular e tempo integral:

PCPEI G: da mesma forma como no espaço religioso tem que distinguir escola integrada do espaço religioso, também tem que distinguir escola regular da escola integrada. *PCPEI E*: É, isso que eu falei, o espaço que é da escola integrada não pode ser invadido pelos alunos da escola fundamental (Diálogo entre os PCPEIs durante a realização do GF1 em 08/11/17).

Outro aspecto que consideramos importante integrar às categorias de análise desta investigação consiste na **atuação dos monitores**, incluindo sua *formação acadêmica*, *forma de contratação* e os *relacionamentos interpessoais*, no âmbito das escolas. Vale ressaltar que tal categoria, bem como os aspectos a ela relacionados, não se constituem objeto do presente estudo, mas serão abordados, mesmo que de forma sintética, tendo em vista a relevância com a qual se apresentaram no depoimento dos sujeitos participantes da pesquisa.

Observamos uma valorização da atuação dos monitores pela Coordenação Geral do PEI, pois a entrevistada considera que são esses sujeitos que, embora em alguns casos não possuam *formação acadêmica* para a docência, possuem “credencial para transitar nos espaços da comunidade”, credencial que “não está com o professor, ela está com o morador da comunidade [*ênfase*] (*C PEI/SMED 2*, em entrevista realizada em 25/07/17). Nesse sentido, problematizamos se ao alegar isso, atribui pouca relevância à formação profissional, o que, a nosso ver, reforça a precarização do trabalho dos monitores e também a distinção entre as formações e os saberes locais e acadêmicos. Afinal, reconhecendo a especificidade dos diferentes saberes, podemos considerar a importância de articulá-los e não sobrevalorizar um, em detrimento do outro.

Quanto ao vínculo de trabalho dos sujeitos participantes do Grupo Focal 2, todos são monitores contratados pela Caixa Escolar das escolas em que atuam. Este fato nos levou a pensar na possibilidade de uma preocupação menos formativa e mais ‘pragmática’ no contexto dessa política educacional em tempo integral. Nessa perspectiva refletimos, juntamente com Coelho e Hora (2013), que diante de diversas dificuldades político-econômicas dos governos para contratarem profissionais de forma regular para desenvolverem *trabalho educativo* que possibilitem a jornada ampliada, admitem a contratação de sujeitos que não necessariamente precisam ser professores, a fim de que fiquem isentos de garantir-lhes os direitos trabalhistas. Ofertam-lhes, portanto, bolsas ou ajuda de custo e seu trabalho não se enquadra “no que denominamos *trabalho docente*, o que recairia nas exigências trabalhistas que a legislação determina” (p. 219 – *grifos acrescentados*).

Diante disso, é importante frisar que escolhas trazem consequências para a proposta e a opção por colocar a política de educação (integral) em tempo integral em atuação a partir do trabalho educativo desenvolvido por monitores pode resultar em experiências que proporcionam ou reforçam a dicotomia entre as atividades do tempo integral e as questões pedagógicas da escola, visível em muitos projetos e programas dessa natureza (COELHO; HORA, 2013).

Para alguns monitores participantes da pesquisa (*M.C, M.D, M.F, M.G*) há, no contexto das escolas, preconceitos quanto à sua atuação no desenvolvimento das atividades com os estudantes, o que interfere nos relacionamentos interpessoais. O monitor F, especificamente, destacou tensões que observou em decorrência da diferenciação com os professores da escola, principalmente com as pedagogas que atuam no primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano): “(...) *os professores que são de disciplinas específicas são muito abertos, cumprimentam, conversam, sugerem as coisas, mas à tarde que são as pedagogas (...) já não tem diálogo não*” (GF2 em 04/12/17).

Situações como a relatada indicam, inferimos, a existência de diferentes vínculos de trabalho que podem acarretar conflitos no cotidiano escolar, bem como interferências no relacionamento interpessoal entre os docentes e outros sujeitos que ocupam funções formativas. Por um lado, temos os professores, que se encarregam do trabalho educativo com os conhecimentos *sócio historicamente* elaborados; por outro, a

atuação de sujeitos formadores, que ofertam as atividades diversificadas em turno diferenciado do regular – os monitores, mas que, via de regra, não possuem formação específica para o trabalho com a docência. Enquanto os primeiros possuem vínculo trabalhista permanente, os segundos são contratados pela Caixa Escolar das instituições de ensino e o vínculo de trabalho é temporário. Logo, podemos observar uma relação entre o vínculo de trabalho e a formação dos sujeitos: aqueles que possuem legitimidade para o trabalho educativo escolar integram o quadro de professores da escola; monitores ou bolsistas universitários/agentes culturais são contratados, respectivamente, a partir de um vínculo de trabalho temporário ou a formalização da atuação se dá mediante atividades de extensão universitária, em parceria com instituições de ensino superior.

Desse modo, no contexto das políticas educacionais de ampliação da jornada que são colocadas em prática a partir da contratação de monitores, agentes culturais ou oficineiros, há uma dicotomia não somente do tempo, ou seja, dos turnos de trabalho – tempo regular e contra turno –, mas, também, entre os saberes e formações ofertadas, tendo em vista os docentes se encarregarem dos conhecimentos *sócio historicamente* elaborados e os monitores ficarem responsáveis pelo desenvolvimento de atividades diversificadas, em grande parte caracterizadas como recreativas, esportivas e culturais, integradas ou não ao projeto político pedagógico da instituição.

Quanto à categoria de análise ‘**possível reformulação da política?**’, consideramos que ela permeou o debate entre os professores coordenadores e monitores, por ocasião do desenvolvimento dos Grupos Focais 1 e 2, tendo em vista constituir-se numa preocupação vivenciada pelos sujeitos no momento de realização do trabalho de campo desta pesquisa. Os professores coordenadores se encontravam ‘preocupados’, diante da possível interrupção dos recursos financeiros destinados para as locações de espaços extraescolares e a necessidade de desenvolver o programa no interior das escolas, tendo em vista muitas instituições não possuírem espaços físicos internos que possibilitassem a oferta do tempo integral para o quantitativo de estudantes matriculados:

PCPEI E: (...) aí veio esse burbúrio que não é oficial que fala que a gente vai perder os alugueis, a minha escola se perder o aluguel tem que tirar aluno, porque não tem como a gente colocar todo mundo dentro da escola, é impossível, todas as salas são ocupadas.
Pesquisadora: E quanto à orientação para se apropriar dos espaços da cidade?
PCPEI G: (...) eu compreendo que a apropriação dos espaços ela é muito válida, não enquanto um espaço permanente, que você vá

ficar ali com seus alunos o tempo inteiro, mas, por exemplo, tem praça perto da minha escola, a gente faz apresentações culturais lá na praça, é um tipo de apropriação, é um tipo de utilização, mas não é para eu usar ali para realizar minhas oficinas, isso é uma outra história (Diálogo entre os PCPEIs durante a realização do GF1 em 08/11/17).

M.D: Se prepara porque vai acabar os alugueis! *M.E:* (...) vai perder a qualidade de tudo. *M.E:* (...) vai ter que deixar fazer para eles verem que não vai dar certo. Pesquisadora: E a apropriação dos espaços da cidade... *M.F:* Mas quando não tem é complicado, porque aqui a gente só tem o parque ou então essa praça aqui oh [riso]. Essa praça aqui que tem bandido para um lado e para o outro (Diálogo entre os Monitores durante a realização do GF2 em 04/12/17).

Essa situação nos faz lembrar a dinâmica característica das políticas públicas, conforme já apresentado nesta tese²⁰³, e nos levam a refletir sobre o *zigzague* no contexto da política educacional, evidenciando tanto a descontinuidade das ações, bem como suas variações e sucessivas alterações. Neste caso, destacamos a preocupação e insegurança por parte dos sujeitos que colocam a política em prática diante de uma possível modificação vinculada aos recursos financeiros disponibilizados.

Vale ainda ressaltar que, diferindo do posicionamento apresentado pelos sujeitos envolvidos na atuação da política, uma das coordenadoras do Programa no âmbito da SMED explicou que, a partir do ano de 2017 fariam “*um movimento de tentar estruturar as escolas para que a parte das oficinas, a parte pedagógica, aconteça dentro da própria escola e as demais atividades aconteçam nos espaços parceiros*” (C PEI/SMED 1). Às oficinas da ‘parte pedagógica’ a entrevistada refere-se, basicamente, àquelas de acompanhamento pedagógico, de português, matemática, dentre outros conteúdos escolares; quanto às demais, na perspectiva apresentada, consistem nas atividades relacionadas ao esporte e lazer, cultura e artes, dentre outras. Complementa que esse movimento, que está sendo chamado de “*desaluguel*”, consiste não só em “*desalugar por desalugar*”, mas “*para que a educação integral, o Programa Escola Integrada, aconteça dentro da escola, promova realmente uma integração, mas a gente ainda mantém esses espaços, então, externos à escola como um apoio a realização do programa*” (C PEI/SMED 1).

Tais observações nos levam a problematizar a atuação da política de educação integral em tempo integral da capital mineira a partir da perspectiva das

²⁰³ Mais especificamente no item 4.1 do Capítulo 4 [ver Cunha (1995) e Saviani (2008)].

Cidades Educadoras, concepção na qual se fundamenta: A realidade de atuação do PEI confirma o *slogan* adotado pelo município de que “Belo Horizonte é uma grande sala de aula”?

Além disso, diante da exposição de uma das coordenadoras do Programa (C PEI/SMED 1), questionamo-nos sobre a estratégia apresentada para romper com a dicotomia entre as atividades do tempo integral e as demais realizadas no âmbito do currículo regular de ensino e quais são as ‘demais atividades’ que a entrevistada afirma que podem ser realizadas nos espaços parceiros. Afinal, essas atividades não seriam pedagógicas?

Diante da carência de infraestrutura física das escolas para o desenvolvimento do tempo integral, tendo em vista não terem sido concebidas para essa finalidade, a política municipal de educação em tempo integral de Belo Horizonte, seguindo os princípios político-pedagógicos das Cidades Educadoras, busca utilizar dos espaços da cidade, bem como possibilita a locação de espaços extraescolares para a realização das atividades. No entanto, é importante atentar para o fato de que, em se tratando da realidade brasileira, essa concepção educacional ainda apresenta limitações para se efetivar; a maioria das nossas cidades não usufruem das mesmas possibilidades e tradição das cidades europeias, por exemplo.

Nesta tese, direcionamos nossa atenção para os espaços extraescolares que se caracterizam por possuírem vínculos religiosos, mas ampliando nossa reflexão, podemos questionar se tais espaços, ‘para além dos muros da escola’, atendem, de fato, a necessidade em questão, pois se geralmente nem os espaços escolares são adequados para o trabalho pedagógico em tempo integral, quiçá outros externos à instituição legitimada para a promoção do ensino na sociedade. Além disso, partindo do pressuposto de que o ‘simples’ fato de estar no espaço educa, como podemos interpretar a utilização de espaços religiosos para fins de atividades da escola pública? É a esse aspecto que dedicamos a próxima subseção.

6.4. Educação integral e(m) tempo integral em espaços religiosos e a laicidade na educação

Continuando com as análises empreendidas na presente investigação, buscamos pontuar reflexões decorrentes das categorias de análise relacionadas à educação integral e(m) tempo integral ofertada pela rede municipal da capital mineira, enfatizando a utilização de espaços com vínculos religiosos e refletindo sobre as possíveis implicações para a laicidade na educação. Assim, discorremos sobre a educação e o tempo integral, destacando a formação e a questão dos espaços; o Programa Escola Integrada ofertado por instituições não escolares e alguns aspectos decorrentes dessa situação (dicotomias ‘turno *versus* contraturno’ e ‘PEI ofertado por instituição escolar *versus* PEI ofertado por instituição conveniada’); naturalização e problematização de questões acerca das parcerias entre escolas públicas e instituições religiosas para o uso de espaços; religião e cultura (tensões e diálogos; invisibilidade e/ou preconceito com religiões de matrizes africanas); e, finalizamos com reflexões referente a indagação: ‘afinal, o que é laicidade?’.

Além disso, concentramos nossa atenção nos seguintes aspectos: (i) a dimensão religiosa como integrante da formação humana e da educação integral (escolar), bem como as dimensões educativas dos espaços; (ii) as tensões decorrentes da relação ‘educação laica – espaço religioso’ e a invisibilidade das religiões de matrizes africanas; e (iii) o modo como a laicidade tem sido interpretada em tempos contemporâneos.

No tocante à **educação integral e o tempo integral**, embora seja recorrente a associação das expressões considerando-as sinônimas (COELHO, 2009; 2014; 2016), observamos no decorrer das entrevistas e dos Grupos Focais realizados que, de modo geral, os sujeitos reconhecem que há diferenciação entre a educação (integral) e o tempo integral, mesmo que este não tenha sido mencionado conforme expresso na legislação²⁰⁴. Nesse sentido, interpretamos que o tempo se apresenta como condição para a educação integral e não houve questionamentos em relação a sua ampliação na escola. De modo

²⁰⁴ Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) referente ao período de 2001-2010, em seu artigo 21, e Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, dispondo sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em seu artigo 4º, conforme já mencionado nesta tese.

mais enfático, a coordenadora geral do PEI destacou essa extensão enquanto condição necessária para o desenvolvimento de uma educação mais ampla: “*eu costumo muito falar que a educação integral ela extrapola o tempo integral, que o tempo integral é condição de existência da educação integral*” (C PEI/SMED 2).

Especificamente quanto à educação integral, pareceu-nos consenso entre os professores e coordenadores do PEI que esta se dá a partir da oferta de um repertório mais abrangente de atividades, para além daquelas relacionadas ao currículo do ensino regular, primando pelo diálogo com a cultura local da comunidade. Afinal, essa é uma característica do Programa Escola Integrada, desde sua concepção, e também sintetiza a percepção de educação integral da então coordenadora geral do Programa:

*C PEI/SMED 2: Porque educação integral, a perspectiva que eu enxergo muito é a relação direta com a vida, com o real. A escolarização, é lógico que ela dialoga com a vida e com o real, mas ela vem com o currículo estabelecido. A escola, ela tem essa organização curricular mais estabelecida nos seus processos de escolarização – entendendo quais são os conhecimentos aí científicos que devem ser eleitos para construção desse currículo, ponto. A educação integral ela possibilita um diálogo mais *direto* com a cultura local, porque ela “*bebe*” da cultura local, a educação integral aqui em Belo Horizonte ela *não funciona*, (...) ela não consegue *êxito* no seu funcionamento se ela não dialogar com a comunidade, porque muitas vezes o ator, sujeito, monitor é daquela comunidade, muita vezes o espaço é daquela comunidade, então se ela não dialogar com a comunidade ela não consegue desenvolver (...) (Entrevista realizada em 25/07/17).*

Em termos de **formação** ofertada, consideramos importante esse diálogo entre os saberes ditos científicos, que integram o currículo básico de ensino das escolas, com os saberes populares, contemplando a cultura e os conhecimentos locais. Nesse sentido, faz-se necessário ressaltar as especificidades e a importância de ambos os saberes na formação dos educandos e não a sobrevalorização de um em detrimento de outro. Vale recordar que esse diálogo entre a cultura da escola e a cultura da comunidade consistia em um dos princípios político-pedagógicos dos CIEPs, o que justificava a função dos animadores culturais – artistas locais que buscavam promover esse elo de comunicação entre a escola e a comunidade, relacionando os “anseios, valores e manifestações culturais da comunidade ao processo pedagógico escolar por meio de um fazer criativo, expresso numa variedade de linguagens” (COELHO; MAURÍCIO, 2016, p. 1103). A proposta, portanto, pautava-se na transição da cultura ‘arcaica’ à cultura

‘letrada’, sem qualquer atitude de elitismo; pelo contrário, valorizando a herança cultural popular brasileira, utilizando-a como ponto de partida, mas buscando desenvolver nos sujeitos o domínio da cultura letrada erudita (MAURÍCIO, 2018).

Ainda no tocante à formação e, especificamente, quanto a um aspecto que mais se relaciona com a problemática desta pesquisa, direcionamos nossa atenção à dimensão religiosa. A religião, de modo geral, foi mencionada como um aspecto formativo dos sujeitos, integrante da formação humana (PCPEI G) e da educação integral (escolar) (C PEI/SMED 2). Nas palavras da coordenadora geral do PEI, a religião se faz importante no processo formativo escolar, tendo em vista “*trazer elementos*” para a formação ofertada, por exemplo, “*se eu sou da religião católica, se eu sou evangélica, sou umbandista, traz elementos (ênfase), traz elementos, não é?*”. Complementa afirmando que diante dessa diversidade de ‘aspectos’ religiosos oriundos de diferentes crenças, o “*desafio da educação integral*” consiste em:

C PEI/SMED 2: (...) conseguir reconhecer toda essa diversidade, esse para mim que é o desafio. E eu não enxergo utilizar uma igreja enquanto dificuldade, eu não enxergo utilizar um templo enquanto dificuldade (ênfase), eu enxergo utilizar esses espaços enquanto possibilidades, porque esses espaços já são vivos nas comunidades; essas pessoas já estão lá e os meninos já dialogam (ênfase) com essas pessoas no cotidiano. Então, eu enxergo essa possibilidade de diálogo com esses espaços enquanto elementos que enriquecem a formação deles [dos estudantes], a gente está falando de educação integral (Entrevista realizada em 25/07/17).

Ao encontro dessa percepção, o PCPEI G expressa compreender a religião como parte da formação humana e a PCPEI E, em diálogo com este, confirma tal posicionamento:

PCPEI G: Eu penso que esse é um grande desafio, entender que a religião ela faz parte da formação humana [PCPEI E: Exatamente, isso.] e que ceder o espaço já é algo fundamental [PCPEI E: Já é o pedagógico, já é o pedagógico.] porque evita que a criança esteja em outro espaço, em outro local [PCPEI E: Aham, que não é aconselhável.] que não vai permitir a ela nenhum aprendizado. (Diálogo entre os PCPEIs durante a realização do GF1 em 08/11/17).

Embora ambos os docentes apresentados destaquem a religião como integrante da formação dos sujeitos, podemos inferir que o professor coordenador G

refere-se a essa dimensão formativa numa perspectiva mais ampla, quando utiliza a expressão “*formação humana*”. Por sua vez, a coordenadora geral do programa, em nossa interpretação, enfatiza a religiosidade, enquanto o diálogo com diferentes religiões, como elemento importante da formação dos estudantes, no âmbito da educação integral escolar. E, no contexto estudado, podemos compreender que isso se dá, por exemplo, a partir da utilização de espaços com vínculos religiosos e da oferta do Programa por alguma instituição religiosa conveniada.

É importante ressaltar que, referindo-se a esse caso, não estamos afirmando que ocorre diretamente a oferta de uma formação religiosa aos estudantes, mas que isso pode se dar indiretamente, a partir das relações estabelecidas no cotidiano e das mensagens e signos emitidos pelos próprios espaços. Além disso, as falas destacadas anteriormente levam-nos a análises, tanto referentes à religião na formação humana, quanto à presença da religiosidade na educação escolar que, neste caso e em se tratando de educação escolar pública, nos conduz a reflexões sobre a laicidade.

Conforme já evidenciamos em discussões nos Capítulos 2 e 3, há estudiosos que consideram a dimensão religiosa importante na formação humana e escolar dos sujeitos defendendo, em alguns casos, que esta se dê a partir da oferta da disciplina Ensino Religioso nas escolas (LINS, 2006; VALLA, 2001; OLIVEIRA, 2009). De acordo com Lins (2006), o desenvolvimento integral da pessoa compreende diferentes aprendizagens, entre as quais se incluem aquelas relativas ao ensino religioso. Ao encontro desse posicionamento, Valla (2001) defende o ensino religioso nas instituições de ensino, inclusive as públicas, justificando que a religiosidade consiste em um aspecto da vida cotidiana das camadas populares atingindo, nesse caso, os alunos dessas escolas. Segundo o autor, caso isso seja ignorado, pode contribuir para a perpetuação de preconceitos no interior da própria escola. Por sua vez, Oliveira (2009) indica que o trabalho com o aspecto religioso “talvez longe de ser ameaça à escola laica” (p. 9), contribua para o diálogo com as diferenças socioculturais. Podemos, então, inferir um entendimento da laicidade no sentido do diálogo com a diversidade das religiões, reflexão que retomaremos posteriormente, nesta seção.

Direcionando nossa atenção a uma questão muito cara aos professores – em especial aqueles envolvidos com o trabalho escolar em jornada ampliada, propomos algumas reflexões quanto aos **espaços**. Sabemos que qualquer proposta de educação

integral em tempo integral requer espaços que possibilitem sua efetivação. Na perspectiva da coordenadora geral do PEI essa necessidade inclui tanto espaços da escola quanto outros, da comunidade. Segundo ela, a estrutura física da maioria das escolas públicas brasileiras “*são construções da década de 1950, 1960, 1970 e não foram pensadas para esse tipo de proposta pedagógica: educação integral, tempo integral*” (C PEI/SMED 2). Portanto, a carência de espaços físicos consiste num desafio e faz com que seja necessária a utilização de espaços das comunidades. A coordenadora expõe que o uso destes espaços não se dá somente pela necessidade de estrutura física, mas também promove a integração escola-comunidade. Assim, questiona “*até que ponto é um benefício a educação ter os seus espaços, porque os alunos também precisam estar fora do espaço escolar*” e, na sequência, afirma: “*a educação precisa ter outros espaços que possibilite a qualificação da educação integral. Se hoje a condição predial da escola não possibilita outras relações educativas, a gente precisa ter os CAEIs*”, ou seja, os Centros de Atendimento da Educação Integral.

Diante disso, podemos observar que a coordenadora geral do programa reconhece a carência de espaços como um dos desafios no desenvolvimento das experiências de ampliação da jornada escolar; afirma que diante disso, e também para possibilitar a integração escola-comunidade, faz-se necessária a utilização de espaços extraescolares, mas, contraditoriamente, alega que para a “*qualificação da educação integral*” é importante a disponibilidade de espaços, e se as escolas não os possuem há a necessidade de construção de prédios específicos para o desenvolvimento das atividades do tempo integral, como os CAEIs. Nesse sentido, a C PEI/SMED 2, referindo-se especificamente à realidade em que atua, menciona que na cidade há espaços propícios para a aprendizagem, mas que também há outros espaços que, por sua própria condição, “*limitam o processo educativo*”. Mesmo reconhecendo esse fato, reforça que a educação integral escolar no espaço da comunidade contribui para a valorização da cultura do aglomerado, o que justifica a parceria entre a escola e a comunidade/cidade:

C PEI/SMED 2: (...) a relação de parceria do programa com a cidade ela é condição necessária, porque viver a educação integral naquele espaço, retroalimentando a cultura daquele espaço, avança para aquele espaço, só que a gente não vive só nele, os meninos transitam pela cidade, nós os sujeitos da educação integral, eles transitam pela cidade, então eles precisam se alimentar da própria cidade. Então, eu acho que tem essa via de mão dupla (...). (Entrevista realizada em 25/07/17).

Enquanto a Coordenadora geral do Programa Escola Integrada enfatiza a utilização de espaços extraescolares para promoção da integração escola-comunidade/cidade, a Gerente de Educação Integral expõe reflexões sobre a necessidade de primar pela integração entre o programa de educação (integral) em tempo integral e a unidade escolar, de modo a promover a interlocução entre as atividades ofertadas na extensão da jornada escolar com as do currículo regular de ensino. Na percepção desta profissional, a questão dos espaços também consiste em um desafio no desenvolvimento de propostas de educação em tempo integral; visando superar esse desafio, a Gerência de Educação Integral da SMED/BH está pensando em propor a adequação dos espaços dentro das escolas, buscando maior interlocução entre o programa e a unidade escolar. A entrevistada acredita que se assim o fizerem:

C PEI/SMED 1: (...) a qualidade vai ser muito maior, ela [a Escola Integrada] estando dentro da escola, não no sentido assim de estar fora, mas dessa interlocução que a gente está tanto querendo agora qualificar [Pesquisadora: porque se está fora dificulta esse diálogo?] isso, é nesse sentido, é. [Pesquisadora: principalmente essa ruptura entre o turno e o contraturno?] isso! É! [Pesquisadora: e aí envolve a questão do deslocamento, que é um tempo também que os alunos às vezes têm que levar de um local para o outro...] é. Eu fico pensando, cada vez quando... conversando com você talvez esse é um outro grande desafio [Pesquisadora: qual?] Aproximar! Porque quando estão fora a aproximação se torna mais difícil para quebrar... essa dicotomia do turno e contraturno, “é estudante lá do ensino fundamental, é estudante da escola integrada” (Entrevista realizada em 25/07/17).

Além de acreditar que a realização do tempo integral em espaços escolares garantirá maior integração entre as atividades, a Gerente de Educação Integral indica que a cidade possui diversos espaços, porém, “*em se tratando de aspectos operacionais, existem alguns espaços que são pequenos, não são adequados*” para a realização de muitas atividades. Assim, o tamanho do espaço, locado ou cedido, também representa um desafio e, em muitos casos, consiste na única alternativa disponível para as escolas:

C PEI/SMED 1: (...) parece incoerente que a escola escolha... ‘ah, como que a escola escolhe o espaço que é pequeno?’. Não, às vezes ela não tem outra saída, existem escolas aqui que não tem muita opção no entorno, então para desafogar, (...) é melhor encaminhar 80 crianças ali para um espaço menor em que eu vou atender 15 em cada sala ou 10

(dez) em cada sala, do que às vezes manter esses 80 mais 200 lá dentro da escola (Entrevista realizada em 25/07/17).

Esse depoimento nos fez refletir sobre a possibilidade de que nem mesmo nas cidades que são consideradas ‘territórios educativos’ existem, suficientemente, espaços parceiros em condições de uso para a realização de atividades escolares – seja pelo tamanho; pela distância da escola e dificuldade de deslocamento ou pela interferência à laicidade, em casos de espaços com vínculos religiosos; entre outros motivos.

A realidade observada a partir da interpretação daqueles sujeitos envolvidos com a atuação da política nos fez problematizar essa questão, no âmbito de algumas orientações contemporâneas de educação integral em tempo integral, como as oriundas dos princípios político-pedagógicos do movimento das Cidades Educadoras. Quanto a isso, posicionamo-nos, juntamente com Cavaliere (2014b), que essa proposta consiste em uma “estratégia político-educacional de alta complexidade e não uma solução meramente técnica ou emergencial” (p. 1217). Diante da realidade social, política e econômica brasileira, consideramos que a maioria das comunidades não possui equipamentos públicos e espaços disponíveis e significativos que possam ser utilizados pelas escolas, o que indica que a orientação advinda daquele Movimento encontra sérias dificuldades para se materializar. Não podemos desconsiderar a arquitetura de muitas escolas públicas brasileiras, que carecem de espaços físicos internos disponíveis para a proposta de ampliação da jornada escolar. Seria a reforma das escolas ou a construção de outros espaços escolares públicos uma alternativa para buscar solucionar esses desafios?

Reforçando a perspectiva apresentada pela Gerente de Educação Integral, os professores participantes do Grupo Focal 1 dialogaram sobre a dificuldade de utilizarem espaços extraescolares, obter espaços parceiros adequados e, alguns deles (PCPEI D, G, E e F), inclusive, questionaram a dimensão educativa das cidades:

PCPEI D: Compromete a qualidade, compromete a qualidade e muito. Como que fica o planejamento [das atividades]? Como que fica a execução? Como que fica [*PCPEI C:* A segurança] a segurança do aluno, entendeu? É muito ariscado.

PCPEI G: O uso esporádico é uma coisa, o uso esporádico, planejado é uma outra situação.

PCPEI E: E a gente pode dizer disso, a gente fez isso muito tempo.

PCPEI D: Quem disse que apropriar da cidade qualifica? Qualifica o aluno e garante segurança? E traz uma educação de qualidade? Isso é sucateamento da educação! A cidade educa, por isso que o índice de

educados no craque, na maconha, na cachaça, na... está aí. É por isso que a gente está tendo o resultado daí. É porque a cidade educa.

PCPEI F: (...) a ocupação do espaço público eu acho assim, fantástica, fantástica, essas questões que a gente é... não nesse sentido, evidente, por exemplo, eu uso um parque que tem próximo – próximo não, eu não consigo ir a pé, eu quando vou lá tem que “*ah, vem buscar um aluno que está brigando*” eu vou de carro (...). (...) é um parque e a gente ocupa lá, às vezes tem aula “*ah, esses meninos estão atrapalhando...*”. [Mas] Não, o espaço é nosso também. Até converso com os alunos, mas aluno, todos nós sabemos não é fácil, “*oh gente, enquanto tiver aula, porque é uma coisa mais concentrada, vamos ficar quietinho, fica do outro lado, fica lá no bosque, ou fica lá na quadra*”. Mas tem hora que é impossível (Diálogo entre os PCPEIs durante a realização do GF1 em 08/11/17).

Desse modo, mesmo diante das possibilidades que possam existir a partir da utilização de espaços extraescolares, como o favorecimento da relação escola-comunidade, existem dificuldades que envolvem essa dependência de espaços parceiros (ou locados) e que devem ser consideradas, como, as condições estruturais do próprio espaço e o deslocamento dos estudantes, aspectos destacados pelos professores.

Diante de diferentes visões quanto à utilização de espaços extraescolares, questionamos se a locação de espaços religiosos na realidade investigada ocorre somente devido à necessidade de espaço físico ou também reflete o entendimento de que o aspecto religioso integra as dimensões formativas de uma educação mais completa. Se atentarmos para as análises realizadas, a resposta a essa problematização pode confirmar as duas possibilidades, ou seja, ambos os aspectos estão incluídos nessa escolha.

Diferentemente do que Cavaliere e Silva (2010) puderam constatar em outra realidade estudada, em que a busca por espaços religiosos ocorria prioritariamente visando à cessão de espaço, no âmbito da política municipal de Belo Horizonte inferimos que, para além dessa intenção, há a possibilidade de diálogo com a perspectiva religiosa, tendo em vista isso ter sido apresentado por alguns sujeitos participantes da pesquisa, dos quais destacamos o entendimento da coordenadora geral do Programa; do professor coordenador G, que enfatizou a religiosidade como componente da formação humana e a professora coordenadora E, que concordou com ele.

Aprofundando a reflexão, inferimos que, levando em consideração a laicidade, em alguns casos pode não ser viável nem o ‘*encontro de projetos*’ das instituições escolares e religiosas, nem mesmo a ‘simples’ cessão de espaços, pois esta, por si só, indica interferências pedagógicas, haja vista a não neutralidade, bem como sua

dimensão educativa, evidenciada neste estudo a partir das contribuições de Santos (1996), Frago e Escolano (1998), Tuan (1983), Frago (2005), Ferreira (2007), Lopes (2007), dentre outros.

No bojo das discussões sobre a utilização de espaços internos e externos à escola para o desenvolvimento do tempo integral e, especificamente, ao analisarmos o **Programa Escola Integrada ofertado por instituições não escolares**, destacamos a divisão do tempo integral na dinâmica do ‘turno e contraturno’, bem como a dicotomia entre o ‘PEI ofertado por escola *versus* PEI ofertado por instituição não escolar conveniada’.

Quanto à dicotomia ‘**turno *versus* contraturno**’, expressa uma problemática recorrente nas análises de pesquisas sobre a ampliação da jornada escolar em que a organização do tempo integral propõe o trabalho com os conteúdos do currículo regular de ensino em um turno e no turno inverso a realização de atividades complementares diversificadas. Tal fato, que consiste em uma realidade na atuação do programa educacional investigado, foi apresentado pela Gerente de Educação Integral como um dos desafios que buscam superar. Segundo essa entrevistada, a intenção é começar a trazer o programa “*para dentro das escolas*”, propondo, inclusive, um “*movimento de desaluguel*” dos espaços extraescolares.

Essa questão, quanto à dicotomia entre o turno e o contraturno, também foi contemplada no debate realizado entre os monitores participantes do Grupo Focal 2, abordada como “*segregação entre alunos da integrada e alunos da regular*” (Monitores G e C). Tal dinâmica de organização do tempo e das atividades consiste numa das características da vertente ‘*alunos em tempo integral*’ (CAVALIERE, 2009) e consideramos que uma das maiores consequências que expressa seja a desintegração entre as chamadas *atividades socioeducativas* – realizadas no contraturno, fora das dependências físicas da escola e poricineiros, monitores, voluntários – e as atividades integrantes do currículo escolar – os conteúdos formais de ensino. Reconhecemos, juntamente com Coelho, Marques e Branco (2014) que essa organização pode possibilitar às crianças e jovens das classes populares a aquisição de autoestima, bem como a sua identificação, como integrantes da comunidade e como cidadãos, mas, simultaneamente, compartilhamos dos contra-argumentos apresentados pelas referidas estudiosas:

(...) em que medida essas atividades socioeducativas, com essas finalidades, afetam a condição de aluno, embutida nessas crianças? Até que ponto essas atividades interferem na realidade escolar, integrando conteúdos/conhecimentos, fazendo “pontes” entre os conhecimentos adquiridos e os intuídos, “qualificando” cada vez mais o Ensino Fundamental que, em última instância, é ainda aquele que se evidencia como “fundamental” à emancipação? (COELHO; MARQUES; BRANCO, 2014, p. 372).

Nesses casos, é inegável que tais atividades socioeducativas enriquecem o universo sociocultural dos estudantes; no entanto, por si só não se constituem como educação integral – “no sentido da articulação de conhecimento(s) e de saber(es) que fazem parte da constituição mesma do ser humano, que o vinculam ao processo humanizador para o qual a escola precisa lhe abrir a porta” (COELHO, 2012, p. 82).

A *‘segregação entre alunos da integrada e alunos da regular’* nos faz recordar que somente um grupo de alunos é beneficiado com as atividades socioeducativas, tendo em vista não serem todos os estudantes das escolas a participarem do programa de ampliação da jornada escolar. Tal fato acarreta outros questionamentos quanto à focalização da ação, sobre o porquê de somente alguns sujeitos serem beneficiados com a realização dessas atividades e usufruírem do tempo ampliado escolar.

Sabemos que a focalização ou universalização de políticas representa uma discussão complexa. Na perspectiva de Cury (2005, p. 15):

A focalização desconfia do sucesso das políticas universalistas por uma assinalada insuficiência. Focalizar grupos específicos permitiria, então, dar mais a quem mais precisa, compensando ou reparando perversas sequelas do passado. Isso se baseia no princípio da equidade, pelo qual, como já se afirmava na Antiguidade Clássica, uma das formas de fazer-se justiça é “tratar desigualmente os desiguais” (p. 15).

Assim sendo, há a suposição de que, ao se propor políticas universalistas, corre-se o risco de não conseguir, de fato, cumprir a máxima do princípio da equidade – dar mais a quem mais necessita. Por outro lado, a focalização fere os princípios democráticos da própria Constituição Federal (1988), bem como os da igualdade, ainda mais em se tratando de uma política educacional e sendo a educação um direito de todos. Quanto a esse aspecto, Oliveira (2005b) afirma que a educação, uma das mais relevantes manifestações de políticas sociais, assume um caráter dual e contraditório, pois simultaneamente, ao se firmar enquanto uma “política social de caráter universal (...) tem

sido orientada também pela lógica da focalização” (p. 35), fato que é perceptível em diversos projetos educacionais brasileiros, como os de ampliação da jornada escolar.

Ainda refletindo quanto a essa focalização no âmbito da política de educação em tempo integral e a organização do tempo na dinâmica ‘turno *versus* contraturno’, vale pontuar o entendimento de Rosa (2016): “essa 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” (p. 188).

Para além dessa distinção entre as atividades desenvolvidas no turno e no contraturno, neste estudo identificamos outra forma de dicotomia, aqui representada pela possível diferenciação entre o **PEI ofertado pela escola *versus* PEI ofertado por instituição conveniada**. Quanto a isso, destacamos um trecho da entrevista com o representante de um dos espaços parceiros religiosos:

RER C: o programa é o mesmo, mas parece que há uma disputa – “*ah, vocês são da escola, nós somos do Bettina*”; então é do mesmo programa, vocês estão no mesmo lugar, para até aproximar-se da questão é... da atividade, deles entenderem em que lugar que eles [os alunos] estão. Porque querendo ou não “*ah, eu não gosto da escola integrada, mas eu gosto de estar no Bettina*”; até fazer esse exercício “*olha, o programa é o mesmo*”, talvez a aplicação do programa difere porque no espaço escolar tem educação formal, então querendo ou não o menino não sai daquele lugar, mesmo que ele fique lá em tempo integral, ele não sai daquele olhar educacional e formal.

Pesquisadora: Então os estudantes vêm para cá para as oficinas...

RER C: Só para o segundo tempo dele, só para a oficina.

Pesquisadora: Os estudantes que estão no PEI pela escola, no caso, utilizam mais é a quadra, não é?

RER C: Só. A escola só usa a nossa quadra. E aqui os meninos usam outras ferramentas, outras linguagens (Entrevista realizada em 04/12/2017).

O trecho destacado possibilitou-nos reflexões quanto a alguns aspectos: o primeiro refere-se ao fato do programa de educação em tempo integral ser ofertado por uma instituição não escolar e acentuar, a nosso ver, a dissociação entre as atividades ofertadas no turno e no contraturno. Em comparação semelhante àquela realizada por Rosa (2016), na realidade por nós investigada o fato do PEI poder se desenvolver por uma instituição não escolar, recebendo alunos de determinadas escolas em turno inverso ao das aulas do currículo regular, indica a existência de ‘duas escolas’ com finalidades educacionais diferentes, funcionando em dois locais distintos – o espaço da instituição

escolar e o espaço da instituição não escolar conveniada. Analisando essa situação com um olhar mais atento à laicidade na educação, podemos considerar que, nos casos em que o PEI é desenvolvido por uma instituição com vínculos religiosos, a religiosidade pode se fazer presente no trabalho educativo e, inclusive, esse fato pode vir a se configurar numa oportunidade para proselitismo, o qual é comum nos espaços específicos de cada religião.

Conforme já evidenciamos no segundo capítulo desta tese, vale lembrar que a CF/88 proíbe o proselitismo religioso nos recintos públicos, como as instituições escolares, e a LDBEN n.º 9.394/96 reforça tal proibição, de forma expressa, no art. 33, ao tratar do ensino religioso como disciplina dos horários normais das escolas.

Diante dessas determinações legais, o proselitismo não pode ocorrer em espaços públicos, como as escolas. No entanto, reforçamos que essa prática não é proibida em seus espaços próprios, obviamente. Logo, de imediato, poderíamos pensar que, estando os estudantes e docentes em espaços religiosos (locados ou cedidos), mesmo que em atividades escolares, estes estarão propensos a presenciarem e, até mesmo, participarem de práticas religiosas. Afinal, a escola está utilizando o espaço religioso e, nestes ambientes, é possível (e comum) o proselitismo. Apesar disso, a ausência de legislação específica quanto à colaboração para interesse público, conforme prometida no art. 19 da CF/88, em conjunto com a explícita proibição de proselitismo religioso, nos leva a ressaltar que, nesses casos, ocorre a cessão/locação do espaço, mas não a abdicação de princípios, ou seja, o espaço é cedido ou locado, mas não perde sua 'natureza' religiosa. Além disso, ao desenvolver atividades escolares do tempo integral nesses espaços, os professores ou monitores que professam a mesma religião do espaço parceiro ou locado tendem a se sentir à vontade para ministrar atividades religiosas ligadas à crença que professam, o que talvez não acontecesse, caso estivessem no espaço físico da escola pública.

Vale explicar que não estamos afirmando que isso se concretiza na realidade investigada, mas sim problematizando a utilização desses espaços pelas escolas, bem como o desenvolvimento de um programa de tempo integral por uma instituição religiosa que pode se configurar em 'terreno fértil' para proselitismo, seja pela contrapartida pedagógica ofertada, pelo contato direto com representantes religiosos, pelos diálogos estabelecidos, entre outras situações, conforme é possível observar nos depoimentos a

seguir, referentes ao PEI ofertado pela escola G e a locação do espaço da Paróquia Santo Antônio Vila Belém:

PCPEI G: Bom, considerando a parceria com a igreja, eu entendo que quando o padre nos incentiva e nos oferece o jardim para fazer um projeto de revitalização ele está fazendo intervenção pedagógica, não é? E ele também aparece lá de vez em quando, fala sobre cultura de paz, sobre a questão da tolerância religiosa, ele aborda os alunos, conversa, não deixa de ser uma intervenção pedagógica, como eu falei. Ele [o padre] convida, faz convite para que a gente se apresente nas festividades religiosas da paróquia (GF1 em 08/11/17).

M. G: o padre circula o tempo todo lá, vendo se a gente está precisando de alguma coisa, ele é bem prestativo (GF2 em 04/12/17).

Também podemos observar a situação problematizada quando o PEI é ofertado por uma instituição não escolar conveniada, neste caso, uma instituição com vínculos religiosos, como o Centro Bettina:

RER C: Nós temos um diálogo livre, ecumênico, de respeito às diversidades, seja o que você venha a professar, isso não é um foco importante, o que vamos trabalhar é a questão da dignidade humana do respeito, do amor mútuo, ponto.

Pesquisadora: Não ofertam uma formação religiosa, específica?

RER C: Não, não vamos forçar algumas ações, tanto que algumas orações são próprias católicas, a gente até faz, mas alguns meninos [evangélicos] ficam quietos, mas depois eles começam a falar, até na formação com os pais, que nós temos um encontro com as famílias, não é? É mensal o encontro familiar. Tanto que alguns monitores que vem eles são de profissão de fé diferente. A relação entre o que eles... o contato direto primeiro é com as religiosas que elas ficam no portão e nenhum dos outros ficam, que é papel delas [*Pesquisadora:* receber as crianças?] é, receber. Então, tanto que [...] (fala inaudível), até mesmo para interagir que é um programa também junto, coletivo, não tem nenhum problema, nenhum problema. E é mensal, o encontro familiar... 70%, 80% de participação dessas famílias, então a gente dá essa formação, formação humana, educacional e social da ação, do processo (...) (Entrevista realizada em 04/12/2017).

Esse excerto indica-nos aspectos importantes a serem considerados, como a afirmação do *diálogo livre, ecumênico, de respeito às diversidades*; as *orações católicas* – mesmo havendo alunos de outra religião; *o contato com as religiosas*; e *a reunião com os pais incluindo formação* em aspectos diversos, e cujos temas abordados podem se revestir de um viés religioso ou serem interpretados sob essa ótica. Nesses casos, é

possível deduzir que o entrevistado, enquanto sujeito formador que atua na instituição e que professa a mesma fé, não problematiza situações cotidianas que acontecem no espaço em que trabalha, levando em consideração a laicidade – que em nenhum momento da entrevista foi mencionada.

Vale ainda ressaltar que, entre os sujeitos que ministram as atividades na referida instituição, estão monitores vinculados à Escola C; vinculados ao espaço religioso conveniado e três irmãs que possuem licenciatura em pedagogia e/ou graduação em andamento neste mesmo curso. No conjunto dos que atuam no desenvolvimento das oficinas, segundo expressa o coordenador pedagógico entrevistado, as religiosas estão envolvidas no processo porque são educadoras e não pelo ‘*título*’ de religiosas:

Pesquisadora: São quantos monitores mesmo?

RER C: Nós estamos com sete.

Pesquisadora: Sete. Você comentou que são alguns estudantes de graduação...

RER C: E outros já formados nas áreas de cultura...

Pesquisadora: Incluindo as religiosas?

RER C: As religiosas, porque elas estão inseridas enquanto educadoras aqui. Aí eu tiro o título de religioso [riso].

Pesquisadora: Entendi.

RER C: Elas estão dentro do processo porque são educadoras, são consideradas educadoras (Entrevista realizada em 04/12/2017).

Nesse sentido, de acordo com o entendimento do representante do espaço religioso C, algumas pessoas, mesmo ocupando a função de religiosos, se colocam primeiramente como profissionais e como ‘seres humanos’, e como tal, as diferenças não prevalecem em relação à semelhança. Por outro lado, podemos pensar que o fato de um indivíduo se constituir enquanto figura religiosa coloca a religiosidade como uma de suas marcas identitárias não havendo, portanto, separação entre as funções humanas e religiosas. Como nos indicam Barcellos e Andrade (2014), ao adentrar o espaço escolar, o sujeito o faz por inteiro, levando sua identidade (cor, gênero, orientação sexual), bem como suas convicções políticas, pedagógicas e (des)crenças religiosas, o que não quer dizer que uma pessoa que possui uma formação religiosa e exerce alguma função vinculada à sua religião não possa atuar na educação escolar, caso também possua a formação necessária para isso. No entanto, é possível inferir que a prática profissional desse sujeito dentro de seu espaço legítimo tende a se revestir do aspecto religioso bem mais do que se estivesse em outro espaço, como a escola pública.

Semelhantemente ao que alegou o RER C, uma das coordenadoras do Projeto Conviver no Carmo – vinculada à Paróquia Nossa Senhora do Carmo e que oferta o Programa Escola Integrada – também afirmou que, entre as atividades ofertadas nenhuma é voltada para a formação religiosa. Ao ser indagada pela pesquisadora se “há a oferta de alguma atividade com foco religioso” a entrevista respondeu – RER H: “Não. Religioso não, não. Não tem. Tem um processo... não existe esse horário de cunho religioso aqui para as crianças. (...)”. Em seguida complementou que a instituição é católica, mas a maioria dos estudantes assistidos são de famílias protestantes – RER H: “Nós temos 90% de protestantes. Católicos só 10% (...)”. Esse fato reforçou nossos questionamentos em relação à possibilidade de proselitismo, embora isso só possa ser evidenciado a partir de uma nova investigação. Neste momento, portanto, cabe-nos problematizar: A boca diz. E as atitudes, contradizem?

O questionamento apresentado anteriormente, de certa forma relaciona-se a outro aspecto que observamos – a **naturalização e problematização de questões acerca das parcerias entre escolas públicas e instituições religiosas para o uso de espaços**. Em outras palavras, por mais que algumas situações quanto a essa realidade tenham sido problematizadas, outras pareceram-nos naturalizadas pelos sujeitos, como constatamos em trechos de diálogo entre os professores coordenadores, na ocasião da realização do grupo focal, já expostos neste estudo²⁰⁵, bem como nas falas destacadas a seguir:

PCPEI C: (...) e eles [os alunos] encontram com elas [as religiosas - irmãs] o tempo todo!

PCPEI E: Mas aí no caso delas [das professoras coordenadoras A e B] que é só igreja, que não encontra, os meninos veem esse espaço como espaço da integrada. (...).

PCPEI B: Eu não tenho problema nenhum com a igreja. É o espaço onde eu tenho mais liberdade de fazer as coisas que a [Escola] Integrada faz, não tenho dificuldade com locomoção dos meninos, porque é pertinho (Diálogo entre os PCPEIs durante a realização do GF1 em 08/11/17).

Caminhando em nossas análises quanto à possibilidade de naturalização de situações cotidianas, interpretamos que isso ocorre na realidade estudada diante da necessidade de positivarem o espaço utilizado, pois dependem deste para o

²⁰⁵ Ocasão em que empreendemos análises sobre os espaços religiosos, seus símbolos e significados. Vide página 224.

desenvolvimento do PEI. Logo, no decorrer da realização do trabalho de campo, observamos alguns sujeitos buscando justificar a ação realizada no espaço religioso, bem como naturalizando questões que nem sempre estão naturalizadas no cotidiano. As escolas integrantes da pesquisa, de certo modo dependem do espaço religioso locado ou cedido para realizarem as atividades do tempo integral; logo, isso pode contribuir para que naturalizem determinadas situações e também por se tratar de uma política pública que vigora há 11 (onze) anos na rede municipal de Belo Horizonte, ou seja, possui uma trajetória significativa na realidade educacional da capital mineira.

Diante da complexidade da questão em debate, longe de fazermos afirmações, os aspectos evidenciados levaram-nos a novos questionamentos: será que é a necessidade de espaços faz com que os profissionais envolvidos com o PEI *naturalizem* a locação de espaços religiosos, mediante financiamento público? A pergunta procede, pois na fala de alguns sujeitos, tal prática encontra-se *naturalizada* e legitimada, mesmo diante de tensões como as que citamos.

Nesse contexto, relembremos Oliveira (2009) quanto à presença da religiosidade católica nas escolas da capital mineira e que são percebidas pelos sujeitos como “fato da vida escolar” (p.7). Apropriando-se das categorias de Bourdieu (1986)²⁰⁶, o autor interpreta que o catolicismo se expressa nas instituições educacionais de três formas diferentes e complementares: (a) *institucionalizada* – mediante a utilização de nomes de santos e sacerdotes católicos no nome das escolas; (b) *objetivada* – por meio da presença de símbolos religiosos e rituais pedagógicos que incluem a prática de orações e nas festividades de formaturas, com a inclusão de missas ou cultos ecumênicos; e (c) *incorporada* – quando os docentes realizam gestos ou práticas que remetem à religiosidade, como o sinal da cruz ou a invocação de nomes de santos em situações cotidianas, assumindo assim, publicamente, sua opção religiosa. Nesse sentido, defende a relevância do ensino religioso enquanto disciplina do currículo da escola pública – não a partir do caráter confessional e proselitista, mas para refletir sobre a cultura religiosa – concluindo que em Belo Horizonte, diferente de outras denominações religiosas, “(...) o catolicismo não causa aos professores e alunos estranhamento, pois é concebido como fato social da vida escolar e não como resultado de um determinado *ethos cultural*” (p. 06), bem como se expressa no interior das escolas públicas do referido município mineiro

²⁰⁶ Referindo-se a: BOURDIEU, Pierre. Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1986.

como aspectos do currículo oculto²⁰⁷ – “(...) um conjunto de práticas e rituais escolares que informam determinados saberes e crenças, sem que sua intenção pedagógica tenha sido explicitado ou planejado” (p. 08).

Essas reflexões conduzem-nos a abordar a questão da religiosidade na educação tendo como ‘pano de fundo’ a cultura, ou seja, destacando **religião e cultura** como dois aspectos indissociáveis nas análises aqui empreendidas, embora nosso foco não seja aprofundar esse debate. Neste momento, cabe-nos destacar que compartilhamos das reflexões de Moreira e Candau (2003) quanto ao conceito de cultura. Para esses estudiosos, esta deve ser compreendida enquanto uma das condições de existência da prática social, tendo em vista que toda prática social possui uma dimensão cultural, contemplando questões de gênero, raça, etnia e religião, além de incluir diferentes formas de ação dos sujeitos na sociedade, diferentes visões sociais de mundo e subjetividades.

Sabemos que tensões decorrentes da questão cultural e religiosa não estão isentas de ocorrer no contexto escolar, até porque os sujeitos carregam consigo marcas identitárias como aquelas referentes à etnia, gênero, religião e das quais não é possível despir-se para adentrar ao espaço escolar. Sendo assim, essas tensões podem ocorrer a partir do relacionamento interpessoal entre estudantes e professores e consideramos que possam se intensificar, nos casos em que as atividades da escola pública sejam realizadas em espaços com vínculos religiosos. Além disso, determinadas situações podem acarretar **preconceitos** religiosos e provocar **tensões** que prejudicam alguns estudantes, conforme é possível observar no diálogo que apresentamos a seguir:

PCPEI C: Essa questão do preconceito não está só nas famílias não. Eu fui a pouco tempo no centro de arte popular com meus alunos, então lá tinha uma exposição voltada para a cultura de Minas Gerais e com muitos santos, como agora teve a comemoração de 500 anos de Nossa Senhora, então tinha uma sala que era cheia de santos, de Nossa Senhora. Aí alguns alunos falaram “*isso aqui não é de Deus*”, [*PCPEI E:* É porque a igreja evangélica ensina.] aí eu falei “*oh gente, isso é uma questão religiosa*”, então assim, o monitor que estava no espaço até falou “*a gente não vai ficar aqui muito tempo porque eu sei dessa questão religiosa, que cada um tem uma religião, uma crença, então eu vou deixar que eles observem e tirem as conclusões deles*”, então eles mesmos, alguns alunos comentaram entre eles “*ah, isso não é de Deus*”. Então, já está muito enraizado, não é? É uma questão cultural e de família. Então assim, na Integrada [Escola Integrada] eu tenho, apesar de eu não ter essa presença constante no espaço Bettina, mas

²⁰⁷ Referindo-se a: SILVA, Tomaz Tadeu. Documentos de identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

eles [os alunos] já fazem essa crítica, quando vão a algum espaço que veem aquilo que não faz parte da cultura deles.

Pesquisadora: E nenhuma família de religião diferente nunca se opôs as irmãs...ao contato com as irmãs...ao espaço católico?

PCPEI C: Ao espaço não, eu já tive oposição, por exemplo, a capoeira [*Pesquisadora:* Como assim? Pais que não queriam que o filho fizesse capoeira?] que não queriam, é, [*PCPEI D:* porque associam ao Candomblé] é. A questão do espaço não, mas a questão da capoeira eu tive problema sim.

Pesquisadora: E o fato das irmãs estarem o tempo todo com os alunos?

PCPEI C: Não, não tive problema (Diálogo entre os PCPEIs durante a realização do GF1 em 08/11/17).

Como alegou a PCPEI C, o *preconceito não está somente nas famílias*; alguns alunos, sujeitos em formação, já o incorporaram ao ponto de reproduzi-lo no contexto escolar. Vale ressaltar que a realização das atividades escolares nos espaços religiosos, em muitos casos, não são acompanhadas por professores das escolas, sendo realizadas pelos monitores ou bolsistas universitários/agentes culturais, os quais, conforme mencionamos, não integram o quadro de docentes da instituição escolar e, podem encontrar dificuldades para administrar possíveis conflitos que venham a surgir em decorrência de tensões e preconceitos religiosos.

O trecho destacado também nos possibilita verificar que, embora alguns alunos sejam capazes de posicionamentos críticos quanto a questões religiosas, outros podem se intimidar com isso e, de modo geral, ambos ficam suscetíveis a serem alvos de preconceitos, inclusive, de *bullying*²⁰⁸. Nos casos em que determinado estudante não realiza capoeira porque os pais não permitem, como ele será visto pelos docentes, monitores e demais alunos, colegas de turma? Qual atividade é ofertada a esse estudante em substituição à capoeira?

Vale destacar o reconhecimento da Coordenadora geral do PEI de que algumas escolas enfrentam a dificuldade com o preconceito direcionado a atividades de cunho cultural que são associadas a religiosidades de matriz africana:

CPEI/SMED 2: (...) as escolas utilizam em linha geral, muitas oficinas de percussão, aí tem a batida do tambor que *traz* já, dentro da escola,

²⁰⁸ Expressão de origem inglesa utilizada para expressar, no contexto dos relacionamentos interpessoais, uma relação desigual de poder, tendo em vista que um dos lados da relação exerce poder mediante atitudes agressivas de humilhação e intimidação sobre outro ou até mesmo um grupo de pessoas consideravelmente mais fraco (LEÃO, 2010).

dificuldade de relação na coletividade da escola. Porque o tambor também tem relação muito próxima com algumas religiões de matriz africana e que incomoda. Incomoda professores, incomoda outros estudantes e até pais, “*meu filho pode participar do programa, mas essa atividade ele não vai fazer*”. Então esse incômodo acontece no próprio interior da escola (Entrevista realizada em 25/07/17).

Retornando o debate para o preconceito com a capoeira, que consiste numa manifestação cultural afro-brasileira, esta foi identificada na realidade da Escola G – no contexto de seu desenvolvimento em espaço católico locado:

M.G: eu tenho uma aluna que não faz capoeira por causa da questão da religião, porque ela é evangélica.

Pesquisadora: E aí o que essa aluna faz no momento em que os demais estão na oficina de capoeira?

M.G: Ela fica sentada lá [*Pesquisadora:* Ela não faz capoeira porque os pais não permitiram?] é, o pai não quis. Mas, assim, ainda não tive a oportunidade de conversar com o pai, porque quando o pai não deixa eu mando o meu telefone, aí converso, eu chamo para assistirem a aula, eles [os alunos] mesmo falam “*ah mãe, a (...) [monitora] é evangélica*”, então assim, essa... Mas ela [a aluna] fica querendo participar e eu já falo “*não, enquanto o seu pai não vier aqui não pode*” (GF2 realizado em 04/12/17).

Neste caso, observamos que uma das estudantes não realiza a oficina de capoeira porque seu pai – evangélico – não permite e, frente a isso, a monitora busca solucionar o problema ao tentar contatar o responsável e explicar o fundamento da oficina, visando obter o aval para incluir a estudante na atividade e romper com o preconceito. A não oferta de nenhuma outra atividade em substituição à capoeira, deixa a aluna em tempo ocioso e pode intensificar o problema, tendo em vista que os demais estudantes podem questioná-la quanto ao porquê da não participação. Por outro lado, essa mesma monitora apresentou uma tensão, em decorrência do fato de uma aluna ser impossibilitada de realizar essa atividade porque o pai não a autoriza e também abordou a questão na perspectiva do **diálogo** e do respeito, destacando que tal atividade é possibilitada no espaço católico e desenvolvida por ela, que é evangélica:

M.G: É super tranquilo. A gente se respeita, não é? Igual no meu caso, a capoeira, a macumba e tal, então assim... [*M.F:* isso que eu estou achando muito legal você gente] [riso] é, eu sou bem... eu sou cristã, então assim, eu e ele a gente tem... o meu coordenador mesmo ele é muito católico e a gente conversa sobre religião assim, no começo

alguns pais não deixavam fazer capoeira pela macumba, aí hoje em dia, “a (...) [monitora] é”... (...) “é evangélica, mãe!”. Então assim, o padre ele sabe que eu sou evangélica e tem um respeito muito grande. Então assim, essa questão de religião a gente tem que deixar de lado, tem muito respeito, tanto com os meus alunos que são evangélicos, católicos, independente da religião, eu sempre falo é o esporte, a capoeira é cultura (...) (GF2 realizado em 04/12/17).

O preconceito com as religiosidades de matriz africana também se fez presente no desenvolvimento do PEI na Escola C, mas foi solucionado, segundo afirmou uma das coordenadoras do Projeto Conviver no Carmo, parceiro da referida escola:

RER H: Quando vem a escola sabe, aí já mudou totalmente, porque a escola já veio com esse formato de que... até a escola mesmo apresentou para nós que eles estavam com dificuldade de colocar capoeira porque tem uns pais lá na escola, achava que as crianças não podiam fazer capoeira. Olha para você ver! Já vinculando capoeira com a religião, não, alguma não, já é a religião [*Pesquisadora:* com religiões de matriz africana] exato. Aí... mas chegou na escola que a escola administrou, se chegasse aqui para nós, nós também teríamos que administrar, mas nesse sentido de mostrar que é uma atividade mais voltada para... atividade motora da criança, para a formação desse processo dela e que não havia ali naquele momento nenhuma cerimonia religiosa acontecendo numa aula de capoeira, mas sim, atividades físicas (Entrevista realizada em 18/12/2017).

A escola buscou administrar a tensão a partir do diálogo, enfatizando que a capoeira é realizada, tanto numa perspectiva cultural, quanto de desenvolvimento das habilidades motoras das crianças. Assim ficou evidente que, no âmbito da relação religião e cultura e suas diversas formas de expressão, há a possibilidade do diálogo – como é esperado –, mas tal relação também pode ocorrer permeada por diversas tensões. Dentro de espaços religiosos, os conflitos podem ser mais difíceis de serem administrados pela escola, na figura dos sujeitos (monitores e bolsistas universitários/agentes culturais), juntamente dos professores coordenadores. O depoimento da PCPEI E ilustra uma dessas tensões:

PCPEI E: (...) você está dentro de um templo, dentro de um templo de uma igreja católica, dentro de um templo da coisa... Igual outro dia um monitor pegou e forrou a santinha; eu não sou católica, eu sou da igreja evangélica, da Igreja Batista, por isso que eu estou te falando, tenho até entendimento para te dizer disso. O menino [monitor] forrou a santinha – gigante, linda –, com um negócio lá do chão. Algumas professoras

começaram a chegar do turno seguinte, aí me procuraram e questionaram: “quem forrou o negócio aqui e tal?”; nem sabia se era a escola Integrada; falei assim: “não sei não”, mas esse negócio vai dar errado. Uma [professora] estava reclamando porque ela é ateu e ela quer a escola, como é que fala? [pausa] Laica. Não pode aparecer nada. Aí eu falei assim: “o problema da santinha é que eles vão pisar na santinha e os católicos não vão querer que pise na santinha, porque se eu fosse católica eu não ia querer que pisasse na santinha, então vamos tirar”. O menino falou: “para que você trouxe isso?”, era até um monitor da escola integrada. Então essa questão da religião, e aí quando a gente usa esses espaços [religiosos], a gente tem que estar conhecendo para a gente não ferir algumas coisas que estão lá, não é? Porque senão... (GF1 em 08/11/17).

Ao abordar essas tensões e diálogos decorrentes da relação cultura e religião na utilização de espaços religiosos para atividades da escola, inferimos a existência de **invisibilidade e/ou preconceito com religiões de matriz africana**. Conforme já evidenciamos, uma forma desse preconceito se manifestar é pela aversão à capoeira, quando supõem que esta atividade é realizada enfatizando aspectos religiosos. Para além dessa questão, observamos a inexistência de parcerias entre escolas públicas e espaços de religiões afro-brasileiras. Tal constatação nos levou a refletir sobre a aceitação/naturalização de parcerias com espaços de religiões cristãs, bem como questionarmo-nos: inexistem espaços com vínculos com religiosidades de matriz africana próximo às escolas, ou não há interesse por estes espaços?

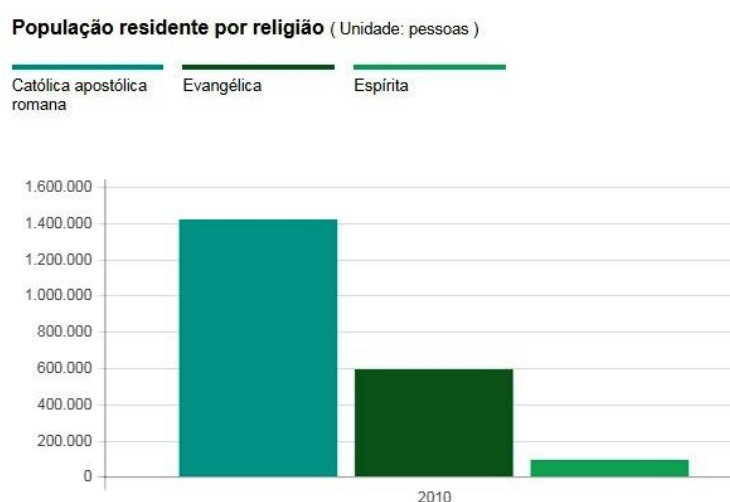
Conforme evidenciado pela Gerente de Educação Integral, os espaços religiosos locados ou cedidos para as escolas públicas da rede municipal de educação de Belo Horizonte são, em sua maioria, vinculados a religiões cristãs e não existe nenhum de matriz africana. Interessante ressaltar que a referida profissional só atentou para esse fato com a realização do presente estudo, mais especificamente, no momento de realização da entrevista:

C PEI/SMED 1: (...) a maioria dos espaços religiosos, a maioria não, acho que todos os espaços religiosos utilizados, são de religiões que caminham para a questão cristã, católica, evangélica, essas... nessa linha. Não tem nenhuma para as religiões de matriz africana. (...) de todos os espaços, não tem nenhum espaço voltado para matrizes africanas. Isso é importante destacar. É porque tem espaços grandes aqui em Belo Horizonte que poderiam ser usados. Mas eu só pensei nisso agora viu... (Entrevista realizada em 25/07/17).

Considerando o depoimento da Gerente de Educação Integral, podemos interpretar que não há interesse por esses espaços vinculados a religiosidades de matriz africana. Por outro lado, divergindo da fala da referida profissional, alguns professores coordenadores alegaram que essas religiões “(...) *geralmente não têm espaços físicos apropriados para ceder ou alugar para as escolas e quando tem são pequenos (...)*” (PCPEI E); “*geralmente, os terreiros de umbanda são pequenos*” (PCPEI G).

Nesse contexto, vale lembrar que na capital mineira há o predomínio de religiões de vertente cristã (Católica Apostólica Romana e Evangélicas) em detrimento de outras crenças, como as espíritas²⁰⁹, conforme indicam-nos os dados do último censo demográfico brasileiro, realizado em 2010 (Figura 25). Logo, tal realidade interfere no fato dos espaços religiosos que mais possuem parcerias com as escolas municipais serem vinculados à vertente cristã, além das considerações mencionadas anteriormente pelos PCPEIs E e G. Há ainda a necessidade de lembrar a possibilidade destacada por alguns estudiosos (PRANDI, 2004; SILVA, 2007) de que, para evitar o preconceito e a discriminação, alguns adeptos de religiões de matriz africana optam por silenciarem a sua fé. E, em realidades como a do município de Belo Horizonte que possuem o predomínio de religiões cristãs, aumenta ainda mais a chance disso ocorrer.

Figura 25 - Pertencimento religioso da população belo-horizontina (MG):



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/belo-horizonte/panorama>. Acesso em 04 jul. 2018.

²⁰⁹ A terminologia ‘*espírita*’ engloba tanto o Candomblé, o Kardecismo quanto a Umbanda, vez que esses credos, embora possuam especificidades e aspectos que divergem entre si, pautam-se no contato e na comunicação com os espíritos (LANG, 2008).

O PCPEI G é um dos sujeitos que compreendem que a dimensão religiosa integra a formação humana; portanto, não questiona a utilização de espaços religiosos para a realização das atividades do tempo integral. Ao mesmo tempo, apesar de considerar que as expressões religiosas de matriz africana não usufruem de espaços que possam ser disponibilizados às escolas, enfatiza a necessidade de combater a intolerância religiosa e o preconceito para com religiões dessa vertente:

PCPEI G: temos que se vencer também a intolerância, a intolerância religiosa que é muito forte, principalmente quando se toca na questão das religiões de matrizes africanas, isso é extremamente terrível.

PCPEI E: o espaço é um espaço formativo e a formação ela se dá conhecendo todas as manifestações culturais e religiosas existentes no mundo, se eu me restringir apenas a uma... isso é ignorância, para não dizer outra coisa (Diálogo entre os PCPEIs durante a realização do GF1 em 08/11/17).

Interessante observar que em diálogo com o PCPEI G, a professora coordenadora do PEI no contexto da Escola E indica, em sua fala, como interpreta a laicidade. Parece-nos que para a PCPEI E, a laicidade seria garantida a partir do diálogo com todas as religiões. Diante disso, bem como do conjunto dos significados extraídos das mensagens emitidas pelos sujeitos participantes deste estudo, chamou nossa atenção o modo como a laicidade tem sido interpretada em tempos contemporâneos: **afinal, o que é laicidade?**

Vale ressaltar que durante a realização das entrevistas e grupos focais, a expressão *‘laicidade’* foi pouco citada. Observamos que os sujeitos envolvidos, tanto com a gestão quanto com a atuação do PEI, não associaram as parcerias entre escolas e instituições religiosas com o pressuposto laico da escola pública: a Coordenadora geral do Programa, embora tenha mencionado que *“a educação por lei ela é laica, não é?”*, não associou essas parcerias a uma possível *‘incoerência’* perante a laicidade.

Nesse sentido, nossas análises nos possibilitou observar o predomínio de uma *‘visão contemporânea de laicidade’*, em que esta é compreendida na perspectiva do diálogo com a totalidade de religiões e crenças, ou seja, enfatizando a relação do Estado – representado por suas instituições públicas, como a escola – com todas as religiões. Ao mesmo tempo, ainda referindo-se a essa laicidade *‘à moda contemporânea’*, é difícil

imaginar o efetivo diálogo com a totalidade de religiões e crenças, até porque há preconceitos e desigualdades vigentes nessa relação, como se identifica, expressamente, ao se tratar das religiosidades de matriz africana.

Nossas análises possibilitaram-nos ainda interpretar que, em contexto contemporâneo, a laicidade tem se apresentado como uma conceituação nebulosa, indefinida, possibilitando diversos entendimentos do que venha a se constituir, em termos legais. Tal observação reforça a caracterização da laicidade como um conceito polissêmico (CURY, 2013), compreendido a partir de diferentes perspectivas político-epistemológicas, o que é típico do processo de definição conceitual no âmbito das ciências sociais (HUACO, 2008), conforme expusemos em capítulo desta tese.

Neste momento, vale destacar a inexistência de consenso quanto ao que laicidade representa e expressar que o contexto político brasileiro tem contribuído para essa imprecisão. As decisões que vem sendo tomadas no âmbito do direito colaboram para nublar ainda mais a questão, ao ponto de fazer com que algo que aparentemente estava explícito para as pessoas, se torne cada vez mais obscuro. Estamos nos referindo ao recente posicionamento do STF sobre o Ensino Religioso, conforme já abordado neste estudo, e que reforça a possibilidade dessa disciplina ser ofertada a partir de um caráter confessional nas escolas públicas brasileiras. O fato pode ser interpretado como mais um *reco* da laicidade na educação e nos faz concordar com as reflexões empreendidas por Cunha (2017) de que “Não há modelos pré-determinados para a laicidade. Isso porque em cada país o processo de laicidade do Estado passa por avanços e recuos, bem como se alteram os protagonistas que disputam a legitimidade para seus projetos específicos” (p. 18).

Assim, com base nas categorias emergentes no decorrer das análises, podemos supor que as possíveis implicações para a laicidade na educação podem não ser tão consideradas pelos sujeitos envolvidos com a formulação e a atuação da política educacional em debate em nosso estudo, tendo em vista a preocupação voltar-se mais para a necessidade de espaços. Há, portanto, indícios de que tal necessidade acaba por invisibilizar as possíveis implicações da utilização de espaços religiosos para a laicidade na educação. Além disso, reforçamos que a parceria com as instituições religiosas para a utilização de suas dependências físicas ocorre, primordialmente, pela necessidade de espaços e não necessariamente por considerar a dimensão religiosa integrante da

educação integral escolar. E disso resulta a naturalização de práticas religiosas no âmbito escolar, algumas já evidenciadas em estudos como, por exemplo, Silva (2013a), Zeferino (2016), entre outros, de forma que acrescentamos outra prática, ainda pouco observada, mas que também representa uma das formas do aspecto religioso se fazer presente na escola pública: a utilização, mediante cessão ou locação, de espaços com vínculos religiosos.

Caminhando para encerrar as reflexões apresentadas nesta seção, mais uma vez retomamos a problematização que motivou o desenvolvimento desta tese, a fim de evidenciar que há diferentes percepções quanto ao uso dos espaços religiosos e suas possíveis implicações para a laicidade, que não são estáticas e variam conforme o ‘local’ de onde os sujeitos falam – o ‘cargo’ que ocupam, a realidade vivenciada e a necessidade por espaços para o desenvolvimento das atividades escolares. Diante disso, ora suas falas indicam um reconhecimento de que as parcerias entre as escolas públicas e as instituições com vínculos religiosos trazem interferências para a laicidade na educação, ora indicam o contrário. E isso varia ao longo das conversas, como no trecho do diálogo estabelecido entre os PCPEIs, que destacamos a seguir:

PCPEI F: No meu caso [a locação da igreja] é essencial, eu não sei como vou fazer a partir do ano que vem.

PCPEI G: É... Enquanto espaço físico, perfeito, mas enquanto questão religiosa nada a ver. Nenhuma interferência!

PCPEI E: (...) no caso das igrejas deveria ser até gratuito, (...) porque elas não pagam impostos. Então acho que é a contrapartida que elas poderiam fazer, mas como não tem nenhum programa para isso, não é? E aí tem uma coisa delicada, que é igual eu falei, que fere alguns princípios da religião de um e de outro... (Diálogo entre os PCPEIs durante a realização do GF1 em 08/11/17).

Conforme é possível perceber nesse momento do diálogo, a fala da Professora E difere do posicionamento do Professor G. Portanto, não há consenso, há diferentes interpretações e estas, como já expusemos, não são estáticas; pelo contrário, variaram de acordo com as reflexões que foram emergindo ao longo da conversa entre os participantes do Grupo Focal 1. Assim, as diferentes percepções, os distintos posicionamentos e as contradições observadas em falas de um mesmo docente ao longo dos debates, levam-nos a reforçar que a realidade é complexa e a política, no contexto da prática, insere-se, a todo o momento, numa arena de disputas político-ideológicas.

Finalizando esse último capítulo da tese, afirmamos que as análises realizadas possibilitaram-nos interpretações que, ao mesmo tempo em que nos auxiliaram a responder aos questionamentos da pesquisa, despertaram novas questões, as quais pretendemos compartilhar nas considerações a seguir.

TECENDO OUTRAS CONSIDERAÇÕES

(...)
*Não tenhas medo de fazer perguntas:
 não te deixes levar por convencido
 vê com teus próprios olhos!
 O que não sabes por experiência própria,
 a bem dizer não sabes.
 Tira a prova da conta:
 és tu quem vai pagar!
 Aponta o dedo sobre cada item,
 pergunta: como foi parar aí?
 Tens de assumir o comando!*

Elogio do aprendizado
 (Bertolt Brecht)²¹⁰

Em algum momento, é importante colocarmos um ‘ponto final’ e buscamos utilizá-lo ao tecer estas considerações. Longe de pensar que esse ponto final virá acompanhado de respostas definidas, adiantamos que trás consigo inúmeras perguntas emergentes no percurso da pesquisa e que nos inspiram a novas investigações, pois, como nos diz Brecht (1898-1956) – a partir do trecho de obra que destacamos –, é preciso não ter medo diante das perguntas. Assim, é com base nessa reflexão que finalizamos a presente tese – lançando mão de novos questionamentos.

Relembrando brevemente o percurso teórico-metodológico deste estudo, vale destacar que a princípio chegamos a cogitar a hipótese de abordar as parcerias com diferentes espaços extraescolares no contexto de atuação de projetos e programas de educação em tempo integral. Mas, diante das inquietações que apresentamos na introdução desta tese, optamos por enfatizar as parcerias entre escolas públicas e instituições religiosas para uso dos espaços. E consideramos que essa escolha foi importante, principalmente diante do contexto político-ideológico que estamos vivenciando no Brasil e no mundo, pela necessidade de discutirmos a laicidade na educação e por não identificarmos estudos que tenham contemplado essa discussão de modo específico, problematizando essas parcerias no contexto das políticas de ampliação da jornada escolar e levando em consideração a laicidade na educação.

²¹⁰ BRECHT, Bertolt. Elogio do Aprendizado. In: BRECHT, Bertolt. *Poemas 1913-1956*. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 121.

Num primeiro momento, pensamos que o fato da pesquisadora professar a fé católica pudesse trazer algum desconforto ao abordar determinados temas ou acarretar interferências na investigação. No entanto, observamos que tal fato, na verdade, contribuiu para a percepção de aspectos religiosos presentes nos espaços utilizados no desenvolvimento das atividades do tempo integral e que talvez, na percepção de outros sujeitos, com outras crenças (ou descrenças), pudessem passar despercebidos, como alguns quadros, dizeres, imagens, dentre outros.

Além disso, vale destacar que a princípio elegemos a laicidade como uma de nossas categorias prévias de análise, mas no decorrer do trabalho de campo observamos que a discussão sobre o pressuposto da escola pública laica encontrava-se *invisibilizada*, tendo em vista que outras questões – como os desafios que se apresentam quanto ao desenvolvimento do tempo integral – despertavam mais a atenção dos sujeitos envolvidos com a política educacional estudada. Diante dessa observação, optamos por manter a discussão sobre a laicidade em nosso estudo, interpretando que esta representa o ‘pano de fundo’ de todo o debate que apresentamos ao problematizar a utilização de espaços religiosos para atividades da escola pública, no contexto das políticas educacionais contemporâneas de ampliação da jornada escolar no Brasil. Por essa razão, não alteramos o título do estudo e nem retiramos a laicidade de suas palavras-chave.

Nesse sentido, ao realizarmos a presente pesquisa, partimos do pressuposto de que as parcerias entre escolas públicas e instituições religiosas para uso dos espaços poderia se configurar em mais um elemento que compromete o pressuposto da escola pública laica. Tais parcerias, embora contribuam para o desenvolvimento da política municipal de ampliação da jornada escolar, tendo em vista a carência de espaços físicos de muitas escolas, podem ocasionar tensões que não devem ser desconsideradas. Conforme evidenciamos, há espaços religiosos que, por suas características estruturais e exposição de imagens, símbolos e objetos emitem significados religiosos; portanto, interferem na laicidade. Por outro lado, há também espaços que, embora possuam vínculos religiosos, não dispõem dessas características em sua estrutura física, o que pode levar-nos a pensar que talvez não interfiram no referido princípio constitucional. Além disso, é importante destacar que outros “*achados*” da pesquisa levaram-nos a algumas reflexões que nos possibilitam identificar o enfraquecimento da laicidade em tempos contemporâneos, bem como as distintas formas de interpretá-la pelos sujeitos.

Diversos pesquisadores (CUNHA, 2011b; SILVA, 2013; ZEFERINO, 2016; dentre outros) alertam para o fato de que a expressividade da religião na escola pública vai muito além da presença do Ensino Religioso enquanto uma disciplina do currículo regular de ensino, pois indica que a religião também adentra o espaço escolar a partir de ritos escolares, festas cívicas, elementos decorativos, materiais didáticos, sendo algumas dessas práticas, inclusive, já naturalizadas pelos sujeitos. A tese que apresentamos, por sua vez, adiciona elementos a essa reflexão, evidenciando que a utilização de espaços religiosos mediante parcerias (cessão de espaço) ou até mesmo locação pela escola pública, representa outro elemento que se faz presente no desenvolvimento de políticas de educação em tempo integral de muitos municípios e estados brasileiros inserindo a dimensão religiosa, mesmo que de forma indireta, no cotidiano escolar. A existência dessas parcerias já havia sido identificada em alguns estudos (BRASIL, 2010a; ROSA, 2011; MOEHLECKE, *et al.*, 2011; SILVA, 2013; BRASIL, 2015; ROSA, 2016), porém em nenhum deles constituiu-se enquanto objeto de análise e não foi problematizada, frente as possíveis implicações que podem acarretar para a laicidade na educação.

Desse modo, as análises realizadas a partir da realidade estudada nos possibilita responder de forma afirmativa à problemática que conduziu a presente tese, indicando que as parcerias consolidadas entre uma instituição escolar pública e outra, de caráter religioso, mesmo que sendo somente para uso de seus espaços, ‘*fere*’ – ou compromete – o princípio da laicidade na educação, principalmente quando consideramos a não neutralidade dos espaços e sua dimensão educativa. Essa constatação foi realizada a partir da identificação de tensões emergentes e de consequências que acarreta para a educação básica pública em tempo integral.

Além disso, vale destacar nossa observação quanto à dupla naturalização dos espaços, pois para os sujeitos envolvidos com a atuação da política educacional em debate, as parcerias entre as escolas públicas com os espaços com vínculos religiosos, seja mediante cessão ou locação, encontra-se naturalizada, interpretada inclusive como uma possibilidade de formação. Entretanto, para nós, pesquisadores, tal situação não poderia estar naturalizada, tendo em vista todo o debate já exposto quanto às implicações de tal prática para a laicidade na educação.

Aprofundando nossas análises e direcionando-as a uma perspectiva mais geral, podemos compreender que a utilização de espaços religiosos externos à estrutura

física da instituição escolar, para além de interferir na laicidade na educação podem, também, dificultar a conexão entre as atividades ofertadas no espaço da escola, no turno regular, e as demais, realizadas em espaços externos no contraturno, intensificando a ‘dicotomia’ entre tais atividades; dificultar o diálogo entre os professores da escola com os monitores que realizam as atividades no espaço extraescolar; protelar as reformas que se fazem necessárias na estrutura física das escolas, ou até mesmo a construção de novos ambientes, para que essa instituição tenha condições estruturais de atuar na perspectiva da jornada ampliada; e, infelizmente, pode reforçar a tese de que não é necessário destinar mais recursos financeiros para a educação básica pública e, diretamente, para as escolas, intensificando, assim, a fragilidade que a assola em tempos contemporâneos.

Ao expor essas reflexões não estamos nos posicionando contrariamente às trocas e diálogos possíveis e importantes entre as escolas públicas e instituições sociais, mas alertando quanto a aspectos que podem favorecer ainda mais a precariedade desta instituição, ao recorrer a soluções emergenciais (como a utilização de espaços externos somente pela carência de espaços escolares), pois defendemos e lutamos para o fortalecimento da escola pública e pelo que mais importa, sempre: o direito à educação formal do povo brasileiro. As palavras de Cavaliere (2009) resumem nosso posicionamento epistemológico quando essa pesquisadora diz:

(...) 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).

A utilização de espaços extraescolares sem objetivo pedagógico expresso e inserido no Projeto Político Pedagógico da escola soa-nos como uma solução emergencial, diante da carência de espaços físicos de muitas escolas públicas do país e para atender a uma concepção de tempo integral pautada na proteção integral, tendo em vista tal perspectiva expressar a necessidade de se proteger crianças e adolescentes, acolhendo-as em tempo integral na escola e evitando que fiquem à mercê dos supostos perigos das ruas. Logo, julga-se ser melhor tirá-las das ruas e deixá-las na escola, em

espaços escolares ou para além dos muros da escola, mas sob a responsabilidade desta instituição pública tradicional de ensino.

Impossível negar essa necessidade de proteger as crianças e adolescentes das mazelas sociais; no entanto, questionamos as propostas educacionais que privilegiam ou se limitam a esse aspecto, em detrimento da função formativa de desenvolvimento dos sujeitos em seus aspectos cognitivo, físico, estético, afetivo, social, dentre outros. Assim, concordamos com Libâneo (2012) quanto às funções da escola na contemporaneidade, quando este pesquisador enfatiza:

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).

Diante das considerações provenientes da análise desta investigação, reforçamos a complexidade da realidade e também que a educação adquire essa característica, pois seu processo é permeado por ideologias distintas que ora divergem, ora se entrelaçam, resultando em diferentes projetos de sociedade. Logo, não é obrigatoriamente porque um indivíduo se insere numa determinada realidade que compartilha da mesma concepção de mundo dos sujeitos que nela habitam, assim como o que ocorre numa realidade pode não se perpetuar em outra. O próprio fato da laicidade, em termos legais, se apresentar de uma forma e, em algumas situações, ser trabalhada no âmbito da sociedade de outra, revela-nos conflitos, o que também observamos nas políticas, que diferem em suas dimensões enquanto texto e enquanto prática, como evidenciado por Ball e colaboradores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Ao compartilharmos da perspectiva de que o Estado é permeado por conflitos com a sociedade civil (seja em sua forma organizada ou não), não poderíamos exigir respostas definitivas da realidade investigada; ao contrário, alcançamos interpretações que nos possibilitam responder as nossas questões de estudo e que nos levam a conclusões que podem ser provisórias, passíveis de modificação diante das contínuas mudanças por que passam os contextos sociais.

Nesse sentido, problematizamos algumas situações e apresentamos possibilidades de interpretações para elas. Chamamos a atenção para determinados

aspectos e evidenciamos práticas, visando ofertar uma contribuição para os formuladores de políticas educacionais – em especial as de educação em tempo integral –, bem como buscamos despertar inquietações/reflexões nos sujeitos responsáveis pela atuação da política municipal estudada.

Diversos aspectos interessantes para análises mais aprofundadas chamaram nossa atenção ao longo da realização desta pesquisa, mas por não constituírem o foco do estudo, foram apenas tangenciados. Tais aspectos constituem-se em questionamentos que nos motivam a realização de estudos futuros, dentre os quais destacamos: (i) o financiamento dos espaços e o funcionamento da Caixa Escolar; (ii) a análise dos contratos de locação de espaços extraescolares com recursos públicos, nos quais se incluem os religiosos; (iii) programas e projetos educacionais de ampliação da jornada escolar para o tempo integral desenvolvidos por instituições não escolares, mas conveniadas à prefeitura do município e; (iv) a intersetorialidade, no âmbito das políticas municipais de educação em tempo integral (educação – assistência social – esporte – cultura, dentre outras áreas).

Caminhando para a finalização desta tese, consideramos a importância do compartilhamento das reflexões decorrentes, visando contribuir com a realidade investigada. Para isso, convidamos os sujeitos envolvidos com a atuação da política municipal estudada a refletir (e repensar) conosco sobre alguns aspectos, dos quais enfatizamos a utilização dos espaços religiosos para fins de desenvolvimento das atividades da escola pública, levando em consideração a dimensão formativa dos espaços, a laicidade na educação e a questionarem se realmente é possível considerar as cidades como ‘uma grande sala de aula’.

Reforçamos que a busca por espaços extraescolares para realização de algumas atividades se faz importante para incentivar o diálogo da escola com a cidade, bem como para ampliar o repertório cultural e social dos estudantes. No entanto, isso deve ser realizado em estreito diálogo com o projeto político pedagógico da instituição e não somente como uma ‘solução emergencial’, diante das precárias instalações físicas das escolas, a fim de evitar o risco dessa solução gerar tensões e consequências desagradáveis ao processo educativo, como é possível nos casos em que o espaço extraescolar utilizado possui vínculos religiosos e pode comprometer a laicidade na educação.

Desse modo, retomando pontos de reflexões relativos ao objeto de estudo desta tese e, ao mesmo tempo, vislumbrando estudos futuros, interrogamo-nos quanto ao *tripé* ‘Laicidade – Estado – Democracia’, visto que a realidade investigada na presente pesquisa levou-nos a observar que o conceito de *Laicidade*, na contemporaneidade, tem sido compreendido na perspectiva do diálogo do *Estado* com a diversidade de religiões; no entanto, sabemos que se trata das religiões hegemônicas; outras, permanecem ‘marginalizadas’. Tal observação nos move a (*re*)pensar o conceito de *Democracia*, ocasião em que questionamos se, em termos contemporâneos e ao dialogar com a perspectiva da tolerância, a democracia proporcionaria o diálogo do *Estado* com todas as religiões e quais seriam as implicações dessa possibilidade na contemporaneidade.

Outrossim, levando em consideração nosso foco de estudo neste momento, isto é, a relação dos *espaços religiosos* com a *educação em tempo integral*, analisados a partir de um contexto específico – Programa Escola Integrada (BH/MG) – ampliamos esse debate ao refletimos quanto à qualificação dessa ampliação do tempo escolar, o que significa pensar em práticas que potencializem a *formação multidimensional* dos sujeitos, destacando possibilidades críticas e emancipadoras. Desse modo, pensando nessa ‘integralidade’ que ‘constitui’ o ser humano, questionamos se aspectos como a *Fé* não estariam presentes, como, inclusive, argumentaram alguns de nossos entrevistados. Assim sendo, como essa ‘possibilidade’ é entendida/praticada no contexto de uma escola que trabalha com a educação em tempo integral? Simultaneamente, como podemos explicar tal fato, no contexto de uma escola pública que se pretenda a ser ‘laica’? Essas e outras questões emergentes nos incomodam e transformam o ‘ponto final’ em diferentes ‘interrogações’.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. *Escola Pública e Pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2004.

_____. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ALMEIDA, Volnei Bispo de. *As Parcerias Público-Privadas na Educação Infantil: um estudo sobre a laicidade do Estado e a religiosidade de instituições conveniadas*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2014.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen Ball: Uma Análise de sua Contribuição Para a Pesquisa em Política Educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, n. 24, fev. 2016.

AZEVEDO, Fernando (et.al.). *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122p. (Coleção Educadores).

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. *Bairro-Escola: passo a passo*. São Paulo: Unicef, s/d.

BARCELLOS, Joycimar. ANDRADE, Marcelo. A religião entra na escola pública: uma análise da intolerância religiosa na escola. In: *XVII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 2014. Anais do XVII ENDIPE. Fortaleza: UECE, 2014.

BAKUNIN, Mikhail. *A instrução integral*. [Trad. Luiz Roberto Malta]. São Paulo, SP: Imaginário, 2003.

BALL, Stephen. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. *Programa Escola Integrada*, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Educação Integral: diretrizes político-operacionais*, 2015.

BLANCARTE, Roberto. *Laicidad y valores em um Estado democrático*. Secretaria do Governo e O Colégio do México, 2000a.

_____. La Laicidad mexicana: retos y perspectivas. In: *Colóquio Laicidad y Valores em um Estado Democrático*. México, abr. 2000b.

_____. O porquê de um Estado laico. In: LOREA, Roberto Arruda (Org.). *Em defesa das liberdades laicas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008, p. 19-32.

BOBBIO, Norberto. *Elogio da serenidade e outros escritos morais*. Tradução Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

BOTO, Carlota. *A Escola do Homem Novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB n. 15*. Consulta sobre legislação pertinente ao tratamento diferenciado a aluno frequentador da Igreja Adventista do Sétimo Dia. Relator Conselheiro: Carlos Roberto Jamil Cury. Diário Oficial da União, 26 nov. 1999.

_____. Ministério da Educação. *Programa Mais Educação: Manual Passo a Passo*. Brasília, D.F, 2009a.

_____. Ministério da Educação. *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília: MEC/SECADI, 2009b.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, 1995.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*. Mapeamento das experiências de jornada ampliada no Brasil: Estudo quantitativo. Brasília: DF, 2010a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Educação integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral: concepções e práticas na educação brasileira*. Mapeamento das experiências de jornada ampliada no Brasil: estudo qualitativo. Brasília: DF, 2010b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Mais Educação*. Manual Passo a Passo. Brasília, D.F, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília, D.F, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Mais Educação: impactos na educação integral e integrada*. Mesquita/RJ. Relatório final de pesquisa. Brasília, DF: MEC/SEB, 2015.

BODGAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

CANÁRIO, Ruy. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 01, jan./jun. 2004, p. 47-78.

CARNOY, Martin. *Estado e teoria política*. 4. ed. Campinas-SP: Papirus, 1994.

CASTRO, Carlos Dunham Maciel Siaines de. O Espaço da Escola na Cidade: CIEP e arquitetura pública escolar. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Brasília-DF: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo-UnB. Brasília, 2009.

CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. *Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937)*. Bauru: EDUSC, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Lígia Martha C. C.; CAVALIERE, Ana Maria Vilela (Orgs). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

_____. A Educação Integral na obra de Anísio Teixeira. In: *Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ*. Rio de Janeiro: Jornada de Pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 2004.

_____. Quando o Estado pede socorro à religião. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 2. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007a.

_____. O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. *Cadernos de Pesquisa*. v. 37, n. 131. p. 303-332, 2007b.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, v.22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

_____. Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local. In: IV Congresso Luso Brasileiro, I Congresso Ibero Brasileiro, 2010, Elvas, Cáceres e Mérida. *Anais Espaço Público da Educação: emergência de políticas e práticas de gestão local, regional e nacional*, 2010a. v. 9. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/10.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia*, v. 20, n. 46, mai./ago. 2010b, p. 249-259.

_____. Políticas especiais no ensino fundamental. In: FONTOURA, Helena Amaral da (Org.). *Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011, p. 104-121.

_____. As zonas de educação prioritária francesas: repercussões e paralelos no Brasil. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). *Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ: 2014a, p. 147-163.

_____. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez., 2014b.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha C. da C. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, jul. 2003, p. 147-174.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. 'Costurando' história, políticas e práticas sobre educação integral e(m) tempo integral. In: CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha C. da Costa. *Pesquisas sobre educação integral e tempo integral: história, políticas e práticas*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2017, p. 11-20.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Educação Integral/Educação Integrada e(m) Tempo Integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo*. Brasília: D.F, 2010.

CEZAR, Denise Oliveira; SEFFNER, Fernando; LOREA, Roberto Arriada. Apresentação. In: LOREA, Roberto Arruda (Org.). *Em defesa das liberdades laicas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008, p. 15-17.

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

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, L.

M. C. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 133-167.

_____. Educação integral e integralismo nos anos 30: a vez (e a voz) dos periódicos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3, 2004. Curitiba: A educação escolar em perspectiva histórica (anais), 2004a, p. 1-17.

_____. Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004. Caxambu: Sociedade, democracia e educação: Qual universidade?, 2004b, p. 1-19.

_____. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

_____. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, jul./set. 2012, p. 73-89.

_____. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares?. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso. *Tempos e Espaços Escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro (RJ): Ponteio: FAPERJ, 2014.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024-meta 06: estratégias para qual tempo e para qual projeto de sociedade?. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 13, n. 33, 2016, p. 101-120.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. Políticas públicas e gestão para a educação integral: Formação de professores e condições de trabalho. In: II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação - XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo (SP). Cadernos ANPAE, 2011.

_____. Políticas públicas de educação integral em jornada escolar ampliada e trabalho educativo: docência questionada ou precarização do trabalho docente? In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação integral: história, políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Sobre tempo e conhecimentos praticados na escola de tempo integral. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, out./dez. 2016.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MARQUES, Luciana Pacheco; BRANCO, Verônica. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado:

quando a escola faz a diferença. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* Rio de Janeiro, vol. 22, n. 83, p. 355-378, abr./jun. 2014.

COSTA, Valdeney Lima da; ROSA, Alessandra V. do Nascimento; PAIVA, Flávia Russo Silva. Tempos e espaços na ampliação da jornada escolar na educação brasileira. In: CAVALIERE, Ana Maria Villela; COELHO, Lígia Martha C. da Costa. *Pesquisas sobre educação integral e tempo integral: história, políticas e práticas*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2017, p. 53-66.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

CRETELLA JÚNIOR, José. *Comentários à Constituição de 1988*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cortez; Niteroi, RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1995.

_____. Ensino religioso nas escolas públicas: a propósito de um seminário internacional. *Educação e sociedade*. v. 27, n. 97, p. 1235-1256, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. Sintonia Oscilante: religião, moral e civismo no Brasil – 1931/1997. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 131, p. 285-302, mai./ago. 2007.

_____. A Luta pela Ética no Ensino Fundamental: religiosa ou laica?. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, mai./ago. 2009a.

_____. A educação na Concordata Brasil-Vaticano. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 263-280, jan./abr. 2009b.

_____. *Protagonistas da Luta pela Laicidade no Estado: A Ótica Educacional*. 2011a. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/60ra/textos/MR-LuizAntonioCunha.pdf>> Acesso em: 04 jul. 2014.

_____. Autonomização do campo educacional: efeitos do e no ensino religioso. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 1, n.2, 2011b.

_____. A educação carente de autonomia. Regime Federativo a serviço da religião. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 6, n. 10, p. 95-104, jan./jun. 2012.

_____. Sistema Nacional de Educação e o Ensino Religioso nas escolas públicas. *Educ. Soc., Campinas*, v. 34, n. 124, p. 925-941, jul./set. 2013.

_____. *O projeto reacionário de educação*. 2016a. Disponível em: <http://www.luizantoniocunha.pro.br/#>. Acesso em 10 jan. 2018.

_____. A entronização do Ensino Religioso na Base Nacional Curricular Comum. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, jan./mar. 2016b.

_____. *A Educação Brasileira na Primeira Onda Laica: do império à república*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017.

CUNHA, Luiz Antônio; CAVALIERE, Ana Maria Villela. O Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras: formação de modelos hegemônicos. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Orgs). *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 110-127.

CUNHA, Luiz Antônio; FERNANDES, Vânia. Um acordo insólito: ensino religioso sem ônus para os poderes públicos na primeira LDB. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 849-864, out./dez. 2012.

CUNHA, Luiz Antônio; OLIVA, Carlos Eduardo. *Sete Teses Equivocadas sobre o Estado Laico*. Conselho Nacional do Ministério Público. Ministério Público em Defesa do Estado Laico. Conselho Nacional do Ministério Público. Brasília: CNMP, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

_____. Ensino Religioso e Escola Pública: o curso histórico de uma polêmica entre Igreja e Estado no Brasil. *Educação em Revista*. n. 17, p. 20-37, jun. 1993. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n17/n17a04.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. *Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais*. 4. ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1988.

_____. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. *Revista Brasileira de Educação*. n. 27, p. 183-191, set./out./nov./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a12.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

_____. Laicidade, Direitos Humanos e Democracia. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 8, n. 16, ago./dez. 2013.

DEODATO, André Augusto. Matemática no Projeto Escola Integrada: distanciamentos e aproximações entre as práticas das oficinas e as práticas da sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação). Minas Gerais: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. Anísio Teixeira e a Arquitetura Escolar: planejando escolas, construindo sonhos. 2003. 239f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

ÉBOLI, Maria Terezinha de Melo. *Uma experiência de educação integral*. Salvador: MEC/INEP/Centro Educacional Carneiro Ribeiro, 1969. 84 p.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 20-57.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. *R. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 24, n.1, p.141-159, jan./jun., 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, n. 14, p. 19-34, maio/jun./jul./ago. 2000.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. O lugar da teoria na pesquisa em política educacional. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*. v. 1, n. 2, jul./dez, 2016.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 59-139.

_____. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTA, Marcus Levy Albino (Org.). *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-47.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FERNANDES, Rubem Cesar. *Privado porém público: o Terceiro Setor na América Latina*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FERRAJOLI, Luigi. Laicidad del derecho y laicidad de la moral. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, n. 248, 2007. Disponível em: <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-facultad-derecho-mx/issue/view/1608>. Acesso em jun. 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, ago./2002.

FERREIRA, Sylvana Fernandes. A criança, o espaço e a escola – uma experiência em destaque. In: LOPES, Jader Janer Moreira; CLARETO, Sônia Maria (Orgs.). *Espaço e Educação: travessias e atravessamentos*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007, p. 99-127.

FERRETTI, Celso João. Só a educação salva: o Projeto Minha Gente e a política educacional brasileira. *Em Aberto*, ano10, n. 50751, abr./set., 1992.

FISCHER, Nilton Bueno. Autonomia pedagógica na Cidade Educadora. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (Orgs.). *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez, 2004, v. 2 (Coleção Cidades Educadoras), p. 47-64.

FISCHMANN, Roseli. A proposta de Concordata com a Santa Sé e o debate na Câmara Federal. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 563-583, ma./ago. 2009.

_____. Estado Laico, Educação, *Tolerância e Cidadania*: para uma análise da Concordata Brasil – Santa Sé. São Paulo: Factash Editora, 2012a.

_____. Inconstitucional: o ensino religioso em escolas públicas em questão. *Notandum*, v. 28, Universidade do Porto, p. 5-16, jan./abr. 2012b. Disponível em: <http://www.hottopos.com/notand28/05-16Roseli.pdf>. Acesso em 08 ago. 2017.

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

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Martha C. C.; CAVALIERE, Ana Maria Vilela (Orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GERMANI, Bernadete. Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba. 2006. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, C. A.; DINI, R. *Os Centros de Educação Integral do Município de Curitiba*. 1. ed. Brasília: MEC/INEP, v. 1, 1994.

GOMES, Sandra Regina. Grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional. *Cadernos de Pós-Graduação*, São Paulo, v. 4, 2005, p. 39-45.

GOMÉZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio. Introdução. In: GOMÉS-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio. (orgs.) *A cidade com um projeto educativo*. Porto Alegre: Atmed, 2003.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. Brasília: *Em Aberto*, v.22, n. 80, p.65-81, abr. 2009.

_____. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos CENPEC: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária*, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.

GUIMARÃES, Marília Barcellos; PASSADES, Denise Bianca Maduro Silva; OLIVEIRA, Natália Fraga Carvalhais. O Programa Escola Integrada UFMG: a trajetória de uma ação de extensão junto à educação básica. In: GUIMARÃES, Marília Barcellos; MAIA, Carla Linhares; PASSADES, Denise Bianca Maduro Silva (Orgs). *Educação Integral: contribuições da extensão da UFMG*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do Cárcere*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. Volume 2.

_____. *Cadernos do Cárcere*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. Volume 3.

_____. *Cadernos do cárcere: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo*. 6. ed. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HARGREAVES, Andy, A política do tempo e do espaço no trabalho dos professores. (Tradução: Celeste Veiga/Revisão técnica: Lúcia Velloso Maurício). In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). *Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Ponteiro: FAPERJ, 2014.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *Cadernos CEDES*, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

HUACO, Marco. A laicidade como princípio constitucional do Estado de Direito. In: LOREA, Roberto Arruda (Org.). *Em defesa das liberdades laicas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008, p. 33-80.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. *Arquitetura Escolar: o projeto do ambiente de ensino*. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. Espiritismo no Brasil. *Cadernos CERU*, v. 19, n. 2, p. 171-185, 2008.

LEÃO, Letícia Gabriela Ramos. O Fenômeno Bullying no Ambiente Escolar. Vila Velha, E.S: *Revista FAEVV*, n. 04, jan/jun. 2010.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, jul./set. 2012, p. 91-110.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; OLIVEIRA, Fernanda Silva de; MENDONÇA, Patrícia Moulin. A educação integral como direito: concepções e desafios. In: GUIMARÃES, Marília Barcellos; MAIA, Carla Linhares; PASSADES, Denise B. M. Silva (Orgs).

Educação integral: contribuições da extensão da UFMG. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015, p. 33-52.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. 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.1, p. 13-28, 2012.

_____. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. Ensino Religioso no Desenvolvimento Integral da Pessoa. *Revista Contemporânea de Educação*, v. n.2, p. n.5, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Jader Janer Moreira. Reminiscências na paisagem: vozes, discursos e materialidades na configuração das escolas na produção do espaço brasileiro. In: LOPES, Jader Janer Moreira; CLARETO, Sônia Maria (Orgs.). *Espaço e Educação: travessias e atravessamentos*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007, p. 73-98.

LOREA. Roberto Arriada. Direitos Humanos e Diversidade Religiosa. Publicado no site Judiciário e Sociedade em 12/12/2011. Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/ole/textos/lorea - Direitos Humanos e Diversidade Religiosa.pdf>. Acesso em 08 ago. 2017.

LOUREIRO, Francisco Eduardo. Livro III: Do Direito das Coisas. In: PELUSO, Cezar. *Código Civil comentado: doutrina e jurisprudência*. 3. ed. Barueri, SP: Manole, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACEDO, Neuza Maria Santos *et al.* A experiência da Escola Integrada em Belo Horizonte (MG). In: In: MOLL, Jaqueline *et al.* *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 413-433.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

_____. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. *Revista Olh@ares*, Guarulhos, v. 3, n. 2, p. 161-171, nov. 2015.

_____. A Pesquisa sobre Política Educacional no Brasil: análise de aspectos teórico-epistemológicos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, 2017.

_____. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. *Laplage em Revista* (Sorocaba), v.4, n.1, jan./abr. 2018, p.186-201.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas. 2015. Disponível em: <www.uepg.br/gppepe>. Acesso em: 03 jun. 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo: Cortez, 1991.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. Programa Mais Educação/ Mais Escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias. 2011. 143f. Dissertação de Mestrado, UNIRIO, RJ.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. *Cadernos CENPEC*, n. 2, 2006. 57-67.

_____. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. Brasília: *Em Aberto*, v. 22, n. 80, p. 15-31, abr. 2009.

_____. Condições e interesses pela educação em tempo integral no Brasil. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 13, n. 33, 2016, p. 84-100.

_____. *Darcy Ribeiro: educação como prioridade*. 1. ed. São Paulo: Global, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 13. ed. São Paulo: HUCITEC, 2013.

MILOT, Micheline. A garantia das liberdades laicas na Suprema Corte do Canadá. In: LOREA, Roberto Arruda (Org.). *Em defesa das liberdades laicas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008, p. 129-138.

MOEHLECKE, Sabrina *et.al.* Acompanhamento e avaliação do Projeto Bairro-Escola/Mais Educação de Nova Iguaçu. 2011. (Relatório de pesquisa).

_____. Programa Bairro-Escola/Mais Educação no Município de Nova Iguaçu/RJ. Cadernos ANPAE, v. 18, p. 1, 2014.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 22, n. 37, 1999.

MORAES, José Damiro de. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.23, mai./jun./jul./ago. 2003, p. 156-168.

MORIYÓN, F. G. *Educação Libertária*. [Tradução por José Claudio de Almeida Abreu] Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

NIRENBERG, O.; BRAWERMAN, J.; RUIZ, V. *Programación y evaluación de proyectos sociales: aportes para la racionalidad y la transparencia*. Paidós: Buenos Aires, 2006.

NOGUEIRA, Ruy Barbosa. *Curso de Direito Tributário*, 18 ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

NUNES, Clarice. A escola redescobre a cidade. Reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca (1910-1933). Tese de Concurso para Professor Titular. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1993.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. Pelotas: *Cadernos de Educação*, FaE/PPGE/UFPel, v. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A Educação na Assembleia Constituinte de 1946. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005a. (Coleção memória da educação).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A educação no Contexto das Políticas Sociais Atuais: entre a focalização e a universalização. Brasília: *Linhas Críticas*, v. 11, n. 20, p. 27-40, jan./jun. 2005b.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. Laicidade e Religiosidade em escolas públicas de BH. In: III Simpósio Internacional sobre Religiosidades, Diálogos Culturais e Híbridações, 2009, Campo Grande. Entre o público e o privado, afirmações e oposições na construção do conhecimento religioso. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, v. 01. p. 01-09, 2009.

_____. *Educação de Jovens e Adultos em Espaços Religiosos: escolhas, negociações e conflitos*. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

ORO, Ari Pedro. A laicidade na América Latina: uma apreciação antropológica. In: LOREA, Roberto Arruda (Org.). *Em defesa das liberdades laicas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008, p. 81-96.

_____. *A laicidade no Brasil e no Ocidente*. Algumas considerações. Civitas, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 221-237, mai./ago. 2011.

PAIVA, Flávia Russo Silva. *Educação em tempo integral: cursos e percursos dos projetos e ações do governo de Minas Gerais na rede pública de ensino fundamental, no período de 2005 a 2012*. Dissertação (Mestrado em Educação). Minas Gerais: Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2013.

PAIVA, Flávia Russo Silva; Azevedo, Denilson Santos de; COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014.

PAIVA, Flávia Russo Silva; COSTA, Valdeney Lima da; ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. Educação escolar integral: considerações sobre concepções educacionais na antiguidade e na atualidade. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, ano 21, n. 34, jan./jun. 2016, p. 328-351.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 26, n. 02, p. 135-156, ago. 2010.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lucia Maria da Franca. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral. *Anais do Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, 2006. Disponível em: http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/457EvaWaisros_LuciaRocha.pdf. Acesso em 20 out. 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 2, p. 234-255, mai./ago. 2013.

_____. Mudanças na configuração do estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (Orgs.).

Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antônio Paulo F. de. *Projeto de Pesquisa. O que é? Como fazer?: um guia para sua elaboração.* São Paulo: Olho D'água, 2008.

PRANDI, Reginaldo. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. *Estudos Avançados*, v. 18, n. 52, p. 223-238, 2004.

RIBEIRO, Darcy. *O Livro dos CIEPs.* RJ: Bloch Editores S. A., 1986.

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. *Educação integral e(m) tempo integral: Espaços no Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu – RJ.* Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

_____. *Pesquisando a Relação Educação Integral e(m) Tempo Integral e Currículo no Brasil – período 2000-2012. O que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado?.* Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica – Rio de Janeiro, 2016.

ROSENDAHL, Zeny. *Espaço e Religião: uma abordagem geográfica.* 2. ed. Rio de Janeiro: UERJ, NEPEC, 1996.

RUA, Maria das Graças. Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In: RUA, Maria das Graças; CARVALHO, M. I. V. (Org.). *O estudo da política: tópicos selecionados.* Brasília: Paralelo 15, 1998.

SABINO, Nídia Cristina. *Educação de Jovens e Adultos em Espaços Não Escolares: estudo de caso de uma regional pedagógica da rede municipal de Belo Horizonte.* Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

SARMENTO, Daniel. O crucifixo nos Tribunais e a laicidade do Estado. In: LOREA, Roberto Arruda (Org.). *Em defesa das liberdades laicas.* Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008, p. 189-201.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.* 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção educação contemporânea).

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.* 9 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2005.

_____. *Políticas Educacionais Brasileiras: limites e perspectivas.* Campinas (SP): Revista de Educação PUC-Campinas, n. 24, p. 7-16, Jun. 2008.

_____. *Escola e democracia.* 42 ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: HUCITEC, 1996.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: GAMBOA, S. S (Org.). *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 13-59.

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis*. 3 ed. Aparecida, SP: Editora Ideias & Letras, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, Capital e Educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v. 4, n. 11, p. 21-38, mai.ago. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Vagner Gonçalves. *Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. EdUSP, 2007.

SILVA, Allan do Carmo. *Laicidade versus confessionalismo na escola pública: um estudo em Nova Iguaçu (RJ)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013a.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. *Interesses, Dilemas e a Implementação do Programa Mais Educação no município de Maricá (RJ)*. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013b.

_____. A predominância da vertente “alunos em tempo integral” nas discussões sobre o tema da educação integral em tempo integral. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 71, 2017.

SILVA, Jailson de Souza e; GOULART, Maria Antonia. *Bairro-Escola: a experiência da educação integral em Nova Iguaçu*. Rio de Janeiro: Observatório de Favelas, 2011.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida; SILVA, Katharine Ninive Pinto. *Educação Integral no Brasil de hoje*. Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

_____. Analisando a concepção de educação integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 01, p. 95-126, mar. 2014.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. *CAIC: Solução ou Problema?*. Rio de Janeiro: IPEA, 1995.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006, p. 20-45.

SOUZA, Rosa Fátima de. Prefácio. In: BENCOSTA, Marcus Levy Albino (Org.). *História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 07-13.

STREMEL, S. *A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil*. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. *A Entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

ZYLBERSTAJN, Joana. *O Princípio da Laicidade na Constituição Federal de 1988*. Tese (Doutorado em Direito). São Paulo: Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2012.

VALLA, Vincent Victor. Prefácio. In: VALLA, Vincent Victor (Org.). *Religião e cultura popular*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, mai./ago. 2007.

VIANNA, Cláudia. Ações coletivas docentes e Cidade Educadora. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli (Orgs.). *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez, 2004, v. 2 (Coleção Cidades Educadoras), p. 29-37.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editora, 2007.

VINTRÓ, Eulàlia. Educação, escola, cidade: o Projeto Educativo da cidade de Barcelona. In: GOMÉS-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio. (orgs.) *A cidade com um projeto educativo*. Porto Alegre: Atmed, 2003.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisa denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. *Educação integral e(m) tempo integral: Espaços no Programa Bairro-Escola*, Nova Iguaçu – RJ. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p.21-33.

_____. O problema do prédio escolar. *Jornal do Commercio*. Rio de Janeiro, 30 de março, p. 5-6, 1934.

_____. *Educação não é privilégio*. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

_____. *Educação para a democracia: introdução à administração educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

ZEFERINO, Joycimar Lemos Barcellos. *Entre diálogos e silenciamentos: o que dizem os professores sobre a religião no cotidiano das escolas?*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2016.

WALLERSTEIN, Emmanuel. *Após o Liberalismo*. Em busca da Reconstrução do Mundo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia conta capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

APUCARANA (PR). *Lei Municipal n. 090*, de 21 de dezembro de 2001. Dispõe sobre a jornada escolar no ensino fundamental no município de Apucarana. 2001.

BELO HORIZONTE, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Programa Escola Integrada*. 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Resolução SMED n. 0001/2008*. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, MG, 24 dez. 2008.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Educação Integral: diretrizes político-pedagógicas e operacionais*. 2015.

_____. *Lei n. 3.726*, de 20 de março de 1984. Regulamenta as Caixas Escolares das escolas municipais de Belo Horizonte e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, MG, 15 mar. 1984.

_____. *Lei n. 10.380*, de 9 de janeiro de 2012. Altera a Lei n. 3.726/84, que “regulamenta as Caixas escolares das Escolas Municipais de Belo Horizonte e dá outras providências”. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, MG, 10 jan. 2012.

_____. *Lei n. 8.432*, de 31 de outubro de 2002. Dispõe sobre a implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, em instituição municipal de ensino. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, MG, 06 Nov. 2002.

_____. *Lei n. 10.917*, de 14 de março de 2016. Aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Belo Horizonte, MG, 15 Mar. 2016.

BRASIL. Constituição (1824) *Constituição Política do Império do Brasil*. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em 24 jun. 2014.

_____. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm> Acesso em 04 jun. 2016.

_____. Constituição (1891) *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em 24 jun. 2014.

_____. *Decreto n. 19.941*, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 04 jun. 2016.

_____. Constituição (1934) *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em 24 jun. 2014.

_____. Constituição (1937) *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em 24 jun. 2014.

_____. Constituição (1946) *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em 24 jun. 2014.

_____. *Lei n. 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. Constituição (1967) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1967. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em 24 jun. 2014.

_____. *Lei n. 5.540*, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 nov. 1968.

_____. *Lei n. 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 24 jun. 2014.

_____. *Lei n. 7.716*, de 05 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 jan. 1989.

_____. *Decreto n. 199-A*, de 07 de janeiro de 1990. Proíbe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm> Acesso em 04 jun. 2016.

_____. Estado do Rio de Janeiro. *Lei n. 3.459*, de 14 de setembro de 2000. Dispõe sobre o ensino religioso confessional nas escolas da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro. Diário Oficial do Estado, Rio de Janeiro, 14 set. 2000.

_____. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. *Lei n. 9.475*, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 jul. 1997.

_____. *Lei n. 9.459*, de 13 de maio de 1997. Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 mai. 1997.

_____. *Lei n. 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, DF, 10 jan. 2001.

_____. *Lei n. 11.274*, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 de fev.2006.

_____. Ministério da Educação. *Portaria Normativa Interministerial n. 17*, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral

de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. *Decreto n.º 6.094*, de 24 de Abril de 2007: Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm, Acesso em 25 set. de 2017.

_____. *Lei n.º 11.494*, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

_____. *Decreto n.º 6.523*, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamenta a Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

_____. *Emenda Constitucional n. 59*, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 12 nov. 2009.

_____. *Decreto n. 7.083*, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação (CONAE) – 2010. Documento Final, 2010c. Disponível em http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em 07 ago. 2017.

_____. *Decreto n. 7.107*, de 11 de fevereiro de 2010 (2010c). Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica no Brasil, firmado na Cidade do Vaticano, em 13 de novembro de 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7107.htm> Acesso em 07 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Série Mais Educação: Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada*. Brasília, 2011.

_____. *Lei n.º 13.005*, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

_____. *Portaria n.º 1.144*, de 10 de Outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016.

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS. Carta das cidades educativas. Disponível em: http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_charter.html. Acesso em: 07 dez. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 10 mar. 2016.

ANEXOS

Anexo 01:

Pesquisa sobre o Programa Escola Integrada (SEMED - BH)

Prezado(a) diretor(a) ou Professor(a) Coordenador(a) do Programa Escola Integrada (PEI),

O questionário a seguir é parte da pesquisa que estamos realizando sobre o desenvolvimento do PEI pelas escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

A pesquisa foi autorizada pela Coordenação do Programa Escola Integrada/Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. (O Termo de Autorização da pesquisa foi enviado, em anexo, para o e-mail da escola).

Gostaríamos de contar com a sua colaboração ao responder algumas perguntas relacionadas ao desenvolvimento do Programa Escola Integrada na escola em que você trabalha.

Desde já, agradecemos sua contribuição.

1) Nome da escola: _____

2) Endereço da escola: _____

3) A escola localiza-se em qual região administrativa de Belo Horizonte:

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Barreiro | <input type="checkbox"/> Norte |
| <input type="checkbox"/> Centro-Sul | <input type="checkbox"/> Oeste |
| <input type="checkbox"/> Leste | <input type="checkbox"/> Pampulha |
| <input type="checkbox"/> Nordeste | <input type="checkbox"/> Venda Nova |
| <input type="checkbox"/> Noroeste | |

4) Em que data a escola começou a desenvolver o Programa Escola Integrada? Assinale o ano e o semestre abaixo:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ano de 2006 - 1º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2011 - 2º semestre |
| <input type="checkbox"/> Ano de 2006 - 2º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2012 - 1º semestre |
| <input type="checkbox"/> Ano de 2007 - 1º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2012 - 2º semestre |
| <input type="checkbox"/> Ano de 2007 - 2º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2013 - 1º semestre |
| <input type="checkbox"/> Ano de 2008 - 1º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2013 - 2º semestre |
| <input type="checkbox"/> Ano de 2008 - 2º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2014 - 1º semestre |
| <input type="checkbox"/> Ano de 2009 - 1º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2014 - 2º semestre |
| <input type="checkbox"/> Ano de 2009 - 2º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2015 - 1º semestre |
| <input type="checkbox"/> Ano de 2010 - 1º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2015 - 2º semestre |
| <input type="checkbox"/> Ano de 2010 - 2º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2016 - 1º semestre |
| <input type="checkbox"/> Ano de 2011 - 1º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2016 - 2º semestre |

5) Na estrutura do Programa Escola Integrada constam atividades com instituições parceiras (espaços parceiros e espaços de apoio). A escola desenvolve atividades em algum espaço parceiro e/ou espaço de apoio?

- Sim
 Não

6) Em quais espaços ocorrem as atividades diárias do Programa Escola Integrada, DENTRO DAS DEPENDÊNCIAS FÍSICAS DA ESCOLA? Marque os espaços que são utilizados:

- Biblioteca da escola
 Cantina da escola
 Pátio da escola
 Quadra de esportes da escola
 Salas de aula da escola
 Laboratório(s) dentro da escola. Se você assinalou o "Laboratório(s) dentro da escola.", especifique a seguir quais:

Sua resposta: _____
 Outros locais dentro da escola. Se você assinalou o "Outros locais dentro da escola." Especifique a seguir, qual(is):
 Sua resposta: _____

7) Em quais espaços de apoio ocorrem as oficinas diárias do Programa Escola Integrada, FORA DAS DEPENDÊNCIAS FÍSICAS DA ESCOLA? Marque os espaços que são utilizados fora da escola:

- Academias
- Associação comunitária com vínculos com entidades religiosas
- Bibliotecas
- Campo de futebol
- Casas de moradores da região
- Centro comunitário
- Clubes recreativos/esportivos
- Parques
- Praças públicas
- Quadras
- Igrejas / espaços religiosos. Se você assinalou o "Igrejas / espaços religiosos.", responda a seguir qual(is):

Sua resposta: _____
 Outros locais fora da escola. Se você assinalou o "Outros locais." Responda a seguir, qual(is):
 Sua resposta: _____

8) Se sua escola NÃO POSSUI parcerias com espaços ligados à instituições religiosas ou igrejas, VÁ PARA A QUESTÃO 11, por favor. Se sua escola possui parcerias para a utilização de espaços de IGREJAS OU INSTITUIÇÕES COM VÍNCULOS RELIGIOSOS, responda as questões que se seguem:

a) Quando a escola iniciou a(s) parceria(s) com igrejas / espaços religiosos?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ano de 2006 - 1º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2011 - 2º semestre |
| <input type="checkbox"/> Ano de 2006 - 2º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2012 - 1º semestre |
| <input type="checkbox"/> Ano de 2007 - 1º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2012 - 2º semestre |
| <input type="checkbox"/> Ano de 2007 - 2º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2013 - 1º semestre |
| <input type="checkbox"/> Ano de 2008 - 1º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2013 - 2º semestre |
| <input type="checkbox"/> Ano de 2008 - 2º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2014 - 1º semestre |
| <input type="checkbox"/> Ano de 2009 - 1º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2014 - 2º semestre |
| <input type="checkbox"/> Ano de 2009 - 2º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2015 - 1º semestre |
| <input type="checkbox"/> Ano de 2010 - 1º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2015 - 2º semestre |
| <input type="checkbox"/> Ano de 2010 - 2º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2016 - 1º semestre |
| <input type="checkbox"/> Ano de 2011 - 1º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2016 - 2º semestre |

b) No ano de 2016 a escola continua com essas parcerias?

- Sim
- Não

c) Se você respondeu NÃO na questão anterior, responda: Quando se encerrou/encerraram a(s) parceria(s) com igrejas / espaços religiosos?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ano de 2006 - 1º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2008 - 2º semestre |
| <input type="checkbox"/> Ano de 2006 - 2º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2009 - 1º semestre |
| <input type="checkbox"/> Ano de 2007 - 1º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2009 - 2º semestre |
| <input type="checkbox"/> Ano de 2007 - 2º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2010 - 1º semestre |
| <input type="checkbox"/> Ano de 2008 - 1º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2010 - 2º semestre |

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Ano de 2011 - 1º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2014 - 1º semestre |
| <input type="checkbox"/> Ano de 2011 - 2º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2014 - 2º semestre |
| <input type="checkbox"/> Ano de 2012 - 1º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2015 - 1º semestre |
| <input type="checkbox"/> Ano de 2012 - 2º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2015 - 2º semestre |
| <input type="checkbox"/> Ano de 2013 - 1º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2016 - 1º semestre |
| <input type="checkbox"/> Ano de 2013 - 2º semestre | <input type="checkbox"/> Ano de 2016 - 2º semestre |

9) Se a resposta à questão 8, item b, for afirmativa, responda:

a) Por quantos dias da semana ocorrem atividades do Programa Escola Integrada nas igrejas / espaços religiosos?

- | | |
|---------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1 dia | <input type="checkbox"/> 5 dias |
| <input type="checkbox"/> 2 dias | <input type="checkbox"/> 6 dias |
| <input type="checkbox"/> 3 dias | <input type="checkbox"/> 7 dias |
| <input type="checkbox"/> 4 dias | |

b) Quais são as atividades escolares desenvolvidas nas igrejas / espaços religiosos?

- Oficinas
- Aulas do Currículo Regular (conteúdos do currículo básico)
- Atividades esportivas
- Outras. Se você assinalou o "Outras", responda a seguir qual/quais:

Sua resposta: _____

10. Se você marcou OFICINAS na questão anterior, responda: As oficinas desenvolvidas nos espaços de apoio ligados a alguma instituição religiosa são da(s) área(s) de:

- Cultura
- Esporte
- Religião
- Conteúdos do currículo regular
- Outras. Se você assinalou "Outras", responda a seguir qual:

Sua resposta: _____

11. Por favor, se possível, identifique quem respondeu esse questionário informando-nos o seu nome completo e a função/cargo que ocupa na escola.

Sua resposta: _____

Anexo 02:

**Roteiro semiestruturado elaborado para realização da entrevista com a
Coordenação do Programa Escola Integrada e a Gerência de Educação Integral,
Direitos Humanos e Cidadania**

1. Você atua na coordenação do Programa Escola Integrada (PEI)/Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania desde qual data?
2. Fale sobre os espaços utilizados para o desenvolvimento do PEI - tanto os internos quanto os externos à estrutura física das escolas municipais de Belo Horizonte.
3. Há diferenças entre *espaços parceiros*, *espaços públicos* e *espaços de apoio*, no âmbito do Programa Escola Integrada? Em caso afirmativo, diferencie-os.
4. Quem se responsabiliza por buscar parcerias com espaços extraescolares (parceiros, públicos e/ou de apoio)?
5. Quais os espaços externos à escola que mais estabelecem parcerias com essa instituição?
6. Sabemos que os espaços de apoio, dentre estes os religiosos, são alugados. Nesse contexto:
 - (i) Qual o valor pago?
 - (ii) Qual a origem do recurso financeiro para pagamento do aluguel desses espaços?
 - (iii) O pagamento é mensal ou anual?
 - (iv) Como é definido o valor do aluguel?
7. Quais as possibilidades e desafios que você detecta quanto à utilização de espaços religiosos no desenvolvimento de atividades escolares?

Anexo 03:**Roteiros elaborados para a realização dos Grupos Focais:****Grupo 1 – Professores Coordenadores do PEI, no âmbito das escolas:**

1. Apresentações (Nome/Formação/Escola).
2. Quem se responsabiliza por buscar parcerias com espaços extraescolares (parceiros, públicos e/ou de apoio)?
3. Quais os espaços externos à escola que mais estabelecem parcerias com a instituição?

Sabemos que nas escolas em que vocês atuam, *espaços com vínculos religiosos* são aceitos como um espaço de apoio (locado) ou parceiro (cedido).

Diante disso, perguntamos se vocês têm conhecimento acerca de/se:

4. Como surgiu a possibilidade de parceria (ou locação) com o espaço religioso?
5. Por quantos dias da semana ocorrem atividades do PEI nos espaços religiosos?
6. Quais são as atividades desenvolvidas nos espaços religiosos e por quem tais atividades são desenvolvidas?
7. Como ocorre o deslocamento dos estudantes para o espaço religioso? Quem os acompanha? Utilizam algum veículo para locomoção? Existem dificuldades no trajeto?
8. Quem se responsabiliza pela manutenção do espaço religioso utilizado para realização das atividades do PEI?
9. Qual a importância dessa parceria (ou locação) para o desenvolvimento do PEI na sua escola?
10. Qual a percepção da comunidade em relação ao desenvolvimento de atividades no espaço religioso?
11. Existe alguma proibição e/ou exigência apresentada pelo responsável do espaço religioso utilizado? Se sim, qual/quais?
12. A parceria ou locação com o espaço religioso se restringe somente à utilização dos espaços, ou existe a oferta de alguma atividade (ou projeto) da instituição religiosa para os estudantes do PEI?
13. Quais possibilidades e desafios vocês detectam quanto à utilização de espaços religiosos no desenvolvimento de atividades escolares?

Grupo 2 – Monitores que realizam atividades do PEI em espaços religiosos:

1. Apresentações (Nome/Formação/Escola).
2. Qual o seu vínculo de trabalho com a escola?
(voluntário(a): monitor/agente cultural - do PEI? do PNMEEd? ou bolsista universitário?).
3. Desde quando você trabalha como monitor(a) do PEI?

Sabemos que nas escolas em que vocês atuam, *espaços com vínculos religiosos* são aceitos como um espaço de apoio (locado) ou parceiro (cedido).

Diante disso, perguntamos se vocês têm conhecimento acerca de/se:

4. Como ocorre o deslocamento dos estudantes para o espaço religioso? Quem acompanha? Utilizam algum veículo para locomoção?

Existem dificuldades no trajeto?

5. Quais atividades (oficinas) vocês realizam no espaço religioso? Conte-nos como ocorrem as atividades escolares nos espaços religiosos.
6. As atividades (oficinas) que vocês realizam no espaço religioso ocorrem por quantos dias da semana e em quais horários?
7. Existe alguma proibição e/ou exigência apresentada pelo responsável do espaço religioso? Em caso afirmativo, qual/quais?
8. Há interferência do responsável pelo espaço religioso nas atividades que vocês realizam? Em caso afirmativo, explique-nos.
9. Caracterize o espaço religioso utilizado, quanto à sua estrutura física para realização das atividades do PEI.
10. Quais possibilidades e desafios vocês detectam quanto à utilização de espaços religiosos no desenvolvimento de atividades escolares?

Anexo 04:

Parecer de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UNIRIO

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PARCERIAS ENTRE ESCOLAS PÚBLICAS E ENTIDADES RELIGIOSAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL

Pesquisador: Flávia Russo Silva Paiva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 64113717.3.0000.5285

Instituição Proponente: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Patrocinador Principal: FUN CARLOS CHAGAS F. DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - FAPERJ

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.929.161

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem como objetivo analisar as implicações das parcerias entre escolas públicas e instituições com vínculos religiosos no contexto da implementação da política municipal de educação integral em tempo integral do município de Belo Horizonte (MG), o Programa Escola Integrada.

Em termos metodológicos, a pesquisa será realizada a partir da abordagem qualitativa e utilizará uma combinação de diferentes procedimentos metodológicos no processo de coleta de informações, a saber: pesquisa bibliográfica, pesquisa do tipo Estado do Conhecimento, pesquisa documental, entrevista, questionário, grupo focal e observação não participante (no caso da observação, será realizada caso o pesquisador considere necessário e possível no decorrer da pesquisa). A análise das informações será conduzida a partir da metodologia de Análise de Conteúdo apresentada por Bardin.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as implicações das parcerias entre escolas públicas e instituições com vínculos religiosos no contexto da implementação da política municipal de educação integral em tempo integral do município de Belo Horizonte (MG), o Programa Escola Integrada.

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

UF: RJ

Telefone: (21)2542-7796

Município: RIO DE JANEIRO

CEP: 22.290-240

E-mail: cep.unirio09@gmail.com

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 1.929,161

Objetivo Secundário:

Analisar os desafios e perspectivas apontadas por educadores (diretores escolares; professores coordenadores do Programa Escola Integrada no âmbito das escolas; professores; monitores; bolsistas universitários; e agentes culturais) a respeito das parcerias com as igrejas, no âmbito da implementação do referido programa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora informa em Informações Básicas do Projeto que não existem riscos, porém de acordo com as Resoluções 466/2012 e 510/2016 todas as pesquisas que envolvem seres humanos apresentam riscos de diferentes níveis.

Benefícios: Contribuir para a pesquisa em educação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Relevante

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

É preciso em Informações Básicas do Projeto informar que há risco conforme o disposto no TCLE apresentado.

Recomendações:

É adequado que sejam as mesmas as colocações em Informações Básicas do Projeto e no TCLE quanto aos risco da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_853504.pdf	18/01/2017 14:46:11		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	18/01/2017 14:45:40	Flávia Russo Silva Paiva	Aceito
Outros	Termo_compromisso.pdf	13/01/2017 10:21:52	Flávia Russo Silva Paiva	Aceito

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep.unirio09@gmail.com

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 1.929.161

Outros	Grupo_focal.pdf	13/01/2017 10:20:22	Flávia Russo Silva Paiva	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.pdf	13/01/2017 10:19:55	Flávia Russo Silva Paiva	Aceito
Outros	Questionario.pdf	13/01/2017 10:18:36	Flávia Russo Silva Paiva	Aceito
Outros	Termodeanuencia.pdf	13/01/2017 10:17:14	Flávia Russo Silva Paiva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	13/01/2017 10:15:27	Flávia Russo Silva Paiva	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	13/01/2017 10:13:59	Flávia Russo Silva Paiva	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	13/01/2017 10:08:51	Flávia Russo Silva Paiva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 16 de Fevereiro de 2017

Paulo Sérgio Marcellini
Professor Adjunto UNIRIO
SIAPE - 1334020

Paulo Sérgio Marcellini
Professor Adjunto UNIRIO
SIAPE - 1334020

Assinado por:
Paulo Sergio Marcellini
(Coordenador)

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep.unirio09@gmail.com

Anexo 05:Teses e Dissertações que possuem no título a presença do **descriptor 'tempo integral'**

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	CURSO/ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	INSTITUIÇÃO
1	2011	ROSA, ALESSANDRA VICTOR DO NASCIMENTO.	EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: ESPAÇOS NO PROGRAMA BAIRRO-ESCOLA, NOVA IGUAÇU – RJ'	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
2	2013	PAIVA, FLÁVIA RUSSO SILVA.	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: CURSOS E PERCURSOS DOS PROJETOS E AÇÕES DO GOVERNO DE MINAS GERAIS NA REDE PÚBLICA DO ENSINO FUNDAMENTAL, NO PERÍODO DE 2005 A 2012	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
3	2013	NASCIMENTO, GILDA APARECIDA.	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELA CRIANÇA'	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
4	2013	LOPES, FÁTIMA ABADIA DE OLIVEIRA.	FUNCIONAMENTO DO PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL - PROETI: USO OTIMIZADO DO TEMPO E ESPAÇO EM DUAS ESCOLAS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE PATROCÍNIO - MG	MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
5	2013	MOTA, CRISTINA NASCIMENTO DA.	O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A AVALIAÇÃO DE SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO ESCOLAR	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
6	2013	MELO, LOHANNA CARRILHO DE.	A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL: EXPECTATIVAS E DILEMAS	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
7	2013	ALMEIDA, ERIKA CHRISTINA GOMES DE.	POLÍTICAS DE TEMPO INTEGRAL EM GOVERNADOR VALADARES: O TRABALHO DOCENTE EM FOCO	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
8	2013	FAVERI, REGINA CARVALHO CALVO DE.	A QUESTÃO DA QUALIDADE EM ESCOLAS ESTADUAIS DE TEMPO INTEGRAL DE CAMPINAS: O OLHAR DOS PROFISSIONAIS DAS OFICINAS CURRICULARES	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
9	2013	DALRI, MARISA XAVIER COUTRIM.	GESTÃO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: O CASO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE AMERICANA (SP)	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
10	2013	SILVA, ANA MARIA CLEMENTINO JESUS E.	TRABALHO DOCENTE E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA E O PROJETO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
11	2013	ALVES, VINICIUS BORGES	EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA MAIS SOLUÇÃO'	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
12	2013	PATTARO, RITA DE CASSIA VENTURA.	O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO MEDIADOR DA PRÁXIS DOCENTE EM ESCOLAS DE	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE

			EDUCAÇÃO E TEMPO INTEGRAL		CAMPINAS
13	2013	CUSATI, IRACEMA CAMPOS	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: RESULTADOS E REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E DE ALUNOS DO TERCEIRO CICLO DA REDE DE ENSINO DE BELO HORIZONTE	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
14	2013	PINTO, DENISE MARIA	A GESTÃO DO PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM OLHAR PROSPECTIVO	MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
15	2014	REZENDE, JOSEANA DE MIRANDA	O CURRÍCULO NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: ESTUDO DE UMA ESCOLA DE ZONA RURAL EM JUIZ DE FORA/MG	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS
16	2014	MOURA, ROMILSO MIZAE DE	UMA LEITURA HISTÓRICO-CONTEXTUAL DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
17	2014	SILVA, ELIS REGINA	PROJETO ESTRATÉGICO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DE SUA GESTÃO EM UMA ESCOLA MINEIRA QUE ATENDE ALUNOS DE ÁREA DE RISCO E EM VULNERABILIDADE SOCIAL	MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
18	2014	NASCIMENTO, JOVINA INACIA DO	A EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE ANGRA DOS REIS/RJ: ENTRE FIOS E NÓS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR'	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
19	2014	MELO, MONICA DOS SANTOS	A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: INVESTIGANDO CAMINHOS NO PROGRAMA ESCOLAS DO AMANHÃ	MESTRADO EM EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
20	2014	BENITTES, VALERIA LIMA ANDRIONI	A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO NO ESTADO DE PERNAMBUCO: UM PROTÓTIPO DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
21	2014	SILVA, APARECIDA VALERIA DA	O PROJETO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL (PROETI): LIÇÕES E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA SRE-DIVINÓPOLIS/MG	MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
22	2014	JESUS, ANGELICA CANDIDA DE	O IDEÁRIO DE ANÍSIO TEIXEIRA E AS PROPOSTAS ATUAIS PARA A ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
23	2014	ALVES, JOANA DARC MOREIRA	RELAÇÃO DE GÊNERO E SEXUALIDADE: NARRATIVAS DE PROFESSORAS E DE CRIANÇAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL, GOIÁS	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
24	2014	FERNANDES, DEIDE DA CUNHA SILVA	PROJETO EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE GESTÃO DO PROGRAMA EM DUAS ESCOLAS DO NORTE DE MINAS GERAIS	MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
25	2014	JACOMINI, MARIANGELA LEOCARDIO	OFICINAS CURRICULARES NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE

			PAULO: PERCEÇÃO DOS GESTORES			CAMPINAS
26	2014	DONDE, ROSMARY TEREZINHA PERIN	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL: REALIDADE E PROJETO EM CURITIBA	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
27	2014	SANTOS, ALESSANDRA RODRIGUES DOS	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL?	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
28	2014	GONCALVES, RUY CARLOS DE ALMEIDA	TECNOLOGIAS EM AMBIENTE ESCOLAR: O IMPACTO DA INTEGRAÇÃO DAS TIC NA AVALIAÇÃO DO IDEB DE DUAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL DE CAMPO GRANDE – MS	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
29	2014	SOARES, REIJANE MARIA DE FREITAS	A PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE TERESINA-PI'	DOUTORADO EDUCAÇÃO	EM	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
30	2014	MACIEL, COSME LEONARDO ALMEIDA	EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÃO E PRÁTICA NO INSTITUTO POLITÉCNICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – CABO FRIO-RJ	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
31	2014	MORALES, DANIELA	A LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: DIRETRIZES E PRÁTICAS DE ENSINO	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO
32	2015	SILVA, CINTIA DE ASSIS RICARDO DA	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E JORNADA AMPLIADA: FATORES E POSSIBILIDADES QUE FAVORECEM A DEMOCRACIA NO COTIDIANO ESCOLAR	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM - E	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
33	2015	VIVIAN, DANISE	O TEMPO ESCOLAR NO CURRÍCULO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UMA RELAÇÃO ENTRE “TEMOS TODO TEMPO DO MUNDO” E “NÃO TEMOS TEMPO A PERDER”	DOUTORADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
34	2015	DIAS, JESSICA FRANCA	TEMPO E TRABALHO DOCENTE NAS PESQUISAS ACADÊMICAS DA REGIÃO CENTRO-OESTE SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
35	2015	MORAES, VANIA LUCIA RUAS CHELOTTI DE	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO EM CAMPO GRANDE	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
36	2015	SILVA, DARLYENE IVIANE DA COSTA	TEMPO, ESPAÇO E PROCESSOS PEDAGÓGICOS NA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
37	2015	PANZENHAGEN, ELISTON TERCI	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: INVESTIGANDO LIMITES E POSSIBILIDADES	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ
38	2015	COSTA, CLAUDIO NASCIMENTO DA	O PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO PARÁ: CASO DA ESCOLA MIRITI'	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
39	2015	SHELLIN, MARIA DO CARMO SOUZA NETO	A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM, O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO E A PRÁTICA	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

			PEDAGÓGICA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL		
40	2015	SILVA, HERBERT GONDIM DA	APROPRIAÇÃO DOS RESULTADOS DE GEOGRAFIA DO SADEAM EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DO AMAZONAS	MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
41	2015	SOUZA, ROSANA RAMOS DE	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: INTERFACES E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
42	2015	HONORATO, VANIA MARIA DE CARVALHO	CONCEPÇÃO DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA EM DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
43	2015	INACIO, MARIANA DA GAMA LEITE	EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: DO MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO À REDE PÚBLICA DE ENSINO DE NOVA IGUAÇU	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
44	2015	COSTA, ANTONIA FLAVIA MORAES DA	A PRÁTICA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INTEGRADA	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
45	2015	VIEIRA, LEANDRO COSTA	ESCOLA EXPERIMENTAL DE TEMPO INTEGRAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO DO COTIDIANO ESCOLAR	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
46	2015	JUNCKES, CRIS REGINA GAMBETA	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O DIREITO À INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (1988-2014)	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
47	2015	BARROCHELO, BIANCA	EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL: ENTRE ENTRAVES E POSSIBILIDADES	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DE SOROCABA
48	2015	SANTOS, LEDA MARIA SILVA	O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO INTEGRADO SÃO LUÍS	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
49	2015	FICANHA, KATHIANE	EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E NO MUNICÍPIO DE FRANCISCO BELTRÃO-PR: QUAL FORMAÇÃO INTEGRAL?	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
50	2015	FIGUEIREDO, RICARDO	CURRÍCULO(A)RIZANDO A CIDADE: ENREDAMENTOS POSSÍVEIS DAS PRÁTICAS POLÍTICAS DOS/AS PRATICANTES PENSANTES DO PROGRAMA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO TERRITÓRIO-CIDADE DE VITÓRIA-ES	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
51	2015	ALVES, GISELE MORILHA	SABERES PRESENTES NO CURRÍCULO ESCOLAR DE UMA ESCOLA DO CAMPO DE TEMPO INTEGRAL: LAÇOS, ENTRELAÇAMENTOS E TENSIONAMENTOS	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
52	2015	VELAME, GIOVANA APARECIDA	ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO

			EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO EM VITÓRIA-ES			ESPÍRITO SANTO
53	2016	SEEMANN, VANIO CESAR	O QUE SIGNIFICA MAIS TEMPO NA ESCOLA? SOBRE AS POLÍTICAS DE JORNADA EM TEMPO INTEGRAL NOS MICROCONTEXTOS DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
54	2016	COSTA, ALEX LAURIANO DA	A CENTRALIDADE DO ESPORTE E A AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR PARA O TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DO GINÁSIO EXPERIMENTAL OLÍMPICO/RJ	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
55	2016	SENRA, SIDILUCIO RIBEIRO	DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DO FLUXO DE ABANDONO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM DUAS ESCOLAS DA SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE LEOPOLDINA	MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA		UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
56	2016	SILVA, RAQUEL MARIA DA CONCEICAO MARQUES DA	DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DOS JOVENS DE 15 A 17 ANOS: DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
57	2016	ALVES, PRISCILLA CORREA	ENSINO DAS ARTES VISUAIS: CONCEPÇÕES DIFERENCIADAS NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL/MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
58	2016	CHERRY, JANIRA VALENTIM	O COTIDIANO DE ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE GOVERNADOR VALADARES NO CONTEXTO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM OLHAR SOBRE O TEMPO, O ESPAÇO E O RENDIMENTO ESCOLAR	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
59	2016	SERETNEI, ADRIANE DE FATIMA	EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DE CURITIBA - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: IMPACTOS METODOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
60	2016	ASSIS, TAUÁ CARVALHO DE	UM ESTUDO SOBRE A AFETIVIDADE NA ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL: A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS APRENDENTES	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
61	2016	DOURADO, ANNE CAROLINE SOARES	A RACIONALIDADE PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E SUA INTERFACE COM O CURRÍCULO	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
62	2016	COSTA, NEIVA SOLANGE DA SILVA	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PREVISTA E VIVENCIADA NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE ARAÇATUBA: PRÁTICAS E DESAFIOS	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENTE
63	2016	PEREIRA, ERIKA CHRISTIANNE SOUSA	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DE RIBAMAR - MA	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
64	2016	SANTO, NATHALIA	GESTÃO DEMOCRÁTICA E(M)	MESTRADO	EM	UNIVERSIDADE

		CORTES DO ESPIRITO	ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: OS CONSELHOS ESCOLARES EM FOCO	EDUCAÇÃO		FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
65	2016	OLIVEIRA, TELMY LOPES DE	EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NOS MUNICÍPIOS DE SERRA E VILA VELHA: OS PLANOS MUNICIPAIS EM DESTAQUE	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
66	2016	RIBEIRO, TATIANE APARECIDA	O PROJETO ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO: CONSIDERAÇÕES ACERCA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
67	2016	GASPAR, RONAN SALOMAO	AS FIGURAÇÕES NA POLÍTICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESPÍRITO SANTO	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
68	2016	ADRIANO, GRACIELE ALICE CARVALHO	A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DE UM CLUBE DE CIÊNCIAS EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE BLUMENAU (SC)	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE REGIONAL BLUMENAU

Anexo 06:Teses e Dissertações que possuem no título a presença do **descriptor ‘parcerias’**

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	INSTITUIÇÃO
1	2013	SILVA, VANDERLEI DA	O TERCEIRO SETOR E A ESCOLA – SERVIÇO SOCIAL NAS ESCOLAS POR MEIO DE PARCERIAS COM ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DE SOROCABA
2	2013	MIZUKI, VITOR	A ATUAÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO NO PROCESSO DE EXPANSÃO DE PARCERIAS ENTRE MUNICÍPIOS PAULISTAS E EMPRESAS EDUCACIONAIS PARA AQUISIÇÃO DE SISTEMA DE ENSINO	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
3	2014	ALMEIDA, VOLNEI BISPO DE	AS PARCERIAS PÚBLICAS PRIVADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. UM ESTUDO SOBRE A LAICIDADE DO ESTADO E A RELIGIOSIDADE DE INSTITUIÇÕES CONVENIADAS	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
4	2014	BATISTA, PAULO ROGERIO	AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADO NA OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL - O CASO DAS CRECHES CONVENIADAS NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
5	2014	SANTIS, ELDER LUIZ DE	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E PARCERIAS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA: LIÇÕES DE EXPERIÊNCIA	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
6	2014	AZEVEDO, CAROLINE DE FATIMA NASCIMENTO DE JESUS	PARCERIAS ENTRE MUNICÍPIOS PAULISTAS E ENTIDADES PRIVADAS COM FINS LUCRATIVOS PARA A OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS JURÍDICOS ADOTADOS	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO
7	2014	CALDEIRA, RUTYELE RIBEIRO	CÁLCULO EM AÇÃO, MODELAGEM E PARCERIAS: POSSIBILIDADES PARA APRENDIZAGENS EXPANSIVAS EM UM CONTEXTO DE FORMAÇÃO EM ENGENHARIAS	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
8	2015	ALVES, ANTONIO SOUSA	AS PARCERIAS PÚBLICO/PRIVADAS E AS FEIÇÕES DA GESTÃO GERENCIAL NA EDUCAÇÃO	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
9	2016	ROCHA, HUGO HENRIQUE ALVES	PARCERIAS ENTRE O ESTADO E A SOCIEDADE CIVIL NA OFERTA DE EJA EM BELO HORIZONTE: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

Anexo 07:

Teses e Dissertações que possuem no título a presença do **descriptor ‘espaços religiosos’**

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	INSTITUIÇÃO
1	2012	OLIVEIRA, HELI SABINO DE	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESPAÇOS RELIGIOSOS: ESCOLHAS, NEGOCIAÇÕES E CONFLITOS.	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Anexo 08:Teses e Dissertações que possuem no título a presença do **descriptor ‘espaços’**

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	INSTITUIÇÃO
1	2011	ROSA, ALESSANDRA VICTOR DO NASCIMENTO	EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: ESPAÇOS NO PROGRAMA BAIRRO-ESCOLA, NOVA IGUAÇU – RJ	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
2	2012	OLIVEIRA, HELI SABINO DE	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESPAÇOS RELIGIOSOS: ESCOLHAS, NEGOCIAÇÕES E CONFLITOS	DOCTORADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
3	2013	CABRAL, ANGELA NINFA MENDES DE ANDRADE	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DO PEDAGOGO PARA ATUAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA AUTARQUIA MUNICIPAL DO ENSINO SUPERIOR DE GOIANA-PE	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA
4	2013	ROCHA, FULVIA DE AQUINO	HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: ESPAÇOS DE VIDA-FORMAÇÃO	MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
5	2013	PEREIRA, ALINE GABRIELE	OS TEMPOS E ESPAÇOS DO GESTOR ESCOLAR EM FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
6	2013	FANTACINI, RENATA ANDREA FERNANDES	A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL EM DIFERENTES ESPAÇOS EDUCACIONAIS	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
7	2013	PEDROZA, SAMIA	A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE ENSINO	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
8	2013	SOUZA, GABRIELA REGINATO DE	HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (HTPCS): ESPAÇOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA E DE PRODUÇÃO DE SABERES DOCENTES?	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENTE
9	2013	SOUZA, THAIS GODOI DE	A POLÍTICA DO PROGRAMA ABRINDO ESPAÇOS – PAE: EDUCAÇÃO E CULTURA PARA A PAZ (2000 A 2010). EDUCAÇÃO PARA EMANCIPAÇÃO OU CONFORMAÇÃO?	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
10	2013	RIBEIRO, FLAVIA NASCIMENTO	ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: OS USOS E CONSUMOS DOS PRODUTOS CULTURAIS EM ESPAÇOS NA/DA BIORREGIÃO DO CAPARÃO CAPIXABA	DOCTORADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
11	2013	FARIAS, KARINA WOEHL DE	O RADIOEDUCATIVO EM ESPAÇOS ALTERNATIVOS DE EDUCAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DO COMUNICASOM	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
12	2013	GRACA, ROMULO LUIZ DA	ESCALANDO ESPAÇOS E CONTEXTOS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A PERCEPÇÃO DE MONTANHISTAS DO SUL DE SANTA CATARINA	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
13	2013	OLIVEIRA, JAILTON ALVES DE	ESCOLAS DE TODAS AS PERDIÇÕES E DEGENERESCÊNCIAS: CASA DE DETENÇÃO DA CORTE E PENITENCIÁRIA NACIONAL DE BUENOS AIRES COMO ESPAÇOS	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

			EDUCATIVOS (1856-1889)			
14	2013	PRUDENCIO, CHRISTIANA ANDREA VIANNA	PERSPECTIVA CTS EM ESTÁGIOS CURRICULARES EM ESPAÇOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: CONTRIBUTOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
15	2014	SANTOS, PATRICIA ELAINE PEREIRA DOS	EXTENSÃO, CONHECIMENTO E DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA: CONEXÕES POSSÍVEIS NOS ESPAÇOS-TEMPOS DO CURRÍCULO ACADÊMICO	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
16	2014	AMARAL, LISANDRA CATALAN DO	LETRAMENTO CIENTÍFICO EM CIÊNCIAS: INVESTIGANDO PROCESSOS DE MEDIAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DOS SABERES CIENTÍFICOS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE ENSINO	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	EM	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
17	2014	SABINO, NADIA CRISTINA	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: ESTUDO DE CASO DE UMA REGIONAL PEDAGÓGICA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE	MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
18	2014	SCHWARZBERG, THAIS RAQUEL	A COMUNICAÇÃO EDUCATIVA NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE ESPAÇOS DE DIÁLOGO	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
19	2014	SEVERO, RITA CRISTINE BASSO SOARES	ENQUANTO A AULA ACONTECE... PRÁTICAS JUVENIS (DES)ORDENANDO ESPAÇOS E TEMPOS ESCOLARES CONTEMPORANEOS	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
20	2014	VIGENTIM, UILIAN DONIZETI	TECNOLOGIA ASSISTIVA: ANALISANDO ESPAÇOS DE ACESSIBILIDADE ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS	MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR	EM	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA
21	2014	CORDEIRO, SALETE DE FATIMA NORO	TECNOLOGIAS DIGITAIS MÓVEIS E COTIDIANO ESCOLAR: ESPAÇOS/TEMPOS DE APRENDER	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
22	2014	SIMIANO, MARISTELLA PANDINI	CIDADE AMIGA DA CRIANÇA: UM ESTUDO SOBRE OS ESPAÇOS PÚBLICOS DE BRINCADEIRA PARA A INFÂNCIA NA CIDADE DE TUBARÃO	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
23	2014	SANTOS, SIMONE SILVEIRA DOS	O PEDAGOGO E OS ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS: CONHECENDO AS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS (ONG) DE PARANAÍBA – MS	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
24	2014	SILVA, MARCIA PEREIRA DA	UMA ESCOLHA CHAMADA CENTRO EDUCACIONAL MARIA MONTESSORI: UM MOVIMENTO EM DIREÇÃO AOS ESPAÇOS EDUCADORES SUSTENTÁVEIS	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
25	2014	BROERING, ADRIANA DE SOUZA	ARQUITETURA, ESPAÇOS, TEMPOS E MATERIAIS: A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS (1976-2012)	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
26	2014	LIMA, DEBORA BORGES	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS EM DOIS	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

			ESPAÇOS DISTINTOS: CURSO NORMAL E CURSO DE PEDAGOGIA		
27	2014	BONFIM, MAILANE VINHAS DE SOUZA	LAZER, EDUCAÇÃO E CULTURA CORPORAL: UM CAMINHO PARA A RECONVERSÃO DO OLHAR A PARTIR DA AMPLIAÇÃO DE ESPAÇOS	DOCTORADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
28	2014	MACHADO, MONIKE CAROLINE ZIRKE	PEDAGOGOS NOS ESPAÇOS CORPORATIVOS DE EDUCAÇÃO: IDENTIDADES PROFISSIONAIS EM (RE)DEFINIÇÃO	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
29	2014	SILVA, ALESSANDRA DARTORA DA	RUA DA PASSAGEM: ACIDENTES DE TRÂNSITO COMO ESPAÇOS DE (RE)PRODUÇÃO E PRÁTICAS DE MASCULINIDADES	DOCTORADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
30	2014	DUARTE, ANDRE DAMASCENO BROWN	OS USOS DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: PROCESSOS DE APRENDIZAGENS NAS ESCOLAS E EM OUTROS ESPAÇOS EDUCATIVOS	DOCTORADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
31	2014	PIERINI, ADRIANA STELLA	OS ESPAÇOS DE CONVERSA: A ORIENTADORA PEDAGÓGICA E A FORMAÇÃO COM O COTIDIANO - COM PROSA E COM VERSO, A EXPERIÊNCIA DE SER EX DE SI	DOCTORADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
32	2014	VIEGAS, LUCIANE TOREZAN	A RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E OS ESPAÇOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DA CONSTITUIÇÃO DE UM CENTRO DE ATENDIMENTO EM CACHOEIRINHA/RS	DOCTORADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
33	2014	LODI, MARIA APARECIDA VIANNA	A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS ESPAÇOS DE CONVIVÊNCIA: TECENDO A CULTURA DA SUSTENTABILIDADE NAS REDES COTIDIANAS DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE VILA VELHA/ES	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
34	2015	COELHO, FLAVIA DE OLIVEIRA	ESPAÇOS E TEMPOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: INVESTIGANDO A AÇÃO PEDAGÓGICA COM OS BEBÊS	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
35	2015	NASCIMENTO, DEBORA SILVA DO	TEMPOS E ESPAÇOS DO BRINCAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A VOZ DAS CRIANÇAS	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
36	2015	VASCONCELOS, LENITA RAMOS	GRAFITEIRAS NAS TRAMAS DE ARTE, JUVENTUDES E ESPAÇOS FORMATIVOS NA CIDADE	MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES	UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
37	2015	SOUZA, DINAIRAN DANTAS	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL EM CÁCERES/MT: SUJEITOS, ESPAÇOS E TEMPOS	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
38	2015	CARVALHO, NATALINA ASSIS DE	NARRATIVAS INFANTIS EM ESPAÇO RURAL: APRENDIZAGENS E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO	MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
39	2015	MARTINS, ERICA PEREIRA	ESPAÇOS E CONFIGURAÇÕES PARA O ENSINO DE EMPREENDEDORISMO: UMA INVESTIGAÇÃO A PARTIR DO CURRÍCULO	MESTRADO EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA	INSTITUTO FEDERAL DE EDUC., CIÊNC. E TECN. SUL-RIO-GRANDENSE
40	2015	SILVA, SILVIA	JUVENTUDES: O PROJETO SOCIAL	MESTRADO EM	PONTIFÍCIA

		GAMA DA	COMO UM DOS ESPAÇOS PARA A CONSTRUÇÃO DA SOCIALIDADE JUVENIL	EDUCAÇÃO		UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
41	2015	CASTRO, LIANA GARCIA	ESPAÇOS, PRÁTICAS E INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
42	2015	QUEIROZ, FABIANA RODRIGUES OLIVEIRA	“AQUI NÃO É LUGAR DE ENTRAR NO FACEBOOK, AQUI É A ESCOLA!”: CRIANÇAS, SEUS ESPAÇOS VIVENCIAS E USOS DAS MÍDIAS E NOVAS TECNOLOGIAS NO CONTEXTO EDUCATIVO	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
43	2015	FUAO, ANNA SCHUMACHER EDER	PERFORMANCES DE TEMPOS E ESPAÇOS NA ESCOLA: UM ESTUDO COM PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
44	2015	SILVA, TASSIO JOSE DA	ORGANIZAÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS FÍSICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOB A ÓTICA DO GÊNERO	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
45	2015	REIS, ANILTON NUNES DOS	EQUIPAMENTOS CULTURAIS DO BAIRRO VILA NOVA, EM FRANCISCO BELTRÃO/PR: ESPAÇOS DE ENCONTROS, DE VIVÊNCIAS E DE FESTAS	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA
46	2015	ARRUDA, SONIMARY NUNES	SOB O OLHAR DOS GESTORES DE SAUDE: AMBIENTE HOSPITALAR E UNIDADES BÁSICAS DE SAÚDE COMO ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO PERMANENTE	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
47	2015	MATTOS, IVANA DE MACEDO	MUSEU E ESCOLA: ESPAÇOS DE SENTIDOS	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
48	2015	JUSTO, FABIANA CORREIA	LETRAMENTOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: O MOVIMENTO HIP-HOP EM OURO PRETO	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
49	2015	MARQUES, ABIMAEI ANTUNES	GINÁSIO AGRÍCOLA GUSTAVO DUTRA - MT: 1969 A 1974: TEMPOS E ESPAÇOS	DOCTORADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
50	2015	RODRIGUES, PRISCILA SALES	A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES EDUCATIVAS NA PROPOSTA "FAZER EM CANTOS"	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/PR.PRUDENTE
51	2015	INGRASSIA, EDUARDO RANGEL	REDES E NARRATIVAS: UMA ANÁLISE DAS INTERAÇÕES EM ESPAÇOS DIGITAIS VIRTUAIS	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE
52	2015	ZVINGILA, EDWARD JULIO	CIÊNCIA, MITO E EDUCAÇÃO NAS REPRESENTAÇÕES DE VIDA E MORTE NOS ESPAÇOS CEMITERIAIS DE SÃO PAULO NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
53	2015	MOTTA, GLAUCIO RODRIGUES	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO E OS FATORES ATUANTES SOBRE SEUS ESPAÇOS FORMATIVOS	DOCTORADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
54	2015	SOUZA, EDILMA DE	ENTRE CARTOGRAFIAS E BEIRAS: ESPAÇOS TEMPOS DE CRIANÇAS RIBEIRINHAS AMAZÔNIDAS MATO-	MESTRADO EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

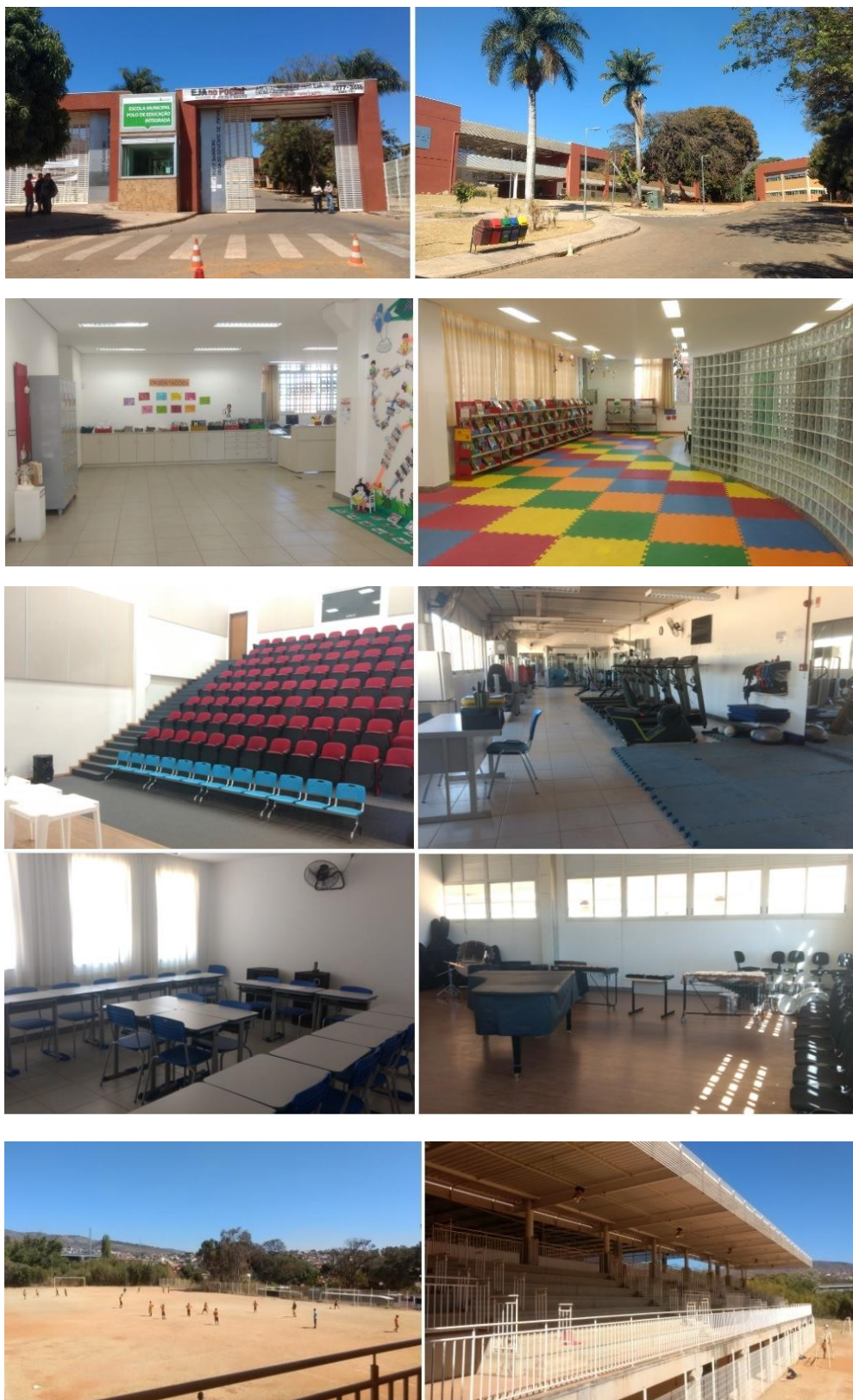
			GROSSENSES			
55	2015	JUSTO, FABIANA CORREIA	LETRAMENTOS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: O MOVIMENTO HIP-HOP EM OURO PRETO	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
56	2015	LAMAS, ADRIANA PUGLIESE NETTO	OS MUSEUS DE CIÊNCIAS E OS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: O PAPEL DESSES ESPAÇOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	DOCTORADO EM EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
57	2015	FARIAS, MARIA CLAUDIA CARDOSO	RODA DOS SENTIDOS: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM ESPAÇOS DE COLETIVIDADE	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
58	2015	FERRAZ, ELEN CRISTINA DE OLIVEIRA FERREIRA	ENTRETEMPOESPAÇOS DA EXPERIÊNCIA: CRIAÇÃO DE SENTIDOS NO COTIDIANO ESCOLAR	DOCTORADO EM EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE DE SOROCABA
59	2016	MARTINS, GABRIEL OTONI CALHAU	CULTURA ANARQUISTA NO RIO DE JANEIRO, EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS. RIO DE JANEIRO 1906 A 1921	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
60	2016	SANTANA, DJANIRA RIBEIRO	A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS/AMBIENTES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS E DAS PROFESSORAS	MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE	EM	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
61	2016	ARAUJO, DJANIRA ALVES BISERRA	OS ESPAÇOS LÚDICOS COMO ELEMENTOS FORMADORES EM UMA CRECHE DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
62	2016	FURTADO, THAMIRYS FRIGO	ESPAÇOS E TEMPOS COLETIVOS DE LEITURA LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS (SC)	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
63	2016	KLOSINSKI, DANIELE VANESSA	UMA AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA PROINFÂNCIA EM ERECHIM: A POLÍTICA DOS ESPAÇOS ESCOLARES	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
64	2016	NETTO, ARISTOTELES MESQUITA DE LIMA	EDUCAÇÃO SEXUAL BRASIL E PORTUGAL EM ESPAÇOS ESCOLARES: APROXIMAÇÕES A PARTIR DE DOCUMENTOS OFICIAIS	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	EM	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
65	2016	RICCI, ALINE DO NASCIMENTO	CRIANÇAS, FOTOGRAFIAS E PRÁTICAS: O QUE DIZEM OS ESPAÇOS FÍSICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
66	2016	SOUZA, RENATA DO NASCIMENTO DE	O PEDAGOGO E OS ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: A ATUAÇÃO NOS MUSEUS	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	EM	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
67	2016	BON, GABRIELA	DISCURSOS E PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO EM ESPAÇOS MUSEAIS NO BRASIL E NA ESPANHA: BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL, MUSEO DEL PRADO E ESPACIO FUNDACIÓN TELEFÓNICA	DOCTORADO EM EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
68	2016	CARRASCO, LIGIA BUENO ZANGALI	ASSESSORIAS PEDAGÓGICAS DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PAULISTAS: CONCEPÇÕES DOS	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	EM	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA

			ESPAÇOS INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO		FILHO/RIO CLARO
69	2016	STEUCK, ELIANE RENATA	CONSTITUIÇÃO DE ESPAÇOS EDUCADORES SUSTENTÁVEIS: DIÁLOGOS COM O PROGRAMA PIBID UNIVALI	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
70	2016	GRIMALDI, LUCAS COSTA	NA SENSIBILIDADE DA MEMÓRIA ESTUDANTIL: PRÉDIOS E ESPAÇOS ESCOLARES NAS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES DE PORTO ALEGRE/RS (1920-1980)	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
71	2016	FERREIRA, EDUARDO CARVALHO	A SOCIOLOGIA OU O VIR-A-SER DE UMA DISCIPLINA ESCOLAR: ARTICULAÇÕES ENTRE ESPAÇOS, INSTITUIÇÕES E PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS (1996 - 2008)	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
72	2016	CHAMONE, ALINE MARIA MACEDO	UM ESTUDO SOBRE OS SARAUS DA PERIFERIA DE SÃO PAULO: ESPAÇOS PARA "APRENDER NA AMIZADE E NA LIBERDADE"	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Anexo 09:Teses e Dissertações que possuem no título a presença do **descriptor 'laicidade'**

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	INSTITUIÇÃO
1	2013	NOBRE, ADILSON DOS REIS	LAICIDADE E RELIGIOSIDADE EM ESCOLAS PÚBLICAS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE PRÁTICAS RELIGIOSAS PENTECOSTAIS E SUA RELAÇÃO COM A CULTURA ESCOLAR	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
2	2013	SILVA, ALLAN DO CARMO	LAICIDADE VERSUS CONFESSIONALISMO NA ESCOLA PÚBLICA: UM ESTUDO EM NOVA IGUAÇU (RJ)	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
3	2014	MONSORES, LUCIANA HELENA	RELIGIÃO, ENSINO RELIGIOSO E COTIDIANOS DA ESCOLA: DISCUTINDO A LAICIDADE NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
4	2014	SANTOS, GLAUCIO ANTONIO	ENCONTROS DE ENSINO RELIGIOSO NAS CIDADES DE OURO PRETO E MARIANA: A LAICIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM QUESTÃO	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
5	2014	ALMEIDA, VOLNEI BISPO DE	AS PARCERIAS PÚBLICAS PRIVADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. UM ESTUDO SOBRE A LAICIDADE DO ESTADO E A RELIGIOSIDADE DE INSTITUIÇÕES CONVENIADAS	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO
6	2014	SOUZA, DENIS ALVES DE	EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E RELIGIOSIDADE: OUTRO FRONT PARA O DEBATE DE LAICIDADE DA EDUCAÇÃO	MESTRADO EM EDUCAÇÃO	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
7	2016	COLVERO, KAE STOLL	LAICIDADE, EDUCAÇÃO ESCOLAR E INTERCULTURALIDADE: CONCEPÇÕES EM DISPUTA	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

Anexo 10: Escola Municipal Polo de Educação Integrada (POEINT) – Regional Barreiro.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Anexo 11:**Formulário de informações das escolas participantes da pesquisa**

Escola Municipal: _____ Regional: _____

Diretor/a: _____ Contato(s): _____

Vice-diretor/a: _____ Contato(s): _____

Prof./a Coordenador/a do PEI: _____ Contato(s): _____

1. Informações sobre a escola:

a) Oferece:

 anos iniciais do ensino fundamental (1° ao 5° ano); anos finais do ensino fundamental (6° ao 9° ano); ensino médio; EJA

b) Ano de fundação da escola: _____.

c) A estrutura física da escola contempla: _____.

2. Em que data (ano/semestre) a escola começou a desenvolver o Programa Escola Integrada?
_____.3. Em quais espaços ocorrem as atividades diárias do PEI, dentro das dependências físicas da escola? Biblioteca da escola (); Cantina da escola (); Pátio da escola (); Quadra de esportes da escola (); Salas de aula da escola (); Laboratório(s) dentro da escola () – qual/quais: _____.

4. Em quais espaços de apoio/públicos ou parceiros ocorrem as oficinas diárias do PEI, fora das dependências físicas da escola?

 Academias; Bibliotecas; Campo de futebol; Casas de moradores da região; Centro comunitário; Clubes recreativos/esportivos; Parques; Praças públicas; Quadras; Associação comunitária com vínculos com entidades religiosas – qual/quais:_____ ; Igrejas / espaços religiosos – qual/quais: _____.

O espaço religioso é alugado ou cedido? _____.

5. Por quantos dias da semana e em quais turnos ocorrem as atividades do PEI nas igrejas/espaços religiosos? _____.

6. Quais são as atividades escolares desenvolvidas no espaço religioso?

 Oficina(s) – qual/quais: _____; Aulas do Currículo Regular (conteúdos do currículo básico); Atividades esportivas; Outras: _____.

7. Quem realiza as atividades no espaço religioso?

a) Professor(es) – Nome/contato: _____b) Voluntário(s)/Monitores – Nome/contato: _____8. Quando (ano/semestre) a escola iniciou a(s) parceria(s) com igrejas/espaços religiosos?
_____. No ano de 2017 a escola continua com essa parceria: Sim – contrato permanece até quando: _____. Não – quando se encerrou: _____.

Anexo 12: Espaços extraescolares utilizados para o desenvolvimento do PEI/SMED/BH:

PÚBLICOS	LOCADOS	CEDIDOS	CONVENIADOS
1.PRAÇA MANOEL BATISTA BAIA	1.GALPÃO	1.ASSOCIAÇÃO DO PESSOAL DA CAIXA ECONÔMICA FEDERAL DE MINAS GERAIS	1.PRODABEL (NÚCLEO DE FORMAÇÃO DA PRODABEL)
2.PRAÇA ALEXANDRINA MARIA COUTINHO	2.CASA	2.QUADRA DE ESPORTES	2.ASSOCIAÇÃO OÁSIS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL
3.GALPÃO	3.LOJA	3.FACULDADES KENNEDY	3.JARAGUÁ COUNTRY CLUB
4.QUADRAS	4.IGREJA DE CRISTO	4.ACADEMIA SANTA EKWON	
5.PARQUE MUNICIPAL ALEXANDER BRANT	5.CENTRO ESPORTIVO E RECREATIVO DAS ACÁCIAS - CERA	5.ACADEMIA EDUARDO CENTER	
6.PRAÇA DO CONFISCO	6.CASA ALUGUEL	6.CAMPO DO RATÃO	
7.QUADRA ESPORTIVA	7.LOJA	7.IGREJA BATISTA DA CIDADE NOVA	
8.LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA	8.CASA PEI	8.SALÃO PAROQUIAL - DOM BOSCO	
9.PÁTIO DESCOBERTO	9.CENTRO ESPORTIVO E RECREATIVO DAS ACÁCIAS	9.QUADRA DE ESPORTES DO CONJUNTO IAPI	
10.PARQUE DAS ÁGUAS	10.CASA	10.CAMPO DO SAGA	
11.E.M POEINT	11.CASA AMARELA	11.COLOR TEXTIL	
12.PRAÇA PÚBLICA COM QUADRA DE ESPORTES	12.CASA 2	12.CAMPO DA ASSOCIAÇÃO ESPORTIVA ALVIVERDE	
13.GINÁSIO POLIESPORTIVO LINDÉIA/REGINA	13.GALPÃO	13.ASSOCIAÇÃO SÃO VICENTE DE PAULA	
14.PARQUE ECOLÓGICO DA VILA PINHO	14.CASA	14.SALA SAO VICENTE DE PAULA	
15.CENTRO CULTURAL DA VILA SANTA RITA	15.CASA	15.COMPLEXO ESPORTIVO DO VALE DO JATOBÁ (GINÁSIO COBERTO E ESPAÇOS EXTERNOS)	
16.QUADRA COMUNITÁRIA	16.CASA	16.PUC BARREIRO	
17.PARQUE MUNICIPAL MATA DAS BORBOLETAS	17.PRÉDIO (SALAS COMERCIAIS)	17.CAMPO DE FUTEBOL	
18.PRAÇA DA LIBERDADE	18.CASA PEI	18.PROJETO CONVIVER	
19.PRAÇA DA ASSEMBLEIA	19.CASA LARANJA	19.PIC CIDADE (CLUBE)	
20.PARQUE ROSINHA CADAR	20.CASA AMARELA	20.LABORATÓRIO DA SUPERGEEKS (EMPRESA)	
21.PARQUE ECOLÓGICO MARCUS PEREIRA DE MELLO	21.CASA	21.SALÃO DA IGREJA SÃO BRÁS	
22.PRAÇA FLORIANO PEIXOTO	22.ESPAÇO ALUGADO	22.QUADRA	
23.PARQUE MUNICIPAL RENE AMÉRICO GIANNETI	23.GALPAO E SALÃO DO MATEUS 1º E 2º ANDAR	23.CENTRO INTEGRAÇÃO MARTINHO LUTERO	
24.SALA DE ACOMPANHAMENTO ESCOLAR (DA E. M. CAIO LÍBANO)	24.CASA ALUGADA	24.PUPILEIRA ERNANI AGRÍCOLA (ESPAÇO ABERTO E COBERTO, COM MESAS, CADEIRAS E BANHEIRO).	
25.GINÁSIO	25.CASA PEI	25.PLUG MINAS	
26.PRAÇA DO CARDOSO	26.QUADRA	26.ESCOLA DE FUTEBOL CRUZEIRO AQUABALL	
27.QUADRAS DO PARQUE MANGABEIRAS	27.CASA 1	27.SALAS DE AULA DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR NEIDSON RODRIGUES	
28.CENTRO CULTURAL VILA MARÇOLA	28.CASA 1	28.QUADRA DE ESPORTES DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR NEIDSON RODRIGUES	
29.CENTRO CULTURAL LINDÉIA/REGINA	29.CASA 2	29.DIÁRIO DO COMÉRCIO	
30.CENTRO CULTURAL	30.IMÓVEL	30.ACADÊMIA TÚLIO TAEKWONDO	
31.POSTO DE POLICIAMENTO OSTENSIVO - 124 COMPANHIA DE POLÍCIA	31.IMÓVEL	31.ASSOCIAÇÃO COMUNITÁRIA VILA SÃO JORGE 2	
32.ESPAÇO BH CIDADANIA CRAS	32.DANÇARTE - CASA PEI 2º ANDAR	32.POSTINHO (SALÃO GRANDE).	
33.COMPLEXO ESPORTIVO	33.ARENA MADUREIRA (QUADRA DA ASS. COMUNITÁRIA JARDIM ATLÂNTICO)		
34.PRAÇA CAJURI	34.QUADRA DA LIQUINHA		
35.PRACINHA DO TÁXI DO ANA LÚCIA	35.CENTRO ESPORTIVO E RECREATIVO DAS ACÁCIAS		
36.QUADRA DA PRAÇA VESTA	36.CASA		
	37.CASA		
	38.SALÃO E QUADRA DA ASSOCIAÇÃO DO CONJUNTO RIBEIRO DE ABREU		
	39.QUINTAL ESPAÇO BETH		
	40.CARMELO DE SANTA TERESA D'ÁVILA		
	41.CASA		
	42.LOJAS 2 E 3 E 1 TERRAÇO		
	43.IMÓVEL ALUGADO		
	44.CASA ALUGADA		
	45.CENTRO EDUCACIONAL ANA BEATRIZ		
	46.CASA DA INTEGRADA		
	47.CASA		
	48.CASA ALUGADA		
	49.CASA DA INTEGRADA		
	50.ACADEMIA		
	51.CASA ALUGADA		
	52.GALPÃO		
	53.MITRA ARQUIDIOCESANA		

37.PARQUE FERNÃO DIAS	DE BELO HORIZONTE		
38.PARQUE ECOLÓGICO E CULTURAL PROFESSOR MARCOS MAZZONI	54.ACADEMIA RAY FITNESS		
39.PRAÇA CHE GUEVARA	55.CASA DO PEI		
40.CENTRO CULTURAL ALTO VERA CRUZ	56.CASA		
41.CRAS ALTO VERA CRUZ - ESPAÇO BH CIDADANIA	57.CASA DOM BOSCO		
42.CAMPO DE FUTEBOL SOCIETY JONAS VEIGA	58.CASA		
43.PRAÇA PADRE MARCELO	59.IGREJA CRISTO CRUCIFICADO		
44.CENTRO CULTURAL SÃO GERALDO	60.CASA		
45.PRAÇA SANTUÁRIO SÃO GERALDO	61.IGREJA SÃO JUDAS TADEU		
46.ENTORNO DA ESCOLA (PISTA ASFALTADA, ÁREA VERDE, PISTA DE CAMINHADA)	62.CASA VERDE		
47.PRAÇA DUQUE DE CAXIAS	63.CASA 01		
48.PRAÇA ANTÔNIO DE MENEZES	64.CASA 02		
49.ABRIGO MUNICIPAL POMPEIA	65.CASA DA INTEGRADA		
50.PRAÇA ITAPIRA	66.CASA DA INTEGRADA		
51.QUADRA CURUMIM	67.LOJA FERREIRA DE AGUIAR		
52.IGREJA BATISTA DA CIDADE NOVA	68.SALÃO DA VERA		
53.PRAÇA DIÁRIO DO COMÉRCIO	69.QUADRA ESPORTIVA DA CRECHE SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS		
54.QUADRA FREI LUIZ	70.GALPÃO DO ARMANDO		
55.CENTRO POLIESPORTIVO	71.CASA VERDE		
56.CEVAE	72.GALPÃO - RUA PITT		
57.PARQUE NOSSA SENHORA DA PIEDADE	73.CASA		
58.PRACINHA DA IGREJA SÃO JOSÉ	74.CASA DA INTEGRADA		
59.PRAÇA DA COMUNIDADE	75.CASA		
60.QUADRA DA COMUNIDADE	76.PINHEIROS TÊNIS CLUBE		
61.PARQUE NOSSA SENHORA DA PIEDADE	77.IMÓVEL ALUGADO		
62.CRAS VILA BIQUINHAS	78.QUADRA SANTA RITA		
63.CENTRO CULTURAL SÃO BERNARDO	79.LOJAS DA IRANI		
64.PARQUE ECOLOGICO PRIMEIRO DE MAIO	80.CASA DA INTEGRADA		
65.CENTRO CULTURAL SÃO BERNARDO	81.CASA I		
66.QUADRA BH CIDADANIA	82.CASA II		
67.CRAS JARDIM FELICIDADE	83.CASA ALUGADA		
68.SALAS DE OUTRA ESCOLA MUNICIPAL	84.LOJA COMERCIAL 1		
69.ESPAÇO DE OUTRA ESCOLA MUNICIPAL	85.ACADEMIA VAGMAR PAULINO		
70.PARQUE PEDRO MACHADO	86.CASA		
71.TENDA DO CRAS	87.CASA ALUGADA		
72.CRAS SÃO JOSÉ	88.GALPAO		
73.PARQUE ECOLÓGICO VENCESLI FIRMINO	89.CASA DA INTEGRADA		
74.PARQUE LAGOA DO NADO	90.GALPÃO		
75.PARQUE VENCESLI	91.CASA ALUGADA		
	92.CASA		
	93.CASA ALUGADA		
	94.CASA DA INTEGRADA		
	95.ASSOCIAÇÃO NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO (NATAÇÃO)		
	96.CASA		
	97.SÍTIO PEI		
	98.LOCAÇÃO DE IMÓVEL		
	99.IGREJA CATÓLICA SANTA CRUZ		
	100.LOJA (CASA VELHA)		
	101.ESCOLA DE NATAÇÃO E HIDROGINÁSTICA AQUÁTICOS		
	102.CASA DA INTEGRADA		
	103.CASA		
	104.CASA ALUGADA		
	105.GALPÃO		
	106.ESPAÇO LOCADO		
	107.CASA JUCÉLIO		
	108.CASA ALUGADA		
	109.SALA		
	110.CASA		
	111.CASA		
	112.GALPÃO		
	113.CLUBE RECREATIVO DOS OTTONI		
	114.SALAS		
	115.CASA		

<p>FIRMINO 76.PRAÇA DA SERESTA 77.PRAÇA DO CONFISCO 78.PRAÇA</p>	<p>116.GALPÃO 117.ARENA BALL (QUADRA GRAMADA) 118.CASA 119.QUADRA POLIESPORTIVA DA PARÓQUIA BOM JESUS DO HORTO 120.GALPÃO 121.CASA 122.IGREJA PRESBITERIANA JARDIM VITÓRIA 123.CASA ALUGADA 124.ACADEMIA 125.CASA 126.CASA 127.IGREJA PAI MISERICORDIOSO 128.CASA 129.QUADRA SANTA TEREZA - FUTEBOL SOCIETY 130.NATAÇÃO - ACADEMIA FLIPPER 131.PRÉDIO 132.PRÉDIO 133.CASA 03 134.CRECHE CASA DO SOL 135.CASA 136.CASA DA INTEGRADA 137.GALPÃO DO PEI 138.IMÓVEL RESIDENCIAL 139.SALÃO PAROQUIAL (MITRA ARQUIDIOCESANA DE BELO HORIZONTE) 140.LOJA DO EDIFÍCIO 7 141.QUADRA POLIESPORTIVA NOSSA SENHORA AUXILIADORA 142.CASA DA INTEGRADA 143.CASA 144.CASA 145.CASA 146.CASA 1 147.CASA 2 148.CASA ALUGADA 149.CASA 150.CASA ALUGADA 151.LOJA 152.CASA 153.CASA 2 154.VALADARES PROMOÇÕES DE EVENTOS EIRELLI 155.IGREJA BATISTA SMIRNA 156.SALÃO DE FESTAS ROSANE MARIA PINHEIRO 157.CASA 2 - PISCINA 158.LAR DOS MENINOS DOM ORIONE 159.CASA SANTA BRANCA 160.CASA INTEGRADA 161.CASA DA INTEGRADA 162.CASA 1 163.QUADRA ÁGUIA DOURADA 164.CASA 165.CASA 166.CASA PEI 167.CASA 168.ASSOCIAÇÃO NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO 169.SALÃO PAROQUIAL DA IGREJA SÃO CRISTÓVÃO</p>		
--	---	--	--