


**MEMÓRIA E INSTITUCIONALIZAÇÃO DO LICEU ESCOLA MESTRE RAIMUNDO
CARDOSO: A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM BELÉM DO PARÁ**

**MEMORY AND INSTITUTIONALIZATION OF THE LYCEU ESCOLA MESTE
RAIMUNDO CARDOSO: THE EXPERIENCE OF INTEGRAL EDUCATION IN BELÉM
DO PARÁ**

**MEMORIA E INSTITUCIONALIZACIÓN DEL LYCEU ESCOLA MESTE RAIMUNDO
CARDOSO: LA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN INTEGRAL EN BELÉM DO PARÁ**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n9-120>

Data de submissão: 15/08/2025

Data de publicação: 15/09/2025

Cinthia Mota Medeiros da Silva

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB)

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: cinthiamedeiros28@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6994-4781>

Vivian da Silva Lobato

Doutora em Educação

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)

E-mail: vivianlobato@ufpa.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9501-0222>

José Bittencourt da Silva

Doutor em Ciências Ambientais

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

E-mail: josebittencourtsilva@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5393-1170>

RESUMO

Este artigo é uma reelaboração ampliada de estudos originalmente desenvolvidos na disciplina "*Tópicos Específicos de Educação Básica (Educação Básica e Educação Integral)*", cursada no primeiro semestre de 2024 e no "*Ateliê de pesquisa*" que é oferecido ao longo dos quatro semestres no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA). A partir das discussões realizadas, aprofundou-se a investigação do processo histórico da implantação da escola de tempo integral no Brasil e ofereceu suporte teórico e prático para a construção dos itens: objeto de pesquisa, problemática, objetivos, percurso metodológico e análise das categorias de estudo da pesquisa de dissertação que ainda se encontra em andamento, no qual está associado ao processo histórico de criação do Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso. Dessa forma, desenvolvemos estudos sobre a importância do processo histórico da Educação Básica brasileira, a fim de compreender conceitos teóricos para a construção de uma pesquisa histórica-crítica concernente ao debate teórico/prático sobre a história da educação brasileira e de educação integral no âmbito da Escola Básica, com ênfase nas dimensões histórico-social, conceitual, estatal legal, política-ideológica e formativa escolar, por meio do recorte epistemológico histórico e progressista de autores como: Ana Cavaliere (2007, 2009, 2014), Arroyo (1988), Gadotti (2009), Jaqueline Moll (2012, 2023), Saviani (2005, 2007, 2011); Paolillo Nosella e Ester Buffa (2013), Justino Magalhães (2004) e Ecléa Bosi

(1994), entre outros pesquisadores educacionais. Tensionando o contexto evolutivo da Educação no Brasil, esta pesquisa tem como objetivo analisar os referenciais teóricos utilizados durante as disciplinas e avaliar as questões percebidas nas falas da comunidade escolar, bem como na prática pedagógica observada durante as visitas em duas escolas municipais de ensino fundamental de Belém do Pará. Nesse sentido, propõe-se também estabelecer uma relação com a importância da memória como modelo metodológico, articulado à análise bibliográfica, para compreender a história das instituições escolares e a perspectiva de implantação da Escola de Tempo Integral na Escola Liceu Mestre Raimundo Cardoso.

Palavras-chave: História da Educação no Brasil. História das Instituições Escolares. Memórias. Liceu Escola. Educação Integral. Escola em Tempo Integral.

ABSTRACT

This article is an expanded reworking of studies originally developed in the course *Specific Topics in Basic Education (Basic Education and Full-Time Education)*, taken in the first semester of 2024, and in the *Research Workshop*, offered throughout the four semesters of the Master's Program in Education at the Federal University of Pará (UFPA). Building on the discussions held, the study deepened the investigation of the historical process of implementing full-time schools in Brazil and provided theoretical and practical support for defining the research object, problem, objectives, methodological path, and analytical categories of an ongoing dissertation, associated with the historical creation of the *Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso*. The analysis highlights the relevance of the historical process of Brazilian Basic Education to support the development of a historical-critical approach to the theoretical and practical debates on the history of education and full-time schooling, with emphasis on socio-historical, conceptual, legal, political-ideological, and formative dimensions. The research is grounded in a progressive epistemological framework and draws on authors such as Ana Cavaliere (2007, 2009, 2014), Arroyo (1988), Gadotti (2009), Jaqueline Moll (2012, 2023), Saviani (2005, 2007, 2011), Nosella and Buffa (2013), Justino Magalhães (2004), and Ecléa Bosi (1994). In the light of Brazil's educational evolution, the study aims to analyze the theoretical references addressed during the courses and assess the issues raised in the discourses of the school community, as well as in the pedagogical practices observed in two public elementary schools in Belém, Pará. Furthermore, it proposes to establish a connection between memory as a methodological tool and bibliographic analysis to better understand the history of school institutions and the perspective of implementing full-time education at the *Liceu Mestre Raimundo Cardoso*.

Keywords: History of Education in Brazil. History of School Institutions. Memory. Liceu School. Full-Time Education.

RESUMEN

Este artículo es una reelaboración ampliada de estudios desarrollados originalmente en el curso "*Temas Específicos de Educación Básica (Educación Básica y Educación Integral)*", cursado en el primer semestre de 2024, y en el "Taller de Investigación", impartido a lo largo de los cuatro semestres de la Maestría en Educación de la Universidad Federal de Pará (UFPA). A partir de las discusiones, se profundizó en el proceso histórico de implementación de la educación a tiempo completo en Brasil y se brindó apoyo teórico y práctico para la construcción del objeto de investigación, el problema, los objetivos, el enfoque metodológico y el análisis de las categorías de estudio para la investigación de tesis en curso, la cual se asocia con el proceso histórico de creación de la *Escuela de Artes y Oficios del Liceo Mestre Raimundo Cardoso*. Así, desarrollamos estudios sobre la importancia del proceso histórico de la Educación Básica brasileña, con el fin de comprender conceptos teóricos para la construcción de una investigación histórico-crítica acerca del debate teórico/práctico sobre la historia

de la educación brasileña y la educación integral en el ámbito de la Escuela Básica, con énfasis en las dimensiones histórico-social, conceptual, estatal-jurídica, político-ideológica y formativa escolar, a través del enfoque epistemológico histórico y progresista de autores como: Ana Cavaliere (2007, 2009, 2014), Arroyo (1988), Gadotti (2009), Jaqueline Moll (2012, 2023), Saviani (2005, 2007, 2011); Paollo Nosella y Ester Buffa (2013), Justino Magalhães (2004) y Ecléa Bosi (1994), entre otros investigadores educativos. Al examinar el contexto evolutivo de la educación en Brasil, esta investigación busca analizar los marcos teóricos utilizados durante los cursos y evaluar las problemáticas percibidas en el discurso de la comunidad escolar, así como en las prácticas pedagógicas observadas durante visitas a dos escuelas primarias municipales de Belém, Pará. En este sentido, también propone establecer una conexión con la importancia de la memoria como modelo metodológico, combinada con el análisis bibliográfico, para comprender la historia de las instituciones educativas y la perspectiva de implementar una escuela de tiempo completo en el *Liceu Mestre Raimundo Cardoso*.

Palabras clave: Historia de la Educación en Brasil. Historia de las Instituciones Educativas. Memorias. Liceu Escola. Educación Integral. Escuela de Tiempo Completo.

1 INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO, OBJETO DE ESTUDO E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Durante o primeiro semestre de 2024, participamos da disciplina Tópicos Específicos de Educação Básica (Educação Básica e Educação Integral) e da disciplina prática Ateliê de Pesquisa, ofertadas pelo Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) em Mestrado da Universidade Federal do Pará (UFPA). A partir dos debates teórico-práticos promovidos pelas disciplinas, aprofundou-se a investigação sobre a implantação de escolas de/em tempo Integral no âmbito da escola básica brasileira, com base em diversos textos de autores que discutem a temática na perspectiva analítica de várias dimensões, articulando os estudos dos referenciais teóricos à construção da escrita científica para compreensão mais ampla e crítica dos processos. A partir dessa organização, buscou-se compreender as diferentes concepções e disputas em torno da educação integral, tomando como referência autores clássicos e contemporâneos que contribuíram para a construção do debate histórico, político, legal e pedagógico no Brasil.

Nesse contexto de estudo, os referenciais foram organizados em dimensões analíticas que permitiram compreender o processo histórico-propositivo da integralidade educativa no Brasil. Em princípio, os autores foram divididos de acordo com sua verossimilhança com cada dimensão escolhida com o intuito de analisar o processo histórico do ensino integral no Brasil e da construção de um texto científico sobre a história das instituições escolares brasileiras. Sendo assim, os temas, autoras e autores trabalhados quanto às dimensões foram: no âmbito **conceitual** tivemos, “A construção de um objecto do conhecimento histórico. Do arquivo ao texto: a investigação em história das instituições educativas” de Justino Magalhães, “Instituições escolares: por que e como pesquisar” de Paolo Nosella e Ester Buffa, “O direito ao tempo de escola” de Miguel Arroyo e “Educação Omnilateral” de Gaudêncio Frigotto; Quanto à dimensão **histórica** foram, “História das ideias pedagógicas no Brasil de Dermeval Saviani, “Memória e sociedade: lembranças de velhos”, de Ecléa Bosi, “Educação, memória e história: possíveis enlaces” de Vivian Lobato, “Concepções de Educação Integral e em tempo integral no Brasil: reflexões a partir das bases teóricas e legais”, de Ney Cristina, “Aspectos da Educação Integral no Brasil: Disputas conceituais, ideológicas e políticas”, de Jaqueline Moll, “História da Educação Integral no Brasil- Anísio Teixeira e a Educação Integral”, de Ana Cavaliere e “História da Educação Integral”, de Lúcia Coelho. Na dimensão **Estatal legal** sucederam “O Direito à Educação e a inversão de sentido da Política Educacional” de Dermeval Saviani, “Direito à Educação Integral e (m) tempo integral: normativas, princípios orientadores e indicadores para monitoramento”, de Coelho, Silva e Moehlecke e “Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O

problema maior é o de estudar”, de Gilda Cardoso de Araújo. Na dimensão **político-ideológica** transcorreram “Escola Pública de Tempo integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado?”, de Ana Cavalliere e “Educação integral e democracia: contextos, referências e conceitos em um campo de disputas” de Jaqueline Moll. E, por fim, na dimensão **formativa escolar** discutimos “Educação Integral e(m) tempo Integral: possibilidades analíticas do Processo Histórico recente em Belém do Pará” de Carla Cardoso, Ney Cristina e José Bittencourt.

Essa diversidade de perspectivas possibilitou uma leitura crítica do percurso da Educação Integral, da história das instituições, da memória e da elaboração do texto científico, revelando tanto avanços conceituais, de fontes quanto disputas político-ideológicas ainda presentes na atualidade. À vista disso, no que se refere aos diversos significados e abordagens que a educação integral possui é importante descrever alguns signos, como: ampliação do tempo escola, desenvolvimento holístico¹, currículo integrado e interdisciplinar, formação para a cidadania, foco na inclusão social e participação da comunidade.

A partir desses referenciais, evidenciou-se que a Educação Integral, em suas múltiplas abordagens, carrega significados que vão desde a ampliação do tempo escolar até propostas de formação holística, interdisciplinar e cidadã. Diante disso, é notório que muitas são as disparidades sociais e desigualdades existentes no Brasil. Nesse sentido, a oferta de uma educação integral nas escolas brasileiras deve ser pautada em uma educação cidadã, pois não basta apenas o sujeito ser “bem formado” em sua vida acadêmica se ele se encontra alheio aos problemas sociais existentes no contexto que está inserido. Saviani (2011), destaca que a educação brasileira foi implementada de forma verticalizada, impondo um modelo educacional voltado para a eficiência técnica e a adequação dos sujeitos ao sistema produtivo, em detrimento de uma formação crítica e integral.

Ao relacionar tais concepções com a realidade brasileira, marcada por desigualdades sociais históricas, torna-se evidente a necessidade de que a educação integral seja pensada como uma proposta de formação cidadã e crítica, conforme destaca Gadotti (2009, p. 10):

[...] em uma lógica que queremos superar: a lógica do individualismo, da competitividade sem solidariedade, que tantas vezes, mesmo falando em direitos humanos, em igualdade, em liberdade e democracia, promove a injustiça social, naturaliza a corrupção, a desigualdade e a injustiça social.

Também nesse período de início do curso de mestrado em educação é ofertada a disciplina Ateliê de Pesquisa, presente ao longo dos quatro semestres necessários para conclusão do mestrado. É

¹ O desenvolvimento holístico visa a formação do sujeito em vários aspectos da vida em uma abordagem de integralidade humana.

por meio dessa disciplina prática que discentes de mestrado, juntamente com a orientadora, tecem a construção da pesquisa de maneira colaborativa para acompanhar o desenvolvimento dos projetos no que se refere à elaboração do tema, objetivos, problemática, justificativa, escolha de referenciais teóricos, de categorias, procedimentos metodológicos e análises. Evidencia-se, nessa dinâmica, que a articulação entre a teoria e prática contribui, de maneira significativa, para o refinamento da pesquisa.

À luz das informações, conceitos e ideias trabalhados em nossas aulas e durante os debates, alternamos discussões teóricas com atividades práticas, por meio de oficinas de métodos para a construção da pesquisa e de visitas a escolas da Rede Municipal de Ensino de Belém do Pará (RME) que estavam em processo de implantação de Escola de Tempo Integral, o que nos permitiu observar *in loco* os desafios e possibilidades da proposta de implantação da educação integral e da historicidade de uma das instituições.

A primeira visita ocorreu na instituição Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, inaugurada em 1996 no distrito de Icoaraci, município de Belém do Pará. Trata-se de uma instituição escolar que possui uma estrutura física ampla e foi criada, por meio de uma política educacional municipal durante a administração do prefeito governo Hélio Gueiros, filiado ao Partido da Frente Liberal (PFL), no recorte temporal de 1993 a 1996. Nesse período governamental, foram implementadas iniciativas educacionais como o Subsistema Educacional para o Desenvolvimento Sustentável (Sueds) e a criação das Unidades Educacionais para o Desenvolvimento Sustentável (Ueds), inseridas em um paradigma neoliberal. Essas experiências possibilitaram não apenas conhecer a materialidade das propostas de educação integral em Belém, mas também identificar singularidades da trajetória histórica do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, instituição escolar diretamente vinculada ao objeto de pesquisa deste mestrado.

A política educacional do prefeito da época, em Belém, tinha como proposta a criação de cinco escolas pela Rede Municipal de Ensino de Belém, com a justificativa de estabelecer espaços educacionais que tivessem orientados pelo paradigma do desenvolvimento sustentável e voltados para a formação de trabalhadores para o mercado de trabalho. De acordo com Saviani (2007) “o ‘aprender a aprender’ liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade”.

No que se refere a política educacional municipal referenciada, o seu Plano de Gestão visava a interação do homem com o meio e com a cultura, a fim de preservar a biodiversidade e a pluriculturalidade nas escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) (Belém, 1996).

Para nortear esse projeto educacional, foram elaborados sete cadernos, denominados “Cadernos Caminhos da Educação”.

Silva, Tapajós e Clarindo (2024) nos explicam sobre esse material:

Os fundamentos teóricos, ideológicos e valorativos que legitimaram esta política estão presentes na produção institucional de materiais bibliográficos, documentais e informativo-publicitários, como os denominados “Cadernos Caminhos da Educação”, publicados pela Secretaria de Educação Municipal (SEMEC), em um total de sete volumes (Silva, Tapajós e Clarindo 2024, p. 3).

Especificamente no Caderno nº 4, é abordado o projeto de criação do Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo, e encontramos nele as convicções de Laís Aderne² no que concerne à proposta de criação de uma instituição escolar intitulada de Liceu:

O objetivo principal é proporcionar à comunidade de Icoaraci **educação integral e vocacional**, em nível de 1º grau e profissionalizante, básico e técnico, no campo da cerâmica e da madeira, podendo atingir a área de trançados e outras, desenvolvendo uma educação inovadora (Belém, 1996, p. 114, grifo nosso).

A Proposta do Liceu Escola do Paracuri³ tem suas bases na relação do sujeito com o meio, de forma harmônica, através da educação ambiental e da formação vocacional e profissionalizante para o desenvolvimento sustentável, equilibrado e com base na cultura. (Cadernos Caminho da Educação nº 4, p. 110).

Nota-se neste referido documento, publicado pela Semec em 1996, que o objetivo de criação das unidades educativas no período era a busca da oferta de uma educação voltada para a formação dos filhos e filhas dos trabalhadores e trabalhadoras da região de Belém. Na questão referente ao Liceu Escola localizado no distrito de Icoaraci, o qual teve como seu primeiro nome Liceu de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, foi pensado numa tentativa de perpetuar a cultura da cerâmica Marajoara e tapajônica tradicionalmente construída no seu entorno.

A segunda visita aconteceu em uma escola na ilha do Combu⁴ que, apesar de seu acesso ser somente por via fluvial, integra o município de Belém do Pará. Por sua vez, a terceira visita ocorreu no Liceu Escola, no final do junho de 2024, e teve como objetivo a volta ao espaço para dialogarmos com os sujeitos educacionais sobre as mudanças ocorridas na escola desde nossa primeira visita, no início do primeiro semestre daquele ano, além de apresentar, por meio de *slides*, os resultados de nossa pesquisa desenvolvida ao longo do semestre.

² Arte educadora contratada pela Secretaria Municipal de Educação (Semec) para ser consultora na implantação das Unidades educacionais para o desenvolvimento Sustentável (Sueds) em Belém do Pará no governo do Prefeito Hélio Gueiros no período de 1993-1996.

³ Como também é conhecida a escola pela comunidade local, por ficar próxima ao bairro do Paracuri no distrito de Icoaraci.

⁴ Ilha do Combu, área de proteção ambiental margeada pelo Rio Guamá, próxima a Belém, no Pará, famosa pela sua rica cultura ribeirinha.

Assim, a partir dos estudos, observações e dos diálogos realizados durante as visitas às escolas, sobretudo ao Liceu Escola, procedemos à articulação dos dados empíricos com os referenciais teóricos estudados. Portanto, ao revisitarmos autores clássicos e contemporâneos, a exemplo Jaqueline Moll (2023), pesquisadora referência da atualidade sobre o tema da educação integral, nos diz que a educação integral no Brasil surge das lutas pela democratização da educação e que seu arcabouço teórico vem de leis específicas e de autores que participaram do processo histórico educacional brasileiro, como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire. Esse quadro de referenciais teóricos e experiências práticas abriram caminho para problematizar o processo histórico de criação do Liceu Escola de Artes e Ofícios Mestre Raimundo Cardoso, foco da pesquisa em andamento.

2 A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE QUALIDADE EM INSTITUIÇÕES ESCOLARES EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA-CRÍTICA

A história da educação brasileira inicia com a educação colonial, marcada pela implantação da educação jesuítica na segunda metade do século XVI até meados do século XVIII. A implementação do *Ratio Studiorum* (1599-1759), como base comum curricular, serviu de suporte de trabalho para as ordens religiosas como a primeira tentativa de implantação de um currículo nacional e comum no Brasil colonial. Saviani (2007, p. 66) “considera que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada do primeiro grupo de Jesuítas”.

Entre os anos de 1759-1808 instituiu-se a Reforma Pombalina, que teve como marco a expulsão dos Jesuítas do Brasil, visando uma educação Estatal por meio da introdução das Escolas de Primeiras Letras. Saviani (2007, p. 72) julga a “fase pombalina como a terceira etapa da educação colonial no Brasil e com ela é inaugurado o segundo período da história das ideias pedagógicas no Brasil”. Surgem, nessa época, os primeiros sujeitos na figura de diretores escolares e o início da institucionalização do ensino público. Lombardi, Saviani e Nascimento (2005, p. 4) nos dizem que na etapa da história da educação brasileira, iniciada em 1759 com as reformas pombalinas, surge um ensino estatal materializado nas “aulas régias” combinado, também, com iniciativas particulares.

A educação brasileira, a partir do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, começou a receber influências de novas correntes de pensamento ligadas às mudanças sociais, políticas e econômicas daquele tempo, por meio de movimentos representativos na história da educação republicana, a exemplo a passagem da escola confessional, vinculada a igreja, para a introdução do ensino laico (Veiga, 2007). Nesse ambiente, as ideias libertárias e as organizações de trabalhadores tiveram grande importância, pois questionavam o modelo escolar vigente e defendiam propostas

pedagógicas voltadas para a formação integral dos sujeitos. É nesse cenário de disputas e diferentes concepções de educação que Saviani (2011) ressalta:

Com o regime republicano, abolido o trabalho escravo, começa a configurar-se uma classe proletária, esboçando-se um clima mais favorável para o surgimento de organizações operárias de diferentes tipos. (...) Os ideais libertários difundiram-se no Brasil na forma das correntes anarquista e anarcossindicalista. (...) A educação ocupava posição central no ideário libertário e expressava-se num duplo e concomitante movimento: a crítica à educação burguesa e a formulação da própria concepção pedagógica que se materializava na criação de escolas autônomas e autogeridas. No aspecto crítico denunciavam o uso da escola como instrumento de sujeição dos trabalhadores por parte do Estado, da Igreja e dos partidos. No aspecto propositivo os anarquistas no Brasil estudavam os autores libertários extraindo deles os principais conceitos educacionais como o de "**educação integral**", oriundo da concepção de Robin, e "ensino racionalista", proveniente de Ferrer (Saviani 2011, p. 182, grifo nosso).

À luz dos elementos apresentados anteriormente, é importante que façamos, constantemente, o debate sobre a garantia constitucional do direito à educação e sobre a qualidade da educação brasileira. Para Saviani (2011, p. 2) “No âmbito da referida classificação a educação figura como um direito social sendo mencionada no enunciado do artigo 6º da Constituição Federal de 1988, atualmente em vigor, como o primeiro dos direitos sociais”. Consequentemente, a nossa atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996) vem como o marco regulatório da educação brasileira trazendo a definição de etapas (Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio), princípios, finalidades, obrigatoriedade, gratuidade, valorização dos profissionais da educação, gestão democráticas, entre outros. Ela cita categoricamente em seu texto, por quatorze vezes, o termo “qualidade” no qual dispõe, em seu artigo 3º, sobre o princípio de garantia do padrão de qualidade de ensino e em seu artigo 4º, inciso IX, que é dever do Estado, quanto à educação escolar pública, ofertar:

padrões mínimos de **qualidade de ensino**, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados (Brasil LDB nº 9394/1996 grifo nosso).

Considera-se de extrema relevância tomar como referência o marco regulatório da Educação Integral nos séculos XX e XXI. Ele se situa histórica e juridicamente na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB nº 9394/1996), no Estatuto da criança e adolescente (ECA) Lei nº 8.069/1990, no Programa Mais Educação criado pela

Portaria Ministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, no Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/2014 e na Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023⁵.

Sobre cada regimento citado acima podemos inferir que a CF/1988 (Constituição cidadã) traz a garantia, em seu artigo 205, do direito à Educação (apesar de este direito já ter assento constitucional desde a CF de 1934), mas foi na nossa atual CF que a estrutura organizacional da Educação Nacional se torna mais bem estruturada. No que tange à LDB/1996, ela nos traz nos artigos nº 34 e 87 a questão do aumento progressivo da jornada escolar. Quanto ao ECA, podemos dizer que em seu artigo 53 é ressaltado o pleno desenvolvimento da criança e adolescente, devendo ser assegurado o acesso e permanência no espaço educacional. Vimos neste contexto, que é função da escola atender integralmente o aluno. Para Jesus (2016, p. 196) “o Programa Mais Educação (PME) foi a tentativa mais abrangente de levar a educação integral às escolas públicas de educação básica de todo o país”, uma vez que o Ministério da Educação (MEC, 2007), “Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar”. Referente ao PNE⁶, nele encontramos a Meta nº 6, sobre a qual Cavaliere (2014) nos diz que “Há nele a previsão de oferta, até 2024, de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas de forma a atender pelo menos 25% de todos os alunos”, fato que esta meta não foi alcançada e está longe de se concretizar nos paradigmas pretendidos nos regimentos que propõem a ampliação do tempo escola. Ponto a destacar desse PNE é a menção a construção de escolas em regime de colaboração entre os entes para atendimento adequado e de qualidade às populações de maior vulnerabilidade. E, por fim, a Lei nº 14.640/2023, que visa a promover as matrículas em tempo integral, não somente para crianças menores, mas para toda a educação básica de ensino no Brasil.

As questões referentes ao problema da descontinuidade das políticas públicas também são relevantes, visto que ao invés de serem priorizadas políticas de Estado são, constantemente, reforçadas as políticas de governo, pois a cada novo governo há divergências nos programas partidários, priorizando-se outras áreas. A segunda questão se encontra no fato de que tradicionalmente a população tem arraigada a modalidade de ensino em um só turno, gerando empecilhos para aceitar o aumento do tempo escola nas instituições escolares. Segundo Cavaliere (2014, p. 1207) “Acresça-se ainda o fato de que a tradição escolar brasileira, mesmo para as elites, é de escola de turno parcial, só recentemente tendo aumentado a oferta, nas escolas privadas, do horário integral”.

⁵ Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021.

⁶ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 09 jul. 2025.

Para Jesus (2016) “Talvez a maior transformação que o Brasil esteja vivenciando hoje nas políticas públicas seja a da inclusão educacional, na forma de adoção de propostas de educação integral de seus cidadãos”.

Efetivamente, verificamos que foi a partir de 1930 que a educação brasileira começa a ser reconhecida como uma questão de cunho nacional, principalmente com a figura de Anísio Teixeira, que após se qualificar por alguns sete meses na Universidade de Columbia nos Estados Unidos da América (EUA) no ano de 1927, trouxe para o Brasil concepções de “educação ampliada”, ancoradas no pensamento liberal e nos ideais democráticos de John Dewey (Cavaliere 2010). Anísio não utilizou o termo “educação integral”, pois evitava ser comparado com os integralistas⁷. De certo que o movimento Escola Nova de 1932 foi disruptivo dos padrões educacionais tradicionais higienistas⁸ lançando uma proposta de ensino democrático que passou a dar ênfase às experiências do aluno nas instituições escolares.

Ao nos remetermos ao conceito de instituição escolar, Lombardi e Nascimento (2017) apresentam, em seu estudo, a concepção de um espaço neutro, no qual todas as classes sociais se encontrariam em fraternidade universal.

É importante destacar que a escola não surgiu como num passe de mágica, como resultado de homens iluminados, ou, naturalmente, como única possibilidade da evolução social. Esta resultou de um longo processo de luta vivido ao longo do século XIX, no qual se discutia sobre a necessidade ou não de educar o povo (Lombardi e Nascimento 2017, p. 97).

Magalhães (1996) destaca que estudar instituições escolares requer compreender sua identidade histórica integrando documentos, a memória e o contexto social-cultural, em uma perspectiva multidimensional que vai além da simples cronologia.

Para Nosella e Buffa (2013), compreender a escola vai muito além de observar sua estrutura física e organizacional. A escola traz uma realidade complexa, moldada por vivências, tensões e significados que emergem das interações entre a comunidade escolar. É necessário investigar como ela se insere na sociedade, seus valores transmitidos e como dialoga com as experiências e expectativas de quem a vive diariamente. Dessa forma, compreendê-la exige ultrapassar análises superficiais e

⁷ “A educação integral tinha, para Integralistas, o sentido básico de ação doutrinária, posto que entendiam *formação* como um processo de conversão a uma verdade já estabelecida. Em síntese, eram a concepção doutrinária e, dentro dela, a incorporação da dimensão religiosa à educação escolar as características específicas da educação integral, tal como a entendia o movimento Integralista” (Cavaliere 2010 p. 250).

⁸ Segundo Cavaliere (2010, p. 251), “No início dos anos 1920, predominava o espírito higienista-educacional, que tinha em Miguel Couto seu expoente”. De acordo com Gondra (2003), o higienismo no Brasil configurou-se como um projeto de normalização social, no qual a escola desempenhava papel central ao difundir práticas de asseio, disciplina e moralização dos sujeitos, conformando a figura do *homo hygienicus*.

considerar sua dimensão humana e histórica imersa em um contexto social, cultural, político e econômico de cada período.

Os nossos estudos desenvolvidos durante as aulas permearam em autores que fundamentaram a reflexão sobre a educação enquanto direito e da educação integral pela via da escola unitária do filósofo italiano Gramsci, que tinha uma ideia de educação voltada para a integração de todos os sujeitos educacionais, independentemente de suas classes sociais, em um sistema educacional único e igualitário e em busca de emancipação e transformação social.

Arroyo (1988) reflete criticamente sobre a rigidez de instituições totais, em que se busca na instituição escolar um espaço isolado de tempos integrais com métodos de ensino específicos com o objetivo da formação de um tipo de “homem total” como acontecia em séculos passados. Ele chega à seguinte conclusão:

Neste sentido, as propostas de educação em tempo integral são anteriores às propostas de escolarização universal; ambas seguem direções nem sempre idênticas, por vezes paralelas e até desencontradas. Este ponto mereceria ser ponderado quando tantos programas pretendem unir, na escola pública de educação de tempo integral, realidades que nem sempre caminharam na mesma direção (Arroyo 1988, p. 4).

A seguir, a partir dos temas educação integral e escola em tempo integral, este texto apresentará um debate entre as teorias discutidas e as observações realizadas durante as visitas às escolas municipais, a fim de verificar as representações que os gestores, coordenadores pedagógicos e professores elaboram sobre a educação integral em escola de tempo integral. No caso específico do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, além das percepções da comunidade escolar, será considerada também a trajetória histórica da instituição, apreendida a partir das memórias desse coletivo, em diálogo com as atividades desenvolvidas no *Ateliê de Pesquisa* ministrado pela professora Doutora Vivian da Silva Lobato.

3 REPRESENTAÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR LICEU ESCOLA MESTRE RAIMUNDO CARDOSO

Com o objetivo de fortalecer uma cultura de memória e de realizar um momento de registro de memória da comunidade escolar sobre a escola como um lugar da sociedade, a primeira visita foi realizada na manhã do dia 2 de abril de 2024 à instituição de ensino de educação básica Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso. Nela, realizamos um debate sobre a história da escola e da proposta que recebeu da Secretaria Municipal de Educação de Belém (Semec) para transformá-la em uma escola de/em tempo integral, com a participação de alguns membros de sua comunidade escolar. Dentre eles

se encontravam presentes coordenadoras pedagógicas, professores e professoras, além do Professor Doutor José Bittencourt, ministrante da disciplina *Tópicos Específicos de Educação Básica (Educação Básica e Educação Integral)*, e das alunas que cursaram a disciplina em questão.

Além das discussões sobre a implantação da educação integral, a comunidade escolar também demonstrou bastante apreço pela escola compartilhando suas memórias sobre a história do Liceu durante os momentos de falas dos sujeitos educacionais. Destacou-se a memória de sua fundação, em 1996, vinculada ao projeto político pedagógico (PPP) inicial de valorização cultural da cerâmica do barro marajoara e tapajônica e de práticas culturais enraizadas no território do distrito de Icoaraci. Essas lembranças reforçam a identidade do Liceu como espaço escolar diferenciado perante a comunidade local.

Conforme Lobato (2014, 73-74):

Assim, a pesquisa em memória, examina um amplo leque de temas que podem ser: história dos atores educativos - educadores em geral e professores, gestores, estudantes, famílias, comunidades; história das práticas escolares abordando a história das instituições educativas [...].

Os caminhos da memória são permeados por aspectos individuais e sociais, como um tecido formado por fios entrelaçados, que, mesmo sendo conhecidos pelas evocações das lembranças, requerem um aparato psíquico. O que lembramos e como lembramos constroem-se num movimento da demanda social e interna do sujeito. A inter-relação no meio social alimenta as lembranças individuais (p. 71).

A memória da comunidade não apenas resgata a origem da escola, mas também projeta significados sobre sua função social ao longo do tempo. Conforme Halbwachs (2006), a memória coletiva organiza a identidade de um grupo, dando continuidade às experiências compartilhadas. Assim, ao evocar o passado do Liceu, os sujeitos educacionais revelam como compreendem a instituição, tanto no aspecto histórico-cultural quanto na relação de variadas mudanças de sua proposta pedagógica ao longo de seus vinte e nove anos de existência.

Em virtude dessas considerações, a visita à escola partiu da necessidade de realizar o movimento de escuta dos sujeitos educacionais, a fim de compreender como o coletivo de trabalho deste território escolar compartilha suas memórias sobre a instituição escolar e como recebeu a proposta de adesão do Liceu Escola ao Programa de Escolas de Tempo Integral (Peti)⁹, também denominado por alguns autores sob a nomenclatura Escolas de Tempo Integral (ETI). Além disso, buscou-se identificar as dúvidas e inseguranças associadas a essa transformação. Conforme aponta

⁹ O Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023, visa fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, na perspectiva da educação integral. <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/acoes/escola-em-tempo-integral#>. Acesso em 11 jul. 2025.

Ecléa Bosi (1994), a memória é um fenômeno socialmente construído, na medida em que as lembranças partilhadas por um grupo constituem narrativas coletivas que organizam identidades e orientam a interpretação de mudanças institucionais.

O diálogo teve início com a fala do professor Bittencourt discorrendo sobre as múltiplas dimensões da condição humana que devem ser garantidas na educação integral, que devem considerar o pleno desenvolvimento do educando¹⁰. Em seguida, ressaltou a importância de Paulo Freire, teórico da dialética, para pensar os tensionamentos entre sociedade, política e comunidade escolar frente às questões ligadas ao conservadorismo liberal. Posteriormente, ocorreu a escuta dos sujeitos educacionais que nos apresentaram suas angústias e dúvidas quanto à legislação, estrutura de funcionamento e aos aspectos conceituais do Peti.

Gadotti (2009) enfatiza que, assim como Paulo Freire, a educação deve ser vista com amor e coragem, e é a partir dessa compreensão que ele discute educação integral e analisa suas características, especificidades, avanços, limites e perspectivas, privilegiando a cultura para evolução da incompletude humana.

Segundo uma profissional da escola, ocorreu uma formação *online* para o corpo técnico, em uma manhã do primeiro semestre de 2024, de maneira rápida e superficial, na qual não se conseguiu arguir, de maneira satisfatória, a complexidade que abrange a implantação de uma escola de tempo integral nessa instituição de ensino, que se acostumou aos moldes do ensino por turnos. Outro momento formativo posterior ocorreu com a chamada do corpo técnico e administrativo da escola a participar presencialmente de uma reunião explicativa na Semec com a finalidade de esclarecer dúvidas sobre a implantação do Peti. No entanto, surgiram vários questionamentos, como: *“Quem vai atender as crianças no contraturno? Quantos profissionais darão suporte para o novo funcionamento da escola? Se haverá mais alunos matriculados irão construir mais salas de aula, pois já atendemos vinte e duas turmas por turno?”* Diante desses questionamentos, muitas pessoas saíram da reunião ainda com muitas dúvidas. Nesse sentido, Cavaliere (2014, p. 1206) faz esta reflexão difícil de ser respondida: “a escola de tempo integral no Brasil promove o cumprimento do direito à educação?”.

Cavaliere (2009, p. 51) nos diz que “A escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais”. No caso do Liceu, a adesão inicial ao programa exigia cumprir a meta estabelecida pela Secretaria em matricular 400 crianças na escola para serem atendidas em

¹⁰A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996) dispõe em seu art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

regime de escola de tempo integral. Em vista disso, a escola decidiu que o Peti começaria pelos ciclos III e IV, ou seja, pelos alunos maiores do 6º ao 9º ano, por acreditar os alunos maiores teriam menos dificuldades em aceitar e adaptar-se às novas condições acerca de suas rotinas escolares.

Muitos responsáveis não compreenderam plenamente a dinâmica proposta pela escola, pois as aulas seriam em regime de turno e contraturno, com a necessidade de os alunos retornarem para suas casas na hora do almoço para depois regressarem à escola. Sobre esse aspecto, surgiram críticas e angústias quanto à dificuldade de locomoção e onerosidade, uma vez que muitos alunos moram distantes e dependem de meios de transporte para irem e voltarem de suas casas para a escola. Por isso, poderia aumentar os índices de evasão escolar. Alguns avaliaram positivamente a proposta, entendendo-a como uma forma de afastar seus filhos das ruas e mantê-los ocupados na escola.

Cavaliere (2007) identifica quatro concepções de escola de tempo integral: a assistencialista, a autoritária, a democrática e a multissetorial. No caso do Liceu, notamos que a maioria dos responsáveis dos alunos que participou da reunião informativa no Liceu Escola viu a proposta do Peti como as seguintes concepções de Cavaliere: assistencialistas aos desprivilegiados em substituição à função da família e autoritária preventiva do crime, pois na escola estarão protegidos.

Do ponto de vista de Arroyo (1988), os destinatários da educação integral em escolas de tempo integral são crianças das camadas populares, em sua maioria, oriundas de situação de risco social.

Ainda sobre o encontro e debate com os profissionais do Liceu Escola, eles relataram que a Semec anunciou, na reunião presencial, sobre a liberação de recursos para a implantação do Peti mediante preenchimento de um formulário de adesão já assinado pelo Liceu Escola, o que foi interpretado como irreversível. No entanto, até o final do primeiro semestre de 2024, os recursos financeiros ainda não tinham sido liberados, aumentando as dúvidas quanto aos novos rumos que a escola vai tomar daqui para a frente.

A Semec solicitou ao corpo técnico e administrativo um plano de aplicação para a implantação da escola em tempo integral. Os profissionais externaram que, desta maneira como estava ocorrendo, não seria possível. Assim, ficou acordado que seria entregue um esboço de proposta à Semec ainda no primeiro semestre de 2024. No que se refere a esse documento, para que fosse possível a implantação do Peti, as demandas que mais apareceram foram referentes ao quesito quantitativo: necessidade da construção e de adequação do espaço físico, alargamento da carga horária dos profissionais lotados na escola e a necessidade de contratação de mais servidores para atender ao aumento da demanda. Sobre esse momento de tensionamento entre o corpo técnico da escola e a equipe da Semec responsável pelo programa que o corpo docente, operacional e administrativo foi chamado para tomar ciência da

proposta, lançamos o questionamento: *Em que se pensa e necessita quando se propõe uma escola de tempo integral?*

Cabe destacar que, no final de dezembro do ano de 2023, o corpo técnico da Semec responsável pelo Peti já havia visitado o Liceu Escola na tentativa de explicar o programa aos profissionais da escola, sendo bastante questionado, em vista de como se daria o currículo escolar, sobre os oficinasmeiros do núcleo de artes¹¹ que deixariam de atender aos alunos do CI e CII (dos 7 aos 11 anos de idade), para compor a parte diversificada da educação integral no Liceu. Essa situação reforça a reflexão de Cavaliere (2007), que defende a multisetorialidade na educação integral, de modo que o aumento da carga horária não precisa estar centralizado em apenas uma instituição de ensino, pois o aumento da carga horária poderá ocorrer em outras instituições. Nesta perspectiva, o Liceu Escola foi escolhido intencionalmente justamente por ele ter em seu espaço o núcleo de artes e ofícios, com mestres oficinasmeiros lotados na instituição, e utilizar-se das suas mãos de obra.

4 REPRESENTAÇÕES DA COMUNIDADE ESCOLAR DA ESCOLA DO COMBU

Do ponto de vista de Gadotti (2009) (...) à concepção neoliberal de desenvolvimento busca intensamente o lucro e o estímulo a uma competição em que os fins justificam os meios, é a lógica da meritocracia. Em contrapartida a concepção de educação cidadã se baseia na sustentabilidade social, afetiva, educacional, cultural, ambiental, econômica e política, ou seja, ela é polissêmica. Para os Neoliberais o sujeito nasce com uma essência, isto é, uma habilidade e a empreende conforme sua individual vontade.

Nessa perspectiva da busca da compreensão polissêmica da educação integral em instituições escolares da Semec é que realizamos a nossa segunda visita a uma escola municipal¹² localizada na ilha do Combu que tem a proposta de adesão ao Peti. Nessa visita, pudemos observar que essa escola possui estrutura física de madeira, com espaços educativos pequenos e necessitando de reforma. Sobre essa questão a escola aguardava uma reforma e mesmo assim foi selecionada para se tornar uma escola de tempo integral a iniciar suas atividades nesta nova perspectiva em agosto de 2024.

Conversamos com o gestor da escola que nos acolheu muito bem e realizamos um debate sobre ambas as representações no que se refere a temática. Notamos que há nele a imensa vontade de buscar melhorias para a “sua escola”. E foi neste propósito que ele demonstrou ter a esperança da educação

¹¹ São profissionais contratados pela Semec, desde sua fundação, chamados de mestres oficinasmeiros, por um período de um a dois anos para ministrarem aulas em oficinas como sensibilização e argila, torno, grafismo em cerâmica, alimentação, educação patrimonial, educação ambiental, dança e música oferecidas no chamado Núcleo de Artes e Ofícios no espaço do Liceu.

¹² A identificação da escola não se mostra necessária neste artigo, pois o foco analítico está direcionado ao Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso, eixo central de investigação.

de tempo integral ser a possibilidade de ofertar aos alunos uma educação cidadã, equitativa e omnilateral.

Frigotto (2012) conceitua educação omnilateral como:

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico (Frigotto 2012, p. 267, grifo nosso).

Porém, o processo de formação oferecido pela Semec quanto ao Peti se deu quase da mesma maneira como no Liceu Escola, porém com um diferencial, pois o gestor compareceu aos eventos sozinho, visto que não havia coordenação pedagógica na escola, nem secretário para auxiliá-lo, fato este que recaímos a semelhantes questionamentos de ordem quantitativa em referência às demandas apresentadas no plano de aplicação elaborado pelo Liceu Escola: *“Quem vai atender as crianças no contraturno? Como faremos com a questão da falta de profissionais para dar suporte para o novo funcionamento da escola? Se terão mais alunos matriculados, serão construídas mais salas de aula e espaços educativos ou atenderemos no modelo de classes multisseriadas? Como faremos na época da estiagem do açaí em que há escassez da fruta e conseqüentemente muda toda uma rotina da família ribeirinha que, em sua maioria, vive da economia de compra e venda de açaí e o tem como seu alimento principal junto de uma proteína?”*

Quanto a reunião realizada com os responsáveis dos alunos o gestor nos informou que eles se dividiram em divergentes opiniões, ou seja, entre os que apresentaram, conforme Cavaliere (2007) categoriza em quatro concepções de escola de tempo integral, opiniões nos conformes assistencialista e autoritária. Também inferiram suas críticas e angústias quanto a dificuldade de locomoção via fluvial ou pela mata se caso tiverem que levar e buscar seus filhos e filhas duas vezes ao dia para serem atendidos no contraturno.

De forma geral, as escolas públicas se caracterizam por oferecer ao povo uma formação voltada para o trabalho, e se referindo especificamente a instituição de ensino foco da pesquisa de mestrado em andamento, o Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso trouxe em sua proposta político pedagógica o fortalecendo da formação técnica e prática que refletiu, desde sua fundação, a expansão de políticas desenvolvimentistas no país e a necessidade da formação para mercado de trabalho.

Esse modelo educacional persiste até hoje e tem suas raízes no processo de colonização do Brasil, pois desde o período colonial, a educação não foi estruturada historicamente de forma a atender às necessidades das classes populares, mas sim para manter essas classes em um lugar social

subalterno, com uma formação limitada, funcional, não crítica, e voltada ao trabalho manual. Nesse sentido, Saviani (2007) argumenta que a escola voltada às classes populares sempre esteve marcada por um ensino elementar e utilitarista, em contraste com a formação ampla e humanística destinada às elites.

Portanto, é possível concluir que as práticas educacionais promovidas tanto na escola básica como nas universidades devem priorizar a formação para a inclusão, para a emancipação e para a ação reflexiva. Nesse percurso, a disciplina *Ateliê de Pesquisa* contribuiu de maneira significativa para a construção deste estudo, ao possibilitar a articulação entre teoria e prática e ao estimular a análise crítica das memórias, das representações e da trajetória das instituições escolares. Por fim, a análise contida nesse artigo demonstra contradições que ainda precisam ser enfrentadas, as quais permanecem como desafios para a efetivação de uma educação integral, crítica e socialmente referenciada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Cavaliere (2014, p. 1218), “Retomando a pergunta inicial a respeito do papel da ETI na promoção do direito à educação de qualidade, a resposta vem condicionada, mas, assim esperamos, mais qualificada”.

A resposta é sim desde que a maior duração sirva à realização de um trabalho válido e indispensável para toda e qualquer criança ou adolescente. De acordo com Cury (2008), a partir da Constituição Federal de 1988 a educação é “erigida em bem público”, para o que é imprescindível que tenha “algo de comum ou universal”. Ainda segundo o autor, a incorporação do direito à diferença, efetivada pela LDB 1996, não exclui o direito à igualdade, pelo contrário, é somente a partir desse último que o primeiro pode existir.

Diante do exposto, a implementação de educação integral em escolas de tempo integral no Brasil é uma abordagem importante para a melhoria da qualidade da educação. Devemos refletir sobre a importância de se tratar a educação integral não como filantropia ou política higienista, mas como a possibilidade de que as instituições escolares sejam espaços de desenvolvimento não apenas de competências acadêmicas. Que elas sejam espaços que ofertem ampliação do tempo de aprendizagem por meio de uma educação integral que oportunize aos sujeitos educacionais experimentar novas vivências com o fim de incentivar o pensamento crítico.

Na verdade, a educação integral em escola de tempo integral deve visar a omnilateralidade, mas também interligar a formação do sujeito educacional com a propedêutica. Um dos grandes desafios a ser enfrentado pela educação omnilateral é possibilitar o acesso democrático do ensino.

Esperamos que a educação integral não fique apenas no campo da aparência de políticas públicas descontinuadas. Ela tem potencial para promover uma formação mais completa e inclusiva.

Ao incorporar a proposta de implantação de escola de tempo integral à trajetória do Liceu Escola, observa-se que essa instituição escolar constitui um ambiente fértil para investigações, sobretudo quanto à sua historicidade, marcada de eventos e vivências desde a sua fundação. A escola foi instituída com a finalidade de preservar, em sua prática pedagógica, a cultura ceramista local associada à formação de alunos preparados a “aprender a aprender”. Essa proposta foi apoiada nos princípios da educação ambiental, vocacional e profissionalizante, orientada por uma perspectiva crítica, humanista e que pensem, também, na sustentabilidade. Contudo, a questão da descontinuidade de políticas públicas na escola permite que constantemente o seu PPP inicial muitas vezes não seja considerado.

Nesse percurso, destaca-se a contribuição do *Ateliê de Pesquisa*, que ofereceu suporte metodológico e colaborativo para a construção desta investigação e para a elaboração do presente artigo, ao articular teoria e prática em um processo formativo coletivo.

Cabe ainda ressaltar que o que foi aqui registrado corresponde ao período analisado no âmbito das disciplinas cursadas, não sendo possível afirmar como se encontra atualmente a implementação do PETI no Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso.

Portanto, os estudos e diálogos realizados durante a disciplina Tópicos Específicos da Educação Básica, em conjunto com as atividades do *Ateliê de Pesquisa*, são arcabouços para o nosso desenvolvimento educativo de maneira mais integral e suporte para o desenvolvimento de futuras pesquisas.

Quanto ao Peti, permanecem como questionamentos em aberto: *se a oferta de uma educação integral em escola de tempo integral certificada nos marcos normativos, é para atender as regionalidades, dar uma educação compensatória ou para proteger os alunos dentro da escola?*

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. et al. (org.). Caminhos da educaçao integral no Brasil: direitos a outros tempos e espacos educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-44.

ARROYO, M. O direito ao tempo de escola (1988). Cadernos De Pesquisa, (65), 3–10. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/119>. Acesso em 10 jul. 2025.

ARROYO, M. Pedagogias do movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? Currículo sem fronteiras, v.3, nº 1, p. 28-49, jan/jun, 2003.

BELÉM, Prefeitura Municipal de Belém – PMB. Secretaria Municipal de Educaçao/SEMEC: Caminhos da Educaçao n.4, 1996.

BELÉM. Decreto nº 29.205, de 13 de setembro de 1996. Institui o subsistema educacional de unidades para o desenvolvimento sustentável e dá outras providências. Disponível em http://www.belem.pa.gov.br/semaj/app/Sistema/form_leis_2.php>. Acesso em 10 jul. 2025.

BARCELOS, R.G. MOLL, Jaqueline. Educaçao integral e democracia: contextos, referências e conceitos um campo em disputas. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 32, n. 70, p. 17-31, abr./jun. 2023. DOI: <https://dx.doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2023.v32.n70.p17-31>. Acesso em 09 jul. 20245.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educaçao Nacional. Sancionada em 20 de dezembro de 1996. Publicada no Diário Oficial da Uniào, em 23 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso: 11 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente. Publicada no Diário Oficial da Uniào, em 13 de julho de 1990. Brasília: MEC, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 08 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educaçao; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério do Esporte; Ministério da Cultura. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educaçao. Diário Oficial da Uniào, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 6 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educaçao PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. PDF 408 páginas.

BRASIL. Lei nº 14.640. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, 2023. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

CAVALIERE, A.M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jul. 2025.

CAVALIERE, A.M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. Revista em aberto, Brasília, v. 21 n. 80 (2009): Educação integral e tempo integral.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e educação integral. Paidéia. maio-ago. Vol. 20, No. 46, 249-259, 2010.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1205-1222, out.-dez., 2014. PDF 18 páginas.

COMIRAN, Vitória. A Pesquisa Histórica: entre e as fontes. Revista Eletrônica Discente do Curso de História – UFAM, volume 4, número 1, ano 4, 2020.

CURY, C.R.J. A Educação como direito. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago 2008. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/306>. Acesso em 17/05/2024. Acesso em 17 maio 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

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

GONDRA, José. Homo hygienicus: educação, higiene e a reinvenção do homem. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 23-35, jan./jun. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/4Dd6Vhz6W3LyTGwbJ6JppJD/?lang=pt>. Acesso em: 1 ago. 2025.

GRAMSCI, A. Caderno 12: Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: _____. Cadernos do Cárcere. Trad. De Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HALBWACHS, M. A memória coletiva. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo, Centauro: 2006.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Índice de desenvolvimento da educação básica: IDEB. Brasília, DF: INEP, 2015.

JESUS, Wellington Ferreira de (ORG). A Educação Básica Brasileira no Século XXI. dilemas, desafios, limites e possibilidades. Paco e Littera, 2016.

LOBATO, Vivian da Silva. Educação, memória e história: possíveis enlaces. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, SP, v. 14, n. 2 (34), p. 199-222, maio/ago. 2014. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v14i2.570>. Acesso em ago. 2025.

LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SAVIANI, Dermeval (orgs.). A escola pública no Brasil: história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura, (orgs). Fontes, história e historiografia Educação. (Livro eletrônico). (Coleção memória da educação) Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

MAGALHÃES, Justino. Contributo para a história das instituições educativas - entre a memória e o arquivo. Braga (Portugal): Universidade do Minho, 1996.

MAGALHÃES, Justino. A História das Instituições Educacionais em Perspectiva. In GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Orgs.). História da Educação em Perspectiva. Ensino, pesquisa, produção e novas Investigações. Campinas, SP: Autores Associados/ Uberlândia, MG: EDUFU, 2005.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Tecendo Nexos: história das instituições educativas. Bragança Paulista (SP): Editora Universitária São Francisco, 2004.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. et al. (org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Org.). Instituições Escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: UNISO; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP Et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 13-20.

RODRIGUES, Alcemir Pantoja. A prática pedagógica do Liceu Escola Mestre Raimundo Cardoso: um estudo avaliativo junto a mestres de oficina, docentes e discentes. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará. Belém: Paulo Freire, 2013.
[https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 08 ago. 2024.](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/)

SAVIANI, Dermeval. O debate teórico metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. Conferência de abertura do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". Campinas, 14 a 19 dez. 1997.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 9. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 39. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O direito à educação e a inversão de sentido da política educacional. Revista Profissão Docente, [S. l.], v. 11, n. 23, p. 45–58, 2011. DOI: 10.31496/rpd.v11i23.197. Disponível em: <https://rjddc.uniube.br/index.php/rpd/article/view/197>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, José Bittencourt da; TAPAJÓS, Michele; CLARINDO, Karen. O subsistema de educação para o desenvolvimento sustentável em Belém do Pará: processos e aspectos conjunturais (1993-1996). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 24, p. 1-27, 2024. DOI: 10.20396/rho.v24i00.8670111. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8670111>. Acesso em: 09 jul. 2025.

VEIGA, Cynthia Greive. História da Educação. São Paulo: Ática, 2007.