

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL:

REFLEXÕES A PARTIR DO ESTUDO NA REDE ESTADUAL DE SANTARÉM/PA

Maria Sousa Aguiar



UFOPA



Universidade Federal do Oeste do Pará
Pro-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação Tecnológica

Instituto de Ciências da Educação/ICED
Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE UFOPA

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Anselmo Alencar Colares (UFOPA)
Dr. Cláudio Pinto Nunes (UESB)
Dra. Francisca das Chagas da Silva Lima (UFMA)
Dra. Inalda Maria dos Santos (UFAL)
Dra. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Dra. Maria José Pires Barros Cardozo (UFMA)
Dra. Sinara Almeida da Costa (UFOPA)
Dr. Tadeu Oliver Goncalves (UFPA)

Publicação viabilizada pela Universidade Federal do Oeste do Pará –
Programa de Pós-graduação em Educação/PPGE-UFOPA.
O conteúdo deste livro é de exclusiva responsabilidade dos autores.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL:

REFLEXÕES A PARTIR DO ESTUDO NA REDE ESTADUAL DE SANTARÉM/PA

Maria Sousa Aguiar



© 2024 UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da editora.

Revisão: Carlos Otávio | MC&G Editorial

Normalização: Carlos Otavio | MC&G Editorial

Projeto gráfico e diagramação: Max Ramos | MC&G Editorial

Capa: Max Ramos | MC&G Editorial

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)

A283 Aguiar, Maria Sousa.

Educação em tempo integral : reflexões a partir do estudo na rede estadual de Santarém/PA [recurso eletrônico] / Maria Sousa Aguiar . — Santarém : UFOPA, 2024.

Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-6115-006-4

1. Escolas públicas – Santarém (PA). 2. Educação integral. 3. Programa Mais Educação (PME). 4. Educação - Finalidades e objetivos. 5. Prática de ensino. I. Título.

CDD23: 373.20981

Bibliotecária: Priscila Pena Machado - CRB-7/6971

DOI: 10.61367/9786561150064

Esta obra está licenciada com uma Licença Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Brasil



Direitos desta edição cedidos à

UFOPA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ

Rua Vera Paz, s/n° – Salé, CEP 68040-255 – Santarém – Pará

CEP 68040-255 - Brasil

Tel.: +55 (93) - 2101 3629

E-mail: reitoria@ufopa.edu.br | ppgcs.secretaria@ufopa.edu.br

Prefácio

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares¹
UFOPA/HISTEDBR

E*ducação em tempo integral: reflexões a partir do estudo na rede estadual de Santarém (PA)*, de Maria Sousa Aguiar, destaca, fruto de dois anos de pesquisa, empenho e compromisso da autora, a educação em tempo integral na rede pública estadual.

Examina o *Programa Mais Educação (PME)* e a ampliação do tempo escolar na rede estadual de ensino do estado do Pará, tendo como foco o contexto educacional paraense, sendo a análise feita por meio de três categorias: *concepção de educação integral, formação e organização do Programa Mais Educação*.

Apresenta de forma clara as especificações sobre *Educação integral e em tempo integral*, por meio de revisão da escola de tempo integral e dos conceitos de educação integral, preconizados desde a década de 1930, perpassando pelos pressupostos

¹ Doutora em Educação pela Unicamp. Professora Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFOPA e do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – Doutorado (Associação em Rede - polo Santarém/UFOPA). Coordenadora Adjunta do PPGE/Ufopa e do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA”. Vice-presidente da Região Norte da Sociedade Brasileira de Educação Comparada/SBEC. Bolsista do CNPq-Brasil. Correio eletrônico: liliacolaress@gmail.com ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5915-6742>. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9671465461954562>.

teórico-metodológicos das principais concepções pedagógicas de educação integral com incidência no Brasil.

Assim, contribui para a análise da educação em tempo integral, com ênfase no Programa Mais Educação (PME) como política indutora de educação integral em escolas estaduais de Santarém no período de 2009 a 2015, favorecendo a compreensão da configuração da atual legislação nacional concernente ao ensino fundamental.

Maria Sousa Aguiar, egressa da segunda turma do PPGE Ufopa, 2015, é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas “Sociedade, História e Educação no Brasil” – HISTEDBR/UFOPA, servidora da Ufopa e doutoranda da segunda turma do doutorado em rede (2021) envolvendo nove universidades da Amazônia brasileira. Desde o mestrado, desenvolve pesquisa sobre políticas da educação integral no âmbito da educação básica, sob minha orientação. Por todo esse trabalho de continuidade e embasado na ciência, com compromisso acadêmico-profissional, sinto-me prestigiada com o convite para prefaciar esta obra que integra o projeto do PPGE/Ufopa, visando a maximizar a pós-graduação no interior da Amazônia com a divulgação dos resultados das pesquisas de seus egressos.

Diante de todos esses aspectos, considero a obra atual, podendo contribuir com estudos e análises de políticas indutoras de educação integral, especialmente em um contexto de retrocessos pelo qual o Brasil passa. É leitura indicada para professores, estudantes, alunos, profissionais da área da educação.

Santarém (PA), janeiro de 2024.

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figura 1 - Resultados esperados do Plano Estratégico do Pacto pela Educação do Pará	96
Quadro 1 - Pesquisas sobre o Programa Mais Educação no Banco de dados da CAPES (2009-2015).....	23
Quadro 2 - Pesquisas sobre o Programa Mais Educação no Banco de dados da UFJF (2009-2015).....	26
Quadro 3 - Pesquisas sobre o Programa Mais Educação no Banco de dados da TEIA (2009-2015)	28
Quadro 4 - Macrocampos e atividades do Programa Mais Educação - Escolas Urbanas	81
Quadro 5 - Relação das escolas estaduais participantes do processo de aprimoramento de qualificação da educação integral em 2014	109
Quadro 6 - Escolas estaduais do Município de Santarém que aderiram ao Programa Mais Educação	116
Quadro 7 - Perfil dos sujeitos entrevistados	132
Quadro 8 - Relação da educação integral e o tempo escolar	138
Quadro 9 - Macrocampos e atividades do Programa Mais Educação na Escola A no período de 2009 a 2015	151
Quadro 10 - Dificuldades para a implementação do Programa Mais Educação nas Escolas pesquisadas	167
Quadro 11 - Aspectos positivos do Programa Mais Educação para as Escolas pesquisadas	168
Tabela 1 - Unidades Regionais de Educação da SEDUC/Pará	101
Tabela 2 - Porcentagem de escolas públicas com matrículas em tempo integral no estado do Pará	112
Tabela 3 - Porcentagem de matrículas na rede pública em tempo integral no estado do Pará	112
Tabela 4 - Número de escolas e matrículas de tempo integral na rede estadual de ensino do estado do Pará	113
Tabela 5 - Quantitativo de escola e matrícula por municípios da 5ª URE/SEDUC/Pará - 2015	115
Tabela 6 - IDEB da rede de ensino estadual do município de Santarém - Resultados e Metas	118
Tabela 7 - IDEB da Escola A - Resultados e Metas	169
Tabela 8 - IDEB da Escola B - Resultados e Metas	169

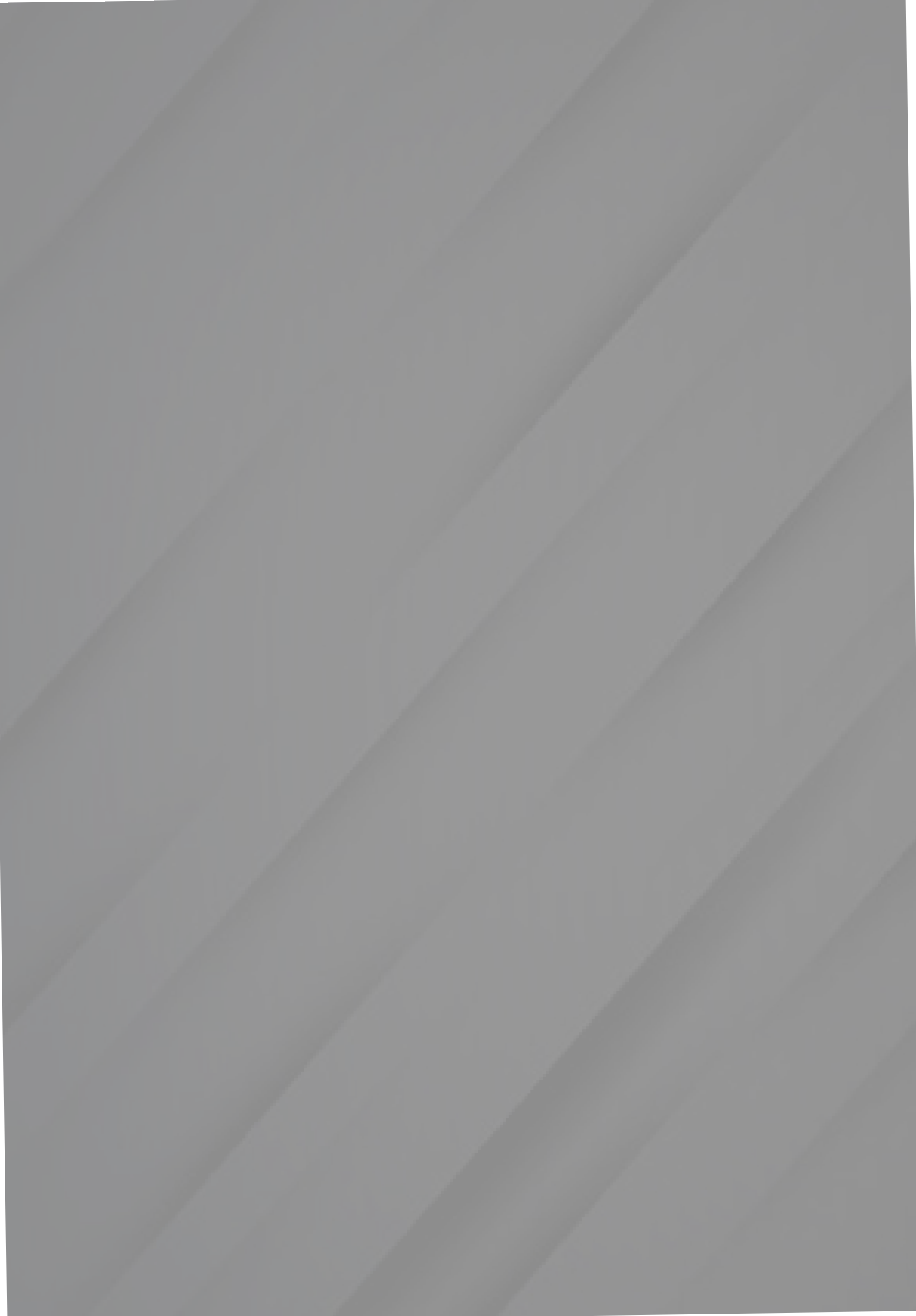


LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASCOM	Assessoria de Comunicação
ASJUR	Assessoria Jurídica
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAIC	Centros de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEULS/ULBRA	Centro Universitário Luterano de Santarém/Universidade Luterana do Brasil
CF	Constituição Federal
CIAC	Centros Integrados de Apoio à Criança
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DEIDHUC	Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEx	Entidade Executora
EPT	Educação para todos
FIT/UNAMA	Faculdades Integradas do Tapajós/Faculdade da Amazônia
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de trabalho
HISTEDBR	História, Educação e Sociedade no Brasil
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IESPES	Instituto Esperança de Ensino Superior
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Estado da Educação
MESP	Ministério da Educação e Saúde Pública
ONG	Organizações não governamentais
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

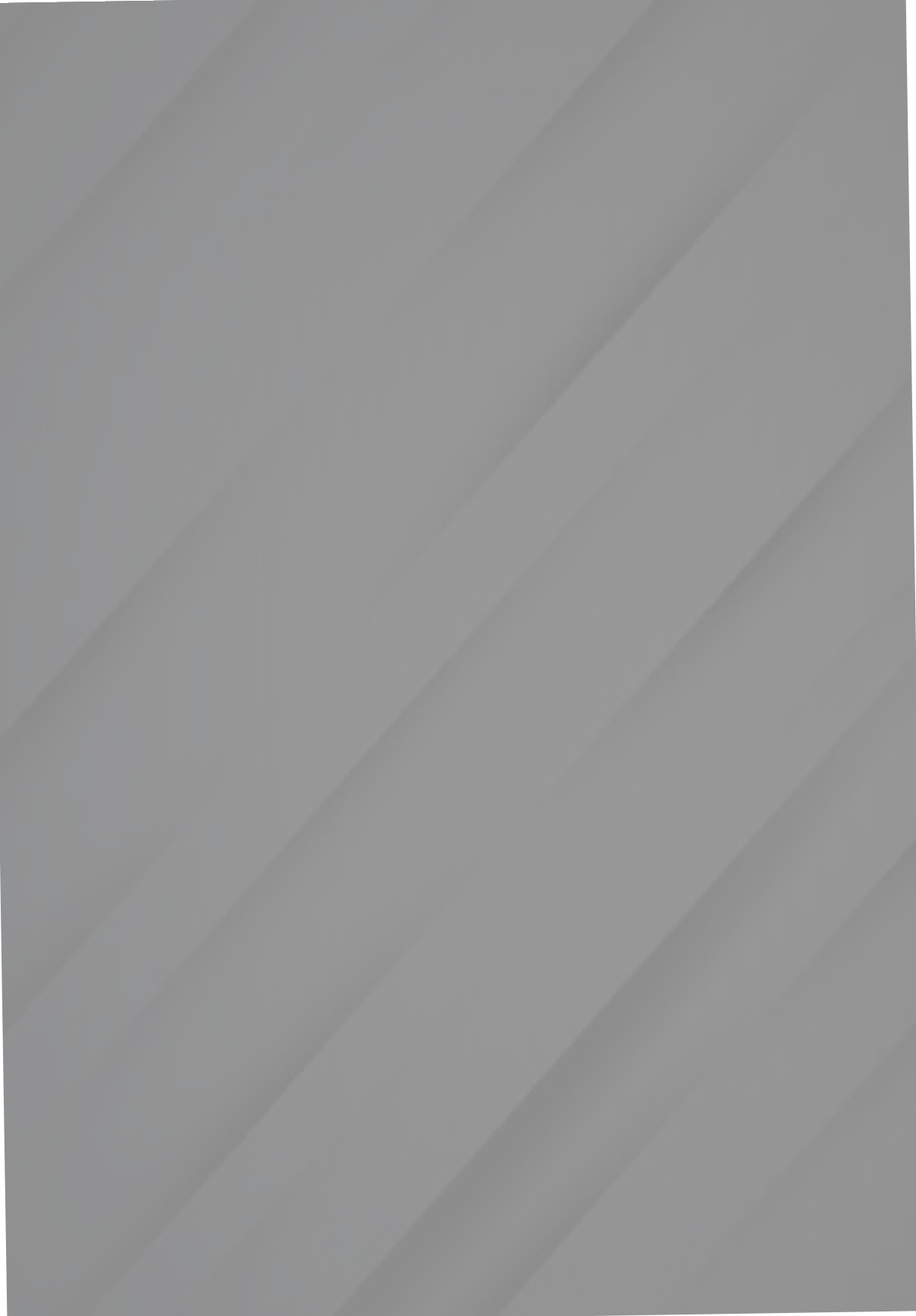
PEE	Plano Estadual de Educação
PEIF	Programa Escolas Interculturais de Fronteira
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PME	Programa Mais Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNNME	Programa Novo Mais Educação
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Plano Político Pedagógico
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Procad	Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAEB	Sistema de avaliação da educação básica
SAEN	Secretaria Adjunta de Ensino
SAGEP	Secretaria Adjunta de Gestão de Pessoas
SALE	Secretaria Adjunta de Logística Escolar
SAPG	Secretaria Adjunta de Planejamento e Gestão
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMDE	Secretaria Municipal de Planejamento e Desenvolvimento
SEMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
TCLE	Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento
TEIA	Territórios, Educação Integral e Cidadania
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UEx	Unidades Executoras Próprias
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
Ufopa	Universidade Federal do Oeste do Pará

UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UNIRIO	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNISALLE	Centro Universitário La Salle
URE	Unidade Regional de Educação
URE	Unidades Regionais de Educação
USE	Unidades SEDUC na escola



Sumário

Introdução	15
1 Educação Integral e em Tempo Integral: discutindo conceitos	35
1.1 Educação integral e tempo integral a partir da história	36
1.2 Educação em tempo integral no contexto educacional brasileiro atual	51
1.2.1 Aspectos políticos e legais sobre educação integral e tempo escolar	61
2 O Programa Mais Educação (PME) e a Ampliação do Tempo Escolar na Rede Estadual de <i>Ensino</i> do Estado do Pará	71
2.1 O Programa Mais Educação (PME) como política indutora de educação integral	71
2.2 A educação em tempo integral no Pará	86
2.2.1 Implantação do Projeto de Educação Integral no Pará	93
2.3 A educação em tempo integral em Santarém	114
3 A Implementação da Política de Educação em Tempo Integral em Escolas da Rede Estadual de Santarém	125
3.1 Caracterização das escolas pesquisadas	126
3.2 Os sujeitos da pesquisa	131
3.3 A visão dos educadores sobre a implementação do Programa Mais Educação	134
3.3.1 Concepção de educação integral	134
3.3.2 Formação	144
3.3.3 Organização do Programa Mais Educação	151
Considerações Finais	175
Referências	182



Introdução

O presente texto é resultado de uma pesquisa² de mestrado, defendida em 2016, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). A pesquisa aborda a temática da educação em tempo integral, focalizando o Programa Mais Educação (PME) como uma política indutora de educação integral. Analisou a trajetória do PME em duas escolas estaduais de Santarém/Pará no período de 2009 a 2015. As políticas de educação integral em tempo integral decorrem de avanços incorporados na Constituição Federal (CF) de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96, nos Planos Nacionais de Educação (PNE 2001-2011; 2014-2024), no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb),³ no Plano de

2 A dissertação de mestrado foi desenvolvida sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Lília Imbiriba Sousa Colares/PPGE/Ufopa, no período de 2015-2016.

3 Criado pela Emenda Constitucional n. 53/2006 e regulamentado pela Lei n. 11.494/2007 e pelo Decreto n. 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, que vigorou de 1998 a 2006. Res- salta-se que a Lei n. 11.494/2007 foi revogada, a partir de 1.º de janeiro de 2021, pela Lei n.14.113, de 25 de dezembro de 2020, que foi alterada pela Lei n. 14.276, de 27 de dezembro de 2021.

Desenvolvimento da Educação (PDE)⁴ e no Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação.

A CF/1988 apresenta de forma implícita a ideia de educação integral como um direito de todos, estabelecendo no artigo 6.º a educação como um direito social e no artigo 205 estabelece que a sua finalidade seja o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988). Ideia reafirmada no Estatuto da Criança e do Adolescente e no artigo 2.º da LDBEN n. 9.394/96, que estabelece bases para o conceito de educação integral.

A LDBEN n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) traz em seu texto que a jornada escolar deve ser ampliada, progressivamente, nas unidades de ensino. Nos artigos 34 e 87 prevê que a ampliação da jornada escolar será feita “progressivamente”, “a critério dos sistemas de ensino”, para o “ensino fundamental”, nas “redes escolares urbanas”.

No PNE 2001-2011 (BRASIL, 2001) ficou estabelecida a “prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas”; “para as crianças de idades menores”; para as “famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”. (BRASIL, 2001). Portanto, acentua o sentido compensatório atribuído à escola de tempo integral. Nele, a educação em tempo integral não aparece como uma meta em si mesma. Está presente na educação infantil e no ensino fundamental, mas não no ensino médio.

O PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) apresenta a educação em tempo integral como uma meta específica (Meta 6) para todos os níveis da educação básica e prevê a 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. Entretanto, o sentido compensatório continua presente, pois prioriza os setores mais vulneráveis da população. Apresenta como novidade, a possibilidade de parcerias com entidades da sociedade civil para a execução das atividades nas escolas de tempo integral. O Fundeb (BRASIL, 2007b) especifica aportes financeiros maiores para as matrículas em tempo integral. Convém ressaltar, que a Educação em tempo integral para fins do Decreto n. 6.253/2007 e Decreto

4 Lançado oficialmente pelo Decreto n. 6.094/2007, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

n. 7083/2007 diz respeito à jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante o ano letivo.

A temática educação integral em tempo integral tem ocupado centralidade nas preocupações da política de educação básica do Ministério da Educação. Considerada como um grande desafio no atual contexto da educação no Brasil, a jornada escolar ampliada requer entre outros fatores que os educadores não se omitam em rever suas posturas e práticas, visando a ofertar uma educação integral em tempo integral com qualidade. No entanto, é importante que sejam viabilizadas formas de capacitação para estes profissionais. Ressalta-se que as novas discussões sobre a PEC 241/2016⁵ colocam em risco a viabilidade do cumprimento do PNE 2014-2024.

Na concepção de Antunes e Padilha (2010), para se realizar a educação integral como política pública deve-se partir da construção de um projeto coletivo e estratégico que aproxime Estado e sociedade civil; valorizar cada sujeito do processo educativo; dar visibilidade do que se pretende fazer ou do que foi feito, ou seja, é necessário que haja comunicação, transparência e veiculação das informações. Além disso, implica trabalhar com a formação continuada dos sujeitos para viabilizar a educação integral e o horário integral.

Tais compromissos tomaram forma na legislação, nas campanhas e movimentos protagonizados pela sociedade civil, nas iniciativas governamentais nas três esferas de governo e em cada escola que busca criar estratégias para implementar a educação integral no contexto em que está inserida.

Nessa direção, o Programa Mais Educação (PME), instituído através da Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, e regulamentado pelo Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, surgiu como uma estratégia para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, visando a fomentar a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Criado como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o PME “se apresenta como protagonista no processo de construção de uma Política Educacional

5 Proposta de Emenda à Constituição que procura instituir um Novo Regime Fiscal no Brasil por vinte anos. Nomeada pelo Senado Federal de PEC 55/2016. Foi convertida em Emenda Constitucional n. 95/2016 (BRASIL, 2016a).

de Educação Integral, induzida pelo Governo Federal, [...]” (SILVA, J.; SILVA, K., 2013, p. 10).

A proposta do PME foi promover atividades socioeducativas ofertadas no contraturno escolar, pressupondo-se que a ampliação do tempo e dos espaços educativos seriam soluções para questões que preocupam a agenda nacional. Mas, percebe-se que estas medidas também fazem parte dos esforços do Estado para a oferta de políticas de combate à pobreza, uma vez que a escola pública é desafiada a assumir atribuições e responsabilidades sociais.

Frente ao cenário educacional que se apresenta por meio de políticas que ampliaram as funções da escola, esta pesquisa orientou-se pela seguinte problemática: como o Programa Mais Educação foi implementado nas escolas estaduais de Santarém? A partir desse questionamento foram elencadas três questões norteadoras: qual a trajetória do Programa Mais Educação nas escolas estaduais de Santarém? quais concepções de educação integral fundamentam esse Programa? qual a visão dos educadores sobre a implementação desse Programa nas escolas estaduais de Santarém?

Considerando a relevância da temática no contexto educacional e visando a direcionar as questões problematizadas, este estudo teve como objetivo geral: analisar a trajetória do Programa Mais Educação em escolas estaduais de Santarém, no período de 2009 a 2015. Para orientar essa análise, os objetivos específicos traçados para o aprofundamento do tema foram: identificar a diferença entre educação integral e em tempo integral; analisar o Programa Mais Educação como política de ampliação do tempo escolar na rede estadual de ensino do Pará; investigar a visão dos educadores sobre a implementação do Programa Mais Educação nas escolas estaduais de Santarém.

O trabalho foi pautado nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características. A primeira é que, nesse tipo de pesquisa, o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o pesquisador é o instrumento principal. A segunda característica diz respeito ao caráter descritivo, o que significa que os pesquisadores tentam analisar de forma minuciosa a riqueza dos dados coletados. Outra característica refere-se a maior ênfase qualitativa no processo de investigação do que simplesmente pelos

seus resultados ou produtos. A quarta característica é o enfoque indutivo, isto é, os pesquisadores qualitativos não recolhem os dados com a pretensão de confirmar hipóteses construídas previamente, mas tendem a analisar os dados de forma indutiva, construindo as abstrações à medida que os dados particulares coletados vão se agrupando. Como última característica, os autores apontam que o significado que as pessoas dão sentido às suas vidas é de importância vital na abordagem qualitativa. Nessa perspectiva, optou-se pela abordagem metodológica qualitativa que permite a análise de dados e compreensão em profundidade dos fenômenos educativos e sociais, porém, foram utilizados alguns dados quantitativos.

Para alcançar os objetivos propostos, este estudo teve como base uma pesquisa descritiva, por entender que este tipo de pesquisa “[...] procura analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam esses fatos e fenômenos, ou, mais precisamente, é uma análise em profundidade da realidade pesquisada” (OLIVEIRA, 2014, p. 68).

Quanto aos procedimentos de coleta de dados, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida com base no levantamento e estudo sistemático da literatura sobre a educação integral e em tempo integral e, sobre o Programa Mais Educação. Dentre os referenciais foram utilizados os estudos de Antunes e Padilha (2010); Cavaliere (2007, 2009); Coelho (2009); Gadotti (2009); Gonçalves (2006); Libâneo (2015); Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); Limonta e Santos (2013); Moll (2009, 2012); Paro (2009, 2016); Silva J. e Silva K. (2012, 2013), os Cadernos da Série Mais Educação do Ministério da Educação (2009). Dentre os documentos foram utilizados:

- Portaria Normativa Interministerial n. 17, 24 de abril de 2007;
- Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010;
- Documento final da CONAE-2010;
- Plano Estadual de Educação do Pará (Lei n.7.441, de 02 de julho de 2010; Lei n. 8.186, de 23 de junho de 2015);
- Pacto pela Educação do Pará;
- Plano de Educação Integral da Educação Básica do Pará (2015);
- Plano de Educação Integral para o Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino do Pará (2014);
- Cadernos da Série Mais Educação do Ministério da Educação (2009);

- Programa Mais Educação: Passo a passo (2011, 2013);
- Manual Operacional de Educação Integral (2012, 2014).

Realizou-se, ainda, um levantamento de dissertações e teses sobre o Programa Mais Educação (PME), o qual está explicado de forma mais detalhada a seguir. Optou-se por fazer esse levantamento em três bases de dados: Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e da TEIA - Territórios, Educação Integral e Cidadania, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O estudo de campo ocorreu em duas escolas estaduais de Santarém, denominadas nesta pesquisa com códigos (A e B) para manter o sigilo e a integridade ética das instituições, assim como dos profissionais envolvidos. Os critérios para definir o lócus da pesquisa foram: representatividade de 30% das escolas de ensino fundamental, localizadas na área urbana de Santarém, que aderiram ao PME em 2009 e desenvolveram atividades desse programa, ininterruptamente, nos anos de 2009 a 2015.

Para a definição das escolas, primeiramente fez-se contato formal com a 5ª Unidade Regional de Educação (URE), solicitando a relação das escolas estaduais de Santarém que aderiram ao Programa Mais Educação, a localização e o ano de adesão. A partir desse diagnóstico constatou-se que dez escolas aderiram ao Programa em 2009, dentre estas quatro ofertavam especificamente o ensino fundamental e as demais atuavam também com o ensino médio. Investigou-se, em seguida, quais dessas instituições desenvolveram atividades do PME, ininterruptamente, nos anos de 2009 a 2015. Como não foi possível obter essa informação na 5ª URE, em virtude da carência de dados relacionados ao Programa, foi realizada a visita em cada uma dessas escolas para fazer o levantamento. Neste percurso verificou-se que apenas três escolas atendiam aos critérios estabelecidos, sendo que após o contato com a direção dessas instituições somente duas aceitaram participar do estudo.

Para a coleta de dados utilizou-se como técnicas e instrumentos a análise documental e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa. Na análise documental, além do Projeto Político-Pedagógico (PPP) foram consultadas as Prestações de

contas do PME (2009-2015);⁶ informações sobre o quantitativo⁷ de alunos matriculados em cada escola e os resultados e metas do IDEB das escolas.

A entrevista semiestruturada versou sobre o perfil e a atuação/atribuições dos sujeitos da pesquisa no âmbito das ações do Programa; sua concepção de educação integral e educação em tempo integral; a visão desses educadores sobre a implementação do PME nas escolas estaduais de Santarém, focalizando as atividades desenvolvidas, aspectos positivos e negativos, desafios vivenciados durante a trajetória (2009-2015) do PME na escola.

Os sujeitos da pesquisa foram três diretoras, quatro coordenadores⁸ do Programa Mais Educação que atuaram nas escolas pesquisadas, e uma Técnica de referência do programa da 5ª URE, totalizando oito educadores, sendo três da *Escola A*, quatro da *Escola B*. Para garantir o sigilo da identificação dos participantes da pesquisa, eles foram tratados por códigos, que serão explicados detalhadamente no tópico 3.2, que trata sobre os sujeitos da pesquisa.

Para fins da ética na pesquisa, utilizou-se o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), que foi previamente apresentado e explicado aos sujeitos da pesquisa, bem como os objetivos do estudo. Os depoimentos foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos para análise dos dados.

Para interpretação e análise das informações coletadas utilizou-se o método de análise de conteúdo. Segundo Bardin (2011), esse método se constitui em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

6 Foram consultadas as Prestações de contas do PME somente da Escola A, pois a direção da Escola B não disponibilizou essa documentação.

7 Disponível em: http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo_ure=5&codigo_municipio=44997. Acesso em: 10 ago. 2016.

8 Neste estudo o termo coordenador do Programa Mais Educação corresponde a professor comunitário. Portanto, não diz respeito aos interlocutores das escolas e secretarias junto ao MEC.

A autora sugere três fases sequenciais para análise dos dados: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Assim, para a sistematização e coerência do estudo, após a coleta dos dados fez-se, primeiramente, a leitura geral ou flutuante dos depoimentos dos sujeitos entrevistados e, posteriormente, leituras mais detalhadas visando a organizar e sistematizar as ideias. Na fase seguinte — exploração do material — foram feitos recortes das falas dos entrevistados, codificando-os em unidades temáticas. Posteriormente, essas unidades foram agrupadas em três categorias de análise: concepção de educação integral, formação⁹ e organização do PME.

Por fim, na terceira fase os resultados foram tratados de maneira a serem significativos e válidos, bem como foram feitas as inferências e as interpretações de acordo com o quadro teórico e os objetivos propostos.

O trabalho está inserido na linha de pesquisa História, Política e Gestão Educacional na Amazônia e também vinculado ao *Projeto As experiências pedagógicas das políticas de Educação Integral na Amazônia: rede de pesquisa e formação*, do grupo de estudo do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad), tendo como referência os estados de Rondônia, Pará e Amazonas, integrado à rede de professores pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Assim, sua relevância social consiste no registro histórico feito pela análise da trajetória do Programa Mais Educação como política de educação em tempo integral em escolas estaduais de Santarém no período de 2009 a 2015.

Retomando sobre o levantamento bibliográfico, com o objetivo de mapear e conhecer a problemática das pesquisas existentes sobre o *Programa Mais Educação*, sem pretensão de estudo da arte, fez-se a busca dos estudos no Banco de dados da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e da TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

9 Neste trabalho o termo formação refere-se à capacitação dos sujeitos envolvidos para atuar na implementação do Programa Mais Educação.

O mapeamento das produções científicas assumiu uma perspectiva panorâmica de 2009 a 2015, representando o mesmo recorte temporal deste estudo. A consulta foi realizada por busca simples, a partir da palavra-chave Programa Mais Educação. Os resultados encontrados na CAPES foram refinados por Área de conhecimento: Educação; Programa: Educação.

O processo de coleta de dados contou com a colaboração das bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Grupo de Pesquisa História, Educação e Sociedade no Brasil (HISTEDBR) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Esse procedimento aconteceu durante os meses de outubro e novembro de 2015. As informações foram organizadas em planilhas, elaboradas no programa *Excel*, contendo os seguintes campos: Natureza do trabalho; Título; Ano; Autor; Resumo; Palavras-chave; Instituição; e Referências.

Em seguida, iniciou-se a leitura e análise dos resumos das pesquisas e, posteriormente, a elaboração dos quadros a seguir, destacando os campos: Número de ordem; Natureza do trabalho; Título, Autor, Ano e Instituição. Aborda-se ainda, de forma sucinta, a problemática das produções encontradas nas três bases de dados consultadas.

Desta forma, na Base de dados da CAPES foram encontrados sete trabalhos, conforme quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Pesquisas sobre o Programa Mais Educação no Banco de dados da CAPES (2009-2015)

Nº de Ordem	Natureza do Trabalho	Título	Autor	Ano	Instituição
1	Dissertação	Escola de tempo integral: relação entre o Programa Mais Educação e propostas de educação pública integral do estado de Goiás	Nubia Rejane Ferreira Silva	2011	PUC
2	Dissertação	O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar	Jaime Ricardo Ferreira	2012	UNB
3	Tese	As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral	Rosylane Doris de Vasconcelos	2012	UNB
4	Dissertação	O Programa Mais Educação como articulador de políticas educacionais e culturais: a experiência de uma escola de Esteio, RS	Tiago Pavinato Klein	2012	UNILASSALLE
5	Dissertação	Cultura digital: ampliando janelas para mais educação?	Felipe da Silva Ferreira	2012	UNIRIO

continua...

Nº de Ordem	Natureza do Trabalho	Título	Autor	Ano	Instituição
6	Dissertação	O Programa Mais Educação no contexto de crise estrutural do capital: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho	MÁria Ivonete Ferreira Felix	2012	UFC
7	Dissertação	Gestão dos recursos financeiros transferidos para a escola pública: um estudo sobre as escolas municipais de ensino fundamental de Campinas/SP - 2009/2010	Simone Andrea Gon	2012	UNICAMP

Fonte: a autora, com base no sítio virtual da CAPES (2015).
Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 11 out. 2015.

Destaca-se que a Tese (01) e as Dissertações (06) apresentadas no Quadro 1, defendidas entre 2011 e 2012, em comum, delimitam aspectos relacionados ao Programa Mais Educação, escola de tempo integral e educação integral, porém, com objetivos variados.

Silva (2011) e Vasconcelos (2012) tratam da escola de tempo integral. O foco de Silva (2011) foi analisar a relação entre as propostas de educação pública integral da Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás e da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, município de Goiânia, e as orientações contidas no Programa Mais Educação, evidenciando as concepções pedagógicas, as dimensões sociais e culturais e a coerência teórico-pedagógica. Em sua tese, Vasconcelos (2012) apresenta uma reflexão crítica sobre o tema da escola de tempo integral no Brasil e oferece uma análise circunstanciada do Programa Mais Educação, considerando sua identidade, origem histórica e execução no País, mais especificamente no Distrito Federal. O trabalho objetivou revelar o decurso de construção e composição do Programa Mais Educação, considerando suas contradições e mediações em processo e compreendendo-o como produto da *práxis* político-pedagógica, no contexto das políticas públicas de educação, consideradas em sua especificidade local. A questão central, que configurou a pesquisa, discute a integralidade da educação integral em consonância com a perspectiva da escola unitária, referenciada nas premissas de Antonio Gramsci para, a partir delas, analisar as aproximações e distanciamentos da proposta de escola de tempo integral, consubstanciada no Programa Mais Educação e em sua estratégia indutora de ampliação da jornada escolar no Brasil.

Ferreira J. (2012) investiga como a formação inicial e continuada dos professores manifesta-se para a superação dos desafios

na implantação do Programa Mais Educação. O autor analisa os documentos oficiais que norteiam o programa, bem como a sua aproximação com a escola unitária prevista por Gramsci. Além disso, o estudo analisa quais são os desafios enfrentados pelo professor, que o levam à busca por uma formação continuada.

A pesquisa de Klein (2012) apresenta a possibilidade de articulação entre educação e cultura a partir do Programa Mais Educação. Faz um resgate histórico dos debates e das políticas de escola de turno integral no país, mostrando que a temática vem se consolidando. Apresenta o debate sobre políticas culturais, a partir da garantia dos direitos culturais. Defende que as áreas da educação e da cultura precisam interagir mais com a escola, sendo espaço fundamental para a democratização da cultura. Estuda o exemplo do Centro Municipal de Educação Básica Maria Lygia Andrade Haack, de Esteio, e sua experiência de articular as duas propostas no planejamento do Programa Mais Educação.

O estudo de Ferreira F. (2012) objetivou analisar a possibilidade de as novas tecnologias serem facilitadoras de processos educacionais. Teve como foco a instalação do Programa Mais Educação do governo federal brasileiro em escolas públicas municipais de Nova Friburgo, no estado do Rio de Janeiro, uma vez que esse programa tem, entre seus diversos campos de trabalho, um macrocampo denominado e que tem suas ações baseadas na Cultura Digital, surgiu um estranhamento relativo ao fato de que, entre 2009 e 2010, quando da adesão do município ao Programa Mais Educação, nenhuma das dezesseis escolas prioritárias que passariam a desenvolvê-lo selecionou esse macrocampo, ainda que cada uma delas pudesse escolher um bloco de campos do conhecimento disponíveis para o trabalho.

Felix (2012) pretendeu desvelar a proposta de educação integral, afinada às metas da Proposta de Educação Para Todos (EPT), denominada Programa Mais Educação, que vem reeditando a defesa de uma formação integral supostamente preocupada com o desenvolvimento dos educandos não somente no seu aspecto cognitivo, mas no seu desenvolvimento mais amplo. Explana alguns elementos para o entendimento das condições objetivas do cotidiano educacional, vislumbrando a possibilidade de construir uma educação para uma sociedade verdadeiramente emancipada

de homens livres e conscientes. Busca, particularmente, analisar a relação entre educação integral e reprodução do capital, buscando apreendê-las em suas bases reais e determinantes.

A pesquisa de Gon (2012) trata da gestão dos recursos transferidos diretamente para as escolas municipais de ensino fundamental de Campinas, São Paulo, e sua destinação no período compreendido entre 2009-2010, buscando compreender as possíveis relações entre a transferência de recursos financeiros (advindos dos programas federais PDDE Manutenção, PDE Escola, Programa Mais Educação e Programa Acessibilidade, e do programa municipal, o Programa Conta Escola) para a escola, a autonomia, a participação e a melhoria da gestão escolar.

No Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, encontrou-se três trabalhos sobre o Programa Mais Educação, os quais foram defendidos em 2014. Observe-os no quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Pesquisas sobre o Programa Mais Educação no Banco de dados da UFJF (2009-2015)

Nº de Ordem	Natureza do Trabalho	Título	Autor	Ano	Instituição
1	Dissertação	A implementação do Macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial do Programa Mais Educação em uma escola de rede municipal de Juiz de Fora	Maria Aparecida Fernandes	2014	UFJF
2	Dissertação	Educação Integral e Gestão Escolar: análise do Programa Mais Educação em duas escolas estaduais de Pernambuco	Jaime Ricardo Ferreira	2014	UFJF
3	Dissertação	Os desafios na implementação do macrocampo Comunicação e uso de mídias, cultura digital e tecnológica do Programa Mais Educação na rede estadual de educação de Pernambuco	Simone Santiago Santana	2014	UFJF

Fonte: a autora, com base no sítio virtual da UFJF (2015).

Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/producao-academica/teses-e-dissertacoes/>.

Acesso em: 10 nov. 2015.

Fernandes (2014) apresenta o Programa Mais Educação, que constitui uma estratégia do Governo federal para ampliar a jornada escolar. Tem por objetivo analisar a implementação do macrocampo Cultura, Artes e Educação Patrimonial em uma escola da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG, que aderiu ao Programa em 2010, ano inicial de implantação no município. A infrequência dos alunos dos anos finais do ensino fundamental nas atividades culturais foi um dos entraves observados no contexto

escolar, fato que chamou atenção do pesquisador a ponto de buscar compreender os motivos dessa infrequência.

Lima (2014) apresenta uma análise a respeito da ampliação do Tempo Escolar e como tem sido compreendida através da concepção de educação integral em duas escolas da rede estadual de Pernambuco, situadas na região metropolitana do Recife, com contextos socioeconômicos semelhantes. Tal concepção norteia a proposta do Programa Mais Educação instituído em 2007, como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e implementado, desde 2008, em todo o Brasil, objetivando fomentar as práticas pedagógicas desenvolvidas em unidades escolares do ensino fundamental nos anos finais.

O estudo de Santana (2014) objetivou descrever e analisar os problemas e desafios na implementação do macrocampo Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica do Programa Mais Educação (PME) na rede estadual de educação de Pernambuco, a partir do caso da Escola Estadual Y, do município de Paulista, pertencente à Gerência Regional de Educação Metropolitana Norte, e propor um plano de ação como contribuição para melhoria dessa implementação.

No tocante às produções disponíveis na TEIA, observa-se no Quadro 3, a seguir, que há um maior quantitativo de estudos sobre o Programa Mais Educação, totalizando nove trabalhos, sendo oito dissertações e uma tese.

Quadro 3 - Pesquisas sobre o Programa Mais Educação no Banco de dados da TEIA (2009-2015)

Nº de Ordem	Natureza do Trabalho	Título	Autor	Ano	Instituição
1	Dissertação	Escola de tempo integral: relação entre o Programa Mais Educação e propostas de educação pública integral do estado de Goiás	Nubia Rejane Ferreira Silva	2009	PUC
2	Dissertação	O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar	Jaime Ricardo Ferreira	2011	UNB
3	Dissertação	As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral	Rosylane Doris de Vasconcelos	2012	UNB
4	Dissertação	O Programa Mais Educação como articulador de políticas educacionais e culturais: a experiência de uma escola de Esteio, RS	Tiago Pavinato Klein	2012	UNILASSALLE
5	Dissertação	Cultura digital: ampliando janelas para mais educação?	Felipe da Silva Ferreira	2013	UNIRIO
6	Dissertação	O Programa Mais Educação no contexto de crise estrutural do capital: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho	MÁria Ivonete Ferreira Felix	2013	UFC
7	Dissertação	Gestão dos recursos financeiros transferidos para a escola pública: um estudo sobre as escolas municipais de ensino fundamental de Campinas/SP - 2009/2010	Simone Andrea Gon	2013	UNICAMP
8	Dissertação	Educação integral e arte/educação: concepções, desafios e possibilidade no Programa Mais Educação	Luisa Figueiredo do Arraial Silva	2013	UNIRIO
9	Tese	Interesses, dilemas e a implementação do Programa Mais Educação no Município de Maricá	Bruno Adriano Rodrigues da Silva	2013	UFRJ

Fonte: a autora, com base no sítio virtual da TEIA (2015).

Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/producoes/tesesedissertacoes/>. Acesso em: 08 out. 2015.

A pesquisa de Pinheiro (2009) tem por tema central a educação integral e propõe-se a compreender a concepção de educação integral presente na Portaria Normativa Interministerial n. 17, que instituiu o Programa Mais Educação, integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), divulgado à sociedade brasileira em 24 de abril de 2007.

Matos (2011) analisa as práticas educativas em Duque de Caxias a partir da implementação do Programa Mais Educação/ Mais Escola, tendo como problemática o questionamento sobre como vêm sendo implementadas as práticas educativas associadas a esses programas nos turnos da Escola Municipal Visconde de Itaboraí.

A pesquisa de Ferreira C. (2012) tem como objetivo analisar como acontece a participação da comunidade escolar para tomada de decisão na gestão da escola a partir da implantação do Programa

Mais Educação, bem como as mudanças provocadas por ele na gestão. A pesquisa ocorreu na escola Raymundo Lemos Santana, da rede municipal de Salvador, Bahia.

Saboya (2012) realizou um estudo sobre o Programa Mais Educação (PME) com o objetivo de analisar a concepção de educação integral presente nesse Programa por meio de sua orientação curricular, a partir da objetivação do currículo prescrito no âmbito da Política. Partiu das questões: que concepções de educação integral e currículo estão presentes no PME? Os profissionais das escolas que aderiram ao PME e que estão envolvidos diretamente na sua implementação conhecem essas concepções?

O trabalho de Kawai (2013) focaliza o Programa Mais Educação no município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, desde sua implantação em 2009 até o final do ano de 2012. Analisa a situação específica da rede municipal de Duque de Caxias, investigando a implementação do programa em quatro unidades escolares.

Pestana (2013) realizou um estudo sobre a educação integral e o letramento, tendo por objetivo analisar se o entrelaçamento dessas duas categorias favorece a formação integral do sujeito no contexto político e prático do Programa Mais Educação. Nesse processo investigativo foram levantadas as questões: o que é educação integral? E letramento? É possível um diálogo entre tais conceitos? O estudo apresenta fundamentos teóricos da educação integral e do letramento e faz uma análise empírica de tais conceitos.

O estudo de Ponce (2013) tem como objetivo descrever e interpretar as concepções de educação integral que direcionam a prática educativa de professores, monitores e equipe pedagógica de uma escola pública no município de Sinop, Mato Grosso, e conhecer as vivências de tal equipe em articulações realizadas pela escola na implantação e desenvolvimento do Programa Mais Educação.

Silva L. (2013) buscou investigar quais relações podem ser percebidas entre a educação integral e a arte/educação, tendo seu campo de investigação circunscrito ao Programa Mais Educação (PME) e seu macrocampo Cultura e Artes. Com o objetivo de entender como estas áreas são propostas nesse Programa, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental a fim de conhecer: (1) as concepções de educação integral associadas à leitura dos textos e documentos

relativos ao Programa Mais Educação e (2) as concepções de arte/educação inferidas dos textos e documentos deste Programa, especialmente os relacionados ao macrocampo Cultura e Artes.

A tese de Silva B. (2013) analisa a implementação do Programa Mais Educação no município de Maricá, Rio de Janeiro, no ano de 2011. Observa-se particularmente o fato do programa ser uma política do Ministério da Educação, formulada com a participação de universidades públicas e outros órgãos governamentais e também de organismos da sociedade civil, em geral vinculados a grupos empresariais.

Portanto, nas três bases de dados consultadas foram encontrados dezenove trabalhos, sendo duas teses e dezessete dissertações defendidas no período compreendido entre 2009 a 2015 que referenciam o Programa Mais Educação, predominando os estudos realizados nos anos 2012 (oito trabalhos) e 2013 (cinco trabalhos), em detrimento dos anos 2010 e 2015 que não registraram nenhuma produção. Nota-se a inexistência de publicações de estudos a respeito dessa temática realizados no cenário educacional paraense, o que fortaleceu o interesse em desenvolver esta investigação no município de Santarém. Infere-se que os trabalhos de Silva (2011); Vasconcelos (2012); Lima (2014); Pinheiro (2009); Matos (2011); Saboya (2012) e Kawai (2013) são os que mais se aproximam da problemática desta pesquisa.

Com base nas reflexões apresentadas, constatou-se que, em termos amplos, há uma expressiva produção científica sobre o PME. Entretanto, a temática é abordada com enfoques diferenciados pelos pesquisadores, que partem de problemáticas diversas e almejam objetivos distintos, tendo em comum o desejo de enriquecer o debate educacional e o campo de pesquisa sobre o tema, além de contribuir para a qualidade da educação. Como exprime Gadotti (2009, p. 51), “O debate atual sobre a questão da jornada integral, da educação integral ou escola de tempo integral ocorre no momento em que o Brasil está vivendo o desafio da qualidade de sua educação básica”. O autor defende uma qualidade sociocultural para educação, que acontece quando há ensino-aprendizagem, “[...] quando alunos e professores aprendem, juntos, a mudar o mundo, a partir da leitura do mundo” (p. 52).

Quanto à organização do trabalho ora produzido, ressalta-se que os dados, referências teóricas, depoimentos dos sujeitos e demais informações mantêm-se na íntegra em relação ao texto da

dissertação final. Desta forma, a leitura deve atentar ao contexto e ao período de sua elaboração. Assim, a obra está organizada em três capítulos, conforme descritos a seguir.

O primeiro capítulo, *Educação integral e em tempo integral: discutindo conceitos*, tem a finalidade de identificar a diferença entre educação integral e em tempo integral. Inicialmente, apresenta uma breve revisão da escola de tempo integral e os conceitos de educação integral preconizados desde a década de 1930, perpassando pelos pressupostos teórico-metodológicos das principais concepções pedagógicas de educação integral com incidência no Brasil, a saber: a concepção Conservadora-Integralista, a Socialista Anarquista, a Socialista Marxista e a Liberal-Pragmatista. Posteriormente, descreve as novas caracterizações que a educação integral assume na atualidade no contexto educacional brasileiro, evidenciando os aspectos políticos e legais sobre educação integral e tempo escolar.

A discussão pauta-se pelos fundamentos de autores que tratam sobre a educação integral e discutem a questão da ampliação do tempo na escola, dentre eles: Cavaliere (2002; 2007); Coelho (2005; 2009); Gallo (2002); Gadotti (2009); Guará (2006); Leclerc e Moll (2012); Lima e Almada (2013); Lima, Lima e Cardozo (2013); Limonta e Santos (2013); Moll (2009; 2012); Pegorer (2014); Pinheiro (2009); Silva, J. e Silva K. (2012; 2013) que defendem a ideia da necessidade da ampliação do tempo escolar voltar-se não apenas para situações referentes à oferta de atividades complementares, mas, sobretudo, considerar questões que envolvam a gestão do tempo e de políticas voltadas a esse fim, procurando compreender como vêm se configurando as concepções de Educação em tempo integral no cenário da escola pública da educação básica, cuja formação se preocupe com aspectos voltados para uma educação multidimensional que contemple a integralidade da criança e do adolescente.

O segundo capítulo, *O Programa Mais Educação (PME) e a ampliação do tempo escolar na rede estadual de ensino do estado do Pará*, apresenta o panorama sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil, através do Programa Mais Educação, frente à defesa da universalização da escola de tempo integral, tendo como foco central o cenário educacional paraense. Assim, o objetivo deste texto foi analisar o Programa Mais Educação como política de ampliação do tempo escolar na rede estadual de ensino do Pará.

Para o alcance desse propósito, o capítulo subdivide-se em três partes. A primeira, intitulada *O Programa Mais Educação (PME) como política indutora de educação integral*, aborda os marcos legais, os princípios da educação integral no âmbito do Programa e a respeito de sua operacionalização. A segunda parte, denominada *A educação em tempo integral no Pará*, discorre sobre o cenário educacional paraense a partir dos aspectos da legislação educacional, em destaque o Plano Estadual de Educação que tem como Meta¹⁰ oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 30 % das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15 % dos alunos da educação básica. A última parte, *A educação em tempo integral em Santarém*, traz uma breve contextualização desse município, enfatizando a questão da educação em tempo integral que vem sendo realizada desde 2009 pelo Programa Mais Educação na rede estadual de ensino.

Dentre as referências que nortearam a elaboração deste capítulo, foram utilizados os estudos de Arroyo (2012); Cavaliere (2009); Gonçalves (2006); Limonta e Santos (2013); Moll (2009; 2012); Paro (2001); os Cadernos da Série Mais Educação do Ministério da Educação (2009); documentos fornecidos pela 5ª Unidade Regional de Educação da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) do Pará, além de outros documentos normativos e orientadores sobre o Programa Mais Educação.

O terceiro capítulo, *A implementação da política de educação em tempo integral em escolas da rede estadual de Santarém*, traz a caracterização das duas escolas pesquisadas e o perfil dos sujeitos participantes deste estudo. Posteriormente, expõe a atuação/atribuições desses educadores e a forma de organização do tempo integral, no âmbito das ações do Programa Mais Educação nestas instituições.

Neste texto aborda-se a percepção dos educadores sobre a prática do PME nas escolas estaduais de Santarém, focalizando seu entendimento sobre educação integral, se há diferença entre educação integral e educação em tempo integral, o que é fazer educação integral, atividades desenvolvidas no âmbito desse Programa,

¹⁰ Em 2022, na IV Conferência Estadual de Educação do Pará, essa Meta foi alinhada ao PNE 2014-2024 que estabelece atender o percentual mínimo de 50% das escolas públicas e 25% dos alunos da educação básica

aspectos positivos, negativos e os desafios para operacionalização do referido Programa em duas escolas estaduais de Santarém durante o recorte temporal definido neste estudo. Desta forma, compõe-se por três partes: *Caracterização das escolas pesquisadas*, *Os sujeitos da pesquisa* e *A visão dos educadores sobre a implementação do Programa Mais Educação*.

Portanto, o terceiro capítulo traz os resultados, a discussão e a análise dos dados, procurando relacioná-los com o referencial teórico e o posicionamento da pesquisadora com o intuito de responder ao problema da pesquisa. Os estudos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012); Silva J. e Silva K. (2013); Cavaliere (2007; 2009); Colares A. e Colares L. (2013); Gonçalves (2006); Gadotti (2009); Coelho (2009); Moll (2009; 2012); Limonta e Santos (2013); Tilton e Pacheco (2012, p. 150); Paro (2016), dentre outros, e os documentos orientadores sobre o PME (Cadernos da Trilogia do MEC/SECADI) deram a base teórica para análise dos dados.

Os dados foram coletados por meio da análise do Projeto Político-Pedagógico das escolas e das entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa. Além disso, foram consultadas as Prestações de contas do PME (2009-2015); informações sobre o quantitativo de alunos matriculados em cada escola, obtidos no portal da SEDUC (PARÁ, 2016) e os resultados e metas do IDEB das escolas.

Para a análise, os dados foram agrupados em três categorias: *concepção de educação integral, formação e organização do Programa Mais Educação*. Por fim, as Considerações Finais apresentam os resultados de acordo com os objetivos estabelecidos, visando a demonstrar seu alcance.

I - Educação Integral em tempo integral: discutindo conceitos¹¹

A discussão em torno dos temas Educação Integral e Educação em Tempo Integral tem sido intensificada no contexto das políticas educacionais atuais do Brasil, embora não seja recente, uma vez que a educação integral foi um “[...] conceito presente no debate educacional dos filósofos da Grécia Antiga, de representantes do iluminismo, marxistas, pragmatistas, construtivistas e pós-modernos, além de outros com significados e sentidos diferentes” (LIMA, 2013, p. 33).

Educação integral e Educação em tempo integral são terminologias de significados distintos, porém, comumente provocam confusão conceitual entre os próprios profissionais da educação em virtude da semelhança destes termos. O fato de se ofertar uma Educação em tempo integral não implica, necessariamente, que está sendo ofertada uma Educação integral. Entretanto, o aumento do tempo de permanência das crianças e adolescentes na escola e a defesa de uma formação integral têm sido defendidos no debate político e acadêmico brasileiro, nos últimos anos, dentre as soluções para a consolidação da qualidade da Educação Básica (SILVA, J.; SILVA, K., 2013).

11 O conteúdo deste capítulo foi publicado na Revista AMAzônica, 2017

Para compreendermos a ideia de educação integral no Brasil, faz-se necessário o resgate histórico do pensamento educacional do início do século XX, retomando as experiências que marcaram as décadas de 1980 e 1990, através da implantação de uma nova concepção de escola para alunos em regime de tempo integral. Desse modo, este capítulo discute os conceitos e princípios das concepções de educação integral concebidos e implementados em cada momento histórico, objetivando identificar a diferença entre educação integral e educação em tempo integral.

1.1 Educação integral e tempo integral a partir da história

O conceito de educação integral possui variados significados e sentidos com marcas do tempo e das relações humanas em diferentes contextos histórico-sociais. Historicamente, não há uma hegemonia sobre o significado da expressão educação integral. Nesse sentido,

É importante relembrarmos que pilares sobre o sentido de formação do homem integral podem ser encontrados na *paidéia* grega, nas discussões propostas pelos revolucionários franceses e pelos teóricos americanos, chegando ao pensamento de Anísio Teixeira, no país (COELHO; PORTILHO, 2009, p. 90).

Na antiguidade grega, o conceito de educação da *Paidéia*¹² já contemplava a ideia de uma formação humana mais completa — formação do corpo e do espírito, que abrangia a poesia, a música, a gramática, a retórica, a dialética, a política e a ética (COELHO, 2009). Desse modo, essa concepção ampliada de educação constituía-se de uma formação intelectual e também física, estética e ética do ser humano. Entretanto, conforme Lima e Almada (2013), a educação grega se preocupava com o preparo militar, esportivo ou político dos aristocratas, excluindo os escravos e as mulheres.

Nessa direção, ao interpretar os limites da visão da educação grega, Tonet (2006 *apud* Lima, 2013, p. 35) comenta que essa formação valorizava a dimensão espiritual e política, mas era privilégio de alguns cidadãos. Sendo que a formação do espírito prevalecia sobre

12 Palavra que teria sido cunhada por volta do século V a.C., mas no mundo grego exprimia um ideal de formação constante (ARANHA, 2006).

a formação do corpo, que era apenas complementar. A educação integral valorizava a conduta moral e o cidadão modelado pelo Estado.

Ao tratar sobre o lugar dos gregos na história da educação, Jaeger (1995) elucida que a educação é um valor que pertence à comunidade e, não sendo propriedade individual, resulta da consciência da norma que rege “[...] uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado” (JAEGER, 1995, p. 04).

Assim, a história da educação registra a transformação dos valores válidos para cada sociedade, ou seja, pela sua cultura. “[...]. E foi sob a forma de *paidéia*, de “cultura”, que os Gregos consideraram a totalidade da sua obra criadora em relação aos outros povos da Antiguidade de que foram herdeiros. [...]” (JAEGER, 1995, p. 07. Grifo do autor).

Segundo Jaeger (1995), os antigos acreditavam que a educação e a cultura se concretizavam na literatura, expressão real da cultura superior, e não se constituíam em “[...] uma arte formal ou uma teoria abstrata, distintas da estrutura histórica objetiva da vida espiritual de uma nação [...]”. (p. 01). Nessa perspectiva, o ideal de homem que se devia formar “[...] não é um esquema vazio, independente do espaço e do tempo. É uma forma viva que se desenvolve no solo de um povo e persiste através das mudanças históricas. [...]”. (p. 15).

Nota-se que os gregos já reconheciam a educação voltada para a formação integral como um elemento organizador e orientador da vida humana. Dessa forma, convém esclarecer que o retorno à *paidéia* justifica-se pela ampla contribuição do legado grego para a história da educação e, também, conforme retratam Coelho e Portilho (2009):

Outra razão que nos levou à *paidéia* explica-se e articula-se com paradigmas ainda em voga no pensamento educacional atual, tal como o clássico dualismo grego, que fundamentou o pensamento cartesiano e seccionou a educação em dois tipos: a contemplativa e a do corpo e dos ofícios, ou seja, a educação intelectual e a educação manual ou técnica, sendo esta segunda preterida pelas elites, em detrimento daquela primeira. (p. 91).

A concepção iluminista que se desenvolveu no século XVIII na Europa enfatizava “[...] a educação integral com dimensões corporal,

intelectual e moral numa perspectiva emancipatória e da conquista da autonomia e liberdade”. (LIMA, 2013, p. 35). Entre os principais representantes desse movimento filosófico, Kant (1724-1804) defendia que a educação inclui cuidados, disciplina e instrução. Num sentido educativo, o cuidado relaciona-se à proteção dos pais para que os filhos não usem suas forças ou potencialidade de forma negativa. A disciplina rompe com o estado primitivo do homem, submetendo-o às leis da humanidade. Ao passo que a instrução se refere ao acesso da cultura desenvolvida pela humanidade (LIMA, 2013).

Aranha (2006) considera que a política educacional centrada no esforço para tornar a escola leiga e função do Estado foi um dos aspectos marcantes do Iluminismo. Conhecido como *Século das Luzes*, foi um período muito rico em reflexões pedagógicas. Assim, as ideias desenvolvidas no século XVIII foram importantes para o desenvolvimento do pensamento filosófico e científico sobre a formação humana. Conforme Lima, Lima e Cardozo (2013), nesse século, a ideia de educação integral fortaleceu-se como um ideal, surgindo novas concepções com Robert Owen, Etienne Cabet, Charles Fourier, Pierre-Joseph Proudhon, Mikhail Bakunin, Marx e Engels, Gramsci, além de outros. Apesar das especificidades do seu pensamento, esses autores:

[...] defendiam a educação integral e igual para todos, fundada no respeito ao trabalho, razão, igualdade e liberdade. Para eles, a concepção de educação integral coloca em destaque o seu papel central no desenvolvimento do ser humano como pessoa, cidadão e sujeito da sua história (p. 19).

Dessa forma, desde a antiguidade clássica, a ideia de educação integral encontra-se presente na história da educação. No entanto, ressalta-se que as diferentes interpretações do conceito de educação integral relacionam-se aos objetivos políticos e ideológicos que se desenvolveram ao longo da história. Desse modo, “no contexto da educação brasileira, a Educação integral experimentou diversas iniciativas e estratégias de implementação que foram inspiradas em diferentes concepções pedagógicas” (SILVA, J.; SILVA, K., 2013, p. 32).

Assim, para identificar as variações que o conceito de educação integral assumiu na história da educação, considera-se importante destacar os pressupostos teórico-metodológicos das principais

concepções pedagógicas de educação integral com incidência no Brasil, a saber: a concepção Conservadora-Integralista; a Socialista Anarquista; Socialista Marxista e a Liberal-Pragmatista (SILVA, J.; SILVA, K, 2013).

Segundo Coelho (2005), a concepção conservadora de educação integral é parte do Integralismo, um movimento político-social que teve seu auge nas políticas concentradas na década de 1930.

Para uma melhor compreensão do contexto educacional, considera-se importante apontar aqui a situação em que se encontrava a sociedade brasileira nesse período. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) destacam que os acontecimentos políticos, econômicos e sociais nessa década exigiram novo perfil à sociedade brasileira. Explicam que em decorrência da queda da Bolsa de Nova York, em 1929, o Brasil passou pela crise do café o que favoreceu o início do seu desenvolvimento industrial e alterou o comando da nação, passando a ser dos industriais e saindo das mãos da elite agrária. Assim, motivada pela industrialização emergente e pelo fortalecimento do Estado-Nação, a educação ganhou importância no período de 1930 a 1937, quando foram realizadas ações governamentais na tentativa de organizar a educação básica em um plano nacional.

Os autores ilustram, como exemplos dessas ações, a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), em 1930, e a Reforma Francisco Campos, iniciada em 1931, pela qual o Estado organizou a educação escolar no plano nacional.

Pegorer (2014) explica que a discussão sobre a educação integral ganhou força no Brasil a partir da década de 1930, com Plínio Salgado, líder do movimento Ação Integralista Brasileira, que sugeriu uma nova ordem social e econômica para o país. Dentre as suas principais propostas, o movimento apresentou a ideia e a necessidade da educação integral tendo por base a espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina, os quais, para Coelho (2005), do ponto de vista político filosófico de educação, são princípios que se caracterizam por um alicerce político conservador.

O Integralismo apresentava-se como um movimento de cultura, que era entendida como um bem que poderia ser disseminado por aqueles que o possuíam. Formada pela elite, essa concepção tinha como propósito elevar a cultura das massas, pois considerava

que o problema do Brasil não era o analfabetismo, mas a falta de cultura (CAVALIERE, 2002).

Segundo Pinheiro (2009), “[...] a jornada ampliada não foi considerada fator condicionante à educação integral proposta pelo Integralismo” (p. 29). Portanto, do ponto de vista pedagógico, o movimento primava pela formação do homem completo, ou seja, nos seus aspectos espirituais, sociais e físicos, porém, não mencionava o tempo escolar.

Ainda no início do século XX, a concepção socialista anarquista se apresentou no Brasil em contrapartida aos ideais do conservadorismo integralista. O movimento socialista inspirava-se nos ideais político-ideológicos do anarquismo que se desenvolveram na Europa a partir da Revolução Francesa, chegando ao Brasil no final do século XIX e início do século XX pela imigração de trabalhadores europeus (PINHEIRO, 2009).

De acordo com Lima e Almada (2013), a Revolução Francesa, no final do século XVIII, reforçou a proposta de educação integral visando à formação do homem completo, indicando a escola como o lugar privilegiado para desenvolver esse trabalho, sendo que a formação se reduzia ao ensino primário, ou seja, não ocorria em todos os níveis de ensino. Entretanto, a proposta anarquista — fundada nos ideais libertários de igualdade, liberdade e autonomia — propunha uma educação integral que garantisse uma formação mais completa e possível à classe trabalhadora.

A instrução integral defendida pelos anarquistas, segundo as autoras, era uma extensão popular da *Paidéia* grega, sendo que não se limitava aos aristocratas, pois se preocupava com a emancipação da classe trabalhadora em relação “[...] à dominação capitalista (econômica) e estatal (Estado), suplantadas por formas comunitárias de vida social que possibilitariam a fruição de todas as dimensões do homem, homem emancipado, questionador e construtor” (LIMA; ALMADA, 2013, p. 87).

Libâneo (1999) classifica a educação anarquista como educação ou pedagogia libertária, pois compreende a liberdade como um fim a se chegar através da educação. Mas, para que a educação se desenvolvesse como forma de atingir a liberdade, seria preciso que houvesse uma igualdade nos níveis de ensino, os quais deveriam ser oferecidos a todos numa escola de educação integral que atendesse

aos processos múltiplos de formação humana. Em suma, segundo os anarquistas, para que haja igualdade, o saber deveria ser distribuído integral e igualmente aos indivíduos, pois somente se todos dominassem o conhecimento disponível estariam aptos a assumir qualquer cargo na sociedade (SILVA, J; SILVA, K., 2013).

Pelos estudos de Gallo (2002), os princípios filosóficos, políticos, sociais e epistemológicos que fundamentam a educação integral na proposta anarquista são os seguintes:

A educação integral é um processo de formação humana. [...] o processo educativo é parte de um processo mais amplo, que envolve também necessariamente a sociedade e uma estreita e ativa inter-relação entre as partes.

A educação integral deve ser também permanente. Não se pode conceber um processo educativo integral que tenha um término, uma vez que o ser humano é um ser em constante mutação e construção. [...] a formação profissional é um dos elementos-chaves na educação integral, [...] pois também a profissão, seja qual for é dinâmica, e o bom profissional, para manter-se atualizado, precisa continuamente de estudo.

O processo educativo deve contribuir para uma superação da alienação; isto é, o conhecimento é fundamental para que o indivíduo se conscientize de si mesmo e de tudo à sua volta, sendo capaz de perceber as interrelações.

Conhecimento equivale a poder e, logo, a educação é também uma tática de luta, na medida em que pode igualar, ao menos em termos de saber, explorados e exploradores. [...] na medida em que há a possibilidade na igualdade de saberes, eles podem também ser utilizados para a superação da dominação historicamente construída.

A individualidade e a coletividade devem ser instâncias plenamente articuladas. [...] uma coletividade é formada necessariamente de indivíduos que se relacionam e que uns complementam as características e necessidades dos outros. (GALLO, 2002, p. 32-33).

Dessa forma, a educação revolucionária anarquista, segundo Gallo (2002), traz consigo duas facetas: educar integralmente o homem e educar para a liberdade. Na concepção anarquista, a finalidade da educação é desenvolver todas as capacidades do homem, por isso ela se caracteriza como integral e deve ser um processo constante, considerando que o homem está sempre em construção e o bom profissional necessita manter-se atualizado.

Outro princípio que fundamenta a educação integral na proposta anarquista é a relação existente entre conhecimento e poder, considerados como ideias equivalentes. Ou seja, para chegar ao poder é necessário ter o domínio de conhecimentos. Além disso, a articulação da individualidade e coletividade também constitui um princípio da educação integral.

No entendimento de Bakunin, a educação integral englobaria três níveis: a educação intelectual, a educação física e a educação moral. A educação intelectual objetiva o desenvolvimento do intelecto através da apropriação da cultura, enquanto a educação física relaciona-se ao cuidar do corpo e volta-se para o trabalho. Por outro lado, a educação moral visa criar uma nova moralidade, que privilegie o exercício da liberdade, da solidariedade, do respeito e da igualdade (GALLO, 2002).

Portanto, as bases da educação integral dos anarquistas recaiam para a igualdade, autonomia e liberdade humana, enfatizando uma visão política emancipadora, diferentemente do movimento integralista que prezava pela espiritualidade, o nacionalismo cívico e a disciplina caracterizados como fundamentos político-conservadores.

De acordo com Aranha (2006), os anarquistas criticavam o Estado, a Igreja e todas as instituições hierarquizadas, inclusive a escola autoritária. Todavia, a tese da negação do Estado não significava que a proposta de organização dos anarquistas pautava-se pelo individualismo, ao contrário, fundamentava-se nas relações humanas baseadas na cooperação e na aceitação da comunidade, pela autodisciplina e autogestão. De modo geral, os anarquistas recusavam as relações humanas coercitivas.

Outra concepção de educação que se destacou na abordagem socialista e repercutiu na educação brasileira foi a marxista. Essa concepção se desenvolveu no século XIX na Europa com influências do Iluminismo e “[...] compõe-se de uma teoria científica, o *materialismo histórico*, e de uma filosofia, o *materialismo dialético*” (ARANHA; MARTINS, 2003, p. 144. Grifo das autoras). Para explicar as razões que justificam o nome dessa teoria, Chauí (2003) pontua:

É por afirmar que a sociedade se constitui a partir de condições materiais de produção e da divisão social do trabalho, que as mudanças históricas são determinadas pelas modificações naquelas condições materiais e naquela

divisão do trabalho, e que a consciência humana é determinada a pensar as ideias que pensa por causa das condições materiais instituídas pela sociedade, que o pensamento de Marx e Engels é chamado de **materialismo histórico**.

Materialismo porque somos o que as condições **materiais** (as relações sociais de produção) nos determinam a ser e a pensar. Histórico porque a sociedade e a política não surgem de decretos divinos nem nascem da ordem natural, mas dependem da ação concreta dos seres humanos no tempo.

A História não é um progresso linear e contínuo, uma sequência de causas e efeitos, mas um processo de transformações sociais determinadas pelas contradições entre os meios de produção (a forma da propriedade) e as forças produtivas (o trabalho, seus instrumentos, as técnicas). A luta de classes exprime tais contradições e é o motor da História. Por afirmar que o processo histórico é movido por contradições sociais, o materialismo é dialético (CHAUÍ, 2003, p. 218-219. Grifos da autora).

Fundamentado pela teoria materialista histórico-dialética, o pensamento de Marx sobre a história social incorporou a defesa de uma educação integral numa perspectiva emancipatória e de superação do estado de alienação imposto pela sociedade burguesa ao trabalhador para desapropriá-lo do produto do seu trabalho. É pertinente realçar que Marx não tinha a educação como objeto de estudo, mas nos seus escritos referia-se a ela para buscar sentidos às relações sociais do modo de produção capitalista. Assim, suas contribuições levaram seus seguidores a elaborar teoria marxista de educação (LIMA, 2013).

Na perspectiva marxista, a educação é entendida como prática social e histórica. O homem se reproduz por meio das relações sociais, por isso é um ser inacabado. Sendo um sujeito histórico, o homem se relaciona com a natureza através do trabalho. Nesse sentido, “Marx defende uma concepção de educação escolar integral, politécnica e emancipatória para as crianças e adolescentes da classe operária, propondo a reintegração do trabalho intelectual e manual, por meio da articulação da unidade do pensar e do fazer na atividade educativa” (LIMA, 2013, p. 41).

No âmbito da pedagogia marxista, a concepção de educação integral conta com vários pensadores em diferentes períodos históricos. Dentre eles, acentua-se Gramsci (1891-1937), que propôs a

construção de uma nova sociedade e a defesa de uma escola única, gratuita, sem distinção, que articule teoria e prática, a qual os trabalhadores pudessem ter acesso. Trata-se de uma escola “[...] que seja capaz de criar condições para um trabalho coletivo, em que o processo de ensino/aprendizagem venha a acontecer por meio da interação e da troca entre todos os sujeitos em busca do mesmo objetivo e este deve partir da sua realidade problematizada” (SILVA, J.; SILVA, K., 2013, p. 65). Nesse sentido, na proposta de escola única de Gramsci, a formação integral deve ser fundamentada por uma educação com dimensão política e filosófica emancipatória que forme o homem com capacidade de ação e crítica.

Atuando em outra perspectiva, a concepção liberal-pragmatista de educação integral, que também se desenvolveu no Brasil nos anos iniciais do século XX, se relaciona ao movimento de renovação do ensino denominado Escola Nova ou Escolanovismo (SILVA, J.; SILVA, K., 2013).

Saviani (2008) explica que esse movimento teve suas bases psicológicas, sociológicas e filosóficas políticas elaboradas, respectivamente, pelos educadores Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira diante do contexto de ebulição social a partir da década de 1920, quando emergiram as forças iniciais do capitalismo.

Anísio Teixeira difundiu no Brasil os pressupostos desse movimento que realça o desenvolvimento do intelecto e a capacidade de julgamento em detrimento da memorização, contrariamente aos princípios ideológicos presentes nas visões anarquistas e integralistas. Anísio foi influenciado pelo pragmatismo de John Dewey, com quem estudou nos Estados Unidos entre 1927 e 1928 (SILVA, J.; SILVA, K., 2013). Assim, sua filosofia de educação respalda-se nessa corrente, que compreende a educação como detentora de força capaz de libertar o homem e prepará-lo para a cidadania. Desse modo, representa uma ação libertadora e progressista.

É importante frisar que, a partir das décadas de 1920-1930, o Brasil passou por momentos de mudanças importantes em várias esferas da sociedade decorrentes de diversas manifestações organizadas com o objetivo de romper estruturas velhas e arcaicas da sociedade. Com isso, no campo educacional, emergiram as ideias de educação de importantes personalidades como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Carneiro Leão, Anísio Teixeira, que

trabalhavam na implantação de projetos político-educacionais para afirmação da escola pública (TENÓRIO; SCHELBAUER, 2015).

Conforme Pinheiro (2009), para Anísio Teixeira a ciência, a industrialização e a democracia eram a tríade que sustentava o mundo moderno. Nesse sentido, era preciso construir uma nova escola onde pudesse preparar os educandos para atender as demandas da sociedade democrática. Convém esclarecer que na teoria pragmatista o conceito de democracia era concebido não apenas como uma forma de governo, mas como um modo de vida (SILVA, J.; SILVA, K., 2013).

Assim, a educação escolar deveria voltar-se para a formação integral da criança e romper com o modo tradicional, adotando uma prática que considerasse os interesses, as aptidões, as habilidades e a realidade social da criança. A ideia de experiência, entendida como a própria vida, constituía-se o cerne da concepção pragmatista. “Essa experiência gera aprendizado que modifica as outras experiências. A escola é o lugar das experiências reflexivas, uma micro-sociedade em permanente diálogo com a sociedade maior [...]” (LIMA; ALMADA, 2013, p. 88).

Limonta e Santos (2013) expõem que Anísio Teixeira criticava o ensino tradicional e de acesso apenas aos economicamente favorecidos e era defensor de “[...] uma escola livre, aberta, voltada para o trabalho e para a educação das camadas trabalhadoras como passo fundamental para o desenvolvimento econômico e social do Brasil” (p. 40).

As reivindicações dos movimentos sociais em prol da ampliação do atendimento escolar, o *Entusiasmo pela Educação*,¹³ favoreceram condições para que um grupo de educadores lançasse em 1932 o documento conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. De acordo com Tenório e Schelbauer (2015), esse documento foi assinado por vinte e seis intelectuais brasileiros, dentre eles Anísio Teixeira, que defendiam a reconstrução e o desenvolvimento do Brasil através da educação e por intermédio da escola pública, estatal, gratuita e de qualidade.

13 Movimento social que surgiu no Brasil no século XIX, na transição do Império para a República. Revelava preocupação com o aspecto quantitativo da educação, pois queria a expansão da rede escolar e a alfabetização da população que estava num processo de urbanização decorrente do crescimento econômico (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 177).

Em linhas gerais, o documento trazia a defesa de uma escola pública obrigatória, laica e gratuita, que rompesse com o espírito da educação em vigor e “[...] adquirisse aspecto mais prático, profissionalizante, aberta a todas as classes sociais, a fim de construir cientificamente o país, na perspectiva da racionalidade científica” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 177). A preocupação com o desenvolvimento integral do aluno é evidenciada em diversos momentos no corpo desse documento. No capítulo *Finalidades da Educação*, destaca-se:

[...] reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independentes de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1984, p. 411. Grifo do autor).

Quando se trata do Estado em face da educação, no subtítulo *A educação, uma função essencialmente pública*, apresenta a visão de educação integral:

[...] do direito de cada indivíduo à sua Educação Integral, decorre logicamente para o Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais. A educação que é uma das funções de que a família se vem despojando em proveito da sociedade política, rompeu os quadros do comunismo familiar e dos grupos específicos (instituições privadas), para se incorporar definitivamente entre as funções essenciais e primordiais do Estado (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1984, p. 412).

Desta forma, o documento destacava a obrigatoriedade do Estado com a oferta da educação como uma função social e pública, deixando claro o direito de cada indivíduo à educação integral.

Dentre as ações desenvolvidas por Anísio Teixeira (1900-1971), se sobressai, em 1950, a criação na periferia da cidade de Salvador, na Bahia, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola-Parque, onde o educador colocou em prática o seu modelo de ensino. Nessa época, de acordo com Limonta e Santos (2013), Anísio Teixeira era o Secretário de Educação e Saúde do Estado e idealizou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a pedido de Otávio Cavalcanti Mangabeira, então governador da Bahia.

Segundo Castro e Lopes (2011), o Centro possuía dois setores: o setor da instrução, formado pela Escola-classe; e o outro setor que era a Escola-Parque. O setor da instrução era composto por doze salas, onde os alunos permaneciam por quatro horas e desenvolviam as atividades das matérias de linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais. Depois, eles seguiam para o segundo setor do centro, a Escola-Parque, onde passavam mais quatro horas. A Escola-Parque possuía sete pavilhões, onde os estudantes, agrupados pela idade e suas preferências em turmas de vinte a trinta alunos, podiam realizar as atividades nos setores: de trabalho, Educação Física e recreação, setor socializante, artístico, de extensão cultural e biblioteca. Além disso, contavam com assistência médica, odontológica e alimentar.

O ideário de educação integral de Anísio Teixeira foi colocado em prática na Escola-Parque, que segundo Pegorer (2014):

[...] é uma instituição de ensino pioneira no Brasil, trazendo em sua gênese a proposta então revolucionária de educação profissionalizante e em tempo integral, voltada para as populações mais carentes. [...]. Faziam parte das suas propostas de ensino a realização de cursos de corte e costura, marcenaria e trabalho sobre couro, além de artes, com a participação de artistas como Mário Cravo e Caribé — alguns dos gigantescos painéis que ornamentavam as instituições da escola (PEGORER, 2014, p. 27).

Criado para ser uma escola de educação integral, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, a partir das suas atividades e funções ampliadas, pretendia harmonizar a ideia de formação humana integral na sua estrutura administrativa, nos projetos e métodos.

Segundo Moll (2009a), a fundação da cidade de Brasília na década de 1960 trouxe consigo vários centros educacionais inspirados no modelo do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, contudo

mais evoluído. Na presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Anísio Teixeira foi convocado para coordenar, juntamente com Darcy Ribeiro (1922-1997), Cyro dos Anjos (1906-1994) e outros expoentes da educação brasileira, a comissão encarregada de criar o Plano Humano de Brasília. Esta comissão organizou o Sistema Educacional de Brasília que visava ser um modelo educacional para todo o país. O Sistema criou a Universidade de Brasília e o Plano para a Educação Básica.

Na década de 1980, a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) se destaca como exemplo de escola pública de tempo integral. Segundo Maurício (2004), planejados pelo arquiteto Oscar Niemeyer (1907-2012), os Centros foram construídos e implantados no Rio de Janeiro durante os dois mandatos¹⁴ do governador Leonel Brizola (1922-2004), através do Programa Especial de Educação que tinha como objetivo implantar, em quinhentas escolas, uma proposta de educação pública em tempo integral para o ensino fundamental. Porém, a construção dos prédios escolares se concretizou somente durante seu segundo mandato.

O projeto dos CIEP foi idealizado pelo vice-governador Darcy Ribeiro. Retomando a ideia de Anísio Teixeira, a proposta era criar uma escola de horário integral para atender crianças de segmentos sociais de baixa renda, evitando que elas fossem condenadas “[...] ao abandono das ruas ou à falta de assistência em lares em que são chamadas a assumir funções de adulto para que os pais possam trabalhar, tendo sua infância suprimida” (MAURÍCIO, 2004, p. 41). A autora ressalta ainda que a assistência médico-odontológica, a alimentação e os hábitos de higiene eram desenvolvidos como condição para o atendimento em horário integral dos alunos deste segmento.

Gadotti (2009) esclarece que a proposta pedagógica, elaborada por Darcy Ribeiro, inclui a não reprovação, por considerar elitista a reprovação sistemática no ensino público. Nessa proposta os alunos não eram avaliados por provas, mas por objetivos que caso não fossem alcançados num ano, seriam trabalhados novamente pelos professores no ano seguinte. Sobre o projeto dos CIEP, Maurício (2004, p. 43) salienta que:

[...] o horário integral aparece como essencial no processo de aprendizagem, e a diferença de um semi-internato

14 O primeiro foi no período de 1983 a 1987 e o segundo de 1991 a 1994.

por ter justificativa estritamente pedagógica: a educação integral prevê a socialização, a instrução escolar e a formação cultural, vista como parte essencial do processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a escola espaço social privilegiado para a formação do cidadão.

As concepções de educação integral de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, segundo Lima e Almada (2013), apresentam uma diferença perceptível, pois para o desenvolvimento das atividades em termos de educação integral a proposta de Anísio Teixeira cinde turno regular e turno complementar, espaço escolar e espaço extraescolar. Já a proposta de Darcy Ribeiro integra as atividades em um mesmo espaço e se identifica com a perspectiva de uma educação integral em tempo integral de forma orgânica à escola.

É interessante destacar que as experiências com a Escola-Parque e com os CIEP, embora tenham se configurando como referências na história da educação integral no Brasil, foram criticadas “[...] sob a alegação principal de que eram onerosas para os cofres públicos e, de qualquer modo, nunca fizeram parte das políticas gerais da educação brasileira” (GIOLO, 2012, p. 94).

Limonta e Santos (2013) comentam que na década de 1990 a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola foi tema de debates e políticas na esfera federal.

Inspirado pelo trabalho que estava sendo instituído por Leonel Brizola no Rio de Janeiro, o governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) retomou o projeto dos CIEP, porém, com um caráter mais assistencialista e com a denominação de Centros Integrados de Apoio à Criança (CIAC), pois não eram apenas escolas, uma vez que englobavam educação escolar, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial à criança e desenvolvimento comunitário. Mais tarde, na gestão de Itamar Augusto Cautiero Franco (1992-1994) após o afastamento do ex-presidente Fernando Collor de Mello, passaram a se chamar Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC). Nos dois projetos, o aluno era estimulado a permanecer na escola em tempo integral (GADOTTI, 2009).

Moll (2009a) explicita que experiências de ampliação da jornada escolar com metodologias diversas de trabalho têm sido presenciadas na década de 2000, destacando-se o financiamento de ações educativas complementares que ocorreu entre os anos de 2004 a

2006, de iniciativa do próprio MEC. Ocorreram também outras experiências, como: o Programa Escola Integrada, no município de Belo Horizonte/Minas Gerais; o Programa de Educação Integral, em Apucarana/Paraná; e o Projeto Bairro-Escola do município de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro.

Mediante o legado de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e as mudanças dos contextos históricos, o que se caracteriza como uma educação integral, segundo Moll (2009b, p. 13), é o “[...] reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos”. No entanto, a ampliação do tempo escolar coloca em discussão não só a função social da escola, mas também a condução das atividades por um professor qualificado. Conforme explica Gonçalves (2006):

Não se trata de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos, possam ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem (p. 132).

A respeito da escola de tempo integral no Brasil, para Giolo (2012), a classe dominante sempre teve escola de tempo integral, a exemplo dos colégios jesuíticos no período colonial; os colégios e os liceus onde estudava a elite imperial e os internatos, na maioria das vezes, funcionavam em tempo integral; além dos colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou empresários laicos. Mas, com o processo de industrialização e urbanização, essa realidade foi sendo modificada e a atividade escolar passou a concentrar-se em um turno único:

[...]. Nas últimas décadas, à medida que as unidades escolares tiveram de comportar um número crescente de alunos (coisa que aconteceu pelo impacto do processo de industrialização e urbanização, sobretudo depois dos anos de 1950), a atividade escolar propriamente dita passou a concentrar-se em um único turno, mesmo na maior parte das

escolas destinadas às elites. Mas os alunos oriundos desse meio social continuaram a ter educação de tempo integral, recebendo, no chamado contraturno, formação complementar na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos (curso de língua estrangeira, aula de reforço, laboratório, informática, balé, equitação, tênis, música, dança, teatro etc.). (GIOLO, 2012, p. 94).

Enquanto, historicamente, a classe dominante sempre podia usufruir de escola de tempo integral, por outro lado, segundo Giolo (2012), a escola não poderia ser de tempo integral para os segmentos populares, pois, com raras exceções, as iniciativas de escolarização das massas procuraram, conscientemente, conjugar tempo escolar com trabalho produtivo. Em tese, a escola para as classes populares deveria ser apenas para alfabetizar e preparar para o trabalho. Nesse sentido:

[...]. Subjacentes aos discursos e às políticas educacionais prolongava-se uma convicção de braços longos: aos filhos dos que vivem do trabalho braçal importa mais que assumam, desde cedo, os hábitos laborais do que os hábitos intelectuais. [...] as poucas iniciativas de educação em tempo integral voltadas para as classes populares feitas por políticas nacionais pretendiam qualificar trabalhadores de nível médio, desviando-se da carreira escolar propriamente dita. Referimo-nos, especificamente, às escolas técnicas industriais e às escolas técnicas agrícolas, criadas pelas Leis Orgânicas do Ensino (Decreto-Lei nº 4.073/1942 e Decreto-Lei nº 9.613/1946), que previam período semanal de trabalhos escolares variando entre 36 e 44 horas (GIOLO, 2012, p. 95).

A partir das referências apresentadas nessa discussão, pode-se inferir que o conceito de educação integral sofreu variações ao longo da história, pois está vinculado à concepção de homem que se quer formar e aos interesses políticos e econômicos da sociedade existente em cada contexto histórico.

1.2 Educação em tempo integral no contexto educacional brasileiro atual

Diante do exposto anteriormente, constata-se que no Brasil há diferentes concepções de educação integral que permeiam o debate político e educacional.

No século XXI, conforme Lima, Lima e Cardozo (2013, p. 22), as políticas de educação integral, divulgadas como de Estado,

provocam “[...] a necessidade de ampliar o debate sobre seus fundamentos filosóficos e teóricos subjacentes ou necessários para o redirecionamento crítico das práticas educativas”. As autoras esclarecem que na atualidade a perspectiva de uma educação integral que reconheça o sujeito em sua condição multidimensional permanece sendo um desejo de muitos educadores, estudantes, famílias e instituições educativas, pois apesar de grande parte das experiências defenderem a educação integral, voltam-se apenas para a ampliação da jornada do tempo escolar. Por isso, cabe problematizar a visão limitada com que a educação integral se apresenta nas políticas estatais, com ênfase na ampliação da jornada escolar.

A educação integral e o tempo integral vêm apresentando novas caracterizações na contemporaneidade. Antunes e Padilha (2010, p. 17) sustentam que *educação integral* não tem o mesmo significado de *tempo integral* ou *horário integral*. Entretanto, ela seria o fundamento para o tempo integral, haja vista que para se desenvolver uma experiência escolar de tempo ou horário integral é necessário partir do estudo dos princípios e diretrizes da educação integral. Na visão desses autores, a educação integral trabalha pelo “*atendimento e pelo desenvolvimento integral¹⁵ do educando*” (Grifo dos autores), preparando-o para uma vida saudável e convivência humanizada, solidária e pacífica. Compreendem que o conceito de horário integral se relaciona à discussão da possibilidade de manter o aluno mais tempo em atividades escolares, devendo ser acompanhado e estimulado a realizar outras aprendizagens essenciais para a sua formação plena como cidadão de direitos.

Nesse sentido, Antunes e Padilha (2010) alertam que a educação integral exige organização democrática, elaboração coletiva de princípios de convivência, sistematização das práticas e conhecimento da realidade. Trata-se, portanto, de uma educação que ultrapassa a ideia de determinados espaços ou tempos de aprendizagem, do atendimento e desenvolvimento das dimensões da formação humana, procurando, contudo, articular “[...] saberes a partir de

¹⁵ “Nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais” (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 17).

projetos integrados e integradores, de ações e parcerias intersetoriais e interculturais” (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 18).

Dessa forma, na concepção desses autores, para se realizar a educação integral como política pública deve-se: a) partir da construção de um projeto coletivo e estratégico que aproxime Estado e sociedade civil; b) valorizar cada sujeito do processo educativo; c) dar visibilidade do que se pretende fazer ou do que foi feito, ou seja, é necessário que haja comunicação, transparência e veiculação das informações; d) trabalhar com a formação continuada dos sujeitos para viabilizar a educação integral e o horário integral (ANTUNES; PADILHA, 2010).

Cavaliere (2007) e Coelho (2009) defendem a educação integral como possibilidade de formação integral do homem e a centralidade da escola no processo ensino aprendizagem. Mas, “[...] a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar [...]. No caso da escola pública, vive-se uma grande confusão em relação à sua própria identidade” (CAVALIERE, 2007, p. 1021-1022).

Gadotti (2009) compreende que falar em educação de tempo integral é uma redundância, uma vez que ela acontece o tempo todo ao longo da vida do ser humano. No entanto, ele ressalta que as escolas de tempo integral não têm objetivos específicos, considerando que:

[...]. Todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral. Trata-se de oferecer mais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Daí o caráter inovador dos chamados projetos de escola em tempo integral. Porque a escola burocrática, aquela que só cumpre normas, não inventa, não inova, não é rebelde. Como toda escola, a escola de tempo integral deve ter, entre outros objetivos:

- 1) educar **para e pela** cidadania;
- 2) criar hábitos de estudo e pesquisa;
- 3) cultivar hábitos alimentares e de higiene;
- 4) suprir a falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares;
- 5) ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula. (GADOTTI, 2009, p. 37-38. Grifos do autor).

Segundo Gadotti (2009, p. 97), a integralidade é o princípio geral da educação integral. Este conceito diz respeito “[...] à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada”. Para ele, a integralidade da educação é proporcionada pela sua integração com os campos da cultura, saúde, transporte, assistência social e outros, que possibilitará o desenvolvimento das potencialidades do educando. Significa dizer que a integralidade não está relacionada apenas ao fato do aluno estar na escola em horário integral, mas deve ser entendida como princípio organizador do currículo escolar.

Numa escola de tempo integral (como, aliás, deveria ser toda escola), o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos (GADOTTI. 2009, p. 98).

A partir dessa premissa, pode-se inferir que a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola demanda uma nova organização curricular, o que tem sido um dos desafios da escola de tempo integral. Nesse sentido, Gadotti explica:

A educação integral quer superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem. O problema é que, via de regra, e ainda com poucas exceções, continuamos a ensinar os nossos alunos sem levar em conta os seus saberes prévios, a sua “cultura primeira”, as suas outras experiências vitais, separando educação informal, formal e não formal. Na prática, para além da teoria que é quase sempre utópica, acabamos dicotomizando educação escolar e não escolar. Isso dificulta a aprendizagem dos alunos. Deveríamos trabalhar para superar isso (GADOTTI. 2009, p. 11).

Para tanto, Limonta e Santos (2013, p. 55) propõem que seja pensado um “[...] currículo que integre os conteúdos escolares entre si e com oficinas e/ ou atividades interdisciplinares, de forma que não se perca os conteúdos escolares em nenhuma das atividades propostas”. Portanto, as autoras defendem a concepção de currículo integrado que ultrapasse o currículo formal.

Gadotti (2009) acrescenta que o princípio da integralidade, além de contemplar o aluno, também deve ser estendido ao professor que

precisa de horário integral para as atividades de planejamento e de aperfeiçoamento profissional. Isso contribuiria para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Assim, a discussão sobre o aspecto do tempo integral se relaciona com a qualidade da educação. Porém, como destaca Gadotti (2009, p. 99):

Não se trata, portanto, de ocupar o tempo de uma jornada ampliada com atividades não escolares. Trata-se de entender, no tempo e no espaço, a sala de aula, articulando o saber científico com o saber técnico, artístico, filosófico, cultural etc. Com a ampliação do tempo, possibilita-se também maior aproximação entre a escola e a comunidade, entre docentes, entre alunos etc. O tempo integral abre espaço para maior solidariedade, companheirismo e amizade na escola. A escola precisa de paz e sustentabilidade para realizar sua missão. Devemos considerá-la, acima de tudo, como um organismo vivo, um conjunto de relações sociais e humanas em evolução.

Dessa forma, a educação integral em tempo integral abre possibilidades para aproximar a escola do mundo “exterior” e permite ampliar o horizonte da formação escolar do educando.

Na perspectiva de uma educação integral e emancipadora que leve em conta todas as dimensões do ser humano, ou seja, que vise sua formação omnilateral, Gadotti (2009) elenca seis princípios da educação integral, integrada, integradora e em tempo integral que são orientadores do Programa Bairro-Escola,¹⁶ do município de Nova Iguaçu, no Rio de Janeiro, e que podem servir de referência a outros programas de educação integral.

O primeiro princípio é o da conectividade que objetiva garantir a relação escola-comunidade, escola-bairro. A escola precisa valorizar os recursos locais, a autoestima e o protagonismo dos participantes.

O segundo diz respeito à intersectorialidade, ou seja, a articulação do projeto com várias secretarias do governo municipal, através das práticas de descentralização, da flexibilidade e do regime de colaboração, buscando integrar saberes e experiências de planejamento entre os diferentes setores, como por exemplo: saúde, cultura, educação, esporte, assistência social.

16 Iniciou em 2005, inspirado nos princípios da Cidade Educadora, identificando lugares e mobilizando pessoas para o processo de educação e construção da cidadania (GADOTTI, 2009).

Outro princípio é a interculturalidade e intertransculturalidade que correspondem à interação, troca e interdependência cultural. O conceito de interculturalidade pressupõe uma filosofia pluralista que reconhece e valoriza as diferentes culturas, enquanto a intertransculturalidade realça o que há em comum entre elas e dá sentido ao processo educativo.

A intertransdisciplinaridade se destaca como outro princípio e vislumbra o que as diferentes disciplinas têm em comum. Este princípio depende da interdisciplinaridade, ou seja, do trabalho coletivo das diferentes disciplinas e da reflexão dos professores.

O quinto princípio da educação integral é a sustentabilidade que permeia todas as instâncias da vida e da sociedade, de diferentes formas: econômica, ambiental, social, educacional, política. A partir de um currículo voltado para relações humanas sustentáveis, busca-se melhorar as condições de vida da população.

Por último, Gadotti (2009) assinala o princípio da informalidade que pressupõe o aproveitamento dos diferentes espaços como oportunidades de aprendizagem e o diálogo entre o saber formal e não formal.

Portanto, os princípios da educação integral enunciados por Gadotti (2009) expressam a importância do trabalho coletivo e articulado da escola aos demais setores sociais, zelando pelo diálogo e cooperação, tendo em vista que ela ampliou suas responsabilidades. Entretanto, o desenvolvimento de uma educação integral requer planejamento e, concordando com o que foi mencionado anteriormente por Antunes e Padilha (2010), deve partir da elaboração de um projeto coletivo e estratégico que conte com o envolvimento dos segmentos representativos da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão, na definição de metas e estratégias de ação.

Assim, tendo como base os princípios ora apresentados, presume-se que a educação integral ultrapassa a questão da jornada escolar ampliada e deve levar em conta todas as dimensões do ser humano. Como propõe Guará (2006, p. 16):

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. [...] A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações,

assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social.

Com base nas ideias apresentadas pela autora, a educação integral sendo compreendida como desenvolvimento integral do homem é um conceito que envolve a ampliação da esfera educacional, mas também um conjunto de experiências que tenham valor educacional como música, informática, esportes e outras. Esse conjunto de atividades diversificadas pode ser realizado em outros espaços de aprendizagem além do ensino na sala de aula.

Leclerc e Moll (2012) argumentam que a educação integral não está condicionada somente ao tempo integral. Explicam que, embora seja necessário superar o turno, para ofertá-la “[...] é preciso formular políticas educacionais que aproximem escolas e comunidades, de modo que estudante e família participem, permanentemente, de modo ativo e negociado, da decisão sobre o tempo obrigatório diário de participação nas atividades escolares”(p. 44).

Pegorer (2014, p. 18) sustenta que “[...] o conceito de Educação Integral remete a um conjunto de princípios fundamentais para o efetivo desenvolvimento humano: Educação, Produção, Alimentação e Saúde [...]”. Para ele, as pessoas educadas estarão aptas para produzir, resultando em renda que possibilitará o acesso à alimentação adequada e à saúde física, moral, social, psicológica e espiritual. Salienta ainda, que essa alimentação não inclui apenas alimentos, mas engloba também as dimensões do alimento cultural, artístico e o saber.

Gomes e Britto (2015) explicam que os discursos do conceito de educação integral podem se referir às ideias que, embora estejam relacionadas, têm fundamentos e formas de implantação diferentes: a) educação integral como formação integral; b) educação integral como escola de tempo integral; c) educação integral na educação básica como articulação de saberes a partir de projetos integradores. Esclarecem ainda que:

O primeiro conceito está presente nas formulações de educação como a busca de formação de seres integrais, sem separação dos aspectos biopsicossociais. Trata-se de **oferecer uma educação que transcenda o modelo instrucional e forme indivíduos conscientes de sua inserção na comunidade e no mundo.**

A segunda concepção é a da escola de tempo integral. Em geral, está associada à primeira, mas **dá destaque à ampliação dos tempos e espaços escolares até que as crianças e jovens possam ser atendidos durante todo o dia numa instituição educacional.** Em países desiguais como o Brasil, os defensores da escola de tempo integral argumentam a favor da proteção integral das crianças e dos adolescentes, com vistas à superação de vulnerabilidades sociais, para além dos aspectos estritamente instrucionais. A escola seria, sob esse ponto de vista, um lugar seguro, onde, além de educação, os estudantes receberiam alimentação, proteção e cuidados médicos e psicológicos.

A terceira concepção é a que se aproxima mais dos discursos e dos documentos das políticas de educação integral implementadas pelo governo federal e por sistemas de ensino subnacionais. Ela **visa a oferecer, por meio de várias estratégias comunitárias e governamentais, atividades complementares aos estudantes da rede pública, utilizando para isso a extensão da jornada escolar** (GOMES; BRITTO, p. 64, 2015. Grifos nossos).

Os fragmentos destacados evidenciam as diferentes ideias que permeiam cada conceito. A educação integral como formação integral ultrapassa o modelo instrucional e busca formar o indivíduo consciente do seu papel no meio social. A concepção de escola de tempo integral também se volta para formação integral do homem, mas aponta a necessidade de ampliar os tempos e espaços escolares. Já a educação integral na educação básica como articulação de saberes a partir de projetos integradores oferece atividades complementares aos estudantes por meio da extensão da jornada escolar.

Lima e Almada (2013) destacam quatro sentidos de educação integral que emergem a partir do estudo das principais concepções e experiências históricas desenvolvidas no Brasil, sendo:

a) Educação integral: referimo-nos a ideia de que cada estudante tenha uma formação mais completa possível, formação essa que vá além dos conhecimentos tradicionalmente veiculados pela escola e possa abranger as dimensões intelectual, artística, físico-corporal e tecnológica, o que demanda maior tempo e possivelmente articulação com outros espaços educativos.

b) Educação de Tempo Integral: referimo-nos a ideia de ampliação da jornada escolar, para além do espaço da escola, mas não necessariamente que nessa jornada se implemente uma educação integral.

c) Escola de Tempo Integral: referimo-nos ainda a ideia de ampliação da jornada escolar, restrita ao espaço da escola, mas da mesma forma não implica na implementação de uma educação integral.

d) Educação Integral de Tempo Integral: referimo-nos que a ideia de educação integral, já explicitada, só pode ser desenvolvida em tempo integral (LIMA; ALMADA, 2013, p. 102-103. Grifos dos autores).

Tecidas essas considerações, observa-se que a análise de Gomes e Brito (2015) sobre a Escola de Tempo Integral diverge do pensamento de Lima e Almada (2013), os quais a vinculam à ideia de ampliação da jornada escolar centrada no espaço escolar, que não implica educação integral, por sua vez para Gomes e Brito (2015) a educação integral como escola de tempo integral dá destaque à ampliação dos tempos e espaços escolares.

Outro ponto observado no pensamento de Lima e Almada (2013) é que os termos *Educação de tempo integral* e *Escola de tempo integral* não são sinônimos, ambos se referem à ideia de ampliação de jornada escolar que não implica educação integral, porém, a educação de tempo integral poderá ocorrer além do espaço escolar, enquanto que na escola de tempo integral ela aconteceria estritamente no seu espaço.

Para o Centro de Referências em Educação Integral (2014),¹⁷ os termos *Educação em tempo integral* e *Escola de tempo integral* têm sentido equivalente, pois dizem respeito “às aquelas escolas e secretarias de educação que ampliaram a jornada escolar de seus estudantes, trazendo ou não novas disciplinas para o *currículo* escolar” (CREI, 2014. Grifos do autor).

A respeito da diferença entre educação integral e escola de tempo integral, Libâneo (2015a, p. 05) explica que a “Educação integral é um conceito ampliado de educação, enquanto que a escola de tempo integral é um tipo de organização escolar vista como supostamente capaz, dentro das políticas educacionais atuais, de

17 É uma iniciativa da Associação Cidade Escola Aprendiz em parceria com outras organizações não governamentais e com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para contribuir para a formulação, implementação e aprimoramento de políticas públicas de educação integral a partir de ações de mobilização, formação e articulação de agentes estratégicos para o tema (CREI, 2015).

realizar melhor a educação integral”. Assim, considera a escola de tempo integral como uma modalidade da escola que busca aplicar princípios da educação integral por meio de:

- a) Ampliação da jornada escolar, geralmente para os dois turnos do dia;
- b) Promoção de atividades de enriquecimento da aprendizagem para além das atividades da sala de aula, incluindo em alguns casos atividades de reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem e aumentar o tempo de estudo de todos os estudantes.
- c) Potencializar efeitos de métodos e procedimentos de ensino ativo como estudos do meio, utilização de situações concretas do cotidiano e da comunidade, integrando conteúdos, saberes experienciais dos alunos, arte, cultura;
- d) Provimento de experiências e vivências de diversidade social e cultural seja em relação às diferenças étnicas seja às próprias características individuais e sociais dos alunos;
- e) Integração mais próxima com a família e a comunidade, incluindo a valorização de conhecimentos e práticas da vida em família e na comunidade, isto é, integrar a escolas com outros espaços culturais, envolvendo também parcerias com a comunidade (LIBÂNEO, 2015a, p. 05).

A educação integral é compreendida por Libâneo (2015a) como um amplo conjunto de práticas pedagógicas e ações socioeducativas voltadas para o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, que não precisa ser obrigatoriamente realizada numa escola de tempo integral. Desse modo, envolve princípios, ações e procedimentos dentro de uma visão humanista e democrática, os quais deveriam ser características de todas as escolas.

O autor adverte que em qualquer tipo de escola, seja de tempo parcial ou integral, o que deveria importar é a qualidade do uso desse tempo e em que ele é aplicado. Argumenta que a simples extensão do tempo na escola não assegura por si só os objetivos e os meios de funcionamento de uma escola, bem como não garante a educação integral.

Corroborando com as ideias de Libâneo (2015a), o Centro de Referências em Educação Integral (2014) explica que a educação, por definição, é integral, pois se dá como um processo ao longo de toda a vida e deve atender a todas as dimensões do desenvolvimento humano. Considera que a educação integral “não é uma modalidade de educação, mas sua própria definição; espaços, dinâmicas e sujeitos são objeto de aprendizagem e também seu fim, o sentido próprio

para o qual converge a construção de qualquer conhecimento” (CREI, 2014).

Paro (2009, p. 14) também argumenta que a educação por natureza deve ser integral, caso contrário não seria educação. Segundo ele, não se deve confundir educação de tempo integral, ou extensão de tempo de escolaridade, com educação integral. É preciso que fique clara a compreensão da diferença destes termos para “[...] separarmos de vez uma tendência que entende a extensão do tempo de escolaridade seja apenas isso: fazer em mais tempo aquilo que já se faz hoje”.

Em consonância com Gadotti (2009), Libâneo (2015a) e Paro (2009), entende-se a educação integral como um conceito amplo que envolve a formação plena do ser humano na sua multidimensionalidade, cujo desenvolvimento independente da ampliação da jornada escolar. Embora a infraestrutura da escola e a forma de organização do tempo, do espaço sejam fatores importantes, é preciso dar atenção especial para a formação do educador e demais profissionais envolvidos nesse processo, uma vez que o trabalho educativo é um ato intencional antecedido por uma visão de educação, de sociedade e de mundo que se quer construir. Daí a importância de os governantes valorizarem os profissionais da educação e viabilizarem formas de capacitação para eles, oportunizando-os preparo técnico e político para que saibam lidar com as inovações decorrentes das políticas educacionais públicas, incorporando-as no Projeto Político-Pedagógico das escolas.

1.2.1 Aspectos políticos e legais sobre educação integral e tempo escolar

Para Moll (2012), o debate da educação integral em jornada ampliada ou da escola de tempo integral e a proposição de ações indutoras e de marcos legais para a reorganização da jornada escolar diária constituem possibilidades que podem contribuir para a alteração da estrutura da sociedade.

A concepção de educação integral está presente na legislação educacional brasileira. A Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96 e o

Plano Nacional de Educação¹⁸ (PNE/2014-2024) apresentam aspectos legais basilares para a discussão sobre a ampliação do tempo escolar.

É importante destacar que a CF de 1988 não faz nenhuma menção direta sobre os termos educação integral e/ou tempo integral. No entanto, apresenta de forma implícita a ideia de educação integral como um direito de todos, pois no artigo 6.º preconiza a educação como um direito social e no artigo 205 estabelece que a sua finalidade seja o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, Silva, J. e Silva, K. (2012) enfatizam que a Doutrina de Proteção integral é construída pela Constituição, que estabelece no seu artigo n. 227:

É dever da família e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, 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 (BRASIL, 1988).

No entanto, a ideia de proteção integral consolidou-se com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei n. 8.069/90), no qual foi dada uma nova concepção à Doutrina de Proteção Integral:

Art. 3.º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Portanto, a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente “[...] trabalham com duas noções fundamentais: a da criança e do adolescente como sujeitos de direitos e a da proteção integral que lhes deve ser garantida pelo Estado, família e sociedade” (SILVA, J.; SILVA, K., 2012, p. 25).

¹⁸ Aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.

A ideia do pleno desenvolvimento da pessoa, garantida pela CF/1988, reafirmada no Estatuto da Criança e do Adolescente e no artigo 2.º da LDBEN – 9.394/96 estabelece bases para o conceito de educação integral:

Art. 2.º 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 (BRASIL, 1996).

Assim, a CF de 1988, o ECA, a LDBEN são marcos legais que trazem para o centro do planejamento das políticas públicas a garantia do direito à proteção integral de crianças e adolescentes.

Com relação ao tempo escolar, os artigos 34 e 87 da LDBEN apontam para a progressiva ampliação da jornada escolar no ensino fundamental e a colaboração dos entes da União para a execução desse objetivo.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1.º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

[...].

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1.º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. [...].

§ 3.º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem (Redação dada pela Lei n. 11.330, de 2006) [...]:

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

[...].

§ 5.º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6.º A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados (BRASIL, 1996).

No contexto da legislação relacionada à educação integral e ao tempo integral, importa registrar que o PNE/2001 retomou e valorizou a educação integral como possibilidade de formação integral da pessoa, trazendo avanços para além do texto da LDBEN: apresentou a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil; destacou, como objetivo e meta 21, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de, pelo menos, sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente. Entretanto, o PNE associou a progressiva ampliação do tempo escolar na educação infantil às “[...] crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa” (BRASIL, 2001, p. 09). No ensino fundamental, priorizou as “[...] crianças das camadas sociais mais necessitadas” (BRASIL, 2001, p. 04). Portanto, valorizou a educação em tempo integral especialmente nos seus aspectos pertinentes à assistência social.

O PNE/2014-2024 também faz alusão à ampliação do tempo de permanência na escola. Traz como meta 06: “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, 2014a, p. 06).

Articulado ao PNE vigente destaca-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, e pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, em 24 de abril de 2007, objetivando melhorar a educação no País em todas as suas etapas. O documento contempla mais de quarenta programas/ações organizados em torno de quatro

eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Ressalta-se, entretanto, que o foco desse estudo é o Programa Mais Educação.

O PDE oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos determinados pela Constituição Federal de 1988, visando a construir uma sociedade livre, justa e solidária. Para tanto, esse processo deve pautar-se pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade, o que pressupõe multiplicidade e não uniformidade.

[...]. A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no País. O PDE pretende responder a esse desafio através de um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial operado pelo conceito educativo. Não é possível perseguir a equidade sem promover esse enlace (BRASIL, 2016, p. 06).

Assim, a política nacional de educação defendida no PDE busca compreender a educação numa visão sistêmica, destacando que ela deve ser tratada como uma unidade e não de forma fragmentada. Implica “[...] reconhecer as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização e, a partir dessas conexões, potencializar as políticas de educação de forma a que se reforcem reciprocamente”. (BRASIL, 2016, p. 10). Portanto, a visão sistêmica da educação promove a articulação entre as políticas educacionais e permite a compreensão do ciclo educacional de modo integral. Além da visão sistêmica da educação, o PDE sustenta-se por outros pilares como a territorialidade, o desenvolvimento, o regime de colaboração, a responsabilização e a mobilização social.

O PDE foi lançado oficialmente através do Decreto n. 6.094/2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e se configura como a conjugação dos esforços da União, estados, Distrito Federal e municípios, das famílias e da comunidade em prol da melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007a).

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação apresenta vinte e oito diretrizes voltadas para a melhoria da qualidade da educação básica, pautadas em resultados de avaliação de qualidade e

de rendimento dos estudantes. Destas, sete estão direcionadas para a educação integral e/ou para ampliação do tempo escolar, sendo:

[...];

IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial;

[...];

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

VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;

[...];

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

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 (BRASIL, 2007a, artigo 2.º).

As diretrizes acima não destacam o termo *educação integral*, porém, fazem menções à ampliação do tempo na escola, o destaque à responsabilidade da escola quanto à realização das atividades para além da jornada regular e a valorização de dimensões da formação humana como a ética, artística e educação física. As demais diretrizes dizem respeito às novas estratégias de gestão da política educacional, como a *intersectorialidade*, a *participação da comunidade e da família* e as *parcerias público-privadas* sinalizadas como caminho para promoção de projetos e ações educativas integradas e a melhoria da infraestrutura da escola.

Nesse sentido, Matos (2011) explica que as diretrizes dos incisos VII, XXIV, XXVI e XXVII apontam o compromisso de buscar por uma proposta de educação em tempo integral como um mecanismo para alcançar a qualidade do processo ensino-aprendizagem. O inciso VII enfatiza que a responsabilidade pela educação dos alunos na jornada ampliada deve ser da escola, que precisa adequar novas atividades para além do turno regular do ensino. As ações intersetoriais, compreendida como a integração entre as políticas de educação, saúde, assistência social, cultura, entre outras, objetivando fortalecer a educação são sinalizadas no inciso XXIV. Já o inciso XXVI destaca a importância de valorizar o espaço escolar como extensão da comunidade e o inciso XXVII diz respeito ao estabelecimento de parcerias fora do contexto escolar.

A integração dos entes federados ao PDE ocorre pela assinatura do “Termo de Compromisso Todos pela Educação”, assumindo o compromisso com a implementação das diretrizes estabelecidas no plano. Após a adesão, o ente federado deve fazer o diagnóstico da situação educacional da rede e elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR). O processo de acompanhamento, monitoramento e avaliação acontece por meio da plataforma *on-line* denominada Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) do Ministério da Educação (SILVA, J.; SILVA, K., 2012).

Assim, em 2007, o Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹⁹ e da Secretaria de Educação Básica (SEB), em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) criou no âmbito do PDE o Programa Mais Educação (PME),²⁰ visando a fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens através do apoio de atividades socioeducativas realizadas no contraturno escolar.

Portanto, criado como uma das ações do PDE, o PME “se apresenta como protagonista no processo de construção de uma Política Educacional de Educação Integral, induzida pelo Governo Federal, [...]” (SILVA, J.; SILVA, K., 2013, p. 10). O programa sustenta-se por recursos advindos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento

19 Com a reestruturação do MEC, através do Decreto n. 7.480, de 16, de maio de 2011, passou a chamar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). (BRASIL, 2011a).

20 Instituído através da Portaria normativa interministerial n. 17/2007, de 24 de abril de 2007.

da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Trata-se de um fundo contábil especial, de âmbito estadual, destinado à educação básica. Na quase totalidade, ele é produto dos recursos vinculados à educação provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios e, a título de complementação, compõe-se por uma parcela de recursos federais, quando no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Por força do disposto no artigo 212 da CF/1988, anualmente, “A União aplicará,

[...] nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1988).

Mais recentemente, em 2009, o governo federal criou o Programa Ensino Médio Inovador, ProEMI,²¹ a fim de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional.

De acordo com o Documento orientador do ProEMI, o programa é:

uma estratégia, e também, um instrumento para induzir ao redesenho dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente serão incorporadas gradativamente ao currículo, **ampliando o tempo na escola, na perspectiva da educação integral** e a diversidade de práticas pedagógicas de modo que estas, de fato, qualifiquem os currículos das escolas de ensino médio. (BRASIL, 2014d, p. 04. Grifo nosso).

É importante ressaltar que o ProEMI é uma iniciativa do governo federal para o desenvolvimento de ações, na perspectiva da educação integral, voltadas para ampliar o tempo nas escolas de ensino médio a fim de qualificar o currículo dessas instituições.

Conforme o que estabelece a Lei n. 11.494/2007²² do Fundeb, as políticas de ampliação de jornada deverão levar à educação em tempo integral, referenciadas pela cobertura do financiamento da educação.

21 Instituído pela Portaria n. 971, de 09 de outubro de 2009.

22 Revogada, a partir de 1.º de janeiro de 2021, pela Lei n.14.113, de 25 de dezembro de 2020, que foi alterada pela Lei n. 14.276, de 27 de dezembro de 2021.

Com o Fundeb, a diferenciação dos coeficientes de remuneração das matrículas passou a se dar também pela extensão do turno e não apenas por etapa e modalidade da educação básica. A escola de tempo integral recebe um acréscimo nos seus recursos de 25 % por aluno matriculado, sendo esta uma das inovações incorporadas ao Fundeb.

Assim, o Decreto n. 6.253/2007 que regulamentou o Fundeb passou a considerar como de *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* (LECLERC; MOLL, 2012. Grifo nosso). Dessa forma, com base no marco legal da política educacional é estabelecido o uso das expressões *tempo integral e jornada ampliada*.

Como expôs a professora Janaína Menezes, no *I Seminário Nacional – Educação em Tempo Integral*, ocorrido ao final de novembro de 2007, na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro:

[...] desde a CF/88, passando pela LDB, pelo PNE e, mais recentemente, pelo PDE, com ênfase em uma de suas ações – o Fundeb – podemos afirmar que a ampliação de tempo de permanência das crianças na escola, com uma educação mais completa, tem se mantido como um dos caminhos para a tão almejada qualidade no ensino público. (COELHO; PORTILHO, 2009. p. 97).

Desta forma, observa-se que o Fundeb contribuiu para o início do processo de implantação da escola de tempo integral, com dimensão nacional, pois estabeleceu valores diferenciados para a educação de tempo parcial e de tempo integral em todas as etapas da educação básica. No entanto, Menezes (2009) adverte que a ausência de uma legislação detalhada sobre a educação em tempo integral poderá contribuir para que crianças e jovens sejam transformados em foco de diversas experiências que poderão colocar em risco o futuro do país.

Nessa perspectiva, cabe-nos refletir sobre como o Programa Mais Educação, como política indutora de educação integral, foi implementado na escola pública da educação básica. Para tanto, o próximo capítulo abordará a ampliação do tempo escolar no estado do Pará, aprofundando a discussão sobre esse programa.

2 - O Programa Mais Educação (PME) e a Ampliação do Tempo Escolar na Rede Estadual de Ensino do Estado do Pará²³

O texto a seguir apresenta o panorama sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil, através do Programa Mais Educação, frente à defesa da universalização da escola de tempo integral, tendo como foco central o cenário educacional paraense. Assim, o objetivo deste capítulo foi analisar o Programa Mais Educação como política de ampliação do tempo escolar na rede estadual de ensino do Pará.

2.1 O Programa Mais Educação (PME) como política indutora de educação integral

Em 2007, no segundo mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), o Ministério da Educação lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o objetivo de mobilizar os entes federados para melhorar a qualidade da educação nas instituições públicas. Compondo uma das ações do PDE, o Programa Mais Educação (PME) foi instituído através da Portaria Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007, e pelo Decreto n. 7.083, de 27 de

²³ Parte do conteúdo deste capítulo foi publicado na obra *La educación secundaria: cuando la política educativa llega a la escuela* (AGUIAR; COLARES, 2017).

janeiro de 2010, como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, com o intuito de fomentar a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.

Ressalta-se que o objetivo do PME expressa a concepção de educação integral como possibilidade de formação integral do ser humano:

Art. 1.º [...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socio-culturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes (BRASIL, 2007c).

Portanto, o PME propõe o modelo de gestão intersetorial que permite articular as diversas políticas setoriais para resolução dos problemas educacionais, contribuindo tanto para diminuição das desigualdades educacionais quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. “A concepção de educação que sustenta o Programa afirma o potencial educativo de amplo espectro das políticas públicas setoriais de Assistência Social, Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação, Esporte, Meio Ambiente” (BRASIL, 2009a, p. 24).

De acordo com o artigo 2.º da Portaria supracitada, o Programa tem por finalidade:

I – apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;

II – contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;

III – oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida.

VI – prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais [sic] do Sistema Único de Assistência Social – SUAS;

V – promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares.

VI – estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas, educacionais e de lazer direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;

VII – promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e

VIII – prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1.º desta Portaria (BRASIL, 2007c).

Posteriormente, o Decreto n. 7.083/2010 (BRASIL, 2010a) aprofundou a finalidade e objetivos do Programa Mais Educação. No seu artigo 1.º, preconiza que a finalidade do programa é “[...] contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral”. Apresenta como um dos seus objetivos “formular política nacional de educação básica em tempo integral” (art. 3.º, inciso I).

Os princípios da educação integral no âmbito do PME apresentados no referido Decreto “[...] são traduzidos pela compreensão do direito de aprender [...] e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática” (BRASIL, 2014e, p. 04). Os princípios são:

I – a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2.º do artigo 1.º;

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;

III – a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares;

IV – a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade;

V – o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares, incluindo a acessibilidade, e à gestão, à formação de professores e à inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos;

VI – a afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, nos currículos e no desenvolvimento de materiais didáticos; e

VII – a articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de crescimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação integral. (BRASIL, artigo 2.º, 2010a).

Partindo desses princípios, as ações socioeducativas do Programa Mais Educação precisam estar articuladas às atividades curriculares e integradas ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição. Nesse sentido, a Portaria Ministerial n. 17/2007 dispõe:

Art. 6.º O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de

ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações:

I - contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;

II - promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;

III - integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;

IV - promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;

V - contribuir para a formação, a expressão e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;

VI - fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não governamentais e esfera privada;

VII - fomentar a geração de conhecimentos e tecnologias sociais, inclusive por meio de parceria com universidades, centros de estudos e pesquisas, dentre outros;

VIII - desenvolver metodologias de planejamento das ações, que permitam a focalização da ação do Poder Público em regiões mais vulneráveis; e

IX - estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2007c).

Dentre os aspectos assinalados na orientação acima, aborda-se que a ampliação do tempo e espaço na escola pauta-se pela perspectiva da formação integral e emancipadora, compreendendo o ser humano em suas múltiplas dimensões e como sujeito de direitos.

Convém salientar que desde o início desse Programa, o Ministério da Educação publicou uma série de documentos normativos, de caráter pedagógico, com o propósito de contribuir para a sua conceituação, operacionalização e implementação nas escolas. (SILVA, J.; SILVA, K., 2013). Sublinha-se, como exemplo, a trilogia *Cadernos Mais Educação*, que constituiu os primeiros documentos da Série Mais Educação, produzidos pelo MEC/SECAD. O primeiro caderno, intitulado *Gestão Intersetorial no Território*, ocupa-se dos marcos legais do Programa Mais Educação, das temáticas Educação Integral e Gestão Intersetorial, da estrutura organizacional

e operacional do PME, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios. O segundo caderno intitula-se *Educação Integral: texto referência para o debate nacional* apresenta algumas experiências de Educação Integral. O terceiro caderno, denominado *Redes de Saberes Mais Educação*, sugere caminhos para a elaboração de propostas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários (BRASIL, 2009a).

O MEC objetivava desencadear um amplo diálogo nacional, envolvendo estudantes, trabalhadores da educação, pais, gestores e demais profissionais e instituições que pudessem colaborar no processo de construção de novas configurações educativas e ajudar na superação de desafios históricos da educação pública (BRASIL, 2009a).

As atividades do Programa Mais Educação iniciaram em 2008, com a participação de 1.380 escolas públicas. Em 2009, a adesão ao Programa foi ampliada para 5.002 escolas, atingindo, em 2014, um total de 58.651 escolas em todos estados brasileiros. Para aderir ao PME em 2008, os municípios precisavam atender critérios estabelecidos pelo MEC, como: “Ter assinado o Compromisso Todos pela Educação; Todas as capitais dos estados brasileiros; Cidades das regiões metropolitanas com mais de 200 mil habitantes; Ter escolas municipais ou estaduais com IDEB abaixo de 2,9” (BRASIL, 2009a, p. 14). Entretanto, esses critérios foram sendo modificados. Em 2014, o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014e, p.17) trouxe as seguintes orientações para seleção das unidades escolares urbanas:

- Escolas contempladas com PDDE/Educação Integral nos anos anteriores;
- Escolas estaduais, municipais e/ou distrital que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais <4.6 e IDEB nos anos finais <3.9, totalizando 23.833 novas escolas;
- Escolas com índices igual ou superior a 50 % de estudantes participantes do Programa Bolsa Família.

Para a seleção das unidades escolares do campo foram definidos os seguintes critérios:

- Municípios com 15 % ou mais da população “não alfabetizados”;
- Municípios que apresentam 25 % ou mais de pobreza rural;
- Municípios com 30 % da população “rural”;
- Municípios com assentamento de 100 famílias ou mais;
- Municípios com escolas quilombolas e indígenas (BRASIL, 2014e, p. 17).

Quanto à seleção dos estudantes, o MEC recomendava que as escolas priorizassem aqueles com defasagem idade/ano; estudantes das séries finais da primeira fase do ensino fundamental (4.º e/ou 5.º anos); os estudantes das séries finais da segunda fase do ensino fundamental (8.º e/ou 9.º anos); os que estavam cursando anos/séries que apresentassem índices de evasão e/ou repetências; e os estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (BRASIL, 2014e).

Segundo o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014e), cada turma deveria ser formada por trinta estudantes, com exceção da turma para atividades de Orientação de Estudos e Leitura de Campos de Conhecimento que seria constituída por apenas quinze estudantes. Dependendo das características da atividade, a turma pode ser formada por alunos de idade e séries variadas. A monitoria da turma deve ser realizada, preferencialmente, por estudantes universitários com formação específica na área de desenvolvimento da atividade ou por pessoas da comunidade com habilidades apropriadas. Os estudantes da Educação de Jovens e Adultos e do Ensino Médio, de acordo com suas competências, saberes e habilidades, também poderão atuar como monitores.

Segundo o documento Rede de Saberes do Programa Mais Educação (BRASIL, 2009b, p. 15), o PME propõe uma metodologia de trabalho para a educação integral compreendida como um instrumento de diálogo e troca entre os saberes escolares e saberes comunitários que supere a ideia do “contraturno” e das “atividades complementares”, almejando “[...] uma educação integral em que as diferenças e saberes possam desenvolver condições de mútuas influências e negociações sucessivas”. Nesta perspectiva, considerando que a educação abrange diversas atividades sociais que ocorrem em vários espaços, o documento defende uma educação

intercultural, pressupondo a necessidade de trabalhar com os diferentes saberes.

De acordo com o Manual Passo a Passo (BRASIL, 2013), o Programa Mais Educação operacionalizava-se pela Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Conforme a Resolução n. 14, de 09 de junho de 2014 (BRASIL, 2014b),²⁴ para serem contempladas com os recursos destinados ao Programa Mais Educação, as Unidades Executoras Próprias (UEX) deveriam preencher e encaminhar o Plano de Atendimento da Escola, por meio do PDDE Interativo,²⁵ às prefeituras municipais ou secretarias – distrital ou estadual de educação. Esses recursos são repassados pelo Governo Federal para as despesas de custeio e capital, ou seja, ressarcimento de monitores, aquisição dos *kits* de materiais, contratação de pequenos serviços e obtenção de materiais de consumo e permanentes para o desenvolvimento de cada atividade do programa.

Santos e Silva (2016) exemplificam o *Mais Educação* como um dos programas suplementares que descentralizam/desconcentram recursos financeiros às escolas públicas, contribuindo para a manutenção e desenvolvimento das atividades educativas. Sendo assim, assinalam a importância do papel do colegiado escolar na gestão financeira da escola pública:

[...]. No que se refere à gestão dos recursos financeiros, o colegiado escolar, é um mecanismo favorável à resolução e decisão dos conflitos que existem nos contextos pedagógico e administrativo. Ao atuar com veemência, o conselho escolar, estará configurando-se em controle social no espaço escolar, o qual tem grande relevância nas tomadas de decisão e compartilhamento do poder (SANTOS; SILVA, 2016, p. 08).

24 Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação (BRASIL, 2014b).

25 Ferramenta de apoio à gestão escolar para todas as escolas públicas do país. Foi desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, objetivando auxiliar a comunidade escolar a produzir um diagnóstico de sua realidade e a definir ações para aprimorar sua gestão e seu processo de ensino e aprendizagem. Disponível em: <http://pddeinterativo.mec.gov.br>. (BRASIL, 2014c).

Desta forma, a presença do colegiado no processo de decisão na escola pública é relevante. Porém, conforme esses autores, as informações sobre os recursos devem ser acessíveis a todos que compõem a unidade educativa.

De acordo com a Resolução n. 14, de 09 de junho de 2014 (BRASIL, 2014b), o recebimento desses recursos condicionava-se à apresentação e aprovação da prestação de contas pela Unidade Executora. São transferidos em parcela única às UEx e calculados de acordo com o número de alunos beneficiados pelo programa.

Além dessa verba, as escolas que ofertavam atividades nos finais de semana receberiam mensalmente, por dez meses, outros valores para despesas de custeio e ressarcimento do responsável pelo acompanhamento das atividades. As escolas participantes do PME que faziam parte do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) também recebiam um montante maior de recursos para o desenvolvimento de atividades específicas (BRASIL, 2014b).

As atividades do PME eram organizadas em macrocampos, ou seja, em áreas temáticas. Até 2012, o MEC propôs, para as escolas urbanas, atividades organizadas em dez macrocampos. Nesse ano, as escolas do campo foram incluídas no Programa e foi criado um desenho de organização das atividades distribuídas em sete macrocampos, que se manteve para adesão ao Programa em 2013. São eles:

1. Acompanhamento Pedagógico
2. Agroecologia
3. Cultura, Artes e Educação Patrimonial
4. Educação em Direitos Humanos
5. Esporte e Lazer
6. Iniciação Científica
7. Memória e História das Comunidades Tradicionais (BRASIL, 2013, p. 06).

Em 2013, para as escolas urbanas que já desenvolviam o Programa foram propostos sete macrocampos:

1. Acompanhamento Pedagógico
2. Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica

3. Cultura, Artes e Educação Patrimonial
4. Educação Ambiental e Sociedade Sustentável
5. Esporte e Lazer
6. Educação em Direitos Humanos
7. Promoção da Saúde (BRASIL, 2013, p. 06).

Para as escolas urbanas que ingressaram no Programa no ano de 2013 foram pensados cinco macrocampos:

1. Acompanhamento Pedagógico
2. Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica
3. Cultura, Artes e Educação Patrimonial
4. Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica
5. Esporte e Lazer (BRASIL, 2013, p. 06).

Cada escola se responsabilizava por definir o plano de atendimento das atividades do Programa de acordo com o seu Projeto Político-Pedagógico. Nesse plano, deveriam constar as atividades a serem desenvolvidas, tomando por referência as áreas temáticas disponibilizadas no PDDE Interativo e os critérios de execução do Programa vigente no ano do repasse dos recursos. Importa destacar que, anualmente, o MEC publicava um Manual Operacional de Educação Integral detalhando cada atividade em termos de ementa e de recursos didático-pedagógicos e financeiros.

As escolas urbanas ou rurais poderiam escolher as atividades dentre o universo das possibilidades ofertadas, obedecendo ao limite recomendado pelo MEC. Obrigatoriamente, deveriam optar pela atividade do macrocampo “Acompanhamento Pedagógico”. Para fins deste estudo, convém destacar que nos reportaremos à análise dos aspectos orientadores referentes às escolas urbanas, considerando que a localização urbana foi um dos critérios para a seleção das escolas, locus desta pesquisa.

De acordo com as orientações do MEC, as escolas localizadas na zona urbana poderiam escolher três ou quatro dentre os sete macrocampos oferecidos e optar por quatro atividades para serem

desenvolvidas com os alunos (quadro 4). As escolas urbanas participantes do programa no exercício de 2012 poderiam escolher uma quinta atividade, desde que a escolhida fosse Esporte da Escola/ Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas, integrante do macro-campo “Esporte e Lazer” (BRASIL, 2014b).

Quadro 4 - Macrocampos e atividades do Programa Mais Educação Escolas Urbanas

Item	Macrocampos	Atividades	
1	Acompanhamento Pedagógico (obrigatório)	1-Orientação de estudos e leituras	
2	Comunicação, uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica	1- Ambiente de redes sociais	5- Rádio escolar
		2- Fotografia	6- Vídeo
		3- Histórias em quadrinho	7- Robótica educacional
		4- Jornal escolar	8- Tecnologias educativas
3	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	1- Artesanato popular	12- Iniciação musical de instrumentos de cordas
		2- Banda	13- Iniciação musical por meio de Flauta Doce
		3- Canto coral	14- Leitura e produção textual
		4- Capoeira	15- Leitura: organização de clubes de leitura
		5- Cineclube	16- Mosaico
		6- Danças	17- Percussão
		7- Desenho	18- Pintura
		8- Educação patrimonial	19- Práticas circenses
		9- Escultura/Cerâmica	20- Sala temática para o estudo de Línguas Estrangeiras
		10- Grafite	21- Teatro
		11- Hip-Hop	
4	Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia	1- Horta escolar e/ou Comunitária	
		2- Jardinagem escolar	
		3- Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica	
5	Esporte e Lazer	1- Atletismor	13- Luta Olímpical
		2- Badminton	14- Natação
		3- Basquete de Rua	15- Recreação e Lazer/ Brinquedoteca
		4- Basquete	16- Taekwoondo
		5- Corrida de Orientação	17- Tênis de Campo

continua...

Item	Macrocampos	Atividades	
5	Esporte e Lazer	6- Esporte da Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol e xadrez)	18- Tênis de Mesa
		7- Desenho	19- Voleibol
		8- Educação patrimonial	20- Vôlei de Praia
		9- Escultura/Cerâmica	21- Xadrez Tradicional
		10- Grafite	22- Xadrez Virtual
		11- Hip-Hop	23- Yoga e Meditação
		11- Hip-Hop	
	12- Karatê		
6	Educação em Direitos Humanos	1- Educação em Direitos Humanos	
7	Promoção da Saúde	1- Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos à Saúde	

Fonte: a autora (2016), com base no Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014e).

As atividades poderiam ser realizadas dentro e fora do espaço escolar, ampliando tempo, espaço e oportunidades educativas. Entretanto, era importante que elas fossem associadas às atividades curriculares.

Convém destacar que as atividades realizadas pelo Programa Mais Educação deveriam ser informadas ao Censo Escolar para garantia do recebimento dos recursos do Fundeb diferenciado para o tempo integral. Conforme estabelecido pelo Decreto n. 6.253/2007, são considerados alunos de tempo integral aqueles que têm período de permanência na escola ou em atividades escolares com duração igual ou superior a sete horas, durante todo o ano letivo (BRASIL, 2007b).

Segundo Aguiar (2016), o aluno em tempo integral poderia ser informado no Censo Escolar em turmas de escolarização e em turmas de atividade complementar. No caso de turmas de escolarização em tempo integral, ou seja, quando os alunos da turma ficavam no período integral, deveria ser informado o horário que os alunos permaneciam em atividades escolares. Não sendo necessário cadastrá-los em turmas de atividade complementar. Porém, se as atividades complementares fossem oferecidas pelo PME, seria necessário informar que a turma participava do programa. Nesse caso, o cálculo para o tempo integral considerava apenas o tempo de escolarização igual ou superior a sete horas.

Na segunda situação, em turmas de atividade complementar, quando os alunos da mesma turma fizessem atividades complementares em horários distintos, deveria ser feito o cadastro da turma de escolarização e da turma de atividade complementar, pois os alunos deveriam ser informados nas duas turmas.

Nas turmas de atividade complementar, seria necessário informar que a turma participava do PME e registrar o horário, dias da semana e o tipo de atividade oferecida. Em cada turma podem ser cadastradas até seis tipos de atividades, mas o aluno só poderia ser vinculado em até quatro turmas de atividades complementares. No cálculo para o tempo integral, considerava-se o tempo de escolarização, se fosse menor que sete horas diárias, e o tempo e dias da semana das atividades complementares. O acompanhamento das informações do Programa Mais Educação nas escolas realizava-se por meio do relatório de perfil municipal ou regional.

Além das atividades previstas nos macrocampos, as escolas integrantes do Programa Mais Educação poderiam optar pela ação *Relação Escola-Comunidade* que tinha por objetivo “[...] promover espaços para o exercício da cidadania, para a organização comunitária e para a aproximação entre comunidade e escola com o reconhecimento e respeito aos diferentes saberes” (BRASIL, 2014e, p. 28).

A *Relação Escola-Comunidade* era uma estratégia para estreitar a parceria entre escola e comunidade, apoiando a abertura das escolas aos finais de semana para a realização de “[...] atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos alunos e à população do entorno” (BRASIL, 2014e, p. 28-29). As atividades deveriam ser organizadas através de oficinas, palestras e cursos com duração e formas variadas, realizadas por pessoas e/ou instituições que atuassem de forma voluntária. O planejamento das ações deveria ser feito pela equipe local a partir de consultas à escola e à comunidade, permitindo identificar as demandas locais e as pessoas e instituições dispostas a compartilhar seus conhecimentos, habilidades e competências. Por isso, considerava-se uma proposta que valorizava a cultura popular, as expressões juvenis e o protagonismo da comunidade.

A Entidade Executora (EEx), Secretarias de Educação ou do Distrito Federal ou Prefeituras, deveria se responsabilizar pela

tarefa de gerir e coordenar essa ação junto às escolas. Assim, deveria disponibilizar técnicos com experiência ou vinculados a projetos que apoiem a referida estratégia. Além disso, a EEx deveria garantir insumos referentes à gestão, como equipamentos (computador, impressora, telefone etc.), material de consumo, gastos com a qualificação das equipes e acompanhamento das atividades, apoio técnico e o provimento das condições necessárias para a abertura das escolas, de sua rede, nos finais de semana. A adesão das escolas era voluntária, podendo ser realizada através do PDDE Interativo e validada pela Secretaria de Educação às quais se vinculavam (BRASIL, 2014e).

Para conduzir a gestão, a orientação pedagógica e o acompanhamento das aplicações dos recursos do Programa Mais Educação, as Secretarias de Educação deveriam organizar equipes comandadas por um Coordenador Municipal ou Estadual, a quem competem as seguintes atribuições:

- coordenar a implementação e execução do Programa na secretaria e nas unidades de ensino da rede;
- participar de Comitês Territoriais de Educação Integral, se houver, ou fomentar a criação do referido comitê;
- dialogar com a instância federal (SEB/MEC);
- fomentar e articular parcerias, em especial, com as universidades, e ações intersetoriais;
- elaborar e realizar ações de formação de professores e de educadores que desenvolvem atividades nas escolas ou em espaços sob sua responsabilidade;
- organizar e manter disponíveis os registros do Programa (BRASIL, 2013, p. 14).

A equipe gestora das escolas deveria incentivar a criação de comitês locais do PME e suas ações, “[...] constituídos de professores, pais de estudantes, representantes de estudantes e representantes da comunidade, desempenhando o papel de instância permanente de debates acerca dos desafios e das possibilidades da educação integral” (BRASIL, 2014e, p. 39).

O acompanhamento pedagógico e administrativo do Programa na escola era atribuição do “Professor Comunitário”, o qual deveria fazer

parte do quadro efetivo, ser um profissional solícito, com forte vínculo com a comunidade escolar, aberto às múltiplas linguagens e aos saberes comunitários, tendo em vista que o foco de seu trabalho seria:

- organização deste tempo ampliado como tempo contínuo no currículo escolar;
 - acompanhamento dos monitores;
 - diálogo com a comunidade;
 - proposição de itinerários formativos que transcendam os muros das escolas, alcançando as praças, os teatros, os museus, os cinemas, entre outros;
 - construção de “pontes” entre a escola e a comunidade.
- (BRASIL, 2013, p. 16)

O diretor escolar, por meio do Conselho Escolar, também assumiria um importante papel na gestão do Programa Mais Educação, no sentido de incentivar a participação, o compartilhamento de decisões e de informações com os professores, funcionários, estudantes e suas famílias; promover o debate da educação integral em jornada ampliada; garantir a tomada coletiva das decisões sobre a escolha das atividades formativas do Programa; garantir a transparência nas prestações de contas dos recursos recebidos; além de fomentar a organização do comitê local (BRASIL, 2013).

O cotidiano escolar é dinâmico e complexo, considerando a existência de uma ampla diversidade cultural, étnica, linguística, religiosa e socioeconômica que precisa ser reconhecida e valorizada pelos educadores. A escola não pode negar que os alunos, ao adentrarem os muros dessa instituição, trazem consigo suas linguagens, crenças, trajetória de vida, seus costumes, modos de viver, sentir e agir que representam conhecimentos que devem ser potencializados a favor da qualidade do ensino e da aprendizagem. Desse modo, pensar numa educação integral significa contribuir para tornar visíveis as diferenças socioculturais presentes nos diversos grupos sociais e também fornecer subsídios teóricos que possibilitem compreender a estrutura social, a diversidade cultural e o respeito necessário à alteridade, mas, sobretudo, entender os elementos que sustentam as práticas e as intervenções críticas desenvolvidas nos contextos sociais, principalmente no escolar.

2.2 A educação em tempo integral no Pará

O debate sobre a política nacional de educação integral envolve a problematização da relação tempo-espaço e currículo da escola pública de tempo integral, procurando compreender suas possibilidades e desafios.

Conforme apresentado no primeiro capítulo, a principal referência do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em termos de legislação, foi o Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispôs sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Em relação à orientação da política educacional, duas medidas se destacam no PDE: a necessidade da utilização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), de acordo com os padrões definidos pelo Ministério da Educação.

O IDEB foi criado, em 2007, pelo INEP para ser o indicador de qualidade educacional e políticas públicas para a melhoria do sistema de ensino. Ele é calculado a partir dos dados de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Sistema de avaliação da educação básica – SAEB) e sobre a aprovação escolar obtidos no Censo Escolar pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4.^a série/5.^o ano e 8.^a série/9.^o ano do ensino fundamental e 3.^a série do ensino médio).

O PAR é o planejamento multidimensional da política de educação que os municípios, os estados e o Distrito Federal devem fazer para um período de quatro anos. O PDE condicionou o apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação à assinatura desse plano pelos estados, Distrito Federal e municípios. Deste modo, todos os 5.563 municípios, os 26 estados e o Distrito Federal aderiram ao Compromisso e passaram à elaboração de seus respectivos PAR. O documento plurianual deve ser elaborado com a participação de gestores, de professores e da comunidade local, mas sua operacionalização é de responsabilidade das Secretarias Municipais/ Estaduais de educação. O PAR é supervisionado pela Secretaria de Educação Básica - SEB/MEC e pelo FNDE, porém a sociedade também pode participar e acompanhar a execução dos projetos (APRESENTAÇÃO/PAR, 2016).

Segundo o Ministério de Educação, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, sendo um programa estratégico do PDE, inaugurou um novo regime de colaboração entre os entes federados, sem lhes ferir a autonomia, visando à melhoria dos indicadores educacionais (PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS, 2016).

Analisando o contexto das políticas públicas educacionais acerca da ampliação do tempo escolar, em âmbito nacional, nota-se que a partir da aprovação do Fundeb e do desenvolvimento do PDE o debate sobre a ampliação do tempo escolar e educação integral intensificou-se.

Em dezembro de 2007 foi realizado em Brasília o Seminário *Educação Integral e Integrada: reflexões e apontamentos*, promovido pela Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade, do Ministério de Estado da Educação (SECAD/MEC), visando a discutir subsídios para a construção de uma política de educação integral no Brasil, uma vez que havia sido criado recentemente o Programa Mais Educação no âmbito do PDE. A recém-criada DEIDHUC e o PME “fortaleceram as bases para a implantação de uma política de educação integral no Brasil, referenciada pelas práticas já existentes de ampliação da jornada escolar” (BRASIL, 2010d, p. 07. Grifo do autor).

Convém evidenciar que, a partir da reestruturação do MEC, em 2011, a SECAD abarcou a Inclusão, passando a denominar-se SECADI. Conforme Decreto n. 7.480/2011, essa Secretaria constituiu-se por quatro diretorias: Políticas para a educação no campo e diversidade; Alfabetização e Educação de jovens e adultos; Direitos humanos e Cidadania; Educação especial. Deste modo, as ações referentes à educação integral são coordenadas pela Secretaria de Educação Básica, especificamente pela Diretoria de Currículos e Educação Integral a quem compete:

- I - subsidiar a formulação das políticas da educação básica;
- II - propor, fomentar e coordenar ações destinadas à educação básica visando à formação e ao desenvolvimento integral do ser humano e ao exercício da cidadania;
- III - subsidiar a elaboração e a implementação da política nacional da educação básica, estabelecendo princípios, objetivos, prioridades, metas de atendimento e parâmetros de qualidade;

IV - promover estudos sobre políticas estratégicas relativas à educação básica, com objetivo de apoiar os sistemas na universalização do atendimento;

V - promover estudos sobre estruturas, currículos e organização técnico-pedagógica para o aprimoramento da educação básica;

VI - promover o intercâmbio com organismos nacionais e internacionais visando ao aprimoramento da política nacional de educação básica;

VII - supervisionar, orientar e controlar as atividades desenvolvidas pelo Colégio Pedro II; e

VIII - planejar, orientar, coordenar, fomentar e implementar, em âmbito nacional e em parceria com sistemas de ensino e instituições voltadas para a educação, o desenvolvimento de políticas, programas e ações de educação integral e integrada (BRASIL, artigo 13, 2011, p. 08).

No referido Seminário, um grupo de universidades²⁶ públicas federais recebeu a proposta para elaborar uma pesquisa que investigasse “[...] as experiências de ampliação de jornada escolar no ensino fundamental em curso no Brasil, identificando as principais práticas em vigor e as concepções a elas subjacentes” (BRASIL, 2010d, p. 07-08).

Importante destacar que essa investigação coletou as experiências que se autorreconheceram como jornada escolar ampliada em andamento no país, considerando como uma experiência cada projeto ou política registrada pelas Secretarias Municipais de Educação, mesmo quando apresentava carga horária entre quatro horas e meia, e cinco horas diárias (BRASIL, 2010d).

O relatório do estudo Educação integral/educação integrada e (m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira (BRASIL, 2010d), elaborado a partir da solicitação da SECAD/MEC, apontou o Pará entre os estados com menores índices de experiências em jornada escolar ampliada. De acordo com o documento, em 2008 as maiores experiências de jornada ampliada escolar do Brasil concentravam-se nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste. Sendo que na região Norte, apenas os estados do Amazonas, Pará e Tocantins evidenciaram experiências com jornada escolar ampliada:

26 Universidade Federal do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade de Brasília (UnB)

[...] de um lado, os maiores percentuais de experiências em jornada escolar ampliada são associados aos estados do Rio de Janeiro (53,1%), Ceará (41,5%), Minas Gerais (39,6%), Santa Catarina (34,6%), São Paulo (33,2%) e Pernambuco (31,2%) e, de outro, as menores percentagens relacionadas aos estados do Amazonas (2,5%), Pará (4,2%), Tocantins (4,9%) e Sergipe (8,3%). (BRASIL, 2010d, p. 17-18).

Do total de municípios do estado do Pará, que na época eram 143, somente 48 municípios, representando um percentual de 33,6%, responderam o questionário da pesquisa. Entretanto, deste quantitativo, apenas dois municípios, ou seja, 4,2%, evidenciaram desenvolver experiência em jornada escolar ampliada. Frisa-se que a pesquisa revelou uma diversidade de nomenclaturas utilizadas nas experiências de jornada escolar ampliada: “Tempo Integral, Contraturno, Mais Tempo na Escola, Bairro Escola, Mais Tempo para a Qualidade, Super Escola e Escola Viva” (BRASIL, 2010d, p. 19).

Cavaliere (2009a, p. 52) aponta que no Brasil os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo escolar vêm se configurando em duas vertentes:

[...] uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele.

Para Cavaliere (2009a), o que diferencia as duas vertentes é o caráter político-pedagógico da educação integral implícito nas políticas de ampliação do tempo escolar de cada uma. Ainda segundo esta autora, o levantamento das experiências de ampliação do tempo escolar em andamento no país revelou que as redes públicas de ensino das capitais, que investem no aumento do tempo escolar, tinham tendência a optarem por políticas que enfatizavam a oferta de atividades diversificadas aos alunos no turno alternativo, utilizando outros espaços e agentes educativos, dando oportunidades a experiências múltiplas e não padronizadas.

Nesse sentido, Cavaliere (2009a) aponta duas experiências como exemplos deste modelo de organização. A primeira é o Programa Escola Integrada, desenvolvido em Minas Gerais,

desde 2006, que objetiva oferecer aos alunos, além das aulas de reforço, conhecimentos em outros campos de saberes. Por isso, utiliza diversos espaços da cidade, como clubes, parques, praças, museus, cinemas, entre outros. Conta com o auxílio de monitores de universidades e agentes comunitários. A outra experiência, a do Programa São Paulo é uma Escola, foi implantada na cidade de São Paulo em 2005, utilizava ambientes diversos para desenvolver atividades culturais, esportivas e recreativas. Portanto, essas práticas aproximavam-se do modelo de organização do tempo escola da segunda vertente, denominado por Cavaliere (2009a) como aluno em tempo integral.

De acordo com esse levantamento, as práticas de ampliação do tempo escolar entre as redes públicas estaduais apresentavam a tendência de investimento no modelo de organização, chamado por Cavaliere (2009a, p. 53) de escola de tempo integral que se identifica com a primeira vertente. Assim, a ênfase estaria no:

[...] fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas, mais equipamentos e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar aos alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem.

Neste modelo, se destacam quatro experiências. O Programa Estadual Aluno em Tempo Integral, implantado em 2005, em Minas Gerais. Num turno desenvolvia-se o currículo básico e a parte diversificada e, no outro turno, além das atividades de formação social, trabalhava-se com atividades de linguagem, matemática, artísticas e esportivas. O Programa Escola de Tempo Integral, que se desenvolveu em São Paulo, desde 2004, no qual os alunos permaneciam na escola no horário de sete horas da manhã até quatro e meia da tarde, com aulas de reforço, oficinas de música, dança, teatro, informática e outras. O Projeto Escola Pública Integrada, criado em 2003, em Santa Catarina, que oferecia aulas de ciências, artes e esportes, além das disciplinas curriculares. E, no Rio de Janeiro, a rede estadual que mantém o tempo integral em parte das escolas oriundas do Programa dos CIEP (CAVALIERE, 2009a).

Conforme explicitado no artigo 214 da CF, alterado pela Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, a exigência legal

do estabelecimento de um PNE, que articule o Sistema Nacional de Educacional, impõe a necessidade do regime de colaboração entre os entes federados.

Assim, no período de 28 de março a 1.º de abril de 2010, realizou-se, em Brasília, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), tendo como tema central: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. O evento foi precedido por conferências municipais, intermunicipais, distrital e estaduais, nas quais reuniram-se diferentes segmentos, setores e profissionais interessados na melhoria da qualidade da educação brasileira.

Os debates e as discussões da CONAE-2010 foram norteados pelos seguintes eixos:

Eixo I - Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulação da Educação Nacional;

Eixo II - Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação;

Eixo III - Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar;

Eixo IV - Formação e Valorização dos Trabalhadores em Educação;

Eixo V - Financiamento da Educação e Controle Social;

Eixo VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade (BRASIL, 2010b, p. 05).

O documento final da CONAE-2010 ratificou a necessidade da construção do Sistema Nacional de Educação que garanta uma política nacional comum. Entretanto, essa regulamentação foi postergada para lei futura, conforme artigo 13, da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação para o período de 2014-2024:

O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a).

No tocante à educação integral, o documento final da CONAE-2010 indicou a necessidade de se viabilizar um projeto de educação integral, voltado para a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais como alternativas para a democratização da educação, a inclusão social e para a diminuição das desigualdades educacionais, em que a escola não fosse compreendida como único espaço de formação social. Embora se reconheça a ação escolar como necessária e insubstituível, ela não seria suficiente para desenvolver a educação integral.

Importa registrar que a preocupação com a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola como apenas uma duplicação das atividades já desenvolvidas na educação básica está sinalizada no documento da CONAE/2010.

A escola de tempo integral não deve, pois, se configurar como simples ampliação/ duplicação das atividades que a educação básica atual desenvolve. Há que se garantir estrutura física adequada e profissionais qualificados para o atendimento, bem como conceber um projeto político-pedagógico que lhe dê sentido e faça com que a permanência dos/das estudantes por mais tempo na escola melhore a prática educativa, com reflexos na qualidade da aprendizagem e da convivência social, elementos constitutivos da cidadania. Assim, cabe conceber um projeto com conteúdos, metodologias e atividades dos mais diversos, adequados tanto à realidade social quanto à natureza dos conhecimentos e às necessidades e potencialidades dos/das estudantes (BRASIL, 2010b, p. 73).

Nessa direção, Limonta e Santos (2013) salientam que o aumento do tempo escolar precisa corroborar com o objetivo de formar o sujeito integralmente. Por isso, ele não deve ser apenas uma extensão do tempo, mas deve representar oportunidades de aprendizagens significativas e emancipadoras que contribuam para o desenvolvimento formativo do educando. As autoras compreendem que:

A educação integral tem como característica a superação das desigualdades sociais e não ao assistencialismo, possibilitando o acesso dos alunos a um capital cultural com vistas a fazer diferença nos processos de inserção social. A escola de tempo integral não pode ter como objetivo primeiro tirar as crianças das ruas, este caráter assistencialista é uma consequência de um projeto político pedagógico educativo. O cuidar e o educar são indissociáveis, porém, o cuidado não pode sobrepor o ensino. A escola de

tempo integral é um projeto político que está se confundindo com o assistencialismo, em resposta às demandas sociais (LIMONTA; SANTOS, 2013, p. 49).

A extensão do tempo na escola pública de tempo integral exige a reflexão sobre o espaço, mas também sobre as atividades educativas, o material pedagógico, a estrutura física adequada, os profissionais qualificados e o investimento necessário (custo aluno). Nesse sentido, como argumentam Limonta e Santos (2013), é fundamental que haja conhecimento e planejamento, uma vez que ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola necessariamente implica a reorganização dos conteúdos, atividades e dos processos de ensino e aprendizagem para a constituição de uma escola fundamentada num projeto de formação e Projeto Político-Pedagógico que possibilite a permanência dos estudantes por mais tempo na escola, aliando esse tempo à qualidade do ensino e da aprendizagem.

2.2.1 Implantação do Projeto de Educação Integral no Pará

O Pará localiza-se na região Norte do Brasil, área geoeconômica da Amazônia cortada por muitos rios, com temperaturas e níveis pluviométricos elevados. O estado ocupa um espaço significativo no território brasileiro, pois é a segunda maior unidade federativa do país no contexto de seus 1.247.954,32 km². De acordo com dados do Censo de 2010, possui uma população de aproximadamente 7.581.051 habitantes (PARÁ, 2015c).

Quanto ao desenvolvimento social, é um estado marcado por um contexto de contradições. Possui uma economia baseada no extrativismo (vegetal e mineral) e na agricultura. Apesar de possuir imensas riquezas naturais que favorecem o seu desenvolvimento econômico, decorrente da exploração desses recursos, “[...] ainda perduram disparidades quanto à disponibilização de equipamentos públicos voltados a garantir a melhoria das condições de vida da população, sobretudo das classes populares [...]” (PARÁ, 2015c, p. 15).

Superar o quadro de discrepâncias sociais e econômicas à luz da contribuição da educação como elemento indutor da diminuição das desigualdades regionais é um desafio. Assim como na maioria dos estados da federação, a educação básica no Pará “[...] também é marcada pelo abandono e reprovação e tem sua expansão ameaçada

pela evasão [...]”. (PARÁ, 2015d, p. 03). Por isso, transformar as condições existenciais dessa realidade educacional representa um desafio para os gestores e toda a sociedade.

Nesse cenário que o governo do estado do Pará, por meio da Secretaria de Estado de Educação, em cumprimento à política nacional de ampliação da jornada escolar, prevista nos dispositivos legais como a LDBEN n. 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação, aderiu aos programas federais: o PME, voltado para o ensino fundamental, e o ProEMI que sinalizam à ampliação da jornada escolar e propõem a reestruturação curricular, fomentando a diversidade das atividades práticas pedagógicas. Ressalta-se que “[...] estas iniciativas possibilitaram o aprofundamento das reflexões sobre os aspectos conceituais e operacionais em direção à perspectiva dos modelos pedagógicos da educação integral”. (PARÁ, 2015d, p. 04).

No Pará, “[...] a gênese da proposição da oferta da Educação Integral está contida no Plano Estadual de Educação, Lei n. 7.441 de 02 de julho de 2010”. (PARÁ, 2014, p. 13). Dentre as diretrizes para o ensino fundamental, o documento destaca a:

[...] Implantação gradativa da escola em tempo integral, assegurando a todos os alunos, em especial, àqueles que se encontram em situação de risco social e com dificuldade de aprendizagem, o aprimoramento e desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades, oferecendo possibilidades, artísticas, culturais, esportivas, científicas, tecnológicas, dentre outras; [...]. (PARÁ, 2010, p. 10).

Destaca-se que esse Plano sofreu adequação e foi aprovado pela Lei n. 8.186, de 23 de junho de 2015. O documento foi reelaborado a partir das discussões resultantes das conferências municipais, regionais e estadual de educação, ocorridas ao longo do ano de 2013, que fomentaram propostas em consonância às regulamentações previstas no PNE, tendo em vista que em seu artigo 8.º estabelece que os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus planos de educação, ou adequar os aprovados em lei, no prazo de um ano a partir da publicação da Lei 13.005/2014, que aprovou o PNE.

O atual Plano Estadual de Educação (PEE) do Pará descreve o marco situacional do seu panorama educacional, delineando as perspectivas a serem alcançadas na década 2015-2025. Desta forma, o Plano pretende ser:

um referencial voltado à projeção de políticas educacionais promovidas pelo Estado, com a finalidade de responder as demandas sociais, concebendo-se a educação para além do direito subjetivo, mas um bem social, elementar ao pleno desenvolvimento social paraense (PARÁ, 2015c, p. 17).

De acordo com o Documento base do Plano Estadual de Educação (PARÁ, 2015c), o estado do Pará abriga no contexto amazônico um rico acervo sociocultural, complementado por riquezas naturais e biodiversidades. No seu contexto territorial, vivem populações tradicionais, quilombolas, povos da floresta, ribeirinhos, pescadores, assentados, sem-terras, desabrigados vítimas de barragens, populações urbanas e camponeses, as quais foram construindo formas de existências particulares que representam desafios no planejamento de políticas educacionais para atendimento dessa diversidade populacional.

O Pacto Pela Educação do Pará,²⁷ assinado em 26 de março de 2013, assegurou o diálogo entre o governo do Pará e a Sociedade Civil em busca da melhoria da qualidade da educação. Concebido como um Plano de toda a sociedade, o Pacto Pela Educação do Pará tem como meta aumentar em 30% o IDEB do Pará, em todos os níveis, até 2017.

Dessa forma, o governo do estado e a sociedade civil organizada deverão enfrentar os seguintes desafios:

DESAFIO 01: Alunos do Ensino Fundamental com desempenho melhorado;

DESAFIO 02: Alunos do Ensino Médio com desempenho melhorado;

DESAFIO 03: Habilidades e competências dos profissionais de educação fortalecidas;

DESAFIO 04: Rede física das escolas públicas adequadas e com recursos didático-pedagógicos disponíveis e coerentes com o Plano Político Pedagógico (PPP);

DESAFIO 05: Gestão da SEDUC e das escolas aprimorada;

DESAFIO 06: Comunidade escolar, governos e sociedade envolvidos, e contribuindo para a melhoria dos resultados educacionais;

27 O Pacto prevê um investimento de quase R\$ 1 bilhão na Rede Estadual de Ensino até o ano de 2017. O recurso disponibilizado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento/BID deverá ser completamente investido na educação, sendo 65% desse recurso aplicado em infraestrutura e os outros 35% em outras áreas, como a qualificação de professores (PARÁ, 2015d, p. 14).

DESAFIO 07: Tecnologia da informação utilizada para a melhoria da prática docente e da gestão escolar, e para a mobilização da comunidade escolar e da sociedade (PARÁ, 2015d, p. 15).

A partir dessa meta, foi elaborado um Plano Estratégico, estruturado em sete resultados:

R1 e R2 - Melhorar o desempenho dos alunos e diminuir a evasão;

R3 - Capacitar profissionais da educação;

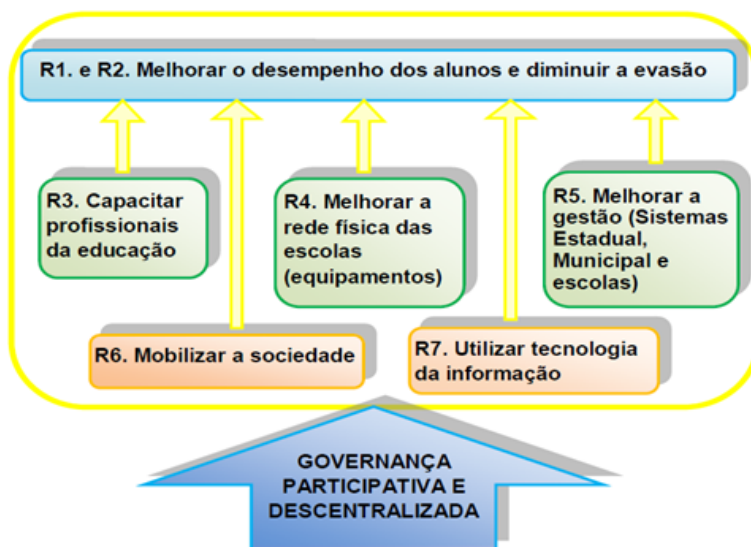
R4 - Melhorar a rede física das escolas (equipamentos);

R5 - Melhorar a gestão (Sistemas Estadual, Municipal, e escolas);

R6 - Mobilizar a sociedade;

R7 - Utilizar tecnologia da informação (PARÁ, s.d.). Esses resultados estão representados na figura 1, a seguir.

Figura 1: Resultados esperados do Plano Estratégico do Pacto pela Educação do Pará



Fonte: Cartilha Sistema de Governança do Pacto pela Educação do Pará (PARÁ, s.d., p. 06).

Observa-se na figura 1 que todos os resultados devem convergir para a melhoria do desempenho dos alunos, garantir a sua permanência na escola e a conclusão da educação básica. Entretanto, o alcance desses resultados com a qualidade e no prazo planejado dependerá do esforço de alinhamento entre as metas e os resultados

do Pacto, do PNE, do PEE, dos Planos Municipais de Educação e dos Planos Político-Pedagógicos das escolas. Deste modo, o Pacto pela Educação do Pará constitui-se por um conjunto de pactos, além de um Sistema de Governança formado pelo Comitê Estadual, pelos Comitês Municipais e pelo Conselho Escolar, que deve funcionar como Equipe Gestora do Pacto na escola (PARÁ, s.d.).

Convém destacar que o Sistema de Governança Estadual do Pacto pela Educação do Pará foi instituído e disciplinado pelo Decreto n. 1.249, de 20 de março de 2015. No seu artigo 7.º, estabelece que as equipes gestoras do Pacto na Escola terão a seguinte composição:

- I. o Diretor e os Vices serão membros natos;
- II. 2 (dois) representantes de especialistas em educação (orientador, supervisores e técnicos);
- III. 2 (dois) representantes de professores;
- IV. 2 (dois) representantes de funcionários;
- V. 2 (dois) representantes de alunos representantes de turma com idade a partir de 12 anos;
- VI. 2 (dois) representantes de pais ou responsáveis por alunos;
- VII. 1 (um) representante do setor privado;
- VIII. 2 (dois) representantes de organismos comunitários; Parágrafo único. A presidência da Equipe Gestora do Pacto será exercida pelo coordenador do conselho escolar, com seu respectivo suplente eleito pela comunidade escolar (PARÁ, 2015a).

Nota-se que a equipe gestora do Pacto na Escola é composta por representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar e também da comunidade externa, permitindo assim uma vasta integração de diferentes conhecimentos e ideias que enriquecem o trabalho da equipe. Quanto às competências da Equipe Gestora do Pacto na Escola, o referido Decreto dispõe:

Art. 10. Compete às Equipes Gestora do Pacto nas Escolas:

- I. articular as propostas do Pacto pela Educação e do Plano Municipal de Educação com o Plano Político Pedagógico da Escola;
- II. identificar, mobilizar e articular apoios locais visando o alcance das metas e dos resultados do Pacto;

- III. monitorar os resultados intermediários do Pacto na Escola;
- IV. propor intervenções para melhoria da qualidade do processo de desenvolvimento do Pacto na Escola;
- V. acompanhar o processo de implantação do Pacto na Escola e enviar informações para o Comitê Municipal, onde houver;
- VI. emitir parecer técnico sobre assuntos pertinentes ao Pacto na Escola (PARÁ, 2015a).

Há de considerar que frente às diversas atribuições, a Equipe Gestora do Pacto na Escola precisa dispor de um diagnóstico situacional da escola, ter uma dimensão do desafio do Pacto na Escola — aumentar em 30 % o IDEB em todos os níveis, até 2017 —, conhecer as estratégias já disponíveis, ou seja, nas ações do Pacto Estadual previstas para a escola, dos projetos federais, estaduais ou municipais em andamento. Além disso, deve ter disposição e comprometimento para enfrentar os desafios, buscando o envolvimento da comunidade interna e externa em torno do Pacto na Escola.

Essa participação efetiva da sociedade nas ações previstas no Pacto, além de contribuir para inserção de parcerias público-privada no desenvolvimento de programas e ações educativas, também favorece o fortalecimento da democratização na educação (PARÁ, 2015c).

O Pará dispõe de rede de ensino pública nas esferas municipal, estadual, federal e de uma rede privada que ofertam Educação Básica e Ensino Superior. Reconhecendo que as especificidades de cada etapa ou modalidade da Educação Básica e do Ensino Superior devem ser consideradas na proposição de ações e políticas públicas, o PEE/2015-2025 do Pará definiu metas e estratégias para os níveis e modalidades de ensino em conformidade às diretrizes do PNE. Deste modo, o documento tinha como Meta 06 oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 30 % das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 15 % dos alunos da educação básica (PARÁ, 2015c). Observa-se que o quantitativo expresso no PEE era menor do que o definido no PNE 2014-2024, sendo de 50 % e 25%, respectivamente, permanecendo inalterado o restante da redação do texto da meta.

A Meta 06 do PEE/2015-2025 do Pará reforça o ideal presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Resolução CNE/ CEB n. 04/2010, a saber:

Art. 12. Cabe aos sistemas educacionais, em geral, definir o programa de escolas de tempo parcial diurno (matutino ou vespertino), tempo parcial noturno, e tempo integral (turno e contraturno ou turno único com jornada escolar de 7 horas, no mínimo, durante todo o período letivo), tendo em vista a amplitude do papel socioeducativo atribuído ao conjunto orgânico da Educação Básica, o que requer outra organização e gestão do trabalho pedagógico.

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

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

Portanto, a proposta de educação integral da Resolução CNE/CEB n. 04/2010 (BRASIL, 2010c), agora amplamente consolidada pelo Plano Nacional de Educação, assim como pelos Planos Estaduais e Municipais de Educação, concebe como tempo integral a jornada escolar de, no mínimo, sete horas diárias. Para o atendimento da Meta 06 do PEE, o governo do Pará deverá adotar as seguintes estratégias:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) desenvolver, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequados para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades que se encontram em situação de vulnerabilidade social, de acordo com as leis vigentes;

6.3) participar de programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática com acesso à *internet*, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5) oferecer, no âmbito de suas competências, cursos de formação de recursos humanos para a atuação na educação em tempo integral, na vigência deste PEE;

6.6) promover a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.7) atender, no âmbito de sua competência, com padrão de qualidade, as escolas de campo e de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada às comunidades, considerando as peculiaridades locais;

6.8) garantir, no âmbito de sua competência, a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9) garantir, no âmbito de sua competência, a efetivação da educação integral de tempo integral na proposta pedagógica da escola, de modo que promova uma nova qualidade da educação, com a permanência dos estudantes na escola, direcionando a expansão da jornada para o trabalho educativo escolar, articulando as dimensões cognitivas, culturais, artísticas, estéticas, recreativas, lúdicas e esportivas;

6.10) promover em regime de colaboração, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de orientações de estudos e leituras e atividades multidisciplinares, inclusive, culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (PARÁ, 2015c, p. 67-68).

A forma como cada escola organizará a ampliação da jornada escolar deve estar definida no seu Projeto Político-Pedagógico, podendo ser feita mediante o desenvolvimento de atividades curriculares escolares e socioeducativas dentro do espaço escolar, conforme a disponibilidade da instituição, ou fora dele, em espaços

distintos da cidade ou do território em que está situada a unidade escolar, mediante a utilização de equipamentos sociais e culturais neles existentes e o estabelecimento de parcerias com órgãos ou entidades locais (PARÁ, 2015d).

A Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) é o órgão do governo do estado do Pará responsável pelo acompanhamento das diretrizes educacionais nas Unidades Regionais de Educação (URE). A SEDUC está sediada em Belém, capital do Pará. Na sua estrutura organizacional possui uma Chefia de Gabinete, Assessoria Jurídica (ASJUR), Assessoria de Comunicação (ASCOM), uma Ouvidoria e quatro Secretarias Adjuntas: Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN), Secretaria Adjunta de Planejamento e Gestão (SAPG), Secretaria Adjunta de Gestão de Pessoas (SAGEP) e a Secretaria Adjunta de Logística Escolar (SALE), com suas respectivas Chefias de Gabinete. (ESTRUTURA, 2016). De acordo com dados obtidos no portal de serviços da SEDUC atualmente existem vinte URE, conforme tabela 1, a seguir:

Tabela 1: Unidades Regionais de Educação da SEDUC/Pará

Unidade Regional de Educação (URE)	Total de Municípios	Total de Escolas	Total de Anexos	Total de matrículas 2015
1ª URE-Bragança	5	47	2	26.725
2ª URE-Cametá	5	12	0	13.109
3ª URE-Abaetetuba	6	44	3	42.869
4ª URE-Marabá	17	60	7	41.366
Quinta URE-Santarém	4	38	11	40.878
6ª URE-Monte Alegre	3	8	7	6.592
7ª URE-Óbidos	7	23	0	17.548
8ª URE-Castanhal	9	48	2	38.561
9ª URE-Maracanã	3	21	0	8.630
10ª URE-Altamira	8	17	2	11.134
11ª URE-Santa Izabel do Pará	9	35	4	22.019
12ª URE-Itaituba	6	12	6	8.266
13ª URE-Breves	8	15	2	13.995
14ª URE-Capanema	11	51	2	28.007
15ª URE-Conceição do Araguaia	15	27	10	19.794
16ª URE-Tucuruí	5	10	5	11.852
17ª URE-Capitão do Poço	3	23	5	7.414

continua...

Unidade Regional de Educação (URE)	Total de Municípios	Total de Escolas	Total de Anexos	Total de matrículas 2015
18ª URE-Mãe do Rio	7	21	9	16.695
19ª URE-Belém	5	349	10	248.068
20ª URE-Região das Ilhas	8	25	0	13.963
TOTAL	144	886	87	637.485

Fonte: a autora (2016), com base na SEDUC/PARÁ (2016).²⁸

Observa-se que há uma descentralização das atividades da SEDUC, pois cada Unidade Regional de Educação (URE) é responsável pelo acompanhamento educacional das escolas dos municípios que compõem a Unidade. A organização administrativa, didática e disciplinar destes estabelecimentos de ensino é regulamentada pelo Regimento Escolar, de 14 de dezembro de 2004. Conforme dados da tabela 1, na esfera estadual, o Pará possuía 886 escolas, além de 87 escolas anexas, distribuídas nos seus 144 municípios. Portanto, em 2015, um quantitativo de 637.485 alunos foi matriculado na educação básica.

A oferta de educação integral no âmbito da rede estadual de ensino do Pará iniciou em 2009, quando o governo, através da SEDUC, aderiu ao Programa Mais Educação, ampliando a jornada escolar. Mais tarde, em 2012, a Secretaria implantou o projeto da escola de tempo integral. Desta forma, pode-se inferir que a educação em tempo integral até o momento da realização deste estudo era muito recente no contexto educacional paraense.

A partir dessa experiência, a SEDUC avançou no planejamento e expansão da educação integral, “[...] por meio da elaboração do Plano Estadual de Educação Integral, visando subsidiar o processo de implantação e implementação da oferta da educação integral na rede estadual de ensino paraense” (PARÁ, 2015c, p. 61).

É interessante mencionar que a Secretaria Adjunta de Ensino da SEDUC realizou, nos meses de setembro e outubro de 2015, um circuito de debates junto às escolas para a construção do Plano de Educação Integral da Educação Básica da Rede Estadual (PARÁ, 2015b).

²⁸ Disponível em: http://www.seduc.pa.gov.br/porta/escola/consulta_matricula/Relatorio-Matriculas.php. Acesso em: 12 jan. 2016.

As experiências vivenciadas a partir da adesão ao PME em 2009 serviram de base para a elaboração do Projeto de Educação Integral da SEDUC que vem se desenhando desde 2012. Essa adesão ocorreu de forma gradativa no estado. Os dados oficiais do INEP apontaram que em 2010 foram matriculados 710 alunos; em 2011 ampliou para 20.326; em 2012 houve o atendimento de 15.792 estudantes; e em 2013 foram atendidos 17.213 alunos do Fundamental I e II (PARÁ, 2015d).

Em 2011, a SEDUC, através da Secretaria Adjunta de Ensino, iniciou estudos e pesquisas com o propósito de construir um projeto piloto de ampliação da jornada escolar dos alunos. Para implantação da escola em tempo integral, o projeto previa os seguintes critérios: escolas com baixo IDEB; escolas localizadas em áreas de vulnerabilidade social; escolas com infraestrutura para o desenvolvimento de atividades curriculares complementares; e compromisso da gestão e da comunidade escolar com o projeto. Nesse escopo inicial do projeto estavam previstos três modelos: *Escola de tempo integral e em tempo integral*; *Escola de tempo integral* e *Escola de tempo integral com parceria institucional*.

O modelo *Escola de tempo integral e em tempo integral* previa que as atividades curriculares integradas ocorreriam dentro de seus próprios espaços pedagógicos, por meio de planejamento educacional anual articulado aos diversos projetos desenvolvidos na escola. Os professores e os especialistas em educação seriam lotados com duzentas horas. A permanência do aluno na unidade escolar seria num intervalo de oito a nove horas diárias. No modelo *Escola de tempo integral* as atividades curriculares seriam no interior dos espaços educacionais da unidade escolar, com a integração dos projetos e programas educacionais ao currículo. Neste caso, o aluno retornaria no contraturno aos espaços da unidade escolar para complementação das atividades educacionais globais previstas no currículo. As atividades pedagógicas diárias seriam, no mínimo, de sete horas. No modelo *Escola de tempo integral com parceria institucional*, as atividades curriculares também aconteceriam no interior dos espaços educacionais da unidade escolar, com retorno posterior do estudante aos espaços escolares ou institucionais parceiros (igrejas, instituições governamentais, e/ou

não governamentais), para complementação das atividades educacionais globais previstas no currículo, com o mínimo de sete horas diárias de atividades pedagógicas (PARÁ, 2015d).

Em 2012, a SEDUC iniciou a experiência na oferta de educação integral na rede pública estadual de ensino em dez escolas de ensino fundamental e médio, localizadas na área metropolitana da cidade de Belém, nos municípios de Ananindeua e Marituba, atendendo, aproximadamente, dois mil alunos em turno integral. As ações estratégicas do projeto se desenvolveram tanto no nível da gestão administrativa, incluindo reuniões de planejamento e desdobramento de ações com diversos setores da Secretaria, quanto no nível da organização do trabalho pedagógico nas escolas, envolvendo visitas periódicas para execução de encontros de formação, planejamento e assessoramento pedagógico (PARÁ, 2015d). Essa experiência trouxe contribuições significativas, pois:

[...] contribuiu para adensar a discussão do conceito de Educação Integral no âmbito da SEDUC, considerando a reformulação dos espaços e tempos pedagógicos oferecidos nos espaços escolares, maior articulação entre as oficinas do Programa Mais Educação e as aulas regulares; além da reestruturação dos componentes da infraestrutura para garantia das necessidades elementares do conjunto de escolas com ampliação da jornada (sistema de garantia de alimentação escolar, recursos humanos, equipamentos e espaços pedagógicos). (PARÁ, 2015d, p. 19-20).

Além disso, o projeto apontou a necessidade de mudanças na organização e funcionamento da gestão das demandas e dos insumos para atendimento das escolas, advertindo sobre a importância da ampliação das bases da educação regular e de se rediscutir o projeto de educação para a rede estadual, tendo como parâmetro a educação numa perspectiva integral (PARÁ, 2015d).

Nessa direção, considerando o contexto da diversidade amazônica em que as escolas da rede estadual estão inseridas, as possibilidades de relações intersetoriais e a organização curricular, o *Plano de Educação Integral da Educação Básica do Pará* (2015) propõe três desenhos de educação integral. O **Desenho I**: Escola de tempo integral e de educação integral é um modelo que pode atender a todos os alunos da unidade de ensino ou em regime parcial de turmas. O currículo intercala atividades escolares com

oficinas socioculturais num tempo escolar de nove horas e trinta minutos diários. Ocorre por meio da adesão da comunidade escolar ao projeto, a qual é responsável pelo planejamento anual de ensino. Lotação de carga horária de duzentas horas para professores e especialistas em educação.

No **Desenho II**: Educação integral pela combinação do tempo de escola com o tempo de oficinas socioculturais a jornada escolar é de sete horas, sendo quatro horas o tempo de aprendizagens escolares e três horas o tempo de oficinas socioculturais desenvolvidas em períodos alternados. O modelo é implementado em parceria com o Programa Mais Educação, atendendo somente parte dos alunos da escola pela ampliação da jornada.

O **Desenho III**: Educação integral em parceria institucional integra um conjunto de instituições (igrejas, centros comunitários, clubes de mães, associações de moradores, clubes, instituições estatais e paraestatais, organizações não-governamentais – ONG), cujos espaços e/ou atividades educativas incorporam-se ao currículo com a finalidade de complementar a ação educativa escolar. Assim, a parceria público/privada para oferta da educação integral media-se pela ação intersetorial. Contempla o tempo escolar acrescido de atividades educativas complementares vivenciadas no espaço da instituição parceira, totalizando um mínimo de sete horas de atividades pedagógicas.

O Plano de Educação Integral da Educação Básica do Pará assinala quatro princípios norteadores da educação integral: direito de aprender, humanização dos espaços pedagógicos, interdisciplinaridade e intersetorialidade. Sua finalidade é apontar diretrizes e metas para a implantação da educação integral, mediante a oferta desses três modelos pedagógicos. No entanto, o Plano não desconsidera a possibilidade de adoção de outros modelos pedagógicos, mediante aos aspectos socioculturais do Pará, objetivando alcançar a meta de 50% de oferta até 2022, contida no PNE 2014-2024 (PARÁ, 2015d).

Assegurado pelo artigo 205, da CF 1988, o princípio do direito de aprender reconhece o caráter plural e a diversidade social brasileira. Assim, compreendendo a educação como a base para a formação humana:

[...] a política de educação integral do Estado do Pará pauta-se no princípio democrático inclusivo, reconhecendo a importância de agregar todos os sujeitos em suas diferentes concepções e visões existenciais, com a finalidade de promover a valorização e o respeito às diferenças e à pluralidade cultural, visando fortalecer o exercício do princípio democrático e a afirmação da diversidade como componente da sociedade (PARÁ, 2015d, p. 09).

O segundo princípio, a humanização dos espaços pedagógicos parte da premissa de que o desenvolvimento integral do ser humano requer espaços escolares que possibilitem a interação dos diferentes sujeitos para construção da convivência social. As condições ambientais desses espaços interferem diretamente no aprendizado de atitudes, comportamentos e condutas do ser humano.

A ação pedagógica voltada para educação integral respalda-se no conhecimento interdisciplinar, ou seja, “[...] defende a ruptura da lógica de apreensão do objeto de maneira fragmentada, desvinculada da vida, da história, do cotidiano vivenciado pelos sujeitos que compartilham tal contexto” (PARÁ, 2015d, p. 11). Entretanto, essa ruptura exige mudanças na postura dos educadores, os quais precisam abrir-se ao diálogo com os demais participantes do processo educativo.

Reconhecendo que a educação é transcendental e insere-se em diferentes espaços, o princípio da intersetorialidade defende a gestão articulada das políticas sociais entre as instâncias governamentais e não-governamentais. Portanto, visando a assegurar a implantação da educação integral com base nesses princípios, o Plano de Educação Integral do Pará traz as seguintes metas:

- Ampliar, a partir de 2016, a oferta da Educação Integral em 6,25% das escolas de Ensino Fundamental I e II, com base nas metas previstas no Plano Nacional de Educação de atendimento de 50% da rede estadual de Ensino Fundamental até 2022;
- Iniciar em 2014 ações de mobilização pela Educação Integral em 30 municípios do Estado do Pará, objetivando incentivar a elaboração de Políticas de Educação Integral nos Municípios articulada ao processo de municipalização do Ensino Fundamental I e II, ampliando anualmente as ações de mobilização para 40 municípios, a fim de que até 2017 todos os 144 municípios do estado tenham sido contemplados com esta ação;

- Construir até 2015, um sistema de aprimoramento e qualificação da Educação Integral da rede estadual assegurando a oferta de formação continuada, acompanhamento e avaliação de 50 escolas de Ensino Fundamental anualmente e as demais já em funcionamento;
- Construir até 2015, um sistema de aprimoramento e qualificação da Educação Integral da rede estadual assegurando a oferta de formação continuada, acompanhamento e avaliação de 69 escolas de Educação Básica;
- Realizar, até 2015, mapeamento das ações articuladas com as demais secretarias componentes da estrutura administrativa do Estado; Secretarias Municipais de Ação Social e ONG visando identificar potencialidades de fortalecimento de ações intersectorializadas, e firmar novas parcerias destinadas à promoção da Educação Integral;
- Implementar, até 2018, uma proposta pedagógica preliminar de educação integral dentro do sistema de atendimento aos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de privação de liberdade na Fasepa;
- Garantir a melhoria da infraestrutura de 6,25% das escolas de educação integral a cada ano, para que sejam adequados à oferta de atividades e oficinas pedagógicas relacionadas à ampliação da jornada nas unidades educacionais até 2022;
- Assegurar a melhoria do desempenho escolar dos alunos matriculados na educação integral no ensino fundamental até 2017, considerando os seguintes indicadores: 100% dos alunos dos anos iniciais alfabetizados até 8 anos;
- Redução em 10% das taxas de evasão escolar nos anos iniciais do ensino fundamental; Aumento em 10% das taxas de aprovação escolar nas escolas com educação integral;
- Atendimento escolar para 100% dos adolescentes entre 15 a 17 anos; Elevar, em até dez anos, a taxa líquida de matrículas dessa faixa etária no ensino médio para 85%; Redução em 10% das taxas de evasão escolar do ensino Médio.
- Criação, em 2014, de um grupo de trabalho (GT) responsável pelo acompanhamento das ações relacionadas à educação integral, composto por, no mínimo, três representantes das secretarias adjuntas, (SALE, SAGE, SAEN) e representantes da SAEN;
- Realizar a partir de 2015 eventos formativos sobre a temática da educação integral para os articuladores de projetos, técnicos de USE/URE, técnicos em educação das unidades de ensino, Coordenadores dos programas federais para nivelamento e apropriação do processo de educação integral.

- Realizar a partir de 2015 eventos formativos sobre a temática da educação integral para 170 articuladores de projetos, técnicos de USE/URE, técnicos das unidades de ensino e profissionais da educação básica nas unidades escolares inseridas anualmente no processo de expansão da educação integral;
- Realizar até 2015, estudo relativo ao impacto do custo-aluno para atendimento de educação integral em 50% das escolas da rede pública estadual, complementado pela projeção dos investimentos anuais em aporte financeiro destinado a promover a sustentabilidade do Plano Estadual de Educação Integral (PARÁ, 2015d, p. 27-29).

Para efetivação das suas metas, além das estratégias referendadas através do Plano Estadual de Educação para atendimento da Meta 06, o Plano de Educação Integral da Educação Básica do Pará (PARÁ, 2015d) destaca seis estratégias: Gestão do Aprimoramento e Qualificação da Educação Integral; Sistema de Formação Continuada, Acompanhamento e Avaliação; Currículo da Educação Integral; Coordenador da Educação Integral e Comunicação.

Conforme o Plano de Educação Integral da Educação Básica do Pará (PARÁ, 2015d), a SEDUC, em parceria com o Comitê Gestor do Pacto pela Educação do Pará, será encarregada pela gestão pedagógica e técnico-administrativa do Plano de Educação Integral. A Formação Continuada, o Acompanhamento e a Avaliação são ações articuladas e interdependentes que formam um sistema, o qual será detalhado por grupo de trabalho da SEDUC com base nos desenhos de educação integral adotados no cenário educacional paraense. Para promover o ensino voltado à formação global do educando, a SEDUC adotará a concepção de currículo na perspectiva de educação integral até 2017, utilizando a cartografia como uma estratégia para identificar o contexto socioantropológico circundante das escolas e operacionalizar o currículo da educação integral.

Segundo esse documento (PARÁ, 2015d), na unidade de ensino, o coordenador da educação integral é o mesmo do Programa Mais Educação. Assim como o gestor escolar, ele é um agente mobilizador no processo de articulação do currículo da educação integral no Pará, sendo o responsável pela gestão da equipe de oficinairos, dos espaços, dos materiais e do trabalho pedagógico das oficinas. Além disso, ele deve produzir relatórios e avaliações das oficinas

desenvolvidas; articular os conteúdos da educação regular com os conteúdos das oficinas socioculturais; responsabilizar-se pelos dispositivos da cartografia, pelos processos de experimentação e circulação dos alunos pela cidade.

A Comunicação, além de ser uma estratégia de mobilização social, também serve para articular parcerias e integração entre os diversos setores da sociedade, comitês, coordenações de programas e projetos, Unidades SEDUC na escola (USE) e Unidades Regionais de Educação (URE) da Secretaria de Estado de Educação.

O documento esclarece que as escolas ingressam no Processo de Aprimoramento e Qualificação da Educação Integral quando passam a compor o Sistema de Formação Continuada, Acompanhamento e Avaliação e incluem a Cartografia em seus Projetos Político-Pedagógicos, articulando o currículo escolar com as oficinas socioculturais. Esse processo de aprimoramento contemplará gradativamente, a partir de 2014, os três desenhos de educação integral no decorrer de cinco anos. (PARÁ, 2015d).

Conforme o quadro 5, apresentado a seguir, sessenta e uma escolas participaram do aprimoramento no ano de 2014. Do total dessas instituições, apenas três são localizadas no município de Santarém, sendo: a Escola Estadual de Ensino Fundamental Gonçalves Dias; a Escola Estadual de Ensino Fundamental Barão do Tapajós e a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Frei Ambrósio.

Quadro 5 - Relação das escolas estaduais participantes do processo de aprimoramento de qualificação da educação integral em 2014.

Nº	USE/URE	Município	INEP	Nome da Escola	Alunos/ Censo	Alunos/ Atividade	Bairro
1	USE 01	Belém	15552594	EEEIF Ruy Paratininga Barata	559	559	Val de Cans
2	USE 02		15043557	EEEIFM Prof Acy de Jesus Barros Pereira	542	542	Sacramenta
3	USE 03		15043572	EEEF Caldeira castelo Branco	217	217	Cidade Velha
4			15040186	EEEFM Rui Barbosa			Cidade Velha
5	USE 04		15043582	EEEF Ver Gonçalves Duarte	596	596	Jurunas
6			15043584	EEEF Dona Alzira Teixeira de Souza	416	416	Condor
7			15039811	EEEF Antonia Paes Silva			
8			15040151	EEEIF Profª Norma Morthy			

continua...

Nº	USE/URE	Município	INEP	Nome da Escola	Alunos/ Censo	Alunos/ Atividade	Bairro	
9	USE 04	Belém	15043588	EEEFM Amílcar Alves Tupiassu	396	396	Cremação	
10			15043589	EEEF Stelio Maroja	300	300	Cremação	
11	USE 05		15043597	EEEF Benjamin Constant	200	200	Reduto	
12	USE 06		15043605	EEF Matheus do Carmo	488	488	Terra Firme	
13			15043607	EEEF Augusto Olímpio	873	863	Canudos	
14	15043608		EEEIF Domingos Acatauassu Nunes	523	492	Marco		
15	USE 07		15043616	EEEF Paulo Maranhão	387	387	Guama	
16			15043620	EEEM Augusto Meira	318	318	São Braz	
17			15043629	EEEFM Duque de Caxias	157	157	Marambaia	
18			15049900	EEEF Dr. Carlos Guimarães			Nova Marambaia	
19			15040526	EEEF Prof. Temístocles de Araujo			Marambaia	
20			15043636	EEEFM Pres. Costa e Silva	580	580	Souza	
21	USE 09		15043642	EEEIF Ruth Passarinho	300	300	Curio-Utinga	
22			15043646	EEEFM D. Pedro II	325	325	Marco	
23	USE 10		15043661	EEEIF Sub Of Edivaldo Brandão de Jesus	619	619	Tapana	
24	USE 11		15043675	EEEFM Waldemar Henrique Caic	608	608	Bengui	
25	USE 12		15043692	EEEFM Avertano Rocha	89	89	Icoaraci	
26			15043696	EEEF Fernanda Souza Oliveira	341	341	Icoaraci	
27	USE 14		Ananindeua	15043712	CEEFM Profª Isabel Amazonas	576	576	Distrito Industrial
28				15043716	EEEFM Antonio Teixeira Gueiros	744	744	Distrito Industrial
29	USE 15	15034046		EEEFM D. Alberto Galdêncio Ramos	570	570	C. Nova	
30		15034186		ERCEFM Min. Alcides Carneiro	320	320		
31	USE 16	15516954		EEEF Nair Rodrigues de Caldas Brito Zaluth	213	213	40 Horas	
32		15035239		ERCEF Pedro marques Mesquita	255	255	Parque Verde	
33	USE 17	15034887		EEEF Rui Barata	277	277	Coqueiro	
34		15521150		EEEF Padre Pietro Gerosa	305	305		
35	USE 18	15034658		EEEF Maria Encarnação de Araujo	49	49	Guanabara	
36		15144804		EEEFM Eneida de Moraes	376	376	Águas Lindas	
37		15035580		ERCEEF Inst. Bom Pastor	356	356		

continua...

Nº	USE/URE	Município	INEP	Nome da Escola	Alunos/ Censo	Alunos/ Atividade	Bairro
38	USE 18	Ananindeua	15578038	EEEE Nair Zaluth	517	500	Águas Lindas
39	USE 19	Sta. Barbara Mosqueiro	15043304	EEEFM Honorato Filgueiras	141	141	Mosqueiro
40			15044009	EEEFM Murinin	799	799	Murinin
41	1ª URE Bragança	Bragança	15057127	EEEE Mario Queiroz do Rosário	628	628	Padre Luiz
42			15540332	ERCEF Inst. Santa Terezinha	640	640	Centro
43		Cachoeiro Piriá	15098141	EEEE Coronel Newton Barreira	152	152	
44		Bragança	15058840	EEEE Cesar Pereira	53	53	
45			15056864	EEEE Dom Eliseu Km 12	60	60	
46		2ª URE Cametá	Limoeiro do Ajuru	15529606	EEEE Prof. João Ludovico	149	149
47	15075109			EEEFM Jeronimo Milhomem Tavares	130	120	Cuba
48	Barcarena		15035906	EEEFM José Maria de Moraes	464	464	Novo
49	5ª URE Santarém	Santarém	15011593	EEEE Gonçalves Dias	334	334	Prainha
50		Santarém	15011402	EEEE Barão de Tapajós	194	194	Aldeia
51		Santarém	15011577	EEEFM Frei Ambrosio	359	359	Centro
52	8ª URE Castanhal	Castanhal	15045552	EEEE 28 de Janeiro	399	399	Pirapora
53		Curuçá		EEEFM Profª Raimunda Sena da Silva	202	202	
54		Castanhal	15561429	EEEFM Maria das Mercês de Oliveira Conor			Propira
55		Castanhal	15062821	EEEFM João Gabriel da Silva	406	406	Centro
56		Sta. Maria do Pará	15062821	EEEFM Prof. Marcos Nunes	246	246	
57	9ª URE Maracanã	Maracanã	15060705	EEEE Macario Felipe Antonio	476	471	Centro
58	14ª URE Capanema	Ourém	15093654	EEEE Padre Antonio Vieira Sede	321	321	Souza
59	15ª URE Conc. do Araguaia	C. Araguaia	15140760	EEEFM Deocleciano Moreira	522	522	São Luiz II
60	20ª URE Região das Ilhas	Cachoeiro do Arari	15028526	EEEFM Retiro Grande	259	259	Zona Rural
61			15028577	EEEE Umarizal	192	192	

Fonte: Plano de Educação Integral para o Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino do Pará (PARÁ, 2014).

A implementação da educação integral no solo paraense vem acontecendo de forma gradativa, paralela ao regime de tempo parcial. Contudo, não descarta a possibilidade de ampliação da oferta da educação integral e do aumento das matrículas dos alunos atendidos em tempo integral através da elaboração de modelos alternativos

de oferta de educação integral, da consolidação do currículo e do reordenamento das redes de ensino (PARÁ, 2015c).

Segundo os dados do INEP 2013, o quantitativo de unidades de ensino que ofertavam educação integral no Pará atingia 207 escolas, atendendo aproximadamente 20.000 alunos, representados pelas redes municipais, estadual e privada (PARÁ, 2015c). A seguir, a tabela 2 apresenta os percentuais de escolas públicas com matrículas em tempo integral no Pará nos anos de 2011 a 2013.

Tabela 2: Porcentagem de escolas públicas com matrículas em tempo integral no estado do Pará

Etapa	Rede	Ano		
		2011	2012	2013
Educação Infantil	Pública	2,7%	2,4%	3,1%
Ensino Fundamental (anos iniciais)	Pública	4,5%	6,0%	13,8%
Ensino Fundamental (anos finais)	Pública	8,5%	11,4%	23,4%
Ensino Médio	Pública	6,6%	7,8%	4,6%

Fonte: a autora (2016), com base no Documento-Base do Plano Estadual de Educação (PARÁ, 2015c).

Constata-se que há uma predominância de escolas em tempo integral nos anos finais do Ensino Fundamental, que pode ter acontecido em virtude de ações decorrentes de programas indutores que se concentram nesta etapa de ensino, representada pelo Programa Mais Educação, com recursos financeiros destinados para atendimento de alunos em regime de tempo integral.

Quanto ao quantitativo de matrículas em tempo integral, há uma maior concentração na Educação infantil, como evidencia a tabela abaixo:

Tabela 3: Porcentagem de matrículas na rede pública em tempo integral no estado do Pará

Etapa	Rede	Ano		
		2011	2012	2013
Educação Infantil (creche)	Pública	21,6%	19,3%	21,1%
Educação Infantil (pré-escola)	Pública	1,5%	1,6%	1,8%
Ensino Fundamental (anos iniciais)	Pública	3,7%	5,6%	10,9%
Ensino Fundamental (anos finais)	Pública	3,9%	5,0%	8,5%
Ensino Médio	Pública	0,5%	0,6%	0,4%

Fonte: a autora (2016), com base no Documento-Base do Plano Estadual de Educação (PARÁ, 2015c).

Na esfera estadual, segundo consulta realizada no portal de serviços da SEDUC (PARÁ, 2016), em 2015 existiam treze escolas de tempo integral no Pará, localizadas nos municípios de Ananindeua, Belém, Benevides e Castanhal. A seguir, a tabela 4 apresenta o número de escolas e matrículas de tempo integral na rede estadual de ensino do estado Pará no período de 2013 a 2015.

Tabela 4: Número de escolas e matrículas de tempo integral na rede estadual de ensino do estado do Pará

Município	N. de Escolas			N. de matrículas		
	2013	2014	2015	2013	2014	2015
Ananindeua	2	1	1	267	122	127
Belém	8	8	10	1.664	1.570	1.941
Benevides	0	0	1	0	0	81
Castanhal	1	1	1	45	45	59
Total	11	10	13	1.976	1.737	2.208

Fonte: a autora (2016), com base na SEDUC/PARÁ (2016).²⁹

Conforme dados da tabela 4, percebe-se que o maior número de escolas de tempo integral está centrado na capital do estado, compreendendo dez instituições em 2015, sendo que nos anos 2013 e 2014 possuía somente oito escolas com atendimento integral. Em 2013, o município de Ananindeua contava com duas instituições e nos anos seguintes manteve somente uma. Já o município de Benevides possui uma escola de tempo integral desde 2015, onde atendeu 81 alunos. Castanhal conta com uma escola de tempo integral, mantendo-se nesse quantitativo, porém, houve um acréscimo de 31,1 % no seu atendimento, pois em 2015 foram matriculados 59 alunos e no período anterior somente 45 alunos. Constata-se que no período de 2013 a 2015 o quantitativo de escolas de tempo integral do estado paraense evoluiu 18,2 %, elevando também em 11,7 % a taxa de matrícula.

29 Disponível em: http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_escola/frmConsultaTempoIntegral.php. Acesso em: 28 fev. 2016.

2.3 A educação em tempo integral em Santarém

O município de Santarém³⁰ localiza-se na região de integração do Baixo Amazonas do Estado do Pará, na margem direita do rio Tapajós. É considerado o principal centro socioeconômico do Pará, pois possui um setor de serviços desenvolvido e oferece melhor infraestrutura econômica e social. Um dos seus principais cartões postais é o famoso encontro das águas dos rios Tapajós e Amazonas que acontece em frente à cidade. Limita-se ao norte com os municípios de Óbidos, Alenquer, Monte Alegre e Curuá; ao sul com os municípios de Rurópolis, Aveiro, Placas e Belterra; a leste com os municípios de Prainha e Uruará; e a oeste com o município de Juruti (SANTARÉM, 2015).

De acordo com o Plano Municipal de Educação (SANTARÉM, 2015),³¹ a cidade conta com diversas manifestações e patrimônios culturais, destacando-se como exemplos a cerâmica tapajônica, o Museu João Fona, a festa do Çairé³² e o Círio de Nossa Senhora da Conceição. Ainda, segundo o referido documento, a localização estratégica de Santarém vem atraindo investimentos privados como a construção de terminais de movimentação de grãos para exportação. Na sua economia, a cidade vem realizando novos investimentos em agronegócios, infraestrutura, transporte e armazenamento, construção civil, hotelaria e outros segmentos. O setor agropecuário — representado pelas atividades pesqueiras, pela pecuária de corte e leiteira, pela agricultura, pela avicultura, pelo extrativismo — se destaca na economia santarena.

Quanto ao aspecto educacional, o documento destaca que Santarém possuía um total de 432 instituições públicas de educação básica. Na rede estadual, contava com 35 escolas, destas 34 localizavam-se na área urbana e uma no campo. Na rede municipal, existiam 397 escolas, das quais 71 eram localizadas no limite urbano e 321 no espaço campestre, sendo 231 escolas na região de rios e 90 na região de planalto (SANTARÉM, 2015).

30 De acordo com dados do IBGE (2021), Santarém ocupa uma área territorial de 17.898,389 km², com a população estimada para 2021 em 308.339 habitantes.

31 Aprovado pela Lei n. 19.829/2015, de 14 de julho de 2015.

32 Manifestação folclórica e religiosa realizada em Alter-do-Chão. Anualmente a festa atrai milhares de turistas, que durante três dias cantam, dançam e participam de rituais religiosos e profanos, resultantes da miscigenação cultural entre índios e portugueses. (SANTARÉM, 2015).

O município também contava, em 2015, com 48 escolas particulares; escolas de ensino profissionalizante como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI); um Campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA); uma universidade federal, a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa); um Campus da Universidade do Estado do Pará (UEPA); além de instituições de ensino superior particulares, como a Faculdades Integradas do Tapajós/Faculdade da Amazônia (FIT/UNAMA), Centro Universitário Luterano de Santarém/Universidade Luterana do Brasil (CEULS/ULBRA), e o Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES). Por causa de sua localização geográfica, numa pesquisa realizada pelo Instituto de Gestão e Tecnologia da Secretaria Municipal de Planejamento e Desenvolvimento (SEMDE), Santarém foi apontada como polo universitário na região oeste, sendo o segundo município paraense com maior número de universidades, ficando atrás apenas de Belém, capital do estado (SANTARÉM, 2015).

O ensino público da educação básica em Santarém é coordenado pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SEMED) e pela 5ª Unidade Regional de Educação (URE), órgão representante da Secretaria Estadual de Educação.

A 5ª URE coordena o ensino das escolas estaduais dos municípios de Aveiro, Belterra, Mojuí dos Campos e Santarém, onde está sediada. A tabela abaixo demonstra o quantitativo de escolas e matrículas de cada um desses municípios.

Tabela 5: Quantitativo de escola e matrícula por municípios da 5ª URE/SEDUC/Pará - 2015

5ª URE – MUNICÍPIOS	TOTAL DE ESCOLAS	TOTAL DE ANEXOS	TOTAL DE MATRÍCULAS 2015
AVEIRO	1	0	764
BELTERRA	1	0	773
MOJUÍ DOS CAMPOS	1	0	600
SANTARÉM	35	11	36.862
TOTAL DA URE	38	11	38.999

Fonte: a autora (2016), com base na SEDUC/PARÁ (2016).³³

33 Disponível em: http://www.seduc.pa.gov.br/porta/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo_ure=5. Acesso em: 29 fev. 2016.

De acordo com os dados da tabela 5, em 2015 foram matriculados 38.999 alunos nas 38 escolas e nos seus 11 anexos distribuídos nos quatro municípios que integram a 5ª URE. Nota-se que a rede estadual de ensino em Santarém atendeu 36.862 alunos nas suas 35 escolas e anexos.

No tocante ao tempo de atendimento das escolas, pode-se inferir que não havia registro na SEDUC de escolas de tempo integral em Santarém. Conforme destacado anteriormente na tabela 4, as escolas de tempo integral do Pará estão localizadas na sua capital Belém e nos municípios de Ananindeua, Benevides e Castanhal (PARÁ, 2016). Entretanto, a partir de 2009, o município de Santarém iniciou a ampliação da jornada escolar em algumas escolas estaduais através da realização de atividades complementares no contraturno, em parceria com o Governo Federal, por meio da adesão ao Programa Mais Educação.

O quadro 6, a seguir, apresenta a relação das escolas que aderiram ao PME, o bairro, o ano de adesão e o quantitativo dos alunos atendidos, de acordo com informações fornecidas pela 5ª URE.

Quadro 6: Escolas estaduais do Município de Santarém que aderiram ao Programa Mais Educação

Nº de Ordem	Escola	Bairro	Ano de Adesão ao PME	Nº de Alunos
1	E.E.E.F.M. Jader Fontenelle Barbalho	Jaderlândia	2009	320
2	E.E.E.F. Richard Hennington	Diamantino	2009	643
3	E.E.E.F.M. Profª Maria Uchoa Martins	Diamantino	2009	138
4	E.E.E.F.M. Nossa Senhora Aparecida	Aparecida	2009	431
5	E.E.E.F. Moraes Sarmento	Caranazal	2009	472
6	E.E.E.F.M. Madre Imaculada	Prairinha	2009	512
7	E.E.E.F. Gonçalves Dias	Santana	2009	723
8	E.E.E.F.M. Ezeriel Mônico de Matos	Santa Clara	2009	389
9	E.E.E.F. Barão do Tapajós	Aldeia	2009	617
10	E.E.E.F.M. Maestro Wilson da Fonseca	Nova República	2009	400
11	E.E.E.F.M. Dom Tiago Ryan	Santarenzinho	2010	180
12	E.E.E.F.M. Rio Tapajós	Diamantino	2010	150
13	E.E.E.F.M. Plácido de Castro	Diamantino	2010	100

continua...

Nº de Ordem	Escola	Bairro	Ano de Adesão ao PME	Nº de Alunos
14	E.E.E.F.M. Pedro Álvares Cabral	Laguinho	2010	200
15	E.E.E.F.M. Júlia G. Passarinho	Santíssimo	2010	100
16	E.E.E.F.M. José de Alencar	Aparecida	2010	120
17	E.E.E.F.M. Frei Othmar	Santíssimo	2010	120
18	E.E.E.F.M. Frei Ambrósio	Central	2010	120
19	E.E.E.F.M. Profª Terezinha de Jesus Rodrigues	Aeroporto Velho	2010	200
20	E.E.E.F.M. São Felipe	Matinha	2010	160
21	E.E.E.F.M. Profº Aluísio Lopes Martins	Maracanã	2010	250
22	E.E.E.F.M. Olindo do Carmo Neves	Nova República	2010	100
23	E.E.E.F. Nossa Senhora do Guadalupe	Nova República	2010	100
24	E.E.E.F.M. Antônio Batista Belo de Carvalho	Urumari	2010	200
25	E.E.E.F.M. Almirante Soares Dutra	Caranazal	2010	150
26	E.E.E.F. Profª Romana Tavares Leal	Santana	2010	120
TOTAL				7015

Fonte: a autora (2015), com base na 5ª URE/SEDUC/PARÁ (2015).

Percebe-se que no ano de 2009, do universo total das escolas estaduais de Santarém, apenas dez instituições aderiram ao Programa Mais Educação, atendendo um total de 4.645 alunos, expandindo-se a partir de 2010 para um total de 26 escolas e um atendimento de 7.015 estudantes.

A análise comparativa dos dados do quadro 6 revela um aumento de mais de 100 % no quantitativo das escolas que aderiram ao programa, o que elevou em 66,2 % o total de alunos atendidos pelo programa nos dois primeiros anos. Contudo, é importante destacar que houve uma redução de 49 % quanto ao atendimento dos alunos no ano de 2010 em relação ao ano de 2009, o que corresponde a um total 2.275 alunos.

Segundo informações da 5ª URE, através da Coordenação do Programa Mais Educação, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Olindo do Carmo Neves, relacionada no quadro 6, foi fechada em 2015. A Escola Estadual de Ensino Fundamental São José atendeu ao Programa somente no ano de 2014.

Nesse contexto, importa refletir sobre os resultados do desempenho escolar dos alunos apontado pelo INEP e as metas

projetadas para o município de Santarém, demonstrados na tabela a seguir:

Tabela 6: IDEB da rede de ensino estadual do Município de Santarém - Resultados e Metas

Série/Ano	IDEB Observado				Metas projetadas							
	2009	2011	2013	2015	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
4.ª Série/5.º ano	4.4	4.7	4.9	5.1	3.9	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5	5.8	
8.ª Série/9.º ano	3.3		3.3	3.6	3.8	4.1	4.5	4.8	5.1	5.3	5.6	

Fonte : a autora (2016), com base na INEP/MEC (2016).³⁴

O IDEB serve de referência para o planejamento do Programa Mais Educação, pois está entre os critérios para a escolha das escolas participantes do programa. Convém ressaltar que, para subsidiar o sistema de ensino do Pará com relação ao planejamento da educação integral, o PEE adota como referência os dados oriundos do Programa Mais Educação, sistematizado junto ao Ministério da Educação.

Diante dos resultados apresentados na tabela 6, nota-se que em geral as metas projetadas têm sido alcançadas, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, mas precisam ser melhoradas nos anos finais, uma vez que seus resultados são preocupantes e contrariam as expectativas previstas para o desenvolvimento econômico e social do Pará nas próximas décadas.

Nesse sentido, a educação integral como uma política pública por meio de experiências de educação em tempo integral, ainda em processo, busca tornar-se um fator de renovação no cenário educacional e contribuir para a qualidade do ensino e aprendizagem.

Para definição de um paradigma contemporâneo de educação integral, Moll (2009b) frisa que os seus conteúdos devem dialogar organicamente com temas que são essenciais para a vida em uma sociedade que se afirma como republicana e democrática. Por isso, essa educação implica os seguintes pressupostos:

- a escola pública, gratuita e de qualidade como bem inalienável das classes populares e instituição coordenadora e articuladora do movimento instituidor da educação integral;

³⁴ Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta. Disponível- lem: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em: 23 out. 2016.

- a abertura fecunda da escola para a comunidade e da comunidade para a escola, já que não há possibilidade de educação integral em tempo integral sem novos pactos entre famílias, educadores e escola, por não se tratar da instauração da escola como instituição total, mas sim da articulação de um conjunto de possibilidades que qualifiquem a educação pública;
- a valorização dos saberes populares como saberes legítimos a serem trabalhados/incluídos no “currículo escolar”, implicada em uma profunda mudança cultural, uma vez que revisita toda a tradição cartesiana que reduz os saberes e modos de expressão populares a irracionalismos, crendices e tradições infundadas;
- a revisão dos currículos escolares para a valorização tanto dos saberes clássicos (patrimônio da humanidade nos vários campos) quanto dos saberes cotidianos do mundo da vida;
- a articulação de diferentes campos e ações políticas para possibilitar o aprendizado coletivo e individual e o trabalho intersetorial, aproximando áreas, temas, equipamentos públicos. Parafraseando Paulo Freire, quando dizia que ninguém se educa sozinho, digo que nenhuma instituição educa sozinha, o que requer uma partilha de responsabilidades;
- a escuta das crianças e dos jovens como sujeitos de direitos na cena escolar, e não “objetos” da ação docente (MOLL, 2009b, p. 13. Grifo da autora).

A educação integral reconhece a pessoa como um todo. Mas, para que a escola pública de tempo integral se viabilize como política pública, conforme reivindicado pelo ordenamento jurídico, ela precisa enfrentar alguns condicionamentos conforme aponta Maurício (2009).

O primeiro deles é que a instituição escolar precisa da adesão daqueles que são obrigados por lei a frequentá-la. No entanto, a escola pode se fazer convidativa para que o educando goste e queira estar por mais tempo nesse espaço educativo. No mesmo sentido, entra em cena o segundo condicionante de que a escola se torne um laboratório de soluções, o que pressupõe que o horário integral seja para alunos e professores. Como terceiro condicionante, a escola pública de horário integral tem como pressuposto a aprendizagem e não a reprovação. O quarto aspecto a ser considerado é que a escola pública de horário integral, sendo uma política de Estado, seja implantada pelos órgãos estatais diretamente e seja fruto de parcerias com instituições da

sociedade civil. E, por fim, esse tipo de escola deve ser opcional para o aluno e para o professor. Ambos devem querer passar por essa experiência e devem ser cativados para enfrentar esse desafio.

A autora acrescenta que não há como universalizar a escola de horário integral em curto espaço de tempo. “Na medida em que a escola tenha sucesso, contando com todos os recursos que ela deve ter, a demanda aumenta e a oferta poderá acompanhá-la. Isto atende a mais um requisito: a implantação paulatina dessa escola” (MAURÍCIO, 2009, p. 57).

A aprendizagem ocorre ao longo da existência humana por meio da sua relação social, tendo em vista que o homem como um sujeito histórico, através do trabalho, se apropria e transforma a natureza para sua sobrevivência. No entanto, como enfatiza Gonçalves (2006, p. 131), o aprender pressupõe a superação de enigmas e por isso a ampliação e apropriação de conhecimento só é possível “[...] se for estabelecida uma relação entre o particular e o geral, entre o local e o global, entre o que o define como sujeito e o mundo que o rodeia”.

Para Saviani (2013), “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (p. 14), o que justifica a razão da sua existência como forma de possibilitar o acesso à ciência, ou seja, ao saber elaborado. Assim, cabe à escola formar cidadãos capazes de atuar na sociedade, contribuindo para sua transformação. Nesse sentido, Paro (2001) assegura que:

[...] a educação constitui a mediação pela qual os seres humanos garantem a perpetuação de seu caráter histórico. Isso é, se o homem se faz histórico porque é o construtor de sua própria humanidade, e se essa criação só se dá pela mediação dos conhecimentos, técnicas, valores, instrumentos, tudo enfim o que consubstancia a cultura construída pelos próprios homens, então a educação, ao propiciar a apropriação dessa cultura, é imprescindível para o desenvolvimento histórico (PARO, 2001, p. 11).

Observa-se, portanto, a relevância da educação para o desenvolvimento e historicidade do homem. Nesse âmbito, considerando que a formação humana é um processo permanente que acontece durante toda a vida e de diferentes formas, a educação precisa ser integral e cidadã. Assim, Paiva (2013) assinala:

Acredito que a concepção de educação integral perpassa pelo entendimento que experiências e vivências partilhadas por meio das relações entre os sujeitos e a cultura que os envolve, pode estabelecer a realização de mudanças, tornando-os capazes de estabelecer significados para o ato educativo escolar. Uma vez que a aprendizagem se dá no processo sujeito/cultura e a escola tem a função social de sistematizar conhecimentos acumulados pela humanidade. No entanto, essa escola necessita ser preparada na definição curricular, infraestrutura, formação dos profissionais, organização dos espaços e do tempo (PAIVA, 2013, p. 77).

Portanto, conforme as considerações de Paiva (2013) para que a escola possa realizar sua função social de sistematizar conhecimentos, ela deve ser preparada e organizada quanto ao currículo, infraestrutura, corpo docente, tempo e espaço escolar.

Paro *et al* (1988) explicitam que, além das suas funções específicas de instrução e socialização, a escola como instituição educativa foi direcionada a desenvolver atividades suplementares em virtude de uma série de determinantes sociais e econômicos, entre esses, destacam-se os ligados a razões de ordem ideológica e os que se referem às precárias condições de vida da clientela escolar. Desse modo, a escola passou a exercer as atividades relacionadas à assistência médica, odontológica e à alimentação.

Os autores apontam ainda algumas diferenças e semelhanças entre a escola brasileira de tempo integral do passado e a de hoje. Acreditam que as diferenças estão centradas em dois pontos: “[...] a clientela a quem essa escola se dirige e a entidade que a mantém”. (PARO *et al*, 1988, p. 206). Esclarecem que no passado os internatos ou semi-internatos geralmente eram particulares e dedicados às famílias abastadas, enquanto que, hoje, a escola de tempo integral é mantida pelo Estado e proposta aos segmentos de baixa renda da população.

Quanto às semelhanças, destacam que ambas “[...] respondem às necessidades das classes que detêm o poder político e econômico” e, além de instruir, têm a intenção de oferecer uma formação integral que possa “desenvolver uma série de atitudes, concepções de mundo, formas de ação e de expressão julgadas convenientes para a população a ela submetida” (PARO *et al.*, 1988, p. 208).

Segundo Arroyo (2012), a construção de ações, programas e políticas públicas com base na educação integral emergiu das

demandas dos movimentos sociais. Interpreta os Programas Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada como tentativas de respostas públicas a esses movimentos para garantir o direito à educação em tempos-espacos mais dignos. Para ele, isso seria o sentido político-pedagógico desses programas, que se espera que seja assumido como políticas de Estado.

O autor recomenda superar visões negativas que desvirtuam esses programas, como pensar as infâncias-adolescências populares como atrasados mentais, com problemas de aprendizagem, lentos ou vê-las em risco e em vulnerabilidade social e moral. No seu ponto de vista:

Em sua implementação, se esses programas se curvarem a essas visões tão inferiorizantes, não passarão de políticas compensatórias de mais tempo para compensar carências, não apenas de tempo, mas carências morais que reforcem carências mentais e de problemas de aprendizagem (ARROYO, 2012, p. 38).

Considerando que são programas que se propõem a garantir o direito à educação e ao tempo de escola, Arroyo (2012) sugere que eles terão de afirmar-se como políticas afirmativas e situar-se no novo contexto político de contraposição às visões negativas que os reduzem às políticas compensatórias:

Estamos em um contexto político novo em que retomar visões e representações sociais e políticas inferiorizantes dos setores populares tem um sentido político especial diante da sua afirmação social na arena política. Como nunca antes, os coletivos sociais, étnicos e raciais, como indígenas, negros, trabalhadores do campo e das periferias se afirmam presentes, reivindicativos, em lutas coletivas e em movimentos sociais por direitos negados. Nesse novo contexto político afirmativo, será antiético e antipedagógico retomar velhas representações sociais inferiorizantes e negativas (ARROYO, 2012, p. 38-39).

Desse modo, nesse novo contexto político, os programas como Programa Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada devem situar-se como políticas afirmativas e de reconhecimento da presença positiva dos coletivos populares nos movimentos sociais. É válido ressaltar que o direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e garantia

dos demais direitos humanos e sociais, além de ser condição para a democracia (MOLL, 2012).

Para que a escola cumpra sua função social é preciso ir além da garantia do acesso, como matrícula e permanência. Quando se discute escola em tempo integral, as relações do ambiente escolar devem ser repensadas e reformuladas, o que implica o processo de construção de um tempo e espaços democráticos em que cada segmento possa expressar suas necessidades e dar opiniões sobre a forma de organização desse espaço, que é comum a todos.

Certamente, a escola deve apresentar condições adequadas para seu funcionamento, sejam físicas ou organizacionais. Mas, Gonçalves (2006) esclarece que algumas condições devem existir a priori, ou seja, um corpo docente, salas e mobiliários adequados ao número de alunos, salas de aula, sala-ambiente de leitura, de informática, de ciências, e o caráter de seu funcionamento deve ser uma consequência das relações democráticas vividas no seu interior. No entanto, para o autor, o que permeia e qualifica uma escola de tempo integral é a concepção de educação integral que está como pano de fundo para fundamentar sua execução, seja na ampliação da jornada escolar ou na articulação da escola com outros espaços públicos de aprendizagens.

Portanto, em sintonia com as colocações de Gonçalves (2006) entende-se que a ampliação da jornada escolar, ou seja, a implantação de escolas de tempo integral só tem sentido se a concepção de educação integral representar uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Compreende-se que a educação integral deve ser pensada como uma atividade educacional e direito de todos e não como se fosse uma ação assistencialista para atender uma parcela de crianças e adolescentes. “Trata-se de construir e perseguir a educação integral como política formativa que busca trabalhar pedagógica, curricular e epistemologicamente de modo pleno e não compensatório” (MOLL, 2012. p. 141).

A escola de tempo integral não significa educação integral. No entanto, admite-se a necessidade de tempo integral para o desenvolvimento de ações educativas que interliguem e promovam a interação com a família e com a sociedade:

A escola pública ou privada, funcionando em tempo integral, constitui-se numa instituição privilegiada na construção da Educação Integral. Nesta concepção, crítico-emancipadora, a instituição precisa ser capaz de responder às demandas daqueles que para ela convergem: diretores, trabalhadores da educação e alunos, através de reflexão e de ações que fundamentem um currículo integrado inserido na comunidade que a cerca. Sem esses ingredientes, a possibilidade de mudança torna-se mera rotina, que é neutralizada pela falta de ações transformadoras (PEGORER, 2014, p. 80).

A construção de uma proposta de educação integral pressupõe novos conteúdos, que não são apenas teóricos, mas conteúdos vivenciais e existenciais que promovam a integração das atividades pedagógicas da sala de aula com as atividades do cotidiano, “[...] relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, ao respeito, à valorização das diferenças e à complexidade da relação da escola com a sociedade” (PEGORER, 2014, p. 134). Desta forma, é indispensável que as instituições de ensino superior se preocupem em rever o currículo dos cursos de formação dos professores, que haja o diálogo permanente entre gestores, professores, estudantes e comunidade, além da reestruturação do currículo, dos espaços educativos e extensão da jornada escolar.

3 - A Implementação da Política de Educação em Tempo Integral em Escolas da Rede Estadual de Santarém³⁵

Este capítulo³⁶ objetivou investigar a visão dos educadores sobre a implementação do Programa Mais Educação nas escolas estaduais de Santarém. Assim, inicialmente, o texto traz a caracterização das duas escolas pesquisadas e o perfil dos sujeitos participantes deste estudo. Posteriormente, expõe a atuação/atribuições desses educadores e a forma de organização do tempo integral, no âmbito das ações do Programa Mais Educação nestas instituições.

Desta forma, neste texto aborda-se a percepção dos educadores sobre a prática do PME nas escolas estaduais de Santarém, focalizando seu entendimento sobre educação integral, se há diferença entre educação integral e educação em tempo integral, o que é fazer educação integral, atividades desenvolvidas no âmbito desse Programa, aspectos positivos, negativos e os desafios para operacionalização do referido Programa em duas escolas estaduais de Santarém durante o recorte temporal definido neste estudo.

35 Parte do conteúdo deste capítulo foi publicado na obra (Rel) Atos educativos: experiências e perspectivas em pesquisa. (AGUIAR; COLARES, 2021, p. 56-75).

36 Ressalta-se que a pesquisa foi realizada nos anos 2015 e 2016. Desta forma, a leitura deve atentar ao contexto e ao período de sua elaboração.

Portanto, este capítulo traz os resultados, a discussão e a análise dos dados, procurando relacioná-los com o referencial teórico e o posicionamento da pesquisadora com o intuito de responder ao problema da pesquisa. Assim, compõe-se por três partes, conforme delineadas a seguir.

3.1 Caracterização das escolas pesquisadas

A pesquisa ocorreu em duas escolas da rede estadual, localizadas na zona urbana do município de Santarém, que trabalharam com o Programa Mais Educação no período de 2009 a 2015. As instituições foram denominadas neste estudo como *Escola A* e *Escola B*.

No contato inicial com a direção das duas escolas foi explicado o objetivo da pesquisa e os instrumentos que seriam utilizados para a coleta de dados, deixando claro que a identidade da instituição e dos sujeitos participantes do estudo seriam preservadas.

A diretora da *Escola A* mostrou-se bastante colaborativa, nos apresentou à secretária para que ela nos auxiliasse com relação aos documentos. Salienta-se que a instituição disponibilizou o Projeto Político-Pedagógico (PPP)³⁷ e as Prestações de contas do Programa Mais Educação do período de 2009 a 2015.

O PPP (2014) contemplava a apresentação do documento, caracterização da escola, visão, missão, justificativa, objetivos, metas, e a proposta metodológica, curricular e de avaliação. As prestações de contas do PME continham diversos documentos, dentre eles: o Plano de atendimento do PME, Plano de aplicação dos recursos, Ata de reunião do Conselho Escolar, Relatório mensal de atividades realizadas por monitores voltadas à educação integral, Recibo de ressarcimento mensal de despesas com transporte e alimentação dos monitores, Pesquisa de preços, Termo de Adesão e Compromisso assinado pelos voluntários do PME.

Ressalta-se que a análise do PPP foi direcionada pelo objetivo de conhecer a proposta pedagógica de cada escola, o seu funcionamento, e verificar a existência da articulação com as atividades do Programa Mais Educação. A apreciação dos documentos contidos nas prestações de contas foi complementar ao estudo,

37 O documento foi elaborado em 2014 com vigência para três anos

porém, contribuiu para consolidação das informações coletadas nas entrevistas, nos permitindo observar o horário de realização das oficinas, o quantitativo de monitores, e o quantitativo de alunos atendidos pelo PME em cada ano. Os Planos de Atendimento do PME do período de 2009 a 2015 retirados do SIMEC e do PDDE/ Interativo demonstravam o cadastro das atividades e do quantitativo de alunos participante no Programa Mais Educação.

A *Escola A* foi fundada em 1974, localiza-se em um dos bairros periféricos da cidade de Santarém, tem 42 anos de funcionamento e desde 1988 é gerida pela diretora atual. Tem como missão ofertar ensino de qualidade criando condições para uma formação intelectual, crítica, ética, artística e desportiva do educando. Seu trabalho é fundamentado na concepção pedagógica progressista crítico-social dos conteúdos.³⁸ Muitos dos seus alunos são de famílias carentes, com baixo nível socioeconômico. Igualmente como acontece em outras realidades escolares, a *Escola A* não está isenta dos problemas sociais como a violência e o uso de drogas (PPP, 2014).

Em 2014,³⁹ a *Escola A* contava com um quadro de 34 servidores, sendo uma diretora, uma secretária, três especialistas em educação, dezoito docentes, dois assistentes administrativos e nove servidores de apoio. Atendeu uma clientela de, aproximadamente, 238 alunos nos turnos matutino e vespertino, ofertando ensino fundamental de nove anos, com turmas de 3.º ao 6.º ano e de 7.ª a 8.ª série do fundamental de oito anos. Segundo dados do portal da SEDUC (PARÁ, 2016), no ano de 2015 a *Escola A* matriculou 172 alunos, distribuídos em turmas de 5.ª a 8.ª série e do fundamental I e II de nove anos.

Até 2015, a escola funcionou em dois turnos – matutino e vespertino – com turmas de ensino fundamental, incluindo o atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educativas especiais. Quanto a sua estrutura física é composta por diretoria, secretaria, laboratório de Informática, sala da coordenação pedagógica, sala dos professores, depósito adaptado de merenda, almoxarifado, quatro conjuntos de banheiros e pátio, treze salas de aula, cozinha, cantina, área coberta, dois depósitos

38 Termo utilizado por Libâneo (2015b).

39 Os dados encontrados no PPP da escola são de 2014, ano em que o documento foi elaborado.

para material de expediente e limpeza, sala de leitura e quadra de esportes descoberta (PPP, 2014).

De acordo com o PPP (2014), a *Escola A* compreende que para possibilitar o pleno desenvolvimento humano é necessário assegurar a organização e a efetivação de um ensino de qualidade, mediante os princípios de igualdade de condições; pluralismo de ideias; gestão democrática e garantia de qualidade do ensino no âmbito escolar, conforme preconiza a LDBEN n. 9.394/96. Dentre os Programas e Projetos desenvolvidos pela instituição destacam-se:

- *Programa Mais Educação*. Objetivo: ampliar os tempos, espaços e oportunidades educativas por meio de oficinas como: dança, pintura, esporte e lazer, futebol e orientação de estudos. Número de alunos atendidos: 150.
- *Programa Saúde na Escola*. Objetivo: contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, com vistas ao enfrentamento da vulnerabilidade que compromete o pleno desenvolvimento de crianças e jovens da rede pública de ensino abordando diferentes temas, dentre eles: uso de drogas ilícitas, gravidez na adolescência e doenças sexualmente transmissíveis. Número de alunos atendidos: 224.
- *Projeto: Por uma escola mais limpa*. Objetivo: sensibilizar a comunidade escolar quanto a necessidade de diminuir a quantidade de resíduos sólidos na escola, incentivando a coleta seletiva e a prática da reciclagem.
- *Projeto: Muiraquitã - Um salto para a prevenção ao uso de drogas*. Objetivo: sensibilizar a comunidade escolar para o desenvolvimento de ações de prevenção do uso de drogas.
- *Projeto: leitura, fluência e compreensão*. Objetivo: efetivar uma metodologia complementar e diferenciada que possibilite o desenvolver da habilidade de leitura com fluência e compreensão dos alunos das séries iniciais através de 30 textos pré-selecionados.
- *Projeto: Jogos Internos*. Objetivo: desenvolver o intercâmbio social, desportivo entre as turmas exaltando a prática desportiva como instrumento imprescindível à formação da personalidade da criança.

- *Projeto: Valorização da Cultura Negra – Ressignificando as relações na escola.* Objetivo: promover educação de qualidade de acordo com as leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2004, que estabelecem o desenvolvimento de ações de valorização da história dos povos africanos, povos indígenas e da cultura afro-brasileiras e da diversidade na construção histórica e cultural do país.

A *Escola B* funciona há quarenta anos e localiza-se em um dos bairros centrais da cidade de Santarém. Fundada em 1976, a instituição teve seu prédio reformado em 1985. Possui uma estrutura física com seis salas de aula, secretaria, diretoria, sala dos professores, copa, depósito para merenda escolar, cantina, área coberta recreativa, quadra de esportes, biblioteca e banheiros. Assim como a *Escola A*, propõe-se a seguir a concepção pedagógica progressista crítico-social dos conteúdos visando a promover uma educação de qualidade. (PPP, 2010).

No período de 2009 a 2014, a escola funcionou nos turnos matutino e vespertino, atendendo alunos do ensino fundamental. De acordo com dados do portal da SEDUC (PARÁ, 2016), nos anos de 2014 e 2015 foram matriculados 134 e 129 estudantes respectivamente, distribuídos em turmas de 5.^a a 8.^a série, do fundamental II de nove anos e na 3.^a e 4.^a etapa da Educação de Jovens e Adultos.⁴⁰

A partir de 2015 a instituição passou a funcionar somente no turno matutino. Segundo o PPP (2010), a *Escola B* atende estudantes oriundos de diferentes bairros da cidade, sendo alguns trabalhadores. A maioria deles é de família com baixo poder econômico-social. O quadro docente constitui-se por profissionais qualificados com formação em licenciaturas plenas e pós-graduação. No PPP (2010) não consta o quantitativo de servidores da instituição.

Convém ressaltar que o PPP da *Escola B* está desatualizado, pois foi elaborado em 2010 com vigência até 2012. Ademais, o documento apresentava alguns fragmentos textuais riscados, outros assinalados com círculos e diversas anotações feitas em lápis, representando alterações que deveriam ser realizadas. Portanto, percebeu-se que a comunidade escolar precisa urgentemente se organizar para reelaborar o projeto, uma vez que ele “[...] constitui-se

40 As turmas de 3.^a e 4.^a etapas do ensino fundamental funcionaram no ano de 2015.

uma forte marca da sua identidade e é, ao mesmo tempo, a expressão singular de um amplo projeto político e a tradução de trajetórias, necessidades, interesses e possibilidades locais” (TITTON; PACHECO, 2012, p. 154-155).

Importa salientar que a diretora atual assumiu a gestão da escola em meados de 2015, mas já trabalhava na instituição como coordenadora pedagógica desde 2011, conforme relatou na sua entrevista. Informou, ainda, que a atualização do PPP está prevista para ocorrer no segundo semestre de 2016. Convém ressaltar a importância desse documento no direcionamento do trabalho pedagógico da escola. “Toda organização precisa de um plano de trabalho que indique os objetivos e os meios de sua execução, superando a improvisação e a falta de rumo. [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 470).

A direção atual da escola aceitou conceder entrevista, mas não forneceu documentos⁴¹ que comprovassem o funcionamento do Programa Mais Educação do período de 2009 a 2015. Então, disponibilizou somente o PPP desatualizado para a análise documental. Considera-se, entretanto, que a análise não foi prejudicada, uma vez que as informações obtidas nas entrevistas foram suficientes.

De acordo com o seu PPP (2010), a *Escola B* possui como pontos fracos a indisciplina, a ausência dos pais nas atividades da escola, a falta de acompanhamento dos pais, dificuldades de concentração dos alunos e faltas sem justificativas. Como pontos fortes enfatiza o apoio do Conselho Escolar nos seus eventos, sua boa localização, o fato de possuir um espaço grande, arejado, arborizado, com boas condições de higiene, um poço artesiano e uma quadra de esportes.

Segundo o PPP (2010) existem os seguintes projetos na *Escola B*:

- *Projeto: Capoeira na escola.* Objetivo: conscientizar os alunos e a sociedade sobre a importância da capoeira como artes em seus aspectos folclóricos, educativos, culturais, sociais e esportivos.

41 Após várias tentativas para verificar a documentação sobre o programa, a diretora justificou que não seria possível disponibilizá-la porque estava sobrecarregada de tarefas para organizar a estrutura administrativa da escola, pois na escola não havia secretária. Tentou-se, ainda, contato com a coordenação pedagógica, entretanto, não se teve êxito, pois justificou que ingressou recente na instituição e não tinha acesso a esses documentos

- *Projeto: Ensino da Matemática.* Objetivo: ensinar a matemática de forma divertida através de jogos e brincadeiras, envolvendo os alunos em outras atividades. Período: 3.º semestre/2010. Público alvo: alunos de 7.ª e 8.ª série. Público: alunos da 4.ª, 5.ª e 6.ª série.
- *Projeto: Mais Educação - Matemática.* Objetivos: aplicar a matemática de forma simples e objetiva; desenvolver a capacidade de raciocínio através de jogos matemáticos.
- *Projeto: Escola limpa - Uma questão de cidadania e educação ambiental.* Objetivo: sensibilizar os alunos para a necessidade de manter o ambiente escolar livre de sujeiras, que dentre outras coisas, atraem insetos e roedores prejudiciais à saúde do homem e ao meio ambiente. Convém ressaltar, que os recursos utilizados nesse projeto eram do Programa Mais Educação. Período: 2.º semestre/2010.
- *Projeto: Mais Educação - Letramento.* Objetivo: promover a aprendizagem dos alunos de 4.ª, 5.ª e 6.ª séries através do ensino de Língua Portuguesa.
- *Projeto: Mais Educação - Lógica matemática e suas aplicações.* Objetivo: elaborar atividades práticas com o cotidiano e alguns jogos educativos para estimular o raciocínio lógico e a maneira de compreensão de fórmulas, desenhos e textos matemáticos, facilitando o aprendizado dos alunos de 7.ª e 8.ª séries, preparando-os para a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e o Ensino Médio. A escola possui também o Projeto: Mais Educação - Xadrez, Compreensão, Raciocínio e Estratégia. Observa-se que esses projetos são decorrentes do Programa Mais Educação.

3.2 Os sujeitos da pesquisa

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo foram entrevistados oito educadores, sendo três diretoras, quatro coordenadores do PME/professores comunitários, e uma Técnica de referência do programa da 5ª URE. Especificamente, contou-se com a participação de três educadores da Escola A, sendo uma diretora e dois coordenadores. Já da Escola B foram entrevistados quatro profissionais, sendo duas diretoras (gestão atual e anterior) e dois coordenadores.

Para fins de preservar a identidade dos sujeitos pesquisados, conforme explicitado na introdução, foram tratados aqui por códigos, formados por duas letras e um número, exceto a Técnica da 5ª URE. Para facilitar o entendimento, esclarece-se que os códigos foram organizados da seguinte maneira: a primeira letra representa o nome das escolas (A ou B), a segunda letra indica a função do sujeito (C para Coordenador e D para Diretor), e o número representa a quantidade de sujeito entrevistado, na ordem consecutiva do período cronológico em que atuou na escola. Desta forma, os sujeitos foram identificados assim: AD1 - Diretora da Escola A; AC1 e AC2 - Coordenadores da Escola A; BD1 e BD2 - Diretoras da Escola B; BC1 e BC2 - Coordenadores da Escola B.

O quadro a seguir apresenta um breve perfil desses sujeitos:

Quadro 7: Perfil dos sujeitos entrevistados

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADOS	FORMAÇÃO	IDADE	TEMPO DE SERVIÇO NA ÁREA EDUCACIONAL	TEMPO/PERÍODO QUE ATUOU COM PME NA INSTITUIÇÃO
ESCOLA A	AD1	Pedagogia. Especialista em Psicologia da Educação e Administração Escolar	61 anos	30 anos. Desde 1998 atua como diretora nesta escola, ou seja, 18 anos.	07 anos. De 2009 a 2015
	AC1	Pedagogia. Educação Física. Especialista em Educação Física Escolar e Tecnologias na Educação	54 anos	33 anos.	Aproximadamente 02 anos. De 2012 a 2013.
	AC2	Enfermagem.	57 anos	32 anos.	Aproximadamente 03 anos. De 2013 a 2015.
ESCOLA B	BD1	Letras. Especialista em Gestão Escolar.	56 anos	33 anos, sendo 8 anos nesta escola. De 2007 a 2014.	Aproximadamente 06 anos. De 2009 a 2014.
	BD2	Normal Superior. Pedagogia. Especialista em Educação Infantil	39 anos	18 anos, sendo aproximadamente 1 ano como diretora nesta escola.	Aproximadamente 06 meses em 2015, como diretora. Porém desde 2011 atuava como coordenadora pedagógica na escola.

continua...

INSTITUIÇÃO	ENTREVISTADOS	FORMAÇÃO	IDADE	TEMPO DE SERVIÇO NA ÁREA EDUCACIONAL	TEMPO/PERÍODO QUE ATUOU COM PME NA INSTITUIÇÃO
	BC1	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. Especialista em Atividade Física e Saúde. Mestre em Ciência da Motricidade Humana	36 anos	16 anos.	Aproximadamente 07 meses. Em 2010.
	BC2	Licenciatura Plena em Ciências Biológicas.	45 anos	24 anos.	Aproximadamente 02 anos. De 2013 a 2014.
5ª URE	TÉCNICA DA 5ª URE	Pedagogia. Especialista em Administração Escolar.	44 anos	17 anos.	Aproximadamente 03 anos. De 2013 a atualidade.

Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2016).

Observa-se que todos os profissionais entrevistados são graduados, sendo que quatro deles são pedagogos, correspondente a 50 %. A maioria, especificamente sete, possui curso de pós-graduação, dentre os quais um tem formação em mestrado. Ressalta-se que das três diretoras participantes da pesquisa, duas possuem especialização na área de Gestão Escolar.

Os educadores apresentam idade que varia entre trinta e seis a sessenta e um anos e atuam na área educacional há mais de quinze anos, demonstrando serem experientes. A diretora da Escola A atua há dezoito anos como gestora da instituição. Assim, acompanhou toda a trajetória do PME na instituição durante o período estudado nesta pesquisa. A diretora atual (BD2) da *Escola B* está recente como gestora, pois atua desde meados de 2015, mas já atuava na instituição como coordenadora pedagógica desde 2011. Desta forma, não acompanhou o início das atividades do programa da escola, mas pode vivenciar o seu desenvolvimento. A diretora da gestão anterior (BD1) atuou com o PME na escola no período de 2009 a 2014, grande parte do período estudado

Quanto ao tempo de atuação com o PME, somente dois educadores (BD2 e BC1) possuem experiência abaixo de um ano, dois atuaram durante, aproximadamente, dois anos, enquanto quatro deles acompanharam o desenvolvimento do programa por um período, em média, de três ou mais anos. Infere-se, portanto, que são profissionais com formação acadêmica e experientes na área educacional.

3.3 A visão dos educadores sobre a implementação do Programa Mais Educação

O texto a seguir apresenta o cerne deste estudo, ou seja, os resultados e discussão dos dados a partir da análise das categorias: *concepção de educação integral, formação e organização do Programa Mais Educação*, as quais foram abordadas separadamente, entretanto, se inter cruzam, pois são compreendidas numa perspectiva integradora e sistêmica.

3.3.1 Concepção de educação integral

Este tópico aborda a compreensão dos educadores entrevistados sobre o conceito de educação integral e educação em tempo integral. Para análise desta categoria partiu-se do pressuposto que a educação como prática social é fenômeno essencialmente humano e tem historicidade podendo “[...] configurar-se na articulação de aspectos contraditórios, como opressão e democracia, intolerância e paciência, autoritarismo e respeito, conservadorismo e transformação, sem nunca ser, porém, neutra” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 235).

No âmbito da prática escolar, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), as tendências relacionadas às funções da escola apresentam-se bastante difusas. A prática escolar continua direcionada para quatro tipos de pedagogia: a tradicional, a tecnicista, a nova e a sociocrítica. Comumente há, ainda, nas escolas e no pensamento dos docentes uma mistura de concepções curriculares e metodológicas.

Os autores descrevem as duas pedagogias, a tradicional e a tecnicista, como as mais convencionais e politicamente conservadoras. A tradicional por ser centrada na autoridade do professor e

na mera transmissão de conteúdos, e a tecnicista porque valoriza a formação técnica para fins do atendimento às necessidades do mercado de trabalho, dando maior importância ao saber fazer e ao desenvolvimento de habilidades práticas.

A terceira pedagogia, a Escola Nova, privilegia a organização do ambiente de aprendizagem para a integração social dos alunos, embora se preocupe com o ensino dos conteúdos e com o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Por esta razão, ela é a preferida pelos pais e continua sendo assumida pelas políticas oficiais, explicam os autores.

A pedagogia sociocrítica, assumida por várias correntes, dentre elas a pedagogia crítico social dos conteúdos, a teoria curricular crítica, a perspectiva do conhecimento em rede, propõe “[...] associar ao ensino-aprendizagem a responsabilidade da escola perante as desigualdades econômicas e sociais, ajudando os alunos em sua preparação intelectual e em sua inserção crítica e participativa da sociedade. [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 245).

Conforme descrito no capítulo anterior, as primeiras iniciativas de educação em tempo integral nas escolas estaduais de Santarém ocorreram a partir de 2009 com a adesão ao Programa Mais Educação. O aumento da jornada escolar para sete horas diárias visando ao desenvolvimento integral dos alunos participantes do Programa exigiu mudanças na organização das escolas e novas práticas educativas.

Segundo o depoimento da Técnica de referência⁴² do PME da 5ª URE, no âmbito estadual o acompanhamento do Programa nas escolas é feito por uma coordenação na SEDUC, em Belém. Explicou ainda, que ele iniciou a partir da assinatura do Termo de adesão realizada pelos diretores das escolas, que era enviado para Secretaria da Educação Básica do MEC e validado pela SEDUC. As escolas inseriam no sistema⁴³ o seu Plano de Atendimento, como recomendado pelo MEC:

42 Conforme a entrevistada, Técnica de referência é ser “[...] o elo de ligação entre o Programa, aqui nas escolas de Santarém, e a SEDUC”.

43 Até 2013 era utilizada a plataforma do SIMEC, a partir de 2014 o PME migrou para a plataforma do PDE Interativo.

Para confirmar a adesão ao programa, as escolas pré-selecionadas deverão preencher o Plano de Atendimento, disponível no sítio simec.mec.gov.br, declarando atividades que irão implementar, número de estudantes participantes e demais informações solicitadas (BRASIL, 2012, p. 08).

A Técnica afirmou que no momento da implantação dessa política, a 5ª URE fez reuniões com os gestores das unidades educativas para explicar o que era o Programa, seu objetivo, a importância da adesão da escola. Posteriormente, os diretores reuniram com os professores e a comunidade, que por desconhecerem a finalidade do Programa, muitas vezes não o apoiavam. Na opinião de Técnica, essas resistências foram sendo amenizadas através de um trabalho de conquista: “Tudo que é novo gera impacto! Então, para eles foi uma novidade! Por desconhecer é... muitas vezes, eles não apoiavam! Por desconhecer a finalidade do Programa. Mas, assim, é uma questão... Foi um trabalho de conquista”! (TÉCNICA DA 5ª URE).

A resistência da comunidade escolar ao programa, devido à falta de conhecimentos, também foi apontada por outros sujeitos entrevistados nos seguintes discursos:

Primeiro nós fizemos uma assembleia, para colocar, dizer o que era o Programa. Até então, novo! Até para nós mesmos! Pouco conhecimento nós tínhamos! Comunicamos aos pais, pedimos, fizemos uma inscrição do pai que dava consentimento, quais seriam os momentos em que os alunos teriam essas aulas, que seriam no contraturno. Assim, a princípio, não houve assim muita adesão. Depois que eles foram conhecendo, foram vendo a responsabilidade, a seriedade do Programa. [...]. (AD1).

Na verdade até hoje há uma resistência. [...] ainda têm profissionais, assim como têm famílias que têm dificuldades de entender o objetivo do Programa. [...] Porque alguns achavam que o Programa iria resolver o problema da educação! No caso em que se encontra a educação. E na verdade isso não... não... É uma medida para ajudar! Mas, não resolve os problemas que nós temos na educação: as defasagens, alunos que estão com defasagem idade-série, alunos que têm dificuldade de aprender. [...]. (BD2).

Diante esses relatos pode-se afirmar que a implantação do PME foi uma tarefa desafiadora para os gestores das escolas e

implicou em um trabalho de mobilização da comunidade escolar e de busca de conhecimentos para a compreensão da proposta indutora de educação integral.

A educação escolar é uma prática educativa intencional que se caracteriza por ser institucional e organizada com objetivos explícitos. Para os entrevistados, a educação integral busca o desenvolvimento global do aluno e a sua preparação para a cidadania, conforme explicitam os depoimentos a seguir:

[...] a educação integral, na minha concepção, é uma educação que visa formar o cidadão globalmente em todos os seus aspectos, tanto na aquisição do conhecimento, como também prepará-lo para a sua vida cidadã. Isso que eu entendo por educação integral. (AD1).

Olha, educação integral para mim, no meu ponto de vista, ela procura globalizar, vamos dizer assim, o próprio aluno, dando assim uma ênfase de buscar conhecimento dos alunos. (AC2).

[...]. A educação integral para mim é aquela que busca formar o aluno, a criança, o adolescente de uma forma geral. Isso que eu entendo por educação integral. Fazer assim aquela formação que não é só na área de Matemática, Português, mas o ser humano como um todo. (BD2).

Bom, educação integral, para mim, refere-se ao desenvolvimento global do indivíduo. [...]. (TÉCNICA DA 5ª URE).

O pensamento dos entrevistados converge ao de Ernica (2006) que sustenta: “Educar integralmente é formar uma pessoa globalmente, tornando-se apta a participar do mundo no qual vive de modo a realizar e expandir suas necessidades e potencialidades” (p. 16).

A partir da análise da Portaria Interministerial n. 17/2007 e dos cadernos da trilogia Mais Educação, Silva J. e Silva K. (2013) identificaram que a concepção de educação integral predominante no PME é a concepção liberal pragmatista de educação, do movimento escolanovista. Entretanto, apesar do governo federal admitir a aproximação do PME com o pensamento de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, a sua intenção é expressar algumas inovações/ressignificações em relação ao ideário desses educadores. Assim, para os autores:

[...] ao fazer tal elaboração a proposta ressignifica categorias do escolanovismo (proteger/educar; diferença/diversidade; pesquisa/ensino; aprender a aprender; escola-comunidade) e tenta inovar enquadrando-as em um modelo de gestão intersetorial, supostamente descentralizado e participativo [...] (SILVA J.; SILVA K, 2013, p. 101-102).

No PPP das escolas pesquisadas observou-se que a tendência pedagógica proposta é a crítico social dos conteúdos e nas falas dos entrevistados notou-se a preocupação da escola em organizar o ambiente da aprendizagem com vistas à formação humana, em que o aluno possa desenvolver sua própria atividade de aprender, característica da pedagogia da Escola Nova, o que confirma o pensamento de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) de que as orientações das pedagogias clássicas tendem a manterem-se na prática escolar.

Considerando que a maneira como o conceito de educação é concebido pelos educadores entrevistados relaciona-se aos objetivos que eles se propõem alcançar, em se tratando de educação integral, também não se pode deixar de discutir a sua relação com o tempo escolar é o que nos mostra o quadro 8, a seguir:

Quadro 8: Relação da educação integral e o tempo escolar

Educação Integral	Fala dos sujeitos
Com a extensão do tempo escolar	<p>"A educação integral, no meu entender, tem uma diferença grande. Por quê? Por que os alunos não ficam totalmente aqui, praticamente no colégio, como em outras escolas que eles já ficam, que, inclusive, servem até o lanche, o almoço para esses alunos. Eles já ficam direto! E aqui, nessa escola, tem essa... essa...aqui não tem esse... esse... método que eles... do... do... desse processo aí. Então, o que a gente faz? A gente, os alunos vão para casa, depois eles almoçam, retornam para fazer o Programa, no caso, as oficinas. Então, o integral, eu acredito que seja isso aí, expandir o...Não tem como fazer o aluno ficar aqui, diretamente aqui na escola, porque não tem condições, tanto... é... é... humanas, no caso, as merendeiras para fazer o almoço para os alunos e não tem isso aí tudo". (AC2)</p>
	<p>"Bom, educação integral, eu entendo que é aquele que é aquela instituição...que... atende o aluno no... de tempo integral! Ou seja, de manhã e de tarde! [...]". (BD1)</p>
	<p>"[...] a educação integral é [...] aquela educação que te ajuda na parte educacional mesmo, na parte pedagógica, e também tem um outro lado que é a parte de... como se diz? Como eu posso me expressar? No sentido de... do aluno ter um reforço a mais no outro horário! Então, ela... ela... praticamente a criança vai ou o adolescente vai pela parte da manhã, fica até o outro horário." (BC2).</p>

continua...

Sem a extensão do tempo escolar	“Eu acho que tem uma diferença, embora ambas se complementem. Eu acredito que a educação integral faz todo esse percurso que eu lhe disse, uma formação não só da aquisição do conhecimento, mas uma formação integral, uma formação do indivíduo para uma formação da cidadania. Mas a educação em tempo integral, ela também visa isso, só que... com a ampliação do tempo!” (AD1)
	“Tem muita diferença! A educação integral está relacionada diretamente à condição dessa formação do ser humano, da pessoa, e a educação em tempo integral, eu penso, que está diretamente ligada ao tempo que ela passará dentro do de um ambiente educacional!” (AD1)
	“[...] a educação integral, como eu já falei, refer-se ao desenvolvimento global do indivíduo! E a educação de tempo integral refere-se à ampliação da jornada escolar! [...] (Técnica da 5ª URE)
Com ou sem a extensão do tempo escolar	“Para mim sim! Eu penso que educação [...] integral a gente pode trabalhar durante, por exemplo, em quatro horas ou cinco horas de trabalho eu posso fazer essa educação. Educação de tempo integral, para mim, é ampliar o tempo do aluno dentro de uma escola.” (BD1)

Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2016).

A respeito da concepção de educação integral percebe-se que os educadores entrevistados apresentam posicionamentos variados e divergentes. Para alguns (AC2, BD1 e BC2) a *extensão do tempo escolar* é imprescindível para se promover uma educação integral, pensamento que se assemelha à compreensão de Coelho (2009) quando afirma que falar sobre educação integral pressupõe pensar em tempo ampliado na escola, ou seja, a educação integral somente é possível com o tempo escolar ampliado.

Ressalta-se que o entrevistado BD1 considera o conceito de educação integral equivalente à escola de tempo integral, ou seja, como tarefa restrita ao espaço escolar. Nesta perspectiva o aumento da jornada escolar é fator determinante para a efetivação desse tipo de educação. Os outros sujeitos (AD1, BC1, BD2, TÉCNICA DA 5ª URE) apresentam um posicionamento que se assemelha às ideias de Gadotti (2009), Libâneo (2015a), Paro (2009) e Cavaliere (2007), os quais argumentam que a educação integral pode se desenvolver com ou sem a extensão do tempo escolar.

De fato, o que predomina na visão dos educadores entrevistados é o entendimento de que a educação integral é diferente de educação em tempo integral, embora compartilhem do mesmo objetivo: formar o aluno em suas múltiplas dimensões para o exercício da cidadania. Porém, a ampliação do tempo escolar é compreendida como obrigatória no segundo caso. Portanto, esse posicionamento

está aliado às políticas educacionais oficiais e se aproxima da concepção liberalista de educação, ou seja, voltada para preparar o aluno para a cidadania.

A ideia de que o conceito de educação integral não é consensual foi revelada na pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). Há muitas maneiras de se pensar a educação integral. Uma delas é a concepção de educação integral como um princípio para a organização do currículo, que valoriza a integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e transversais. Outra maneira de conceber a educação integral está vinculada à ideia de currículo baseado em vivências e experiências e na aprendizagem articulada a partir de projetos temáticos. Outra concepção compreende que o termo integral não implica somente a extensão pura e simples da quantidade de horas da jornada escolar, mas deve envolver uma dimensão qualitativa, que engloba a formação social do humano e a interrelação entre os saberes da vida em sociedade. (ERNICA, 2006).

A concepção de educação integral proposta no PME conforme destacado nesse documento Rede de saberes Mais Educação não se limita ao aumento do tempo e espaço educativo, mas enfatiza como ponto de partida os estudantes e a sua complexa experiência social, reconhecendo-os como sujeitos de vivências.

No Brasil, atualmente, são muitas as concepções de Educação Integral; esta proposta nasce em meio ao debate e apresenta uma visão capaz de levar à escola contemporânea uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando a dimensão afetiva, ética, estética, social, cultural política e cognitiva. **Esta concepção de Educação Integral não se limita ao aumento do tempo e espaço nos projetos de educação, mas parte da idéia [sic] de que os estudantes são seres portadores de uma complexa experiência social e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados. [...].** (BRASIL, 2009b, p. 14-15. Grifo nosso).

Cavaliere (2007), ao refletir sobre as relações entre a ampliação do tempo escolar e a qualidade do trabalho educativo que se realiza dentro da escola, esclarece que “[...] a maior quantidade de tempo

não determina por si só, embora possa propiciar, práticas escolares qualitativamente diferentes” (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

Para a autora, o tempo de escola tem sido um pilar para a organização da vida em família e da sociedade em geral, considerando que ele “[...] é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças, ou às necessidades do Estado ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores” (CAVALIERE, 2007, p. 1018-1019).

Cavaliere (2007) afirma que o tempo integral pode ser um aliado para que as escolas cumpram a função social de preparar indivíduos para a vida democrática, desde que elas tenham estrutura curricular compatível e infraestrutura adequada quanto aos espaços, profissionais e organização do tempo, pois são condições necessárias para que ocorram experiências de compartilhamento e reflexão no interior dessas instituições. Em consonância às ideias da autora, um dos entrevistados ressaltou:

[...]. Fazer educação integral é de uma responsabilidade muito grande! Porque para você fazer uma educação integral, primeiro você tem que ter o ambiente certo e adequado [...] para que essa educação integral aconteça! O local, o profissional, entendeu? Você tem que ter pessoas que realmente lidam com isso, que tenham disponibilidade para isso, que sejam comprometidas, compromissadas em fazer a educação integral! [...]. (BC2).

Assim, a prática da educação integral exige que a escola tenha as condições apontadas por Cavaliere (2007), mas é fundamental que haja comprometimento dos agentes educativos como enfatiza o entrevistado BC2. Por isso, o debate sobre a educação integral deve atingir a escola e a comunidade como orienta o MEC:

[...]. É desejável que o debate acerca da educação integral mobilize toda a escola e toda comunidade, mesmo aqueles professores e funcionários que ainda não têm envolvimento direto com o Programa Mais Educação.

Trata-se de refletir acerca desta responsabilidade compartilhada com a família e com a sociedade que é a educação das novas gerações (BRASIL, 2013, p. 15).

Ainda, de acordo com as proposições do MEC:

A Educação Integral **exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para a sua implantação.** Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem (BRASIL, 2009b, p. 10. Grifo nosso).

O ponto de partida para se construir uma concepção de educação integral contemporânea segundo Cavaliere (2009b) seria a conscientização, explicitação e reflexão crítica sobre a complexidade de seu papel social. Para a autora, deve-se compreender que a escola possui múltiplas funções, historicamente determinadas, e cada vez mais exclusivas, as quais não são de outras instituições sociais. A vivência democrática cotidiana e a vivência cultural diversificada seriam fundamentos para se construir uma educação escolar que pudesse ser chamada de educação integral.

Ao longo dos seus estudos, Cavaliere (2007) identificou quatro concepções de escola de tempo integral no cenário da educação pública no país, sendo: Assistencialista, Autoritária, Democrática e a Multissetorial.

A primeira concepção, de cunho assistencialista, é a visão predominante. Considera a escola de tempo integral como uma instituição que substitui a família, cujo papel é suprir as deficiências gerais da formação do aluno. Destina-se aos alunos desprivilegiados e enfatiza a ocupação do tempo e a socialização primária e não o conhecimento.

A visão autoritária compreende a escola de tempo integral como um local de prevenção ao crime que adota rotinas rígidas e procura formar para o trabalho. Já a concepção democrática considera que este tipo de instituição possa cumprir um papel emancipatório, uma vez que o aumento do tempo escolar proporcionaria uma educação mais efetiva que favoreça melhor desempenho e a emancipação do aluno.

A concepção multissetorial, considerada por Cavaliere (2007) a mais recente, compreende que a educação em tempo integral não

precisa ser centralizada na instituição escolar, podendo ocorrer em outros espaços. Assim, depende da ação diversificada de setores não-governamentais, pois somente as estruturas de Estado não seriam capazes de garantir uma educação de qualidade.

Pode-se inferir que a concepção multissetorial tem sido defendida pelo Programa Mais Educação. Nesta perspectiva, no tocante à qualidade pedagógica, Cavaliere (2007) nos alerta a refletir sobre quais as chances de sucesso desse tipo de política numa sociedade com pouca autonomia organizativa e frágeis instituições sociais. Pondera ainda, acerca da participação de profissionais não-docentes no trabalho educativo. Outro ponto que deve ser considerado é que esta prática aumenta as responsabilidades de planejamento, controle e avaliação.

Do ponto de vista político-administrativo, a autora questiona em que se baseia a suposição da competência administrativa e profissional das organizações não-governamentais. Argumenta que a escola apesar de suas limitações é uma instituição, por natureza, do aluno e para o aluno. Nesse sentido, explica que:

[...]. A participação de organizações da sociedade civil e de outras instâncias da administração pública é desejável e enriquecedora, desde que isso não signifique pulverização das ações e sim o fortalecimento da instituição escolar. Desde que não represente uma nova modalidade de privatização daquilo que deve, por determinação constitucional, ser público (CAVALIERE, 2007, p. 1032).

Portanto, Cavaliere (2007) critica a concepção de educação integral multissetorial proposta pelo Programa Mais Educação e defende a escola como espaço educativo, embora admita que a educação possa ocorrer em outros espaços e por outros profissionais. Mas, adverte que isso pode contribuir para a fragmentação e descentralização do trabalho pedagógico da escola como instituição educativa, além de possibilitar o entendimento de que a escola pública não seria capaz de promover a formação integral, o que justificaria a necessidade do auxílio da iniciativa privada e da sociedade civil. Considerando que a educação é um direito de todos, cabe ao Estado assumir sua responsabilidade.

Para Cavaliere (2007) o que pode trazer algo de novo e que represente crescimento na qualidade do trabalho educativo nas

escolas de tempo integral é a construção de uma proposta pedagógica que repense as funções da escola na sociedade.

A falta de consenso entre os educadores entrevistados a respeito do conceito de educação integral nos permite inferir que não há uma concepção única de educação integral que norteie as ações das escolas pesquisadas. Entretanto, eles identificam a educação integral como uma possibilidade de desenvolvimento integral dos educandos. Conforme sustenta Gonçalves (2006), é a concepção de educação integral que está como pano de fundo para fundamentar sua execução que permeia e qualifica uma escola de tempo integral.

Percebe-se, portanto, que a educação integral não se resume a tempo integral, mas presume-se que o tempo maior de escolarização possibilite maiores oportunidades de aprendizagem. Isso significa que uma política efetiva de educação integral requer uma mudança da própria concepção e do tipo de formação oferecidos, ou seja, não se traduz somente em aumentar o tempo de educação escolar.

As escolas pesquisadas visam formar cidadãos e através do PME se propõem a trabalhá-los nas diversas dimensões, não só na cognitiva. Nesse âmbito, a formação contínua dos educadores é relevante para a oferta de uma educação desta natureza, mas é apenas um dos elementos que compõe as condições estruturais da escola.

3.3.2 Formação

Para análise da categoria formação foram enfatizados os aspectos que envolvem as unidades temáticas: conhecimentos dos entrevistados sobre os documentos e os objetivos do PME; capacitação.

As políticas públicas, nas quais se insere a política educacional, de acordo com os objetivos descritos nos documentos oficiais, são formuladas e executadas visando a diminuir as desigualdades sociais e de oportunidades nas sociedades divididas em classes, geradas pelo modo de produção capitalista.

Segundo Colares A. e Colares L. (2013), a política educacional abrange aspectos como financiamento, legislação, gestão, currículo e avaliação dos sistemas como um todo e das unidades escolares, em particular. Argumentam que a investida do capital na educação se consolida em concepções e práticas direcionadas à preparação escolar do trabalhador polivalente, flexível, integrado com as

inovações tecnológicas, entretanto, incorporam ideias de produtividade, consumo, empregabilidade, entre outras, a fim de atender às exigências do mercado. Deste modo, as políticas educacionais estão associadas ao contexto econômico da sociedade, uma vez que estas se articulam com as reformas das estruturas econômicas.

Quanto às políticas educacionais oficiais destinadas à formação de professores, os autores explicam que elas estão impregnadas de concepções que visam ao crescimento econômico, o que não significa que seja destinado para todos, em razão de serem incompatíveis ao modo de produção capitalista. Nesse sentido, esclarecem:

[...]. Embora carregadas de princípios que até possam conter aspectos positivos, tais como a universalização do acesso à escola, a busca da melhoria dos resultados em termos de aprendizagem, o estímulo ao desenvolvimento sustentável, e o aprimoramento das ideias de democracia e de alteridade, mesmo assim, ao serem observadas em sua totalidade, quase sempre as políticas educacionais revelam-se muito mais voltadas para uma educação que acentua o saber utilitário e pragmático requisitado pelo mercado na sua busca incessante por produtividade lucrativa (COLARES A.; COLARES L., 2013, p. 89-90).

Deste modo, as políticas educacionais correspondem aos interesses do modo de produção capitalista, já que estão associadas ao contexto econômico da sociedade. Assim, elas têm levado as escolas e os educadores a repensarem sua prática educativa e seu compromisso com a cidadania na perspectiva de adaptá-la a sociedade globalizada, a qual está em constante transformação. Nesse sentido, a formação do professor precisa ocorrer de forma permanente e continuada, assegurando o vínculo entre teoria e prática. Embora, certamente, a docência seja influenciada por determinações do sistema e da sociedade, provocando processos de reprodução social, é pertinente reconhecer que os professores são sujeitos históricos, capazes de modificar a realidade social em que vivem.

O Programa Mais Educação implica medidas que buscam ampliar os espaços educativos e a jornada escolar, além de diversificar a presença de outros profissionais, uma vez que a intersectorialidade pressupõe o envolvimento de diversas políticas sociais. Assim, é uma política que traz uma perspectiva própria de educação integral e propõe que todos que compõem os espaços educativos sejam educadores.

Quanto à formação profissional dos professores, os documentos orientadores do Programa indicam a necessidade de se pensar em uma política de educação integral que tenha como pressuposto a formação e a consistente valorização profissional, considerando que inexistente uma política nacional que equipare carreiras e salários dos profissionais, fato que dificulta os avanços na qualidade da educação. Assim, para a implementação da política pública de educação integral é preciso que o Governo Federal leve em consideração a Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, vislumbrando melhorias remuneratórias e valorização dos profissionais.

A formação continuada e a valorização dos profissionais envolvidos em experiências de educação integral são aspectos importantes para o seu sucesso ou fracasso. Convém ressaltar que nesse rol de profissionais estão todos os trabalhadores da educação, uma vez que direta ou indiretamente são educadores. “Uma política de Educação Integral pressupõe uma consistente valorização profissional, a ser garantida pelos gestores públicos, de modo a permitir dedicação exclusiva e qualificada à educação” (MOLL, 2009, p. 39).

As metodologias adotadas na organização escolar fundamentam-se num processo de reflexão e ação sobre as práticas vigentes. São decorrentes de uma concepção de sociedade, assim, devem corresponder às necessidades da organização educacional. Nesse sentido, Bravo (2014, p. 06) enfatiza que:

Os novos caminhos da gestão para as unidades escolares caracterizam-se pela contextualização da ação política, pela mobilização dos atores e pela conquista da inserção da comunidade nos seus projetos, em especial no Plano de Gestão e no PPP – Projeto Político Pedagógico – da unidade.

É importante considerar que o comprometimento da escola com a sociedade e a cultura de participação dos seus profissionais na busca do atendimento dos objetivos da unidade educativa é um processo que se consolida de forma gradativa e requer o incentivo dos gestores educacionais.

Bravo (2014) argumenta que no trato das políticas públicas o papel dos gestores deve ser mais de orientadores que de ditadores de normas, pois devem e precisam ser capazes de definir a política educacional para que todos os atores da escola saibam aonde se quer chegar e qual o objetivo das políticas públicas para a educação. Nesse sentido, o autor acrescenta:

Quanto mais se conhece o objetivo da política pública, maior é a possibilidade de efetividade de um programa de ação governamental; a eficácia de políticas públicas consistentes depende diretamente do grau de articulação entre os poderes e agentes públicos envolvidos (BRAVO, 2014, p. 16).

Partindo desta premissa pode-se afirmar que o conhecimento das diretrizes, dos objetivos e finalidades do Programa Mais Educação é fundamental para o direcionamento da prática na escola. De acordo com o entendimento dos entrevistados e a frequência em que aparecem nas suas falas, o PME tem o objetivo de oportunizar diversas atividades para manter o aluno na escola (05), ampliar os conhecimentos dos alunos para melhorar o desempenho escolar e elevar o IDEB das escolas (03), formar o cidadão (01). Nota-se que prevalece no discurso desses educadores que esse programa tem um cunho assistencialista, em detrimento da perspectiva de atuar como uma política indutora de educação integral.

Nos relatos dos educadores entrevistados, apresentados a seguir, evidenciou-se uma ausência de capacitação para os agentes envolvidos com esse Programa que proporcionasse o entendimento do que seja essa política e como deveria ser operacionalizada:

Não, nunca houve! Nunca participamos de uma capacitação! O que, na verdade, aconteciam eram reuniões na própria escola, para que a gente pudesse conversar sobre o andamento do projeto. E... fazer as intervenções necessárias para que de fato o projeto acontecesse. Mas, capacitação, não. (AD1).

[...] nós não tivemos aquela formação por parte dos responsáveis. Tudo o que nós trabalhamos, tudo que nós procuramos fazer de melhor foi justamente buscando as fontes de lá do programa do MEC, lá no site do MEC. [...]. Nós não tivemos, assim, aquela... aqueles encontros com alguém, por exemplo, lá do MEC ou até mesmo que o MEC indicasse da própria SEDUC, que é o órgão responsável

pela a educação do Estado da... da... da escola pública. Nós não tivemos essas bases! Então, tudo o que nós aprendemos foi por meros esforços, quer dizer, nós corremos atrás pra fazer o melhor. (AC1).

Não! [...] quem conversava, reunia, com os coordenadores, com os monitores, era o coordenador e a equipe gestora, no caso eu! Eu ficava assim mais próximo do coordenador! E, nós líamos alguma coisa, sempre que vinha algum documento, nós fazíamos a leitura! Quando tínhamos alguma dúvida! (BD1).

[...] eu não entendia muito bem o que o projeto, ele realmente era, porque naquele momento nós não tínhamos tanta orientação, inclusive no que diz respeito à 5ª URE, porque também era algo novo ainda [...] para nossa coordenação local. [...].

No primeiro momento, não! Enquanto coordenação, como eu falei anteriormente nós entramos um pouco no escuro do projeto! O que nós recebemos foram os livros de orientação do projeto, isso realmente nós recebemos. Mas, uma capacitação direta com coordenadores nesse primeiro momento nós não tivemos! E quanto à questão dos monitores, normalmente, toda atividade tem suas diretrizes, do que tem que ser desenvolvida. Então, eu enquanto coordenador, normalmente trabalhava diretamente com o monitor para tentarmos desvendar um pouco dessas atribuições e de que forma nós iríamos trabalhar com os alunos. Posteriormente, sim, depois de um determinado período eu percebo que ocorreram reuniões e encontros de capacitação e orientação. Mas, no primeiro momento, eu não tive essa oportunidade, infelizmente! (BC1).

A ausência de capacitação para os profissionais da escola e monitores é apontada como uma das dificuldades no desenvolvimento das atividades do Programa. A busca por conhecimentos sobre o Programa, principalmente no momento da sua implantação nas escolas, levou os educadores a criarem estratégias para suprir essa necessidade, como se pode perceber na fala dos entrevistados AD1 e AC1 que enfatizam o uso de reuniões e a pesquisa no site do MEC. Portanto, na visão dos entrevistados, a falta de preparação prévia dos profissionais da escola foi um aspecto negativo dessa política educacional. Segundo Gadotti (2009), a implantação do tempo integral nas escolas, exige preparo técnico-político e formação, tanto dos pais quanto dos alunos, dos professores e demais funcionários da escola.

Um ponto positivo que se destaca na fala do entrevistado BD1 é a parceria entre o coordenador do PME e o gestor como articulador

dos estudos sobre o programa, considerando que o documento Programa Mais Educação: Passo a passo (BRASIL, 2013) orienta que o diretor escolar deve incentivar a participação, o compartilhamento de decisões e informações com a comunidade escolar, além de promover o debate da educação integral em jornada ampliada.

No relato do entrevistado BC1 é evidente a preocupação do coordenador em compartilhar com os monitores as diretrizes do PME no sentido deles conhecerem melhor suas atribuições para que assim pudessem planejar as atividades. O entrevistado também lamenta não terem acontecido encontros de capacitação no momento inicial do Programa.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) argumentam que a escola e sua equipe não podem ignorar as leis e regulamentos oficiais. Esses documentos devem ser disponibilizados aos profissionais da instituição. Nesse sentido, em se tratando do Programa Mais Educação é pertinente destacar o que os entrevistados relataram sobre os documentos desse Programa:

[...]. Mas, dizer assim, que houve uma capacitação, para dizer assim, não. O que eles nos deram foi uma apostila, com todos os... as oficinas, as planilhas, o que eram para serem feitas e tal. [...]. A única documentação que eu sei, que o MEC mandou, é essa apostila, o resto eu desconheço. Para falar a verdade. [...]. Seria tipo assim, um guia. Um guia para o coordenador. [...]. De orientação. Agora, os outros documentos eu não... eu vou te ser franco, eu não... eu desconheço mesmo! (AC2).

Quando eu recebi essa coordenação, praticamente eu não fiquei inteirada do assunto. Não fiquei inteirada do Programa em si. Eu apenas tive uma contribuição muito grande da direção, na época, que me deu aquele apoio... Eu nem queria, na verdade, é aquela coisa, nenhum professor quer realmente assumir aquilo! [...] eu não conhecia, [...] eu não tinha aquele conhecimento! Não tinha aquela base de como fazer as coisas! Não tinha aquela... sabe? É... realmente o conhecimento preciso e necessário que um coordenador deveria ter! Para seguir! Acho que seria até bem mais, apareceria mais o meu trabalho se eu tivesse conhecimento do que eu estava fazendo! Eu não tive isso! (BC2).

O primeiro discurso evidencia que o entrevistado AC2 teve conhecimento somente do manual de orientações do Programa. No segundo relato, o entrevistado BC2 elucida que ele contou com o apoio da direção da escola, pois quando assumiu a coordenação

do Programa ele desconhecia as suas diretrizes. Apresenta ainda, uma postura de rejeição quanto ao compromisso de assumir a coordenação das atividades do Programa na escola. Essa situação nos remete a refletir sobre o processo de indicação deste profissional para atuar como professor comunitário e sobre a maneira da sua atuação, uma vez que assumiu essa atividade contra sua vontade. Nota-se a carência de capacitação, entretanto, há um desinteresse e comodismo desses profissionais em buscar meios para aprofundarem-se quanto ao Programa, e não esperar apenas pelas ações de formação da escola ou mesmo da 5ª URE. Esse desinteresse também foi evidenciado no discurso abaixo:

[...]. Os professores coordenadores e os monitores têm obrigação de terem conhecimento de tudo! Inclusive o coordenador do Conselho, uma vez que é ele quem vai fazer a prestação de contas, ele tem que está... fazer a leitura, fazer a interpretação do documento para fazer uma prestação justa! Agora, os demais professores têm essa deficiência! Eles não procuram ler o Manual! Compreender. (TÉCNICA DA 5ª URE).

Segundo Libâneo (2015b), a formação continuada é uma responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor. É uma condição para a aprendizagem permanente e desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. Assim, consiste em ações de formação dentro e fora da jornada escolar.

Antunes e Padilha (2010) defendem a formação continuada dos diversos segmentos da escola, pois consideram que é importante “[...] potencializar a parceria entre a instituição educativa, a comunidade e suas respectivas associações para, juntas, melhor significar o trabalho coletivo” (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 85). Acreditam que a gestão democrática, comunitária e compartilhada é a base para o planejamento dialógico no contexto da Educação Cidadã. Os autores esclarecem que participar desse tipo de gestão significa compartilhar das decisões sobre a organização pedagógica, financeira e administrativa da escola.

Paro (2016) enfatiza que a democratização se faz na prática, ou seja, só se efetiva por atos e relações que se dão na realidade concreta. A participação democrática na escola pública não se dá espontaneamente, resulta de um processo histórico de construção coletiva.

Desta forma, o Programa Mais Educação não deve ser compreendido como se fosse um projeto isolado, cuja responsabilidade do seu êxito fosse somente dos gestores, coordenadores e monitores. Na medida em que ele é incorporado ao PPP da instituição, é preciso que todos os segmentos da escola se esforcem para o bom desenvolvimento das suas ações educativas. Para tanto, por serem educadores devem conhecer as diretrizes, os objetivos e as finalidades dessa política, mas, principalmente, assumir o compromisso com a formação integral dos alunos.

3.3.3 Organização do Programa Mais Educação

Para análise da categoria Organização do PME foram elencados os aspectos que envolvem as unidades temáticas: atribuições dos entrevistados; planejamento (organização das atividades, articulação do PME e PPP das escolas); acompanhamento do PME na escola; os desafios; os aspectos positivos e negativos do PME.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (2014, p. 04) da Escola A, o Programa Mais Educação auxilia o processo ensino aprendizagem e tem o objetivo de “ampliar os tempos, espaços e oportunidades educativas por meio das oficinas: Dança, Pintura, Recreação/Lazer, Futebol e Orientação de Estudos e Leitura”.

A partir dos Planos de Atendimento do PME referentes ao período de 2009 a 2015 verificou-se que a *Escola A* cadastrou alunos nos seguintes macrocampos e atividades do Programa Mais Educação, conforme demonstra o quadro 9, a seguir:

Quadro 9: Macrocampos e atividades do Programa Mais Educação na Escola A no período de 2009 a 2015

MACROCAMPOS	ATIVIDADES	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Esporte e lazer	Futebol	X		X	X		X	X
	Recreação/Lazer		X	X	X			
	PST							
	Esporte na Escola/ Atletismo e múltiplas vivências esportivas(basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, xadrez)					X	X	X
Educomunicações	Rádio Escola	X						

continua...

MACROCAMPOS	ATIVIDADES	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Inclusão Digital	Informática e tecnologia	X						
Prevenção e Promoção da Saúde	Atividades de: Alimentação Saudável/ Alimentação Escolar Saudável; Saúde Bucal; Práticas corporais e educação do movimento; Educação para a Saúde Sexual, Saúde Reprodutiva e Prevenção ao Uso de Álcool, Tabaco, e Outras Drogas; Saúde Ambiental; Promoção da Cultura de Paz e prevenção das violências e acidentes; Criação de estratégias de promoção e prevenção em saúde a partir do estudo dos principais problemas de saúde da região: dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme, outros; Promoção e prevenção em saúde no currículo escolar.	X		X	X			
Cultura e Artes	Banda Fanfarra	X						
	Teatro	X						
	Desenho		X					
	Flauta Doce		X					
	Leitura			X	X			
	Danças			X	X			
Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Pintura					X	X	X
	Danças						X	X
Direitos Humanos em Educação	Direitos Humanos e Ambiente Escolar	X						
Meio Ambiente	Horta Escolar e ou Comunitária	X	X					
Educação Ambiental e Sociedade Sustentável	Conservação do solo e composteira: canteiros sustentáveis(Horta) e ou Jardimagem escolar					X		

continua...

Acompanhamento Pedagógico	Letramento	X	X					
	Ciências		X					
	Matemática			X	X			
	Orientação e Leitura					X	X	X

Fonte: SIMEC (2009-2012) e PDDE interativo (2013-2015)

Com base no quadro 9 constatou-se que no período de 2009 a 2015 a *Escola A* oportunizou aos alunos uma variedade de atividades, predominando o futebol. O macrocampo Acompanhamento Pedagógico centrou-se nas atividades de Letramento nos anos de 2009 e 2010, Ciências em 2010, Matemática em 2010 e 2011 e Orientação de Estudos e Leitura nos anos de 2013 a 2015. Ressalta-se que, a partir de 2014, esse macrocampo continuou sendo obrigatório, porém, com apenas a atividade Orientação de Estudos e Leitura que contemplou as diferentes áreas de conhecimento, envolvendo todas as atividades disponibilizadas nos anos anteriores (BRASIL, 2014e).

De acordo com a direção da escola, as atividades Rádio Escola e Flauta Doce não foram executadas. A primeira porque não houve o envio do material via FNDE, e a outra, porque não foi possível conseguir monitor.

Conforme análise documental, na *Escola A* em 2009 as atividades aconteceram nos meses de novembro a dezembro. Convém destacar que o primeiro recurso foi recebido pela instituição no mês de setembro. Nos demais anos do período estudado, aconteceram momentos de suspensão de atividades em virtude do atraso dos recursos do programa, que impossibilitava o pagamento dos monitores e das outras despesas. O Plano de aplicação dos recursos da Escola A tinha o objetivo geral de “Contribuir com a formação integral das crianças, adolescentes e jovens em consonância com o projeto pedagógico da escola, ampliando tempo e oportunidades para o Direito de aprender” (PRESTAÇÃO DE CONTAS DO PME DA ESCOLA A 2009-2015).

De acordo com os dados registrados no SIMEC, em 2009 todos os alunos da escola, num total de 643, foram cadastrados no programa e distribuídos nos dez macrocampos/atividades. Aproximadamente formou-se 22 turmas. A direção justificou que a inscrição de todos os alunos nos diversos macrocampos disponibilizados ocorreu devido

à falta de conhecimento das diretrizes do programa, quanto aos critérios para a escolha das atividades e o número limite de participantes. Nos anos posteriores, em 2010 a 2012 foram cadastrados 200 estudantes. Em 2013 a 2015, um total de 150 alunos.

Através do demonstrativo da execução da receita, da despesa e de pagamentos efetuados no período de 2009 a 2015 foi possível observar que o número de monitores sofreu variação anualmente, pois dependia da quantidade das atividades ofertadas. Assim, no ano inicial de funcionamento do programa a *Escola A* teve até 24 monitores e no ano de 2015 contou com o número máximo de sete, em virtude da redução do número de alunos e atividades ofertadas.

Na *Escola A* as atividades ou oficinas do PME aconteciam no contraturno, com duração de três horas diárias e eram realizadas pelos monitores, conforme as recomendações do MEC. Tanto na *Escola A* como na *Escola B*, os monitores eram acadêmicos de cursos de graduação e pessoas da comunidade que trabalhavam de forma voluntária. Eram selecionados pela própria escola por meio de análise do currículo, conforme relato dos entrevistados.

Quanto à organização das atividades do Programa na *Escola B*, importa ressaltar que o Programa não foi mencionado no corpo do PPP (2010), porém, como anexos do documento constavam os projetos mencionados anteriormente: Mais Educação - Matemática; Escola Limpa: Uma questão de cidadania e educação ambiental, Projeto Mais Educação - Letramento; Projeto Mais Educação - Lógica Matemática e suas aplicações; Projeto Mais Educação - Xadrez, Compreensão, Raciocínio e Estratégia e o plano de ensino da atividade de Futsal.

É interessante também pontuar que o Conselho Escolar se encontrava inativo quando a diretora atual (Entrevistada BD2) assumiu a gestão da *Escola B*. Por isso, em 2015 as atividades PME foram interrompidas nos meses de fevereiro a setembro, tendo sido retomadas somente em outubro, conforme justificou a diretora:

[...]. Quando eu assumi a direção mesmo da escola [em junho de 2015], nós estávamos... o Programa estava parado. [...]. Porque nós estávamos com problema de Conselho. Então, automaticamente, o Conselho se desfez, até por questão de mudanças que os servidores vêm e não param fixos só numa escola. [...]. Então, nós passamos de fevereiro de 2015 até... agosto... setembro de 2015 sem atividades do Programa por conta do Conselho não está

é... funcionando como deveria. Ele estava no papel, ele tinha validade até setembro. A partir de setembro a gente agilizou outra eleição para um novo Conselho. [...]. Em outubro a gente retornou com algumas atividades. Como a gente ficou sem coordenador também do Programa, nós ficamos trabalhando somente com algumas oficinas, não foram trabalhadas todas (BD2).

Além do problema da inatividade do Conselho Escolar, a entrevistada BD2 elucida que no retorno das atividades do PME a escola estava sem um coordenador para conduzir esse trabalho. Por esse motivo, a oferta de atividades foi reduzida no ano de 2015.

Até 2014, a *Escola B* desenvolveu Orientação de Estudos e Leitura e as atividades de Dança, Capoeira, Ginástica, Fanfarra, como se pode constatar no discurso a seguir:

[...] nós tivemos muitas dificuldades para ministrar as disciplinas! Outro problema: Terminava o turno, meio-dia, o aluno ia para casa e não tinha mais a mínima disposição para retornar... à tarde! Para fazer aula de dança, de capoeira, de... de ginástica, da fanfarra, que eu acredito que até hoje, ainda, pelo menos, eu penso que ainda esteja funcionando! Então, nós tínhamos essa dificuldade de trazer o nosso aluno. [...]. (BD1).

O entrevistado BD1 trata as atividades do macrocampo Acompanhamento Pedagógico como disciplinas. Afirmou que a *Escola B* teve dificuldades para realizar as atividades do PME no contraturno devido à indisposição dos alunos retornarem à instituição. No entanto, outros relatos evidenciaram que a *Escola B* ofertava as atividades do PME no contraturno, com exceção da Orientação de Estudos e Leitura que era ofertada no mesmo turno regular, por conta da falta de espaço. A seguir, os relatos que confirmam esse fato:

[...] as disciplinas de um modo geral, eram para serem ministradas no contraturno! Porém, nós não tínhamos espaço! [...]. E o ideal seria o contraturno. Mas, era complicado, porque os alunos tinham uma dificuldade em retornar no contraturno porque moravam em bairros distantes da escola. Então, a gente tentava, quer dizer, futebol, futebol de salão, eles vinham sem nenhum problema! A fanfarra, eles vinham sem nenhum problema, porque era depois da aula, começava lá pelas seis e quinze, que iniciava a fanfarra. O que eles realizavam em sala de aula eram apenas atividades das disciplinas: Português, Matemática, História, Geografia... (BD1).

É porque é assim, como a gente trabalha com hora/aula, [...] as atividades pedagógicas do Programa eram inseridas dentro do horário! O que eu quero dizer com isso? É que elas eram incluídas naquelas horas/aulas vagas que os alunos iam ter, iam ficar sem atividade, aí foram colocadas atividades do Programa, entendeu? Então, assim, sempre teve esse contato porque sempre funcionou assim. Exceção da dança, do xadrez que aconteciam em horário contrário. Aconteciam no contraturno. Mas, a parte pedagógica [as disciplinas], elas sempre foram dentro. Então assim, essas de contraturno, elas foram pouco trabalhadas com o professor da escola, com os professores da escola. Entendeu? (BD2).

[...] algumas oficinas eram desenvolvidas no mesmo período regular, daqueles que estavam dentro da escola e, outras, eles ofereciam no período contrário. [...]. Então, utilizavam-se os horários que os alunos teriam disponibilidade no horário regular para que eles pudessem executar algumas atividades e outras eram feitas no contraturno. (BC1).

Salienta-se que uma das finalidades do PME definidas no artigo 2.º da Portaria Ministerial n. 17/2007 (BRASIL, 2007c), é “apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica [...], mediante a realização de atividades no contraturno escolar [...]”. (grifo nosso). Entretanto, pelos relatos expostos acima, verificou-se que a *Escola B* apesar de reconhecer que as atividades do PME deveriam ser realizadas no contraturno, não possuía condições em sua infraestrutura para atender totalmente essa recomendação. É pertinente enfatizar que essa situação ocorria também em outras instituições de ensino em Santarém, como relata a Técnica da 5ª URE: “Algumas escolas, como nós temos a questão da dificuldade de espaço para fazer no outro turno, elas fazem no intermediário! [...]”.

Sabe-se que a Portaria Ministerial n. 17/2007 (BRASIL, 2007c) em seu artigo 6.º, estabelece que as atividades do Programa sejam integradas ao PPP da escola. Entretanto, notou-se que o PPP das duas escolas contempla o PME de maneira superficial. Ambos não especificam de maneira objetiva a organização do Programa e nem evidenciam se há articulação das disciplinas curriculares com os diferentes campos do conhecimento e práticas socioculturais, que se constitui um dos princípios da educação integral no âmbito do PME disposto no Decreto n. 7.083/2010 (BRASIL, 2010a).

O PME reafirma a importância e o papel dos diretores e professores na elaboração de ações coletivas na escola, em consonância com o seu Projeto Político-Pedagógico. Admite a possibilidade de parcerias da escola com outras instituições para a realização dessas ações, no espaço escolar ou fora dele, desde que sejam integradas à proposta construída pela escola. Sobre essa questão Cavaliere (2009a) pondera que:

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

De acordo com os entrevistados as atividades do PME foram realizadas nas próprias escolas e os monitores atuaram como parceiros. Entretanto, no que se refere ao espaço educativo, a proposta do Governo Federal com o PME é ampliar o espaço educacional também para outros ambientes fora da escola, sendo este um dos aspectos da ressignificação do programa. Sobre esta questão, Silva J. e Silva K. (2013) comentam que:

Aqui, o Mais Educação se distancia das experiências de educação integral desenvolvidas no Brasil, que se preocupavam com a ampliação física e a reconstrução arquitetônica da escola [...]. Entra em cena mais um movimento de ampliação/flexibilização do ‘espaço educativo’. Acontece que a história da educação brasileira a ampliação do tempo esteve sempre associada à ampliação do espaço, sendo esta última sinônimo de construção física das escolas e grandes investimentos financeiros. [...] (p. 95).

Para os autores essa necessidade de construção de escolas e de investimentos financeiros para suprir a ampliação do espaço, em um contexto de redução de gastos ditados pelo Estado neoliberal representa um “verdadeiro sacrilégio ao credo hegemônico” (p. 95). Desta forma, na visão crítica desses autores, promover educação integral apelando para oferta de espaços educativos através das redes da sociedade civil, ou seja, com base no conceito de *cidade*

educadora e território educativo, pode significar a precariedade do espaço e da educação.

Quanto à articulação das atividades do PME aos conteúdos curriculares e à integração no PPP das escolas, os relatos dos entrevistados foram contraditórios, pois informaram que as atividades do PME foram inseridas no Projeto Político-Pedagógico, entretanto, admitiram que os momentos de planejamento entre os educadores do turno regular com os monitores não eram muito frequentes.

Na *Escola A*, esse fato pode ser ilustrado com o seguinte relato: “É. Era raro. Não era muito assim, efetivo, por conta do... é muito complicado tirar o professor da sala de aula! Mas, a interação acontecia nas disciplinas das oficinas”. (AD1). Nota-se que o entrevistado se contradiz ao falar que raramente havia encontros de planejamento, mas acontecia interação entre os componentes curriculares e os conteúdos trabalhados nas atividades do PME.

Segundo os entrevistados da *Escola B*, o Coordenador do Programa reunia com os monitores para fazer o planejamento e, de certa forma, o professor participava, como se observa nos discursos a seguir:

[...]. O Mais Educação tem uma proposta e tem as ementas de cada um macrocampo. Então, a partir dessas ementas, tentava-se conciliar a necessidade da escola, dos alunos com a proposta do Programa. (BD2).

Através de reuniões. [...]. Algumas vezes, não foram tão frequentes! Claro! [...] o monitor fazia o seu planejamento junto com o coordenador. Os professores, de certa forma, interagiam porque era justamente, vamos dizer, História, aí o coordenador chamava o professor de História e, assim, eles tinham uma conversa! Não era nada muito demorado. [...]. (BD1).

Outro aspecto importante defendido nas diretrizes do PME é que a escola trabalhe o currículo de forma integrada, articulando os saberes locais aos escolares. Porém, a forma de organização do tempo escolar das escolas pesquisadas revelou que elas ainda não conseguiram promover a interação dos “dois currículos”, como descreve Moll (2012, p.141) e superar a dicotomia entre turno e contraturno, visto que em um horário os professores trabalham os saberes oficiais e no outro, os monitores atuam com as atividades

do PME. Quanto a esse aspecto, a Técnica da 5ª URE enfatizou a necessidade de interação entre professor e monitor ao afirmar que:

[...] o professor tem que está conversando com o monitor que está dando aquela oficina! Já que é um complemento do currículo, uma soma do currículo! Eles têm que está conversando, [...] dialogando, planejando junto, para realmente as oficinas terem qualidade! Terem bons resultados! [...]. O Programa Mais Educação, como eu já falei, ele tem, obrigatoriamente, que está integrado à questão curricular! Não pode ser separado! Não é uma coisa fora parte! Mas, é um complemento!

Evidentemente, essa interação das atividades do PME com o currículo e entre professores e monitores não será possível sem planejamento como afirmam Limonta e Santos (2013), pois ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola perpassa pelo processo de reorganização dos conteúdos, atividades e dos processos de ensino e aprendizagem.

Coelho (2009) reforça a importância do planejamento e critica os projetos de educação integral em jornada ampliada, incluindo-se nestes o Programa Mais Educação, no que se refere à prática de atividades desenvolvidas fora da escola:

[...] vemos, hoje em dia, projetos de educação integral em jornada ampliada, cuja dimensão maior está centrada na extensão do tempo fora da escola, em atividades organizadas por parceiros que vão desde voluntários a instituições privadas, clubes, ONGs. Muitas vezes, as atividades desenvolvidas são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente.

Em nossa perspectiva, essa situação fragmenta o trabalho pedagógico, dilui a função da escola, imputando-lhe o papel único de transmissora de conteúdos escolares, expolia a instituição formal de ensino daquele que deveria ser seu objetivo primeiro: o de oferecer uma formação completa a todas as crianças. [...]. (COELHO, 2009, p. 94).

A autora adverte que a falta de planejamento com a participação dos docentes e os parceiros para a efetivação de atividades fora do espaço escolar provoca um trabalho pedagógico fragmentado e põe em risco a função social da escola. É importante esclarecer que a autora

não se posiciona contra a possibilidade das atividades serem desenvolvidas em outros espaços educativos, “[...] desde que haja uma intencionalidade formativa-educativa consubstanciada em planejamento(s) docente(s), em encontros coletivos de professores ou, ainda, no projeto político-pedagógico da instituição. [...]” (COELHO, 2009, p. 94).

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico da escola deve se preocupar com o planejamento das atividades cotidianas do PME, explicitar as possibilidades de interação com a comunidade e com a cidade, além de “[...] estimular a participação de colaboradores da comunidade em atividades pedagógicas extraclasse, sob a supervisão dos profissionais da educação. [...]” (MOLL, 2009, p. 37). O PPP das escolas pesquisadas não faz nenhuma abordagem sobre esses pontos. Desse modo, reitera-se a necessidade do documento ser reelaborado pela comunidade escolar.

Com a implantação do PME, a gestão escolar tornou-se mais complexa, uma vez que a permanência dos educandos por mais tempo na escola demanda maior planejamento e reorganização curricular e administrativa da escola. Segundo Tilton e Pacheco (2012):

Há todo um movimento que precisa ser compreendido no dia a dia das escolas que hoje vivenciam a educação integral: a própria jornada ampliada, com os alunos passando mais tempo na escola, os diferentes perfis dos educadores comunitários, as atividades que os cardápios dos macrocampos oferecem e até mesmo a postura dos alunos no contraturno, a qual nem sempre corresponde ao comportamento que convencionalmente é entendido como sendo adequado aos alunos no contexto da escola (p. 150. Grifo das autoras).

Essa nova dinâmica do cotidiano escolar criada com o PME exige, além do trabalho coletivo, mudanças nas relações entre os diversos agentes educativos. Nesse sentido, Tilton e Pacheco (2012) ponderam que:

Uma cultura de cooperação, a atitude de diálogo e o trabalho coletivo são elementos-chave para a constituição da rede de saberes inerente a esse novo paradigma e para a gestão compartilhada de um projeto contemporâneo de educação integral. Nessa perspectiva, vislumbram-se novos perfis de educadores e com eles uma outra estética presente no processo de ensinar e aprender (TITTON; PACHECO, 2012, p. 151).

As ações educativas devem ser conduzidas por meio da gestão participativa, uma vez que os documentos oficiais que orientam o PME defendem uma educação integral pautada pelo princípio da democracia, compromisso coletivo, que estimula o respeito aos direitos humanos. Nesse sentido, nos chamou atenção as falas das diretoras:

Então, a princípio, não teve escolha de coordenador, nós fizemos com o que tínhamos: Conselho escolar, envolvendo diretor, envolvendo pedagogo, envolveu todo mundo, aluno, todo mundo trabalhando! Foi assim que nós fizemos. [...] Depois a SEDUC disponibilizou um professor com uma lotação de duzentas horas, para que ele ficasse quatro horas de manhã e quatro horas à tarde. A partir de então, houve o acompanhamento do coordenador, efetivo do coordenador. (AD1).

Bem, eu sempre estive a frente. Até porque a nossa escola foi pioneira na... nessa questão da... do Mais Educação nas escolas estaduais! [...]. Então, as minhas ações são sempre projetadas para que de fato aconteçam! Com muitas dificuldades nós fizemos acontecer. [...]. (AD1).

[...] esclarecer a comunidade escolar do que é o Programa. Qual é o objetivo? Em que consiste esse Programa? E ele vem para melhorar ou vem para dificultar alguma coisa? [...]. Então, o papel do diretor é tentar explicar, desenhar o projeto de uma forma que todo mundo abrace, para que se tenha realmente um resultado positivo! (BD2).

Nota-se que quando o programa foi implantado na *Escola A* não havia um coordenador específico para organizar e acompanhar as atividades, mas o trabalho iniciou com a colaboração e empenho dos profissionais da escola. O depoimento do entrevistado BD2 demonstra que a direção da *Escola B* conhece suas atribuições conforme recomendadas pelas orientações do MEC. Infere-se que a atuação do gestor em parceria com o Conselho Escolar deve ser constante no sentido de mobilizar a comunidade e incentivar sua participação nas atividades da escola.

É interessante frisar que o Programa prevê a disponibilidade de um professor, denominado professor comunitário, mas os Manuais Operacionais de Educação Integral do MEC não explicitam qual seria o perfil desse profissional. Apenas o material de apoio, Passo a Passo, publicado em 2011 (BRASIL, 2011b) e atualizado em 2013 (BRASIL, 2013), apresenta mais especificações sobre o professor comunitário, norteando os gestores escolares na escolha desse profissional.

A partir de 2012, a responsabilidade do acompanhamento pedagógico e administrativo do PME ficou explícita nos manuais como atribuição do professor comunitário:

Cabe à Secretaria Estadual, Municipal ou Distrital de Educação disponibilizar um professor vinculado à escola, com dedicação de no mínimo vinte horas, preferencialmente quaranta, denominado 'Professor Comunitário'. Este é responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo do Programa e seus custos referem-se à contrapartida oferecida pela Entidade Executora (EEx). (BRASIL, 2012, p. 08).

A rotatividade desse profissional foi uma situação constatada na pesquisa de campo, o que implicava na descontinuidade do trabalho e no acúmulo de tarefas para os diretores, por conta da carência do professor comunitário:

[...]. O coordenador do Mais Educação teria que ser um professor! [...]. Mas, a dificuldade era muito grande desse professor, desse servidor aceitar! Então, era um desafio para nós, para equipe gestora, conseguir este professor! [...]. Aí ficávamos alguns meses, até seis, sete meses, sem um coordenador! Aí quem assumia esse papel era eu! Eu que ia, fazia reunião, é... conversava com os monitores! (BD1).

Observa-se nesse depoimento que a *Escola B* teve dificuldade em conseguir um professor para conduzir as atividades do PME. Desta forma, por conta da carência desse profissional a direção assumia a atribuição de acompanhar o trabalho dos monitores, ampliando suas responsabilidades. O papel do diretor, segundo o documento Programa Mais Educação – Passo a Passo (BRASIL, 2013), é incentivar a participação, compartilhamento de decisões e de informações com a comunidade escolar; promover a participação de todos os segmentos da escola nos processos de tomada de decisão; garantir a tomada coletiva de decisões a respeito das atividades formativas do PME, bem como garantir a transparência nas prestações de contas dos recursos recebidos.

Ainda, na percepção do entrevistado BD1, o bom coordenador é aquele profissional dinâmico que motiva os alunos, reúne com os monitores para discutir e buscar soluções para as dificuldades. Era esse tipo de atuação que a direção da *Escola B* almejava que acontecesse, como se pode perceber na descrição feita a seguir:

[...] um bom coordenador chega à escola e não vai para secretaria! Para ficar no computador, para ficar olhando foto, para ficar jogando conversa fora! Ele vai, no meu ponto de vista, ele deveria ir lá para sua sala, é... ir nas salas de aula, motivar os alunos, chamar os monitores: Vamos fazer uma reunião? Em quê que vocês estão tendo dificuldades? Vamos resolver isso aqui! E isto nos deixou muito a desejar! Muito, muito, muito! Tivemos muitos problemas! (BD1).

O relato demonstra que a *Escola B* teve dificuldades com relação ao desempenho dos coordenadores do PME que atuaram na instituição, por não se demonstrarem dinâmicos e interativos com os alunos. A despeito das atribuições do professor comunitário, a recomendação do MEC (BRASIL, 2013) é que este profissional seja solícito e com forte vínculo com a comunidade escolar para coordenar as atividades, uma vez que ele deve, dentre outras tarefas, organizar o tempo ampliado na escola, acompanhar os monitores e dialogar com a comunidade. Nas escolas pesquisadas os coordenadores do PME eram professores efetivos e demonstraram ter conhecimento do seu papel. Esse fato é perceptível nas falas abaixo:

Bom, a nossa atribuição como coordenadora era justamente **dar apoio para os oficinairos**, de modo... em especial, aos oficinairos. Até porque, a nossa escola foi uma das pioneiras. Então, não houve uma assim... nós não tivemos aquela formação por parte dos responsáveis. Tudo o que nós trabalhamos, tudo o que nós procuramos fazer de melhor, foi justamente buscando as fontes de lá do programa do MEC, lá no site do MEC. [...]. Então, nossa atribuição era essa, de orientar! [...]. (AC1. Grifo nosso).

[...] as minhas atribuições no primeiro momento foram relacionadas à **compra dos materiais**, que foi uma fase muito complicada mesmo! Porque toda aquisição de material que foi feita para o projeto deveria seguir alguns parâmetros, que são comuns a toda e qualquer tipo de aquisição com verba federal, e contemplar os materiais que foram solicitados pelo projeto e os que realmente nós tínhamos necessidade. Depois, captar os recursos humanos para isso também foi muito complicado. No primeiro momento, **captar esses recursos humanos** para que eles pudessem desenvolver, em forma de monitoria, o projeto aqui na escola. **Mobilizar a comunidade escolar**, [...] **nossos alunos, professores**, que no primeiro momento, talvez tenha sido uma das maiores resistências que nós tivemos. É... **a própria comunidade de uma forma geral**, essa mobilização para poder fazer com que o projeto iniciasse. No primeiro momento, enquanto

atribuição, enquanto função, eu vislumbrava muito mais essa questão mais técnica para fazer a coisa funcionar, acontecer. [...]. (BC1. Grifos nossos).

[...]. Eu fazia assim, eu tentava **orientar os nossos monitores mais na parte pedagógica!** A questão de notas dos alunos, quem estava com nota baixa, quem estava com nota vermelha, para tentar fazer um reforço! [...] sempre trabalhando com os monitores na... na parte de metodologia, de... de práticas, de... de métodos diferentes para atrair esses alunos! Era muita conversa que eu tinha com eles! [...]. (BC2. Grifo nosso).

Nos relatos dos coordenadores do PME constata-se uma preocupação em orientar os monitores para o desenvolvimento das atividades, mas nenhum deles mencionou se fazia o acompanhamento desse trabalho, fato que nos chamou atenção. Outro ponto que é interessante destacar trata-se da falta de cursos de capacitação para os profissionais e agentes responsáveis pelo desenvolvimento das atividades do PME na escola, problema presente no discurso do entrevistado AC1 e já mencionado anteriormente. Nota-se, ainda, no depoimento do entrevistado BC1, que foram apontadas outras dificuldades que se referem à compra de materiais, conseguir monitores para ministrar as oficinas e, principalmente mobilizar a comunidade escolar.

A respeito do acompanhamento do Programa na escola os entrevistados informaram que a direção e o Conselho Escolar realizavam o acompanhamento administrativo. Já o pedagógico ficava sob a responsabilidade do coordenador do PME com a equipe pedagógica. Entretanto, não especificaram como acontecia e que mecanismos eram utilizados para esse acompanhamento.

Sobre o acompanhamento e avaliação das atividades do Programa Mais Educação na escola por parte da SEDUC, através da 5ª URE, a Técnica explicou:

Sentamos com o coordenador da escola, fazemos avaliação, relatório, encaminhamos. Então, conseguimos fazer. Não fazemos assim um monitoramento direto! Por exemplo, as visitas! Não conseguimos fazer visitas! Primeiro, porque a não temos a logística e nem pessoal para fazermos a visita. Então, nós temos que... é a questão de confiarmos mesmo no trabalho do coordenador da escola!

Nota-se que a Técnica da 5ª URE reconhece que dialoga com os coordenadores e avalia o Programa através de reuniões, mas justifica que não é feito o monitoramento por meio de visitas nas escolas em razão do número de profissionais insuficiente e da falta de logística para esse tipo de serviço.

Os outros entrevistados, contrariando esse posicionamento, relataram que não houve acompanhamento do PME por parte da equipe técnica da 5ª URE, mas confirmaram que era solicitado relatório sobre o desenvolvimento das atividades e que aconteceram reuniões, conforme depoimentos a seguir:

A 5ª URE praticamente não fez assim esse acompanhamento! O que a SEDUC, eles sempre pediam da gente? Eu lembro que uma vez nós fizemos um relatório que era para ir para o MEC e queriam vídeos ou cd com fotos das atividades que nós desenvolvíamos (AC1).

Eu vou ser muito franco. Esse... eu estou com três, seis, sete, oito, vou fazer acho que nove anos no Programa Mais Educação e nunca, nunca, nunca, nunca a 5ª URE teve a... a... a... vamos dizer assim... a preocupação de chegar e dizer como é que está o Programa? Que a nossa coordenadora daqui de Santarém, fazia uma reunião, mas nem sabia, só para pegar relatório, mas nem relatório... nem relatório tinha! (AC2).

Não! O que [...] a 5ª URE acompanhava, vamos dizer, o dia de uma atividade na escola, que envolvia toda a comunidade escolar! Então, elas vinham, vinham! Uma ou duas, dava uma passada por lá, olhava! É... elogiava! Porque estava bom! Estava acontecendo assim, de forma satisfatória! (BD1).

Na verdade, avaliação, eu nunca ouvi falar. Nos últimos anos, o quê que eles pediam das escolas, do coordenador, era relatório. De 2014, acho que 2013, eles já solicitavam isso. Que antes não tinha nada! Aí, eles começaram a solicitar um relatório, onde o coordenador tinha que fazer esse relatório, se eu não me engano, era quatro vezes no ano e repassava: Como que estava o Programa, quem estava apoiando, se a gestão estava apoiando, se não, como é que os alunos estavam. Então, era feito esse documento. Só que aqui na escola eu não encontrei nenhum, para ser muito franca assim. Não sei. (BD2).

No momento em que eu estava coordenando, não! Até o período que eu finalizei a coordenação, não! Posteriormente, eu sei que isso aconteceu. Mas, no momento em que eu estava enquanto coordenador isso não aconteceu! Nos sete meses em que eu estava, não. (BC1).

[...]. Não havia. Assim, eles fazem... faziam muito isso nas reuniões grandes! *Olha! Nós temos que repassar como é que chegaram essas verbas, o quê que vai ser tirado, o quê que pode, o que não pode!* Tinha muito essas reuniões na URE, mas assim, aquele... aquela avaliação! Sabe? De cada escola, assim, eu não via! Só via assim: *Olha! Vocês têm que apresentar tal coisa em tal lugar! Era aquilo ali e pronto!* (BC2).(Grifo nosso).

Percebe-se, então, que havia um descumprimento por parte dos coordenadores quanto à elaboração dos relatórios, o que justifica o fato de não ter sido encontrado nas escolas e na 5ª URE comprovações desses documentos que seriam relevantes para o registro da trajetória do PME na rede estadual de ensino.

No discurso dos entrevistados, além da cobrança de relatórios, ausência de acompanhamento por parte da 5ª URE no sentido de dar apoio, prestar orientações, proporcionar capacitação e monitoramento das atividades do Programa, há ênfase para a questão do despreparo da equipe técnica da 5ª URE nas reuniões quanto ao conhecimento do PME, fato perceptível na fala do entrevistado AC2. Nota-se ainda, que o foco das reuniões era informar sobre o uso dos recursos do Programa, em detrimento da preocupação com a organização pedagógica.

Portanto, muitos desafios se configuraram na implantação e implementação do Programa na rede estadual de ensino de Santarém, considerando as especificidades de cada realidade e o contexto social em que as escolas estão inseridas. O quadro 10, apresentado a seguir, expõe o resumo das dificuldades vivenciadas pelas escolas pesquisadas para o desenvolvimento do Programa Mais Educação, conforme a frequência de vezes que apareceram nas falas dos entrevistados.

Quadro 10: Dificuldades para a implementação do Programa Mais Educação nas Escolas pesquisadas

DIFICULDADES	FREQUÊNCIA
Falta de apoio e de acompanhamento por parte da Quinta URE	9
Ausência de capacitação	5
Falta de conhecimento sobre o PME	4
Selecionar monitores	4
Administrar os recursos financeiros do PME	4

DIFICULDADES	FREQUÊNCIA
Falta de estrutura da escola	3
Carência de coordenador	3
Aquisição dos materiais	2
Mudança/Rotatividade de coordenador	1
Merenda escolar insuficiente	1
Diretor assumir a condução dos trabalhos do PME em virtude da falta de coordenador	1
Trazer o aluno no contraturno	1
Falta de compromisso de coordenadores e monitores	1
Falta de experiência com o PME	1
Mobilizar a comunidade escolar	1
Mobilizar a comunidade externa	1
Falta de apoio da coordenação pedagógica da escola	1
Falta de condições para monitorar o PME nas escolas	1
Falta melhorar a percepção dos professores e pais sobre o PME	1

Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2016).

Pelo demonstrativo apresentado no quadro 10, percebeu-se que os principais desafios para a prática do Programa Mais Educação nas *Escolas A e B* estão relacionados à necessidade de apoio e acompanhamento do Programa por parte da 5ª URE, capacitação dos profissionais da educação, carência de conhecimentos sobre o Programa, estabelecimento de parceria com monitores, planejamento financeiro, carência de coordenador e infraestrutura adequada das escolas. É pertinente destacar que a falta de diálogo entre os professores das disciplinas curriculares e monitores não foi considerada dificuldade na visão dos entrevistados, o que demonstra uma postura contraditória uma vez que raramente aconteciam momentos para planejamento que possibilitasse a interação entre eles. As dificuldades foram indicadas pelos entrevistados como aspectos negativos decorrentes do PME e ao mesmo tempo desafios para a escola.

Moll (2012) adverte que nenhuma escola construída como escola de turno se transforma de um dia para o outro, em escola de jornada ampliada. Porém, o Programa Mais Educação “[...] colabora no processo de construção de uma agenda escolar cotidiana para a efetiva consolidação da educação integral em tempo integral”

(MOLL, 2012, p. 138). Nessa perspectiva, a vivência com esse programa nas escolas pesquisadas, na visão dos sujeitos entrevistados, apesar das dificuldades trouxe contribuições:

Quadro 11: Aspectos positivos do Programa Mais Educação para as Escolas pesquisadas

ASPECTOS POSITIVOS	FREQUÊNCIA
Melhoria na aprendizagem e no desempenho escolar dos alunos	6
Contribuiu para a formação dos alunos	3
Participação dos alunos em atividades diversificadas	3
Melhoria nas relações interpessoais/reduziu a indisciplina	3
Aumentou a participação dos pais e alunos na escola	2
Tirou os alunos da rua	2
Descobriu talentos dos alunos	1
Empenho dos professores e monitores	1
Compromisso dos monitores	1
Apoio da gestão ao coordenador do PME	1
Aulas de reforço	1

Fonte: a autora, a partir dos dados da pesquisa (2016).

De acordo com os entrevistados, a principal contribuição do Programa Mais Educação refere-se à melhoria na aprendizagem e no desempenho escolar dos alunos, situação pouco perceptível nos resultados do IDEB. Numa escala menor, apontaram ainda, que a participação dos alunos nas atividades diversificadas proporcionadas pelo Programa melhorou as relações interpessoais, reduziu a indisciplina, aumentou a participação dos pais e alunos na escola, tirou os alunos da rua, enfim, contribuiu para a formação dos alunos.

Analisando os resultados do IDEB observou-se que nos anos de 2009 e 2013 os índices obtidos pela *Escola A* no fundamental I superaram as metas projetadas, sendo insatisfatórios em 2015. No entanto, no fundamental II demonstraram-se insatisfatórios às metas projetadas em todos os anos avaliados, conforme demonstra a tabela 7, a seguir:

Tabela 7: IDEB da Escola A - Resultados e Metas

Série/Ano	IDEB Observado				Metas projetadas			
	2009	2011	2013	2015	2009	2011	2013	2015
4.ª Série/5.º ano	4,0	***	4,6	2,9	3,5	3,9	4,2	4,5
8.ª Série/9.º ano	3,5	***	3,8	3,7	3,6	3,9	4,3	4,7

Fonte: a autora (2016), com base no INEP/MEC (2016).⁴⁴

OBS: *** Calculado a partir da proficiência média dos alunos nas avaliações estaduais, em decorrência do extravio de provas e impossibilidade do cálculo da proficiência para a Prova Brasil.

Frente aos resultados obtidos, a *Escola A* justificou no PPP (2014) que ainda não conseguiu atingir as metas desejadas porque alguns problemas interferem na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Dentre estes, destacou o não funcionamento de laboratórios de Informática e Ciências, Salas de Leitura e Biblioteca, a falta de professores substitutos, além da evasão e reprovação.

Quanto à *Escola B*, os resultados no fundamental II também não corresponderam às expectativas. Em 2009, a instituição conseguiu superar a meta projetada para o fundamental I. Entretanto, no fundamental II obteve resultados insatisfatórios nos anos avaliados, ou seja, em 2009, 2013 e 2015, conforme a tabela a seguir.

Tabela 8: IDEB da Escola B - Resultados e Metas

Série/Ano	IDEB Observado				Metas projetadas			
	2009	2011	2013	2015	2009	2011	2013	2015
4.ª Série/5.º ano	3,6			*	3,4	3,8	4,1	4,4
8.ª Série/9.º ano	3,0		2,4	2,2	3,3	3,6	4,0	4,4

Fonte: a autora (2016), com base no INEP/MEC (2016).⁴⁵

Obs: * Número de participantes na Prova Brasil insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

Nota-se que no fundamental I as duas instituições apresentaram crescimento nos seus resultados, exceto no ano de 2015 que a *Escola A* obteve 2,9 e a meta esperada era 4,5. Em contrapartida,

44 Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2016.

45 Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2016.

no fundamental II os resultados foram bastante preocupantes, uma vez que não atingiram as metas projetadas. Convém esclarecer que a ausência dos resultados referentes ao ano de 2011 nas tabelas 7 e 8 justifica-se pela ocorrência de greve dos professores nas escolas da rede estadual de ensino de Santarém, fato que impossibilitou que os alunos fossem avaliados. Nos anos 2013 e 2015 a *Escola B* trabalhou somente com o fundamental II.

O Programa Mais Educação ainda não possui um instrumento avaliativo eficaz para evidenciar, especificamente, os avanços dos alunos participantes do referido programa, sendo importante que este tipo de acompanhamento, avaliação e controle das ações desenvolvidas pelo programa aconteça nas próprias escolas. Entretanto, os documentos norteadores do PME indicam que as instituições com gestão democrática e projetos pedagógicos elaborados de forma consistente têm alcançado melhores resultados nas avaliações institucionais e no IDEB, “[...] como prova de que a participação social se constitui um ótimo método de avaliação e de fiscalização do desempenho escolar e que a eficiência gestora não se limita à racionalidade e à potencialização dos recursos financeiros e administrativos. [...]” (MOLL, 2009, p. 41).

Com base nesse pressuposto e diante dos indicadores educacionais obtidos pelas Escolas A e B, infere-se que as atividades do PME podem ter contribuído para a formação do educando como afirmaram os entrevistados, mas os índices do desempenho escolar apontados pelo IDEB indicaram que as duas instituições precisam rever suas práticas educativas, criar ou intensificar ações que possam diminuir suas fragilidades e elevar o rendimento dos alunos na perspectiva de melhorar a qualidade da educação. Convém destacar que o fato do Brasil não ter alcançado a meta estabelecida⁴⁶ pelo IDEB e o desafio de buscar atingir as metas 6 e 7 do PNE 2014-2024,⁴⁷ que determinam a ampliação da oferta da educação em tempo integral e a melhoria da qualidade do fluxo escolar e

46 Em 2015, 24 % das escolas de anos iniciais e 49 % das escolas de anos finais do ensino fundamental não alcançaram as metas estabelecidas pelo IDEB. Ressalta-se que, em 2015, a média estabelecida para os anos finais do ensino fundamental era 4.7 e a média obtida foi 4.5 (INEP, 2016).

47 Visa fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB (BRASIL, 2014a).

da aprendizagem das escolas públicas, motivaram o MEC a publicar a Portaria n. 1.144,⁴⁸ de 10 de outubro de 2016, instituindo o Programa Novo Mais Educação (PNME), o qual passou a ser implementado a partir de 2017.

A intervenção do Poder Público em uma sociedade democrática é fundamental para que as escolas públicas com foco na qualidade da aprendizagem possam promover uma formação para o exercício pleno da cidadania, considerando que cabe “[...] ao Estado, o planejamento, a coordenação da implementação, o monitoramento e a avaliação das ações pedagógicas que ocorrem no espaço e tempo escolar e outros espaços socioeducativos” (MOLL, 2009a, p. 43).

O Estado, segundo Paro (2016), é o responsável por grande parte da incompetência da escola pública, uma vez que se exime de assumir o seu compromisso com os padrões mínimos de qualidade dos serviços oferecidos. Por outro lado, reconhece que o professor tem o direito de lutar por salários justos e melhores condições de trabalho, entretanto, deve também comprometer-se com um ensino de qualidade. Destaca ainda, a importância de se rever o papel atual do diretor da escola pública, que se coloca como autoridade última, e de potencializar o Conselho escolar para que se efetive uma organização escolar democrática.

Ao tratar sobre as potencialidades e obstáculos da participação da comunidade na gestão da escola pública, o autor aponta quatro tipos de condicionantes internos da participação: materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos.

Os condicionantes materiais dizem respeito às condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e relações dentro da escola:

[...]. O que parece se dar na realidade de nossas escolas públicas é que, na medida em que, para a consecução de seus objetivos com um mínimo de eficácia, faltam recursos de toda ordem, o esforço despendido para remediar tais insuficiências tem competido com o esforço que se poderia empregar para se modificarem as relações autoritárias que vigem dentro da instituição escolar (PARO, 2016, p. 55).

Na prática docente, o professor tem dificuldade de estabelecer relações dialógicas na sala de aula se ele se encontrar envolvido

48 Publicada no Diário Oficial da União n. 196, Seção I, em 11 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016b).

com problemas pessoais decorrentes da desvalorização salarial e da deficiente formação profissional (PARO, 2016).

Paro (2016) nos alerta que é preciso tomar cuidado para não colocar as dificuldades materiais como mera desculpa para nada se fazer na escola. As reclamações a respeito da falta de recursos não devem ser justificativas para o comodismo e o não enfrentamento das condições adversas que se apresentam na instituição.

Dentre os condicionantes institucionais, Paro (2016) enfatiza o caráter hierárquico da distribuição da autoridade, caracterizado por relações verticais de mando e submissão, como fator que prejudica as relações favoráveis ao envolvimento democrático e participativo. Quanto aos condicionantes político-sociais, o autor pontua os interesses dos grupos dentro da escola. Reconhece a existência de conflitos nos atos e relações no espaço escolar, tendo em vista que na prática diária os diversos grupos são orientados por seus interesses imediatos. Por condicionantes ideológicos o autor compreende que são as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos na sua relação com o outro.

Nesse sentido, o autor argumenta que a prática administrativa somente é possível se houver “[...] um mínimo de condições, propiciadas pela disponibilidade dos recursos e que, na atual situação do ensino, são sistematicamente negadas pelo Estado brasileiro” (PARO, 2016, p. 96).

A Proposta⁴⁹ de Emenda à Constituição n. 241, a PEC 241, que procura instituir um Novo Regime Fiscal no Brasil por 20 anos, propõe o congelamento dos recursos financeiros da educação, saúde e assistência social. Assim, levanta discussões sobre a viabilidade para que se cumpram as metas do PNE 2014-2024, pois prevê que as despesas com o pagamento de pessoal e encargos sociais, outras despesas correntes, investimentos e inversões financeiras num determinado ano, a partir de 2017, tenham como limite para os seus reajustes a inflação do ano anterior. Para Amaral (2016, p. 17), a aprovação da PEC 241, “além de decretar a “morte” do PNE (2014-2024), promoverá uma maior desigualdade social, uma maior

49 Foi convertida em Emenda Constitucional n. 95/2016 (BRASIL, 2016).

concentração de rendas e um recrudescimento da vida daqueles que são mais vulneráveis”.

Como adverte Colares (2016, p. 05), a PEC 241 paralisa investimentos públicos em áreas essenciais, comprometendo “a continuidade de muitas políticas públicas que representam avanços sociais mundialmente reconhecidos, tais como o Sistema Único de Saúde e as metas previstas no Plano Nacional de Educação”. Nesse sentido, argumenta que as manifestações, a busca de esclarecimento e a conquista de outras pessoas para a resistência são as armas nessa luta.

A escola pública representa uma conquista da luta de várias gerações de educadores, trabalhadores e lideranças populares. Mesmo com as suas contradições, inerentes ao sistema no qual está inserida, é imprescindível a continuidade da luta dos educadores e movimentos sociais contra a sua destruição, sendo necessárias práticas coletivas “em busca de reinventar valores, posturas e ações que culminem com o desenvolvimento do campo educacional, alinhado ao compromisso universal para o ensino, com a efetividade do modelo democrático na escola” (COLARES; SOARES; CARDOSO, 2021, p. 16).

As discussões e experiências sobre a ampliação da jornada escolar vinculam-se à cultura da escola e sua dinâmica. Nesse âmbito, o tempo necessita ser desmistificado, ou seja, compreendido “[...] como um processo de construção humana, sujeito a modificações e interferências, de acordo com a realidade humana” (ARCO-VERDE, 2012). Assim, por seu caráter dinâmico nas práticas pedagógicas, o tempo se apresenta como elemento significativo na cultura escolar.

Na análise das diversas propostas de extensão da jornada escolar que marcaram o contexto educacional no Brasil, nas décadas de 1980 a 2010, a autora enfatiza que, via de regra, essas propostas foram destinadas à população mais pobre e resultaram de projetos governamentais e programas políticos. Evidencia-se, assim, um discurso contraditório de democratização de acesso e permanência dos alunos e de atendimento parcelado da população, uma vez que essas propostas não foram encaradas como um direito de todos e, de fato, não chegaram a se consagrar como uma política educacional para o país. Arco-verde (2012) adverte que os educadores devem tomar cuidados para evitar uma explosão eclética de propostas de educação integral em jornada ampliada que possam colocar em risco a própria concepção do papel da escola.

Frente ao panorama das escolas pesquisadas retratado na percepção dos entrevistados, infere-se que são necessários investimentos na formação continuada e valorização profissional dos atores envolvidos, na infraestrutura das escolas, além da participação efetiva da comunidade na gestão escolar. Nessa perspectiva, o trabalho dinâmico e o compromisso dos gestores escolares em parceria com a comunidade interna e externa da escola tornam-se indispensáveis para o enfrentamento desses desafios. Esse esforço deve ser fundamentado por um PPP elaborado coletivamente e de forma consistente, prevendo a integração das atividades do Programa ao currículo escolar.

Assim, destaca-se como fundamental que a escola se liberte de “mecanismos excludentes e ideológicos que marginalizam o compromisso com um ensino de qualidade, com relações democráticas e participativas” (COLARES; SOARES; CARDOZO, 2021, p. 16). O desafio é, portanto, assumir a sua função pública de socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade e formação cidadã dos sujeitos que nela estão inseridos.

Considerações Finais

Esta pesquisa analisou a trajetória do Programa Mais Educação (PME) em escolas estaduais de Santarém no período de 2009 a 2015, orientando-se pela seguinte problemática: como esse Programa foi implementado nas escolas estaduais de Santarém?

Criado pelo Governo Federal em 2007 para fomentar a educação integral, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar, o PME expressa em seu objetivo a concepção de educação integral como possibilidade de formação integral do ser humano.

A partir do estudo evidenciou-se que educação integral e educação em tempo integral são conceitos distintos. A educação integral é um processo amplo que visa ao desenvolvimento pleno do ser humano, podendo ser realizada com ou sem ampliação do tempo escolar, sendo que alguns teóricos e a política educacional brasileira atual defendem o aumento do tempo como um fator favorável à efetivação das atividades educativas. A educação em tempo integral acontece no mínimo de sete horas diárias, seja em turno único ou em turno e contraturno, mas necessariamente não implica educação integral.

Percebeu-se que as justificativas que vigoram na sociedade brasileira para a ampliação do tempo escolar baseiam-se em concepções assistencialistas e em concepções democráticas, que vêm se configurando em duas vertentes de modelos de organização para realizar a ampliação do tempo escolar. A primeira vertente busca investir em mudanças nas escolas para que tenham condições de manter os alunos e professores em turno integral, e a outra vertente prioriza a articulação da escola com outras instituições e projetos da sociedade com fins de oferecer atividades no espaço escolar ou fora dele, em turno alternativo às aulas (CAVALIERE, 2009a). A proposta de educação em tempo integral do Programa Mais Educação insere-se na segunda vertente.

A ampliação do tempo escolar é uma realidade em muitas escolas públicas brasileiras que vem sendo implementada através de programas, projetos e escolas de tempo integral. Na rede estadual de ensino de Santarém, desde 2009, a educação em tempo integral vem sendo desenvolvida pelo Programa Mais Educação.

Conforme discutido no segundo capítulo, o modelo de gestão intersetorial é uma das propostas do PME. Essa forma de gestão compreende que por meio do trabalho articulado das diversas políticas setoriais seria possível a resolução dos problemas educacionais, contribuindo tanto para diminuição das desigualdades educacionais quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira.

A proposta metodológica do PME fundamenta-se pela defesa de uma educação intercultural, que visa à integração dos conhecimentos escolares e comunitários na tentativa de romper a dicotomia educação escolar e não escolar. Assenta-se, portanto, no princípio pedagógico de acolhimento da diversidade, ou seja, no reconhecimento dos outros como sujeitos de uma individualidade, de uma identidade cultural. Dessa forma, a educação intercultural perpassa pela organização escolar como um todo, ou seja, requer que sejam pensadas as relações humanas existentes entre os profissionais e usuários da escola e não somente o currículo formal.

Para os sujeitos desta pesquisa, a implantação do PME nas duas escolas foi uma prática que desafiou os gestores. Implicou um trabalho de mobilização da comunidade escolar e de busca de conhecimentos para a compreensão dessa proposta indutora de educação

integral. Notou-se que não há uma concepção única de educação integral que norteie as ações das escolas pesquisadas, considerando a falta de consenso entre os educadores entrevistados a respeito do conceito de educação integral. Entre eles predomina o entendimento de que a educação integral é diferente de educação em tempo integral, embora compartilhem do mesmo objetivo: formar o aluno em suas múltiplas dimensões para o exercício da cidadania.

Na efetivação do Programa Mais Educação nas escolas pesquisadas são notáveis as contradições entre as intenções declaradas nos documentos oficiais e as ações concretizadas nas instituições. Teoricamente, as atividades propostas no projeto pedagógico desse programa buscam potencializar as habilidades e desenvolver os educandos, mas, lamentavelmente, inúmeros fatores implicam na desqualificação da prática dessa política. Há uma série de problemas que permeiam o cotidiano escolar que reforçam essa situação. Como exemplos, destacam-se a formação insuficiente dos agentes educativos, a falta de infraestrutura das escolas, a fragmentação curricular e a desarticulação das atividades com o Projeto Político-Pedagógico.

Assim, de acordo com as diretoras, coordenadores do PME e a Técnica de referência da 5ª URE, muitos desafios (necessidade de apoio e acompanhamento do Programa por parte da 5ª URE, capacitação dos profissionais da educação, carência de conhecimentos sobre o Programa, estabelecimento de parceria com monitores, planejamento financeiro, carência de coordenador e infraestrutura adequada das escolas) se configuraram não só na implantação, mas durante toda a trajetória dessa política na rede estadual de ensino de Santarém, considerando as especificidades de cada realidade e o contexto social em que as escolas estão inseridas.

Quanto à gestão verificou-se que o PME aumentou o fluxo de trabalho nas áreas administrativa, pedagógica e financeira, reque-rendo de toda a comunidade escolar um melhor planejamento das atividades, embora na *Escola B* o PPP não estivesse atualizado.

No tocante à organização pedagógica das escolas evidenciou-se que é indispensável os educadores conhecerem o programa e sua finalidade, bem como estabelecerem diálogo com os monitores das oficinas, ou seja, planejem as atividades assegurando a

articulação entre os conteúdos desenvolvidos no turno e contraturno. Daí a necessidade de formação para os profissionais das escolas.

Ainda, nesse contexto, é importante também criar condições favoráveis para que as ações do PME sejam mais acompanhadas tanto por profissionais que atuam diretamente na escola, como pela SEDUC, representada em Santarém pela 5ª URE. Diante dos relatos dos entrevistados, o que se observou foi a preocupação mais centrada no acompanhamento administrativo (uso e prestação de contas dos recursos recebidos pelo Programa) em detrimento do pedagógico (controle e monitoramento da assiduidade, interesse e participação dos alunos nas atividades, rendimento escolar).

Outro aspecto que precisa de um olhar mais atento é com relação aos registros documentais sobre a trajetória do PME na rede estadual de ensino. Embora a 5ª URE tenha solicitado das escolas relatórios sobre o desenvolvimento das atividades dessa política educacional, o que se observou foi a necessidade de mais empenho e compromisso dos coordenadores do Programa/Professores comunitários e diretores das escolas, assim como uma atuação mais efetiva por parte da 5ª URE no sentido de dar apoio, prestar orientações, proporcionar capacitação e monitoramento das atividades do Programa. Acredita-se que esses relatórios seriam fontes documentais relevantes para o registro do desenvolvimento desse Programa na rede estadual de ensino, assim como para o controle e monitoramento avaliativo das ações desenvolvidas, e como evidências e suporte para pesquisas científicas acerca do tema.

Para se pensar em uma educação em tempo integral com vistas ao desenvolvimento integral do educando, que possa contribuir para a melhoria do seu desempenho e a redução das desigualdades educacionais, como propõe o Programa Mais Educação, é fundamental que as escolas levem em consideração as variáveis do tempo, espaço e oportunidades de aprendizados. Entretanto, isso pressupõe comprometimento dos gestores, da comunidade escolar, Secretarias de Educação e do Estado nas ações de planejamento, melhorias na estrutura física e humana das escolas, investimentos na formação continuada e valorização dos profissionais da educação. Para que o Estado assuma seu compromisso é necessário fazer uma discussão aprofundada acerca dos rumos políticos do Brasil

com a aprovação da PEC 241/2016, pois essa emenda constitucional é um atraso para as políticas educacionais uma vez que coloca em risco o PNE 2014-2024.

Importa compreender que o ato de educar é intencional e, da mesma forma, essas variáveis também não são neutras. Por isso, quando as iniciativas educacionais de ampliação do tempo escolar se voltam para o assistencialismo com o intuito de apenas suprir carências, sem a oferta de uma educação que pressupõe ver o educando como um todo, o que se perpetua é uma visão fragmentada do trabalho pedagógico, sem compromisso com uma formação emancipadora.

A partir da análise da prática vivenciada pelas escolas pesquisadas constatou-se que a educação integral, na perspectiva de possibilitar o desenvolvimento integral do educando, compreendendo-o como sujeito de direitos, ainda é uma realidade distante das escolas pesquisadas. Na percepção dos entrevistados, as atividades do PME podem ter contribuído para a formação do educando, entretanto, os índices do desempenho escolar apontados pelo IDEB indicaram que as duas instituições precisam rever suas práticas educativas, criar ou intensificar ações que possam diminuir suas fragilidades e elevar o rendimento dos alunos na perspectiva de melhorar a qualidade da educação, o que exige um esforço coletivo.

A pesquisa revelou que otimizar o tempo do aluno na escola, atendendo as suas diversas habilidades, competências e conhecimentos exigidos na contemporaneidade continua sendo uma tarefa desafiadora para as escolas da rede estadual de ensino de Santarém. A educação integral na perspectiva de formação emancipadora do homem, independente da forma como ela se desenvolve, seja em tempo parcial ou integral, é um compromisso que deve ser assumido pelo Estado, como política destinada a todos, e pelas escolas, agentes e parceiros educativos sustentado por um Projeto Político-Pedagógico consistente, elaborado de forma coletiva, o qual requer investimentos na estrutura das escolas, formação e valorização dos educadores.

Nessa busca pela qualidade do tempo integral, para que as escolas possam combater as dificuldades apontadas no relato dos entrevistados, torna-se imprescindível oportunizar momentos para formação continuada, planejamento coletivo entre professores, monitores e coordenadores do PME, reelaborar o Projeto Político

Pedagógico, mobilizar, incentivar e fortalecer a participação da comunidade escolar, instituir verdadeiramente uma gestão democrática. Para tanto, o empenho e compromisso dos coordenadores do Programa/Professores comunitários e diretores das escolas, assim como uma atuação mais efetiva por parte da 5ª URE quanto ao apoio e acompanhamento do PME nas unidades escolares são essenciais nesse processo.

As escolas precisam se organizar de forma democrática, sem desconsiderar as relações diversificadas que permeiam o espaço educativo e as múltiplas funções da escola, valorizando cada sujeito do processo educativo e desenvolvendo uma gestão transparente, devem reelaborar seu Projeto Político-Pedagógico e, obviamente, incentivar e proporcionar a formação continuada dos seus profissionais. Em contrapartida, o Estado deve assumir o compromisso de assegurar o direito à educação e valorizar os educadores. Nesse sentido, acredita-se que o modo (a postura dos profissionais, concepção de educação) e as condições em que o PME vem sendo efetivado nas escolas da rede estadual de ensino de Santarém precisam ser constantemente avaliados para fins do alcance de seus objetivos, uma vez que como política pública indutora da educação integral se destina à melhoria da qualidade do ensino da escola pública de ensino fundamental.

Convém ressaltar que o PME foi descontinuado na gestão do Presidente Temer (2016-2019), sendo substituído pelo Programa Novo Mais Educação (PNME), que passou a ser uma estratégia para a melhoria da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. Saviani (2013, p. 109) adverte: “[...] parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores”. Para o autor, o elemento da continuidade deve ser inscrito como condição preliminar indispensável na organização dos sistemas de ensino e na forma como o trabalho pedagógico deve ser conduzido na escola. No âmbito da materialidade da ação educativa, a questão da descontinuidade coloca-se como um problema grave e inviabiliza qualquer avanço no

campo educacional, uma vez que a continuidade é uma característica peculiar da educação que precisa ser levada em conta pela política educacional no processo de formulação das suas metas e propostas.

Desta forma, o estudo sobre a temática da educação em tempo integral na rede estadual de Santarém está sendo aprofundado na tese,⁵⁰ em andamento, no Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia. A investigação objetiva analisar os programas de educação em tempo integral implementados nas escolas estaduais de ensino fundamental do Município de Santarém no período de 2009 a 2019.

50 Parte do conteúdo foi publicado na Revista Holos. (AGUIAR; COLARES, 2021).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, A. G. G. **Programa Mais Educação**: como informar no Censo Escolar. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais. Coordenação Geral do Censo escolar. Brasília, S.d. 20 slides. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/censo_mais_educ_ana_gabriela.pdf. Acesso em: 03 mar. 2016.

AGUIAR, M. S.; COLARES, M. L. I. S. **A educação escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**: pontuações teóricas. *Holos*, [S.l.], v. 8, p. 1-14, dez., 2021. ISSN 1807-1600. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2021.13140>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/Holos/article/view/13140>. Acesso em: 18 fev. 2022.

AGUIAR, M. S.; COLARES, M. L. I. S. Educação em tempo integral: estudo em escolas da rede estadual de Santarém-Pará. *In*: TAKARA, S.; BARROS, J. A.; HILÁRIO, R. A. (org.). **(Rel)Atos educativos: experiências e perspectivas em pesquisa**. - Porto Velho (RO): Coleção Pós-Graduação da UNIR - EDUFRO, 2021. DOI: 10.47209/978-65-87539-51-5. Cap. 3, p. 56-75. Disponível em: <https://edufro.unir.br/uploads/08899242/Colecao%20pos%20UNIR/Relatos%20educativos.pdf> Acesso em: 18 fev. 2022.

AGUIAR, M. S.; COLARES, M. L. I. S. Educação integral e em tempo integral: discutindo conceitos. **Revista AMAzônica**, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq/EDUA, Humaitá, ano 10, v. 19, n. 1, p. 285-309, jan.-jun., 2017. ISSN 1983-3415 (impressa) - ISSN 2318-8774 (digital)-eISSN 2558 1441 – (on-line). Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/4661/3788>. Acesso em: 18 fev. 2022.

AGUIAR, M. S.; COLARES, M. L. I. S. La implementación de Políticas de Educación de Tiempo Integral en escuelas estatales de Santarém-Pará. *In*: MIRANDA, E. M.; LAMFRI, N. Z. (org.). **La educación secundaria: cuando la política educativa llega a la escuela**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2017. ISBN: 9788417133085.

AMARAL, N. C. **PEC 241**: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/pec-241-a-morte-do-pne-2014-2024-e-o-poder-de-diminuicao-dos-recursos-educacionais/>. Acesso em: 01 nov. 2016.

ANTUNES, A.; PADILHA, P. R. **Educação Cidadã, Educação Integral**: fundamentos e práticas. São Paulo: Livraria Paulo Freire, 2010.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à Filosofia. 3. ed. revista. São Paulo: Moderna, 2003.

ARCO-VERDE, Y. F. de S. Tempo escolar e organização pedagógica. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul.-dez. 2012.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. *et al.* (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 2. reimp. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994. Coleção Ciências da Educação.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Panorama de Santarém (PA)**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/santarem/panorama>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Apresentação/PAR. **Plano de Ações Articuladas**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/par/par-apresentacao>. Acesso em: 22 fev. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 15 jul. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 22 out. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 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), regulamentando a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 22 out. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 7.480**, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores (DAS) e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Brasília, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm. Acesso em: 29 mar. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional n. 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 25 jun. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 11.738**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 25 jun. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, Brasília, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 jun. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 8.060**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n. 8.060, de 13/07/1990, Brasília, 1990. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 15 jul. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n. 9.394**, de 20 de junho de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 jun. 2015.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Brasília, Ministério da Educação, 2010b. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 01 fev. 2016.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução n. 14**, de 09 de junho de 2014. Brasília, 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15785-res014-fnde-09062014&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 mar. 2016.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. **Manual do PDDE Interativo 2014**. Brasília, 2014c. p. 1-21. Disponível em: http://atletanaescola.mec.gov.br/anexos/manual_pdde_interativo_2014.pdf. Acesso em: 02 maio 2016.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, s.d. p. 1-43. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. **Portaria n. 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 fundamental. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília (DF), n. 196, p. 23-25, 11 out. 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2016-pdf/49131-port-1144mais-educ-pdf/file>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. **Portaria Normativa Interministerial n. 17**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>

arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 10 dez. 2015.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília (DF), 2012. p. 1-80. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11452-manual-operacional-de-educacao-integral-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 ago. 2015.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral do Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador** – Brasília (DF), 2012. p. 1-80. Disponível em: [Chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11452-manual-operacional-de-educacao-integral-2012-pdf&Itemid=30192](chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11452-manual-operacional-de-educacao-integral-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 ago. 2015

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador**. Brasília, 2014d. p. 1-26. ry Acesso em: 29 out. 2015.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília (DF), 2014e. p. 1-71. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/mais-educacao>. Acesso em: 13 ago. 2015.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, 2011b. 36 p. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília, 2013. 48 p.: il. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território**. Brasília: MEC/SECAD, 2009a.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral**. Brasília: MEC/SECAD, 2009b.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação integral/Educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira**. Brasília, 2010d. (Série Mais Educação).

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas** – Apresentação. [S.l.], s.d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=159&Itemid=369. Acesso em: 22 fev 2016.

BRAVO, I. **Gestão educacional no contexto municipal**. Campinas, SP: Alínea, 2014.

CASTRO, A. de; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf>. Acesso em: 08 out. 2015.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-64, 2009a.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, L. M. C.; CAVALIERE, A. M. V (orgs.). **Educação brasileira e (em) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALIERE, A. M. V. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009b. p. 41-50.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1.015-1.035, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2016.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL (CREI). **Educação em Tempo Integral**. [S.l.], 2014. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/glossario/educacao-em-tempo-integral/>. Acesso em: 10 set. 2015.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL (CREI). **Quem somos**. [S.l.], 2015. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 10 set. 2015.

CHAUÍ, M. **Filosofia**. Série Novo Ensino Médio. São Paulo: Ática, 2003. Volume único.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: http://www.oei.es/pdf2/educacao_integral_tempo_integral.pdf. Acesso em: 10 out. 2015.

COELHO, L. M. C. da C. Integralismo, anos 30: uma concepção de

educação integral. *In: V Jornada do HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil*. Sorocaba, São Paulo, 2005, p. 1-9.

COELHO, L. M. C. da C; PORTILHO, D. B. Educação integral: tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. *In: COELHO, L. M. C. da C (org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ. 2009, p. 89-99.

COLARES, A. A. **PEC 241: retrocesso na constituição cidadã, falácia econômica e embuste político**. Palestra. Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil/HISTEDBR-Ufopa. Santarém, PA, 2016.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. As políticas educacionais e a formação de professores. *In: JEFFREY, D. C.; AGUILAR, L. E. (orgs.). Balanço da política educacional brasileira (1999-2009): ações e programas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

COLARES, M. L. I. S.; SOARES, L. de V.; CARDOZO, M. J. P. B. A gestão educacional como política: proposições na escola pública. **Holos**, [S.l.], v. 2, p. 1-20, jun. 2021. ISSN 1807-1600. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2021.12003>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/Holos/article/view/12003>. Acesso em: 21 fev. 2022.

ERNICA, M. Percurso da educação no Brasil. *In: CENPEC (org.). SEMINÁRIO NACIONAL TECENDO REDES PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL*. São Paulo: Cenpec/Ação Educativa, 2006. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/acervo/tecendo-redes-para-educacao-integral-seminario-nacional>. Acesso em: 19 set. 2016.

FELIX, M. I. F. **O Programa Mais Educação no contexto de crise estrutural do capital: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho**. 2012. 140 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 18 out. 2015.

FERNANDES, M. A. **A implementação do macrocampo cultura, artes e educação patrimonial do Programa Mais Educação em uma escola da rede municipal de Juiz de Fora**. 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Faculdade de Educação/CAEd. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/producao-academica/teses-e-dissertacoes/>. Acesso em 10 nov. 2015.

FERREIRA, C. G. **O Programa Mais Educação na perspectiva da gestão escolar: a dinâmica da tomada de decisão e a gestão participativa**.

2012. 137 f. Salvador, 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2012. Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/producoes/tesesedissertacoes/>. Acesso em: 07 out. 2015.

FERREIRA, F. da S. **Cultura Digital**: ampliando janelas para mais educação? 2012. 110 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 11 out. 2015.

FERREIRA, J. R. **O Programa Mais Educação**: as repercussões da formação docente na prática escolar, 2012. 149 f. (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 11 out. 2015.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã, v. 4).

GALLO, S. A Educação integral numa perspectiva anarquista. *In*: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 13-42.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. *In*: MOLL, J. *et al.* (orgs.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GOMES, A. V. A.; BRITTO, T. F. de (orgs.). **Plano Nacional de Educação**: construção e Perspectivas. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/livros-eletronicos/plano-nacional-de-educacao-pne>. Acesso em: 09 set. 2015.

GON, S. A. **Gestão dos recursos financeiros transferidos para a escola pública**: um estudo sobre as escolas municipais de ensino fundamental de Campinas/SP, 2012. 400 f. (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 18 out. 2015.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2006, p. 129-135. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136/168>. Acesso em: 13 out. 2015.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, 2006, p. 15-24. Edição especial sobre educação integral. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168/197>. Acesso em: 13 out. 2015.

JAEGER, W. W. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KAVAI, S. H. G. R. **O Programa Mais Educação em Duque de Caxias/RJ**: analisando uma política de ampliação da jornada escolar. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/producoes/tesesedissertacoes/>. Acesso em: 07 out. 2015.

KLEIN, T. P. **O Programa Mais Educação como articulador de políticas educacionais e culturais**: a experiência de uma escola de Esteio (RS). 2012. 121 f. (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle. Canoas, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/602?locale=pt>. Acesso em: 11 out. 2015.

LECLERC, G. de F. E.; MOLL, J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? *In*: Políticas de educação integral em jornada ampliada. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul.-dez. 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico social dos conteúdos. 16. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?key=5146&id=3552>. Acesso em: 09 set. 2015a.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2015b.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, E. M. M. de. **Educação integral e gestão escolar**: análise do Programa Mais Educação em duas escolas estaduais de Pernambuco. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação/CAEd. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014. 91 f. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/producao-academica/teses-e-dissertacoes/>. Acesso em 10 nov. 2015.

LIMA, F. das C. S.; ALMADA, J. U. P. S. de. Educação integral: concepções, experiências e a sinalização do projeto de lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020. *In*: LIMA, F. das C. S.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. P. B. (orgs.). **Educação Integral: ideário pedagógico, políticas e práticas**. São Luís: Edfma, 2013. p. 83-107.

LIMA, F. das C. S.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. P. B. A busca de sentidos para políticas e práticas de educação integral. In: LIMA, F. das C. S.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. P. B. (orgs.). **Educação Integral: ideário pedagógico, políticas e práticas**. São Luís: Edufma, 2013, p. 18-30.

LIMA, L. M. EDUCAÇÃO INTEGRAL: confrontos filosóficos e reconhecimento político. In: LIMA, F. das C. S.; LIMA, L. M.; CARDOZO, M. J. P. B. (orgs.). **Educação integral: ideário pedagógico, políticas e práticas**. São Luís: Edufma, 2013, p. 31-67.

LIMONTA, S. V.; SANTOS, L. de S. L. Educação integral e escola de tempo integral: Currículo, Conhecimento e Ensino. In: LIMONTA, S. V. *et al.* **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral**. Goiânia: Ed PUC Goiás, 2013. p. 39-70.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, maio-ago. 1984. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 08 out. 2015.

MATOS, S. C. M. **Programa Mais Educação/Mais Escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/producoes/tesesedissertacoes/>. Acesso em: 07 out. 2015.

MAURÍCIO, L. V. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**: Anped, Campinas, n. 27, p. 40-56, set.-dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a03>. Acesso em: 28 out. 2015.

MAURÍCIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L. M. C. da C. (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP *et alii*; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 53-68.

MENEZES, J. S. S. Educação integral & tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, L. M. C. da C. (orgs.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP *et alii*; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 69-88.

MOLL, J (org.). **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC/SECAD, 2009a. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/biblioteca/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 10 set. 2015.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua

consolidação como política pública. In: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MOLL, J. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Pátio**, Porto Alegre, ano 13, n. 51, p. 13-51, ago.-out. 2009b. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/6376/um-paradigma-contemporaneo-para-a-educacao-integral.aspx>. Acesso em: 13 out. 2015.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PAIVA, N. da S. Educação integral – Ressignificando o Khronos em Kairós. In: LIMONTA, S. V. *et al.* **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral**. Goiânia: PUC Goiás, 2013. p. 71-77.

PARÁ. **Decreto n. 1.249**, de 20 de março de 2015. Institui e disciplina o Sistema de Governança Estadual do Pacto pela Educação do Pará. Belém, 2015a. Disponível em: <http://biblioteca.mppa.mp.br/phl82/capas/Dec1249.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

PARÁ. Gabinete da Governadora. Lei n. 7.741, de 02 de julho de 2010. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Belém, 2010. **Diário Oficial [do Estado do Pará]**, n. 31.700., 02 jul. 2010. Suplemento 3, p. 1-16.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. **Plano de Educação Integral para o Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino do Pará**. Belém, 2014. Disponível em: https://issuu.com/albacerdeira/docs/plano_de_educacao_integral_format. Acesso em: 10 jan. 2016.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. **Circuito de debates para construção do Plano de Educação Integral da Educação Básica da Rede Estadual**. Belém, 2015b.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino Fundamental. **Documento Base do Plano Estadual de Educação**. Belém, 2015c. Disponível em: <http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc/modal?ptg=5019>. Acesso em: 10 dez. 2015.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. **Plano de Educação Integral da Educação Básica**. Belém, 2015d.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Consulta das Matrículas das Escolas de Santarém**. Belém, 2016. Disponível em: http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php?codigo_ure=5&codigo_municipio=44997. Acesso em: 10 ago. 2016.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Estrutura organizacional**. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/pagina/3846-estrutura-organizacional>. Acesso em: 22 fev. 2016.

PARÁ. Sistema de Governança do Pacto pela Educação do Pará. **Pacto Pela Educação do Pará**. 2. ed. [S.l.], s.d. Disponível em: https://drive.google.com/folderview?id=0B9a0W67j4SX_fk00ZkhrUmRzdWetb3BB-VkFIVVEyRG13MVhpbmpGbzBMeEwzMFVyakZNU00&usp=sharing. Acesso em: 10 dez. 2015.

PARÁ. **Projeto Político-Pedagógico da Escola A (PPP-ESCOLA A)**. Santarém (PA), 2014.

PARÁ. **Projeto Político-Pedagógico da Escola B. (PPP-ESCOLA A)**. Santarém (PA), 2010.

PARO, V. H. *et al.* **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

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

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, V. H. **Gestão democrática da educação pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PEGORER, V. **Educação integral**: um sonho possível e de realização necessária. São Paulo: Textonovo, 2014.

PESTANA, S. F. P. **Letramento e o Programa Mais Educação**: concepção e prática(s) para uma educação integral? 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/producoes/tesesedissertacoes/>. Acesso em: 07 out. 2015.

PINHEIRO, F. P. da S. Z. **Programa Mais Educação**: uma concepção de educação integral, 2009. 134 f. Orientador: Janaína Specht da Silva Menezes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/producoes/tesesedissertacoes/>. Acesso em: 07 out. 2015.

PONCE, C. S. **Educação Integral na Escola Pública**: uma reflexão fenomenológica sobre concepções e vivências no contexto do Programa Mais Educação. 2013. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de

Educação da Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá (MT), 2013. Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/producoes/tesesedissertacoes/>. Acesso em: 08 out. 2015.

PRESTAÇÃO DE CONTAS DO PME DA ESCOLA A 2009-2015. Plano de aplicação de Recursos do Programa Mais Educação.

SABOYA, M. G. F. de. **Programa Mais Educação** – Uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/producoes/tesesedissertacoes/>. Acesso em: 07 out. 2015.

SANTANA, S. S. de. **Os desafios na implementação do macrocampo comunicação e uso de mídias, cultura digital e tecnológica do Programa Mais Educação na rede estadual de educação de Pernambuco.** Dissertação (Mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação pública). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação/CAEd. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2014. 107 f. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/producao-academica/teses-e-dissertacoes/>. Acesso em 10 nov. 2015.

SANTARÉM. Prefeitura Municipal de Santarém. Secretaria Municipal de Educação. **Lei n. 19.829/2015**, de 14 de julho de 2015. Plano Municipal de Educação 2015-2025. Santarém, 2015.

SANTOS, I. M. dos; SILVA, G. da. O papel do Colegiado Escolar na gestão financeira da escola pública. **Revista Exitus**. v. 6. n. 01, p. 77-89, jan.-jun. 2016. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/162>. Acesso em: 04 abr. 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, B. A. R. da. **Interesses, dilemas e a implementação do Programa Mais Educação no Município de Maricá (RJ)**. 2013. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/producoes/tesesedissertacoes/>. Acesso em: 08 out. 2015.

SILVA, J. A. de A. da; SILVA, K. N. P. **Educação Integral no Brasil de hoje**. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, J. A. de A. da; SILVA, K. N. P. **Educação Integral no Brasil de hoje**. Recife: UFPE, 2013.

SILVA, L. F. do A. E. **Educação Integral e Arte/Educação**: concepções, desafios e possibilidades no Programa Mais Educação. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2013. 192 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/producoes/tesesedissertacoes/>. Acesso em: 08 out. 2015.

SILVA, N. R. F. **Escola de tempo integral**: relação entre o Programa Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás, 2011. 162 f. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2011. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1060>. Acesso em: 11 out. 2015.

TENÓRIO, A. F.; SCHELBAUER, A. R. **A defesa pela educação integral na obra de Anísio Teixeira**. Disponível em: http://www.ppgorgsis-tem.ics.ufba.br/arquivos/celma/A_Educacao_Integral.pdf. Acesso em: 03 out. 2015.

TITTON, M. B. P.; PACHECO, S. M. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. In: MOLL, Jaqueline *et al.* **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 149-156.

TONET, I. Educação e formação humana. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 8, n. 9, p. 9-21, jul.-dez. 2006.

VASCONCELOS, R. D. de. **As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral**. 2012. 281 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade de Brasília. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 11 out. 2015.



ISBN 978-65-6115-006-4



9 798561 150064